

INTRODUÇÃO

O ingresso no mestrado representa a realização de um desejo acalentado e adiado por alguns anos.

Ao passar por uma experiência como docente em uma sala com crianças de quatro e cinco anos, em um projeto de inclusão às avessas,¹ verifiquei que era preciso dar vazão aos meus questionamentos e buscar outras alternativas de atuação que pensassem e colaborassem com o respeito ao aluno e seu desenvolvimento educacional. Decidi, então, aprimorar meus estudos e me dedicar à pesquisa, iniciando assim meu mestrado.

Apesar de minha formação corresponder à licenciatura em Educação Física e em Pedagogia, tornou-se imprescindível analisar as questões referentes à educação, à luz da Psicanálise. Acho que essa necessidade se deve aos laços que fui tecendo em relação à importância da escuta, ao respeito às diferenças e à sustentação do desejo em meu percurso escolar.

Lembro-me de meu deslumbramento, quando iniciei meus estudos no pré-primário. Tudo parecia encantador. Gostava da escola, da minha sala, dos colegas, porém o que mais marcou foi a professora. Na verdade, foi uma atitude que ela teve, logo no primeiro dia: havia outra menina chamada Rita de Cássia e, então, ela nos reuniu para decidirmos como gostaríamos de ser chamadas. A outra menina disse que gostava de ser chamada de Rita e eu, disse que minha mãe gostava que me chamassem de Rita de Cássia. Neste momento a professora interveio e perguntou, frisando bem, como eu gostaria de ser chamada – ao que respondi: Cássia. Então estava combinado – sentenciou a professora – na escola, eu seria chamada de Cássia!

Recordo-me da indignação de minha mãe, da invocação à santa, à qual meu nome é uma homenagem, bem como do meu calafrio cada vez que essa lembrança vinha à tona – é que, um pouco antes, ela havia me contado a história de Santa Rita, enfatizando o quão bela era sua vida e eu fiquei estarecida com tantas desgraças!

¹ Crianças da comunidade local passaram a frequentar as aulas na educação infantil em uma instituição especializada em múltiplas deficiências, independentemente de serem portadoras de algum distúrbio ou deficiência. Entretanto o que me marcou nessa experiência foi a saída de um menino portador de deficiência visual e mental da minha sala. A mãe temia pela segurança de seu filho e o transferiu para uma instituição especializada, por não sustentar a inclusão escolar.

O fato de, na escola, ter sido ouvida, de ter tido a oportunidade de escolher e de ter expressado o que desejava foi suficiente para sustentar esse desejo também junto à minha família. Desde aquela época, ninguém mais me chama de Rita de Cássia.

Também foi nessa mesma sala que conheci um menino com paralisia infantil. Os aparelhos ortopédicos e a fala um pouco confusa não foram empecilhos para que nos tornássemos amigos – lembro-me de que ele foi o único a me visitar quando tive catapora... ele já havia tido essa doença.

Anos mais tarde, decidi que gostaria de ser professora de educação física e outro interesse logo despontou ao cruzar pelos corredores da Escola de Educação Física da USP com adolescentes portadores da Síndrome de Down. Fiquei encantada com a desenvoltura com que circulavam pela faculdade e, curiosa por saber que curso aberto à comunidade frequentavam e, também, como essas aulas eram desenvolvidas.

Descobri que faziam parte de um programa de natação para deficientes e imaginei me candidatar a uma vaga de monitora, assim que tivesse cumprido as disciplinas obrigatórias. No entanto, fui surpreendida no ano seguinte, com o cancelamento desse programa. Parece que houve pressão de alguns superiores daquela unidade, os quais defendiam a utilização daquele espaço por pessoas saudáveis, e não, por doentes ou incapacitados.

Aqui, devo ter feito mais um laço com a educação, com o respeito às singularidades, com o trabalhar com o aluno suas possibilidades de interação e de aprendizagem sem ter em mente a normatização do ser humano. Foi essa tendência que me mobilizou para, após dois anos, terminando o curso de Educação Física, passar pelas provas do vestibular de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP, para cursar a habilitação em deficiência mental.

Na graduação em Pedagogia, mais especificamente, em minha habilitação em deficiência mental, tinha a intenção de “completar” minha formação. Mas, no meio do caminho havia uma pedra, como fala Drummond – uma pedra chamada Psicanálise, pedra essa que não se colocava como um obstáculo a ser desviado, e sim, como um desafio, como um enigma incontornável a ser decifrado. Um alerta aos tropeços da vida.

Ao cursar uma disciplina da Professora Doutora Leny Magalhães Mrech, penso que fui “fiscada” por Maud Mannoni, pois, após a leitura de seu livro *A criança atrasada e a mãe*, não consegui mais pensar nas relações entre as pessoas sem considerar que há um saber que não se sabe, que somos sujeitos cindidos, consciente e inconsciente e que, muitas vezes, repetimos ações e comportamentos sem nos darmos conta.

Assim, é com minha formação de professora e como curiosa dos ensinamentos introduzidos por Freud que resolvi me responsabilizar por um trabalho em Educação e Psicanálise, ciente de que a “prontidão” almejada nunca será atingida, mas, apesar dessa impossibilidade, poderia fazer uma aposta e me dedicar ao máximo ao desenvolvimento desta pesquisa, partindo do que aprendi até agora.

Tinha como projeto inicial de investigação *A inclusão escolar e o laço com os pais*, cujo objetivo era promover um diálogo entre a Psicanálise e a Educação Inclusiva, tendo em vista identificar a realidade escolar no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e a participação da família nesse processo. O que me mobilizava era a experiência anterior, vivenciada no projeto de inclusão às avessas.

No entanto, como emergente nesta escola, observei outra situação: o mal-estar docente. Ao me aproximar para investigar suas relações com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, coloquei-me à disposição das professoras para ouvi-las e o que emergiu em suas falas não se referia a processos de inclusão escolar, dizia respeito às dificuldades de relacionamento de modo geral.

Percebi que, antes de se trabalhar com a inclusão, seria preciso primeiro investigar a situação das queixas e verificar se essa cena, se esses posicionamentos assumidos por aqueles profissionais poderiam ser modificados.

Nesse momento, me deparei com a dificuldade da mudança. Fiquei tentada a permanecer presa à segurança de meu plano de pesquisa, ao direcionamento que estava imaginando empreender, porém verifiquei que não poderia desviar desse impacto causado pelo real que invadia meu percurso. Foi necessário, então, rever os objetivos de minha investigação. A questão da inclusão, apesar de importante, tinha ficado no passado, naquela instituição e o que me marcou, naquele momento, poderá ser resgatado a qualquer instante.

Nessa escola, a questão parecia ser outra. Como negar aquilo que irrompe no presente? Ao me dar conta dessa situação, decidi alterar meu planejamento.

O objetivo desta pesquisa passou a ser a reflexão a respeito do mal-estar apresentado por aquelas professoras e procurei investigar as bases sobre as quais ele se desenvolve.

Seria apenas uma questão social, resultado de uma desigualdade das estratificações e das questões colocadas em pauta pela globalização, como a velocidade das modificações e as inseguranças embutidas ou haveria também uma base que se refere à estrutura psíquica? Nesse caso, a Psicanálise pode contribuir em relação a essas reflexões?

Minha investigação teve como suporte, conversas individuais e em pequenos grupos, observações em aula, além de breves projetos de trabalho. Essas situações se mostraram importantes, sobretudo no início, para que os vínculos pudessem ser estabelecidos. A utilização das propostas foram surgindo de acordo com o contexto escolar, como as cartas que foram escritas, contando a respeito das dificuldades no dia-a-dia.

A fim de delimitar minha investigação, optei por restringir a análise à correspondência, já que, afinal, trata-se de um material elaborado pelas próprias professoras, o qual foi oferecido especialmente para esta pesquisa. E, de modo geral, as questões trazidas referem-se a queixas observadas no dia a dia, porém a correspondência foi interrompida quando parte de uma carta desapareceu de minha bolsa – uma carta roubada?

Aqui, mais uma vez, a verdade última dos fatos não é primordial. O que se torna relevante são as reações, as maneiras de encarar, de lidar com o real que irrompe e suas consequências. Logo, acredito ser fundamental aventurar-se nessa busca, enfrentar os enigmas que circulam e que chegam a nós como verdadeiras correspondências, mas sempre incompletas, como trechos de cartas que se perdem ao serem rasgadas, mas que retornam como fragmentos ou restos que, ainda assim, podem ser lidas.

Em qual posição se encontravam essas professoras que sofriam com seu mal-estar?

Foi necessário ouvi-las, na esperança de desencadear algum tipo de escuta em relação ao próprio discurso, buscando em suas falas algo que pudesse auxiliá-las na superação de seus sofrimentos, algo que as tocasse, indicando que a ação estava em poder delas.

Ao mesmo tempo em que me dedicava à escuta dessas professoras, procurei perceber como toda essa situação vivenciada na escola ressoava para mim: resistências, paralisações e desencontros indicaram que meu percurso nesta pesquisa não foi algo simples de lidar, uma vez que reverberava em meu próprio inconsciente. Muitos conflitos foram surgindo, desde o início de minha investigação e optei por não os deixar à parte.

O título desta dissertação, *Em busca da carta roubada: Alguns aspectos relacionados ao mal-estar docente*, faz referência a um seminário desenvolvido por Lacan,² com base em um conto de Edgard Allan Poe.

Lacan identificou o objeto, a carta roubada, à causa do desejo, ao nosso inconsciente, mas ressaltava, àquela época, a questão da ordem simbólica como constituinte do sujeito.

² Ver “A carta roubada”, publicada em *Escritos* (1966).

Nesse conto, a carta roubada circula entre os personagens e as ações que se seguem indicam uma repetição e uma correspondência aos três tempos lógicos que ordenam os olhares dos envolvidos: um primeiro tempo em que nada é visto; um segundo tempo que vê que o primeiro nada vê, mas que se engana por não ver o que isto oculta; e o terceiro tempo que vê aquilo que tempos anteriores não encobrem, para que quem quiser o veja.

Desse modo, a posição na qual o sujeito se encontra faz-se importante e é a necessidade de alteração de determinadas posições que discuto neste trabalho.

É interessante notar que o significante da carta é o símbolo de uma ausência e que o *vol de la lettre*, além de poder ser traduzido como *roubo da carta*, pode significar também voo da letra, como nos explica uma nota, inserida na abertura deste seminário.

Nesse sentido, poderíamos pensar não mais na primazia do simbólico, mas em uma aproximação ao real, que revela o furo, a ausência, segundo o qual o inconsciente encontra-se no voo das letras, em que percebemos, como explica Forbes (2004, p. 66), que não mudamos o que está fora de nós, simplesmente “*muda-se*”: “*Você inventa seu futuro com todas as letras de sua história, sem faltar nenhuma.*”.

Assim, não é apenas o desaparecimento de parte de uma carta que me levou ao título, mas o voo da letra em direção ao inconsciente e a necessidade de acessá-lo, de buscá-lo. Há uma carta a nossa espera e depende de nós a decisão de determinarmos, ou não, a maneira de lê-la.

As reflexões advindas desse contexto escolar, onde o inconsciente não é muitas vezes sequer considerado e onde se busca a conscientização plena do saber, tentando negar, inclusive, o real que não cessa de emergir é o que trago como contribuição para esta dissertação.

CAPÍTULO I – O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO

O tema de minha pesquisa – Alguns aspectos relacionados ao mal-estar docente – que recortei do contexto da Escola Parque da Jaqueira está inserido em uma realidade maior, em um mundo intensamente globalizado que nos arrasta em suas incertezas e nos enche de insegurança.

Como lembram Aguiar e Almeida (2008), a escola é parte de uma sociedade em conflito e, por esse motivo, considero que, além dos fatos e queixas específicas dessa escola, apreender um pouco o que significa esse conflito no âmbito social e psicanalítico poderá auxiliar na compreensão das pressões externas e internas que sofremos. É nesse sentido que se abrirá um espaço para, de forma breve, visualizarmos um panorama do mal-estar no decorrer da civilização moderna e pós-moderna.

O período em que vivemos está sendo marcado por mudanças significativas e algumas nomeações têm sido destinadas a este novo tempo.

Encontramos o termo “hipermodernidade” cunhado por Gilles Lipovetsky, e “modernidade líquida”, cunhado pelo próprio Bauman.

Essas denominações visam delimitar o período das profundas alterações pelas quais ainda estamos passando e que alteraram as referências da humanidade, sobretudo, em relação à era da modernidade – é neste sentido que muitos sociólogos, filósofos, pensadores e estudiosos se utilizam da expressão pós-modernidade.

Bauman (1998, 2001, 2004, 2008, 2009) faz uso dessa expressão também em suas análises a respeito desta nova era, antes e depois de tê-la caracterizado como liquefeita; Lipovetsky (2004, 2007) refere-se à pós-modernidade como um curto período de transição da modernidade à hipermodernidade.

As transformações com as quais nos deparamos indicam a queda das fronteiras, dos padrões, da verdade absoluta e as sociedades demonstram maior mobilidade e flexibilidade, além de maior convivência e atuação quanto às diferenças. Os padrões de dependência e interação inexistem, pois a sociedade deve permanecer em constante movimento e há uma exacerbação do individual que não permite estipular genericamente o que é certo ou errado. E, assim, não há grupos de referência nem padrões, mas uma comparação universal que, em meio a tantas diferenças, terminam se tornando conflitantes.

No entanto todo esse contexto de modificações advindas, em sua maioria, do desenvolvimento tecnológico e do processo de globalização, não eliminou nosso sentimento de insatisfação, de mal-estar. E, apesar de vivermos em um mundo altamente desenvolvido, no qual o homem busca a cada dia demonstrar seu domínio em diversas áreas de atuação, é possível perceber certa angústia no que se refere ao fazer cotidiano. Essa angústia revela que, apesar de todas as conquistas, intervenções e realizações humanas, ainda hoje, temos de nos haver com um mal-estar em nossa civilização.

Assim, tanto nas análises de Bauman (1998, 2001, 2004, 2008, 2009) quanto nas de Lipovetsky (2004, 2005, 2007), é possível vislumbrar o quanto esse contexto pós-moderno, ao indicar uma modernidade líquida e uma hipermodernidade, acarreta um mal-estar na humanidade. Esses autores, além de captarem as novidades da sociedade contemporânea, procuram demonstrar as articulações sociais, bem como, ações e encaminhamentos assumidos pelos homens na civilização moderna e pós-moderna, demonstrando o quanto as consequências dessas atitudes nos impactam, provocando-nos angústia, mas também nos indicam a possibilidade de esperança.

Nesse sentido, a fim de contextualizar a situação na qual nos encontramos, penso ser interessante observar alguns pontos que esses renomados pesquisadores desenvolveram a respeito de nossa sociedade na atualidade.

1.1 A Modernidade Líquida

Ao falar da modernidade líquida que o mundo globalizado introduziu, Bauman desvela o novo cenário da sociedade contemporânea. Contudo esse autor não está preocupado em apenas apresentar sua visão de pós-modernidade. Ele busca os elementos necessários à compreensão dos processos que formataram a sociedade atual e destaca aspectos, como individualidade, consumo e as relações com o desejo de liberdade e com a felicidade. O consagrado sociólogo indica também o mal-estar que esses novos posicionamentos acarretam nos homens e o quanto se faz necessária uma responsabilidade individual diante das novas configurações que estão sendo estabelecidas.

Bauman (2008) verifica que as sociedades são consideradas indispensáveis pelos homens, porque são “fábricas de significados”, ou seja, sociedade é a nomeação dada a um grande aparelho que busca a concordância e o compartilhamento das ações humanas e que

possui o poder de dignificá-las, uma vez que permanece presente desde muito antes do nosso nascimento e continuará após nossas mortes. São “*sementeiras da vida com sentido*”, que permitem “*experimentar a imortalidade dentro de uma vida mortal, mesmo que de maneira metafórica ou metonímica, moldando nossa vida à semelhança das formas que concordamos estar dotadas de um valor imortal [...]*.” (BAUMAN, 2008, p. 9).

Desse modo, viver em sociedade seria a receita para qualquer um viver feliz, mas Bauman nos adverte de que o sucesso não é algo tão simples nesse esforço.

Fazemos o possível para manter em segredo nossos limites, mas é justamente a impossibilidade dessa ação que nos mobiliza a desafiá-los. Cientes de nossa mortalidade, surge o desejo da transcendência, que se exprime pela ânsia de “*deixar traços mais duradouros [...] ou o desejo de provar este lado do limite das experiências ‘mais fortes do que a morte’ da vida transitória.*” (Idem, *ibidem*).

A partir desses desejos, a sociedade vislumbra uma energia a ser canalizada e busca fornecer objetos que possam conceder satisfação e confiança, para que esforços que “*façam e deem sentido à vida*” sejam instigados e realizados, preenchendo a duração de nossos dias.

A partir dessa necessidade, Bauman observa a enorme inventividade das culturas quando oferecem estratégias para a utilização dessa energia inesgotável, devido à sede pelo significado da vida, nunca saciada.

Esse autor observa também a manipulação que a ordem social realiza em relação à ânsia pela transcendência, advertindo-nos de que, uma vez capitalizada, a energia gerada por essa ânsia pode ser usada, mas, porque “*Onde existe uso, há sempre a chance do abuso.*” (BAUMAN, 2008, p. 10), ela poderá também ser mal utilizada.

Essa energia, chamada de o “*metacapital da cultura*”, é o que mantém a ordem social em movimento e, com ela, muitos corpos do capital cultural são moldados – a ordem social regula a acessibilidade a esses recursos. De acordo com Bauman (2008), essa ordem é inevitável quando há confronto da vida individual e da vida em comum.

Dessa forma, a redistribuição de recursos produzidos culturalmente e das estratégias de transcendência torna-se a fonte principal das estratificações e da desigualdade condicionada socialmente, pois “*A cultura manipula as probabilidades dos eventos por meio da atividade da diferenciação.*” (BAUMAN, 2008, p. 45).

Mas, é sobretudo na manipulação social do excedente que Bauman (2008) destaca a má utilização, ao reduzir, esconder ou desvirtuar as chances de uma vida com significado. Muitas vezes, as raízes sociais dos problemas enfrentados e os limites socialmente impostos –

condições sob as quais os homens constroem a existência individual e decidem o alcance e as consequências dessas escolhas – são negadas, deixando apenas ao indivíduo o ônus pelas derrotas experimentadas, mesmo quando se trata de uma desigualdade produzida culturalmente e/ou de uma distribuição desigual produzida socialmente. E, segundo Bauman (2008), tais condições podem piorar a relação entre os homens e aquelas com ele mesmo, por meio de autocensura e de autodepreciação pela difusão da raiva e da canalização à violência.

Bauman (2008) refere-se a um processo de *individualização* das condições e das narrativas de vida, nas quais se percebe um assumir individualmente a ação e um distanciamento das condições em que tais ações estão sendo tomadas, sem relacioná-las nem articulá-las umas com as outras.

Desse modo, se instala a crença de que “*não há mais salvação pela sociedade*”, isolando cada indivíduo em uma luta solitária, de modo que o questionamento a respeito das condições sob as quais atuamos vão sendo afastados e as ações vão se repetindo automaticamente e confirmando uma condição de não-escolha.

Tal situação restringe o ir e vir entre opções, agora indisponíveis pela ocultação ou pelo afastamento das condições que embasaram originariamente essas condutas. Assim, muitos se mantêm em uma posição ingênua, acatando essa lógica interna que foi instigada, mas que acaba por ter um papel constitutivo nas representações culturais – “*as histórias de vidas contadas interferem nas vidas vividas antes que as vidas tenham sido vividas para serem contadas.*” (BAUMAN, 2008, p. 15) e o significado de muitas vidas torna-se limitado.

Segundo Bauman (op. cit.), apesar dos esforços para se manter essa lógica interna e, assim, manter as representações culturais, é nessa fronteira entre ambiente e ação que se travam as mais fortes batalhas ideológicas, revelando tratar-se de uma fronteira móvel. Mas, nessa “*sociedade de indivíduos*”, algumas articulações podem facilitar e outras podem dificultar essa mobilidade.

A característica distintiva das histórias contadas em nossos tempos é que elas articulam vidas individuais de uma forma que exclui ou elimina (impede a articulação) a possibilidade de seguir a pista dos vínculos que conectam o destino individual às formas e aos meios pelos quais a sociedade como um todo opera. (BAUMAN, 2008, p. 17).

Assim, esse autor nos alerta para o fato de que os questionamentos das formas e dos meios acabam por ficar impedidos e, devido à circunstância de estarmos mergulhados em

fatores supra-individuais, não reconhecemos o valor de união de forças. Consequentemente, o impulso ao comprometimento torna-se fraco ou inexistente.

A tendência é nos tornarmos contadores compulsivos da própria história, na qual, o que há de mais interessante somos nós mesmos e, assim, não percebemos as manipulações e, ainda muito menos, o nosso consentimento a esse “jogo marcado”, no qual embarcamos.

Bauman (2008) ressalta que, neste mundo globalizado, a individualização é um destino, e não, uma escolha – e esses destinos não se somam em uma causa comum. O contato com o outro só assegura a existência de uma solidão generalizada, mesmo para aqueles que, se encontram, em determinado momento, no poder, pois não há segurança nem laços, independentemente da posição ocupada.

“A ideia de ‘ideologia’ é inseparável da ideia de poder e dominação.” (BAUMAN, 2008, p. 19) e, para sua realização, pode ser necessário um aparato ou uma *“cruzada cultural”* a ser conduzida abertamente. Mas, como indica o autor, na maioria das vezes, é feita subrepticamente com a intenção de manter a obediência daqueles que foram dominados.

No entanto se percebe hoje em dia uma falta de desejo de se envolver a longo prazo, mesmo quanto a vigilância, policiamento e gerência do próprio poder. E, além disso, a enorme precariedade em que a grande massa populacional se encontra tornou-se a nova garantia da submissão. Mas essa não era a realidade do início da época moderna.

Para Bauman (2009, p. 9), pode-se considerar como marco inicial da modernidade *“a proclamação do direito humano universal à busca da felicidade, e da promessa de demonstrar sua superioridade em relação às formas de vida que ela substituiu, tornando essa busca menos árdua e penosa e, ao mesmo tempo, mais eficaz.”*

O início desse processo de busca da felicidade – o qual, na visão de Bauman (1998, 2001, 2008), culmina com a desigualdade e a alienação – parece ser a nova era industrial que separou os trabalhadores de seus meios de sustento, tornando o trabalho uma mercadoria a ser manuseada. A totalidade *terra–produtor–trabalho* foi rompida e, então, os laços começaram a ser desfeitos na busca de uma nova ordem, na qual a modernidade se empenhou, resultando daí a modernidade fluída: *“Nada deveria ser deixado por si, caprichoso e imprevisível, sujeito a acidentes e contingências; nada deveria ser deixado em sua forma presente se esta pudesse ser melhorada, tornada mais útil e efetiva”* (BAUMAN, 2008, p. 31). Ali, na busca de uma solidez mais duradoura, começavam a se livrar da velha ordem.

De acordo com Bauman (1998, 2001), uma vez que se buscava uma nova ordem ainda mais sólida, iniciaram-se algumas modificações que jogaram por terra tudo o que

representasse a velha ordem e as questões políticas ou morais que poderiam rever essa reordenação foram enfraquecidas e tornadas inadequadas.

Essa conduta permitiu a dominação da economia, que se tornou a base da vida social, desprendendo-se dos tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais. A era da modernidade exibiu uma estrutura que permanecia inalterada, independentemente das proezas humanas, desde que não fossem de ordem econômica – e essa possibilitou um mundo de peregrinação para o homem, de caminhada rumo a um projeto de vida, caminhada essa feita de conhecimento e determinação.

A modernidade estava relacionada a harmonia, limpeza e ordem, ou seja, estava relacionada à segurança e a um ideal de pureza. Elegiam-se elementos que deveriam ser ensinados; atribuíam-se lugares justos e convenientes a tudo e a todos; e se buscavam também o maior controle possível dos acontecimentos e a manutenção dessa situação. E aqueles que transgrediam esses limites eram convertidos em “estranhos” e considerados indesejáveis.

Era, então, amplamente defendida a ideia de que toda a segurança conquistada tinha como preço a escassez de liberdade e sua consequência é a ideia da unidade essencial dos seres humanos, da reciprocidade de pontos de vistas e da mútua semelhança, os quais não admitem a presença do estranho e do diferente, ou seja, daquele que questiona, que ressalta discrepâncias e despedaça a segurança da vida diária.

A continuidade desse raciocínio e a obstinação por sua manutenção deram origem às “*ideologias totalitárias [que] foram notáveis pela propensão a condensar o difuso, localizar o indefinível, transformar o incontrolável num alvo a seu alcance [...]*” (BAUMAN, 1998, p. 22), como exemplificaram o nazismo e o comunismo.

“*A modernidade estava em busca de um ajuste perfeito [...]*”, lembra Bauman (2008, p. 88), de um único caminho com regras específicas a serem seguidas e, nesse sentido, tornou-se a era da “*destruição criativa*”, da demolição. Contudo a modernidade não conseguiu aplacar o fenômeno da ambivalência, que envolve as dúvidas da razão e a indecisão da vontade e, assim, entramos na modernidade líquida, trazendo a incerteza em relação a nossos comportamentos e aos resultados de nossas ações. E não sabemos o que nos acontecerá.

Hoje, o que nos choca é algo diferente, pois a incerteza está relacionada à liberdade e, segundo Bauman (1998, p. 112), temos de enfrentá-la, encarando a vida com o movimento dos jogadores, pois é preciso “[...] *a arte de jogar bem com as cartas que se tem e a habilidade de fazer o máximo com elas.*”, ou seja, temos de apostar em nós mesmos, para continuarmos em busca da felicidade, pois “*agora, apostar é a regra, onde um dia foi buscada a certeza,*

enquanto assumir riscos substitui a perseguição obstinada de objetivos.” (BAUMAN, 2008, p. 115).

Assim, neste momento de nossa civilização, buscar a ordem passa a ser considerado como um índice de falta de poder e subordinação ou como um retrocesso. E a desvalorização pode ser considerada como um efeito revolucionário dessa “*nova desordem mundial, apelidada de ‘globalização’.*” (BAUMAN, 2008, p. 48).

Bauman (1998, 2001, 2004, 2008, 2009) deseja mostrar que a estrutura a que nos apegávamos tornou-se fluída, modificando nossa interação com o mundo e com os outros, modificando, inclusive, nosso mal-estar. Ao vivenciarmos o mal-estar da pós-modernidade, saímos da opressão que nos afligia na era da modernidade e passamos para um mal-estar que nasce justamente da liberdade conquistada, mas que, em contrapartida, nos torna inseguros.

Desse modo, não há ganho sem perdas, insiste Bauman (1998, p. 8), que faz questão de nos advertir de que, com a pós-modernidade, ganhamos algumas coisas e perdemos outras tantas, revelando ao longo de sua obra que um momento feliz não garante um estado de satisfação, pois “*Os prazeres da vida civilizada, e Freud insiste nisso, vêm num pacote fechado com os sofrimentos, a satisfação com o mal-estar, a submissão com a rebelião.*”.

Bauman (1998, 2001, 2008, 2009) demonstra que, nesta sociedade pós-moderna, o sucesso parece estar com aqueles que são capazes de manter o jogo curto, ou seja, pessoas que não se vinculam a nada em longo prazo, que não se fixam nem se prendem a um lugar ou a uma vocação apenas e que não desejam controlar o futuro, impedindo o relacionamento do passado com o presente. O momento presente deve permanecer isolado, uma vez que o tempo, como o espaço, inexistente – não há o antes e o depois, não há fronteiras, o que importa é o agora, o presente e a possibilidade de uma movimentação irrestrita. Tudo deve fluir, e rapidamente.

Apontando os ganhos que se misturam às perdas, Bauman (2008) ressalta a questão do poder. No topo da nova hierarquia do poder, encontra-se a capacidade de se movimentar com rapidez e sem avisos, no entanto a mobilidade social como ascensão continua a se mostrar como algo muito difícil.

A grande maioria da população não terá acesso ao topo devido à precariedade em que se encontra e a volatilidade acaba por se restringir à elite global, deixando àqueles que estão na posição mais fraca apenas uma alternativa para negociação e, assim, garantir seu sustento: comprovar e assumir a própria fraqueza e a falta de resistência, com a intenção de atrair e manter a elite, pelo maior tempo possível, no território em que se encontra imobilizado, pois “*Aqueles que podem se dar ao luxo vivem apenas no tempo. Os que não podem, vivem no*

espaço. Para os primeiros, o espaço não importa. O segundo grupo luta para fazer com que o espaço importe.” (BAUMAN, 2008, p. 56).

Para esse autor (2008), essas características revelam também o principal fator de estratificação social, ao exercer efeitos opostos na vida das pessoas, dependendo das circunstâncias em que elas se encontrem – quando no topo, proporciona maior estímulo a movimento, flexibilidade, velocidade; quando se situa abaixo do topo, dá uma sensação de insegurança e de estagnação.

Ao analisar a desordem do mundo e a desregulamentação universal, Bauman (1998, 2004, 2009) comenta a incerteza havida em outras redes que, até então, eram consideradas seguras, verdadeiras “trincheiras” diante das adversidades dos homens, como a vizinhança e a família. De acordo com sua visão, se essas redes ainda não se desintegraram, mostram-se bastante enfraquecidas quanto ao acolhimento ao outro, tornando-se representantes “*perturbadores e profundamente sentidos*” da ambivalência neste líquido cenário da vida pós-moderna.

Para o autor (2004, p. 27), as relações interpessoais estão permeadas pelo consumo e o outro passa a ser visto pelo valor daquilo que pode oferecer como fonte de prazer. As relações e parcerias passam a ser guiadas pelo impulso, como em um *shopping center*. “*Tal como outros bens de consumo, ela [parceria] deve ser consumida instantaneamente [...] e usada uma só vez, ‘sem preconceito’. É, antes de mais nada, eminentemente descartável.*”.

Bauman caracteriza o consumismo não tanto pela quantidade de bens adquiridos, mas sim, pela capacidade de usá-los e descartá-los, abrindo-se espaço para novos bens e usos. Dessa forma, ele demonstra a fragilidade das relações em uma sociedade de consumo: os laços não podem ser duradouros, pois há uma mensagem de incerteza e de maleabilidade e tudo deve ser provisório.

Em seus trabalhos, Bauman (1998, 2001, 2004, 2008, 2009) dá grande destaque às incertezas de nosso tempo. Contrariamente às incertezas do passado, que sempre existiram, salienta o fato de, hoje, elas se mostrarem como uma “*poderosa força individualizante*”, que divide, ao invés de unir, tornando incompreensível a idéia de interesses comuns.

E, como observa Bauman (2008, p. 36), “*Medos ansiedades e tristezas são feitos de tal modo que devem ser sofridos sozinhos. Eles não se somam, não se acumulam em uma ‘causa comum’.*”

Esse autor acredita que o mal-estar emblemático dos tempos pós-modernos é a depressão que se instaura diante da impotência e da inadequação das demandas socioculturais que se alteram continuamente em altíssima velocidade.

Com a violenta individualização, percebe-se o impulso de se aproximar e a ânsia de pertencimento, mas também se percebe o impulso de escapar e a ânsia de liberdade oscilando entre “*os prazeres do convívio e os horrores da clausura.*” (BAUMAN, 2004, p. 12).

E, nessas circunstâncias, até mesmo a estrutura familiar se modifica, dando lugar a relações mais abstratas e com novas configurações.

Ainda no que se refere às relações, Bauman (1998, 2001, 2004, 2008, 2009) reconhece que, neste mundo pós-moderno e em constante movimento, diferentes estilos e padrões de vida convivem livremente. Os *estranhos* não são mais pré-selecionados de forma autoritária, porém continuam a existir. As alternâncias entre as novas ordens idealizadas, associadas às incertezas e às desconfianças, trazem sempre novas divisões que identificam e separam novos *estranhos*.

E, assim, “*‘Vizinhos do lado’, inteiramente familiares e sem nenhum problema podem da noite para o dia converter-se em estranhos aterrorizantes, desde que uma nova ordem se idealiza.*” (BAUMAN, 1998, p. 20).

E, diante dessa fluidez, apesar da maior convivência entre os diferentes, a capacidade dos homens de tratarem o “estranho” com humanidade, continua comprometida e prejudicada.

Para se adaptar a esse novo contexto e ser admitido na “modernidade líquida”, Bauman (1998, 2004, 2008) lembra que resta ao homem pós-moderno pagar o preço dessa liberdade e viver uma vida de risco, sustentando-se no desconforto que inclui a insegurança, a incerteza e a falta de proteção. Cabe ao homem dessa nova era se mostrar capaz de uma constante renovação, vestindo e despindo identidades, esquivando-se do engajamento mútuo e ressaltando a falta de compromisso em conexões em rede, que poderão ser rapidamente deletadas – e todos nos tornamos descartáveis.

O bilhete de entrada para a nova elite global é a ‘confiança de viver na desordem’ e a capacidade de ‘florescer em meio ao deslocamento’; o cartão de sócio é a capacidade de se ‘posicionar numa rede de possibilidades, mais do que ficar paralisado num emprego em particular’; e o cartão de visitas é ‘a vontade de destruir o que se construiu’ [...]. (BAUMAN, 2008, p. 54).

De certa forma, essa situação indica ser seduzido pelo mercado consumidor, mas, segundo este autor (1998), nem todos são capazes de participar desse mercado consumista,

pois há aqueles que não se ajustam a esse novo “*esquema de pureza*” e poderão se somar aos novos *estranhos* a serem banidos.

De acordo com Bauman (2008), na modernidade, a ordem humana – que parecia previsível e gerenciável – mostra-se na modernidade líquida sem o controle do presente. Essa sensação é confirmada no dia a dia e nos faz ignorar que este mundo é resultado de nossas proezas somadas às condições sociais, nas quais nos encontrávamos. A falta de percepção e de questionamento indica que entramos na “*época da conformidade universalizada*”, a qual nos distancia de qualquer solução coletiva, que já vinha sendo minada desde a modernidade.

Hoje, a ambivalência, a dúvida entre o querer e o dever, apesar de se tratar também de um fenômeno social, passa a ser visto apenas como um problema pessoal, explica Bauman (2009, p. 3).

Para sobreviver a essas frustrações, Bauman (1998, 2009) constata que buscamos a felicidade vinculada ao volume e à quantidade de consumo, sem nos darmos conta de que, ao igualar felicidade à compra de mercadorias, essa busca não se finda: “*Se o consumo é a medida de uma vida bem sucedida, da felicidade e mesmo da decência humana, então foi retirada a tampa dos desejos humanos: nenhuma quantidade de aquisições e sensações emocionantes tem qualquer probabilidade de trazer satisfação [...]*” (1998, p. 56).

Desse modo, continuamos na tentativa de aprimoramento individual, de autoaperfeiçoamento e de busca de uma nova identidade, sem articularmos nossas necessidades e desejos ao outro, já que “*O mercado mantém a ambivalência viva, que mantém o mercado vivo.*” (BAUMAN, 2009, p. 94). Assim, não há modelos nem normas, apenas o “*apoderar-se de mais*” e o imperativo de “*saber aproveitar bem as cartas de que se dispõe*”, indicando assim, que a linha entre o lícito e o ilícito já não é tão clara (BAUMAN, 1998, p. 56).

Hoje, viver nessa “*sociedade de risco*”³, conciliando seus membros às tribulações e pavores da vida cotidiana significa buscar a sobrevivência nas leis de mercado. Em meio às incertezas, busca-se segurança na precariedade apresentada pelos demais, como no caso da pobreza. Os pobres, apesar de considerados inúteis no que se refere ao consumo, possibilitam uma espécie de segurança psicológica àqueles que se comparam à posição de miséria em que se encontram e, “*Ao fazer o conjunto dos pobres ainda pior do que é, o destino do restante de nós parece melhor.*”, lembra Bauman (2008, p. 103).

³ Bauman (2008) toma emprestada a expressão “sociedade de risco” cunhada por Ulrich Becker (1992).

Outra tentativa de sobrevivência nas leis de mercado é exemplificada por Bauman (2009), ao comentar o impacto da “*compromissofobia*”, que leva o mercado a nos surpreender com serviços, nos quais se obtém algumas realizações, porém nos faz manter uma posição precária em relação a cuidados e ligações afetivas.

Esse tipo de oferta tem aumentado muito, em nossos dias: foge-se de um compromisso de cuidado, de dispêndio de trabalho ou de afeto aos objetos e aos seres vivos, como nos alugueis de carros e até de cães: não há preocupação com a manutenção do veículo ou com o bem-estar do animal – você usa e devolve.

Entretanto o outro lado dessa situação está no fato de que tal mercado começa a se alterar e alguns setores passam a aconselhar uma relação pessoal, mesmo quando se tratam de objetos, indicando que os prazeres sentimentais, talvez, ainda sigam com os homens:

[...] lentamente e, talvez, de modo imperceptível, nasce esse prazer dos prazeres: ‘o prazer da ligação’, que deve seu crescimento saudável em igual medida às qualidades do objeto de seus cuidados e à qualidade dos próprios cuidados. [...] O prazer de ‘fazer uma diferença’ que não interessa apenas a você. (BAUMAN, 2009, p. 28).

Para Bauman (2001), o advento da “*modernidade fluída*” produziu mudanças profundas na condição humana, impondo a revisão de velhos conceitos e a desintegração social, que se mostra como condição e resultado da nova técnica de poder. Os poderes globais só podem fluir na ausência de obstáculos. Assim, preocupados com o ir e vir e em manter a rapidez do fluxo, os homens se voltam a esse objetivo e se acomodam no que se refere a adotar uma postura crítica da sociedade. O que se vê é uma postura crítica apenas como consumidor.

Para Bauman (2001), esse fato não é apenas o resultado de hedonismo, já que corresponde também às raízes das modificações efetuadas na modernidade. Ele destaca, dentre essas, a transformação do espaço público: anteriormente, havia um espaço público na *pólis* que era ocupado pelos cidadãos que ali se encontravam para discutir e debater questões públicas, pelas quais eram os responsáveis. O consenso a que chegavam era o resultado de um esforço mútuo de construção e de reconstrução, e não, algo imposto.

Bauman (2008) acredita que as muitas vozes que hoje falam na sociedade contemporânea estão preocupadas com o próprio desempenho, desviando a atenção do espaço social, local de origem de contradições, distorções e inseguranças. Homens e mulheres reduzem seus problemas a uma esfera pessoal, deixando o espaço público vazio e isento de

questionamentos e críticas às coisas públicas. Esse posicionamento, segundo o autor, abre uma grande brecha que será sanada somente por uma postura política de reocupação desse espaço.

Bauman (2001, 2008) crê que vislumbrar tal ação, ou seja, a reunião de homens que visem a uma construção destinada ao interesse comum será possível somente se houver respeito pelas diferenças.

Para esse autor, a reconciliação humana está no direito de escolher e de se responsabilizar pela própria identidade, desmascarando mecanismos que privem esse direito. “*Certificando-se de que as identidades separadas não querem exclusividade, que não se recusam a coabitar com outras identidades [...] e aceitar que proteger as outras identidades é o que mantém a diversidade na qual nossa própria unicidade pode florescer.*” (2008, p. 23).

Apesar de a história de nossos dias não parecer tender a uma “*sociedade justa*”, o que pode nos alentar, segundo Bauman (1998), é o fato de, em nossa sociedade contemporânea, a justiça se mostrar não como um “*estado final*” a ser alcançado, mas como um movimento, sem um processo linear nem direção definidos, mas como um querer sempre mais de si mesmo, permanecendo imune a uma auto-satisfação, indicando que o âmbito da justiça é o mesmo da responsabilidade moral.

Ambos os domínios são reinos da ambivalência; ambos são manifestamente desprovidos de soluções patenteadas, remédios isentos de efeitos colaterais e movimentos isentos de riscos; ambos necessitam dessa incerteza, caráter inconclusivo, subdeterminação e ambivalência para manter o impulso moral e o desejo de justiça eternamente vivo, vigilante e – à sua maneira limitada e menos que perfeita – eficaz. Ambos têm tudo a ganhar, nada a perder por ter conhecimento de sua endêmica e incurável ambivalência, e por se abster de uma cruzada anti-ambivalência (afinal, suicida).

(BAUMAN, 1998, p. 90).

Para Bauman (1998, p. 248), não nos cabe julgar o que é melhor ou pior em cada uma das sociedades, pois essa discussão se tornaria interminável e inconclusiva, mas lhe parece fundamental que o homem “*assuma a responsabilidade por sua responsabilidade*”, porém ele alerta para o fato de não se tratar de algo simples, pois as dificuldades não advêm dos suplícios da escolha nem da certeza de que algo será perdido, mas sim, da ansiedade que a possibilidade de estar errando nos acarreta. Tal situação coloca a humanidade em uma armadilha, uma vez que, na sociedade contemporânea, a responsabilidade reconhecida restringe-se àqueles que estão submetidos ao poder – seguir o comando – enquanto que a responsabilidade daqueles que detêm o poder é essencialmente a de retirar o direito de alguém à liberdade.

[...] *ter-se-á de confiar, em outras palavras, nas estratégias que os indivíduos inseridos na condição da liberdade e autoconfiança têm probabilidade de escolher e meios de perseguir. Aonde quer que desejemos ir, todas as estradas partem desse ponto.* (BAUMAN, 1998, p. 251).

É preciso tentar o impossível e sem um prognóstico favorável, afirma Bauman (2009, p. 31), pois a vida é uma obra de arte e, tal como os artistas, devemos estabelecer desafios e enfrentar as incertezas, uma vez que essas fazem parte da vida humana.

1.2 A Hipermodernidade

Em sua visão de sociedade, o renomado filósofo Lipovetsky (2007) procura destacar a imprevisibilidade do ser humano, o que o leva a ter esperanças em relação às decisões que serão tomadas pela humanidade. Não vê com pessimismo a diminuição da ascendência dos valores sobre os indivíduos, que teve início na passagem da modernidade à hipermodernidade, uma vez que os resultados dependem da participação “*dos atores*” envolvidos e de suas responsabilidades pessoais.

Assim, esse pensador não vê sentido em respostas antecipadas que preveem o pior e buscam o controle social a partir de leituras da vida social com focos parciais. As modificações não o assustam, o que lhe incomoda são algumas interpretações que, por exemplo, resumem os fatos a uma tentativa de alienação das classes populares e que, por esse motivo, não percebem o quanto os efeitos dos acontecimentos podem ser paradoxais.

Além desse fato, as transformações ocorridas na sociedade contemporânea não são vistas por Lipovetsky (2004, 2005) como uma grande ruptura, mas sim, como desenvolvimento de um processo sutil, cujo início ocorreu por volta dos anos 1950, com o fortalecimento de um “*individualismo*” em pequenos eventos, como nos supermercados, em casa, nas ruas, os quais revolucionavam a vida cotidiana e já continham o germe da hipermodernidade.

Lipovetsky percebe que, nesse período, se impuseram com autoridade a passagem do capitalismo de produção a uma economia de consumo, bem como, o desenvolvimento de uma comunicação de massa e o desenvolvimento de uma “*sociedade da moda*”, que visa à renovação, ao efêmero e à sedução permanente. Não renunciar a nada era a regra, revelando

um otimismo social e a crença em um futuro eufórico. Esse individualismo é chamado por ele (2005) de “*a segunda revolução individualista*”, a qual sucede a primeira, iniciada no século XVI, cujo desenvolvimento culminou no século XIX e XX.

A civilização ocidental moderna pode ser caracterizada como individualista, diferentemente das anteriores que demonstravam características holísticas e extraíam suas leis do exterior, do divino. Mas, apesar dos princípios modernos, essa realidade mostrou-se ambígua, com contradições, tais como a forte influência da igreja, a existência de ideologias totalitárias e a cisão entre homens e mulheres nas democracias. E esse individualismo inicial permanecia inacabado, mas foi sendo gradualmente fortalecido nos anos 1950, 1960 e 1970 do século passado, oferecendo referenciais, como o direito ao prazer, ao bem-estar e à felicidade.

Segundo Lipovetsky (2004, 2007), a pós-modernidade foi um estado de transição curto que corresponderia a um período de fortalecimento do individualismo nas décadas de 1960 e 1970. Período durante o qual houve a denúncia da falência das ideologias, o abalo de muitos fundamentos absolutos da racionalidade e a revelação da força dinâmica, não só do individualismo, mas também, do pluralismo de nossas sociedades que se mostram facultativas, com horizontes mais curtos e sem grandes expectativas no futuro.

Para Lipovetsky (2004), o período denominado pós-modernidade corresponde a um primeiro momento dessa mudança, na qual a sociedade se entusiasmava com a descompressão social que ocorria. O termo *pós* remete o olhar ao passado, ao que já foi, mas esse momento de crença em uma mudança radical passou de modo relativamente rápido. Hoje, se observa que muitas imposições sociais e constrangimentos retornam, revelando que não houve desaparecimento ou dissolução dos enquadramentos anteriores e, assim, o termo *pós* não corresponde àquilo que presenciamos.

Mas a hipermodernidade já dava sinais de sua chegada mediante hiper-poder, hiper-classe, hiper-terrorismo, hiper-capitalismo etc. Esses excessos, o fora de limite, o sempre mais dos quais a sociedade de consumo se vangloria e que os novos tempos continuam revelando, acabaram por inspirar a nomeação de hipermodernidade. Assim, a hipermodernidade, para Lipovetsky, é uma extensão do individualismo, do tecnicismo e do mercado que havia na modernidade, levada agora ao extremo e com novos traços.

De acordo com esse autor, não estamos mais entravados em um conjunto de contrapesos, de contravalores ou de contramedidas, os quais tanto caracterizaram a modernidade, mas também não conseguimos superar as angústias que essa liberdade proporcionou.

Lipovetsky (2007) acredita que a hipermodernidade coincide com a “*civilização do desejo*” e, por esse motivo, mostra-se inseparável das novas orientações do capitalismo. Ele crê na importância de se ressaltar que, apesar deste mundo do consumo compreender, por um lado, a massificação e a padronização dos comportamentos, por outro, “[...] ‘*a sociedade moda*’ – que vive da mudança, no compasso da sedução dos objetos – trouxe consigo novas formas de relação, e não se restringe ao consumo fascinado. Ela transformou a maneira das pessoas perceberem a si mesmas e as suas relações com os outros.” (2005, p. 67).

Ainda, segundo esse filósofo, percebe-se “*uma emancipação em face dos controles coletivos*” (2005, p. 69), seja na família, na religião ou na política. A busca pela “*autonomização*” acontece em diversos planos e, para ele, apesar de ser um processo em que o conflito estará sempre presente, pois o ideal de negociação dos próprios desejos deverá ser discutido e até negociado, essa constatação pacifica o espaço democrático, pois “*Uma democracia comporta o desacordo, o conflito. Ao mesmo tempo, eis a força desse regime: ela será o que os homens fizerem dela.*” (2005, p. 78).

Para Lipovetsky (2005, 2007), a existência de um mercado de consumo popularizou o ideal de felicidade pessoal, em detrimento de ideologias que pregavam o sacrifício ao partido, à nação, às gerações posteriores ou ao futuro, levando ao hiperindividualismo.

Esse capitalismo de consumo, que o autor atribui não apenas a mecanismos de técnicas industriais, mas também, a uma construção cultural e social, teve início por volta de 1880 e requereu, ao longo dos anos, um espírito visionário e muita criatividade dos empreendedores, além de uma educação dos consumidores nesse sentido, até chegar à era da hipermodernidade. O autor (2007) acredita que se trata de um processo vinculado às três eras do capitalismo de consumo.

O Ciclo I refere-se à era do consumo de massa de produtos padronizados e vai de 1880 até o fim da Segunda Guerra Mundial – é a fase da criação do marketing de massa e do consumidor moderno.

O Ciclo II se mostra como “*sociedade do desejo*”, se estende de 1946 ao fim da década de 1970 e representa o cotidiano impregnado do imaginário da felicidade consumidora – o crédito é encorajado e há um “*complô da moda*”, com a criação de necessidades artificiais. Os produtos continuam padronizados, mas o consumo torna-se ostentatório e orienta a busca da exibição de uma condição e de seu reconhecimento social. Nesse período, o conforto e as facilidades tornam-se sinônimo de felicidade.

O Ciclo III é a nova relação emocional dos indivíduos com as mercadorias, que se inicia no fim da década de 1970 e chega até nossos dias. O ato de consumir está centrado na busca das sensações e de maior bem-estar subjetivo.

Após a preocupação com a posição social, surge a obsessão com a saúde e a busca por um consumo experiencial, de objetos “*para viver*”, e não, para exibir, como uma tentativa de intensificar o momento presente e de se chegar à felicidade.

E não é o desejo de ser reconhecido socialmente que mobiliza o homem, mas sim, o prazer narcísico de se distanciar da massa, de se diferenciar. E esse faz surgir o consumo e o culto de marcas e grifes, estabelecendo uma nova relação com o luxo. No mercado, há uma proliferação de variedade de produtos, que se renovam continuamente, até mesmo na indústria cultural: tudo se vende com a promessa de felicidade individual.

De acordo com Lipovetsky (2007), vivemos atualmente em uma sociedade de hiperconsumo, de mercantilização dos modos de vida e de exacerbação do gosto por novidades. O espírito de consumo infiltra-se nas relações familiares, nos ambientes profissionais, na religião, na política, na cultura, no conforto psíquico e na harmonia interior, dentre outros, ampliando os contornos e as direções possíveis.

Lipovetsky (2007) destaca que até mesmo a felicidade interior torna-se um segmento comercial que o hiperconsumidor deseja ter em mãos sem grandes esforços. No entanto ele sinaliza que essas dimensões plurais não comportam um destino comum, mas sim, trajetórias e histórias pessoais diversificadas.

Ao difundir em todo o corpo social o ideal de auto-realização, a sociedade de hiperconsumo exacerbou as discordâncias entre o desejável e o efetivo, o imaginário e o real, as aspirações e a experiência vivida cotidiana. Porque os modos de existência se destradicionalizam, porque as vidas pessoais e profissionais se tornam incertas e precárias, os motivos para sentir-se amargo, duvidar de si, fazer um julgamento negativo da própria vida se multiplicam: daí em diante, o indivíduo está destinado a passar de maneira mais ou menos regular pela experiência do sentimento de fracasso pessoal. Esta naturalmente, não é específica da época: tudo leva a pensar, no entanto, que a civilização hipermoderna, remetendo cada vez mais o indivíduo apenas a si, fornece mais motivo para que ele sinta seus tormentos. [...] aí reside o malogro da felicidade paradoxal.

(LIPOVETSKY, 2007, p. 170).

Além do paradoxo da felicidade, revelando que, ao sairmos em sua busca, nos deparamos com a angústia de nos encontrarmos com nossas limitações, Lipovetsky (2007, p.

171) adverte a respeito da grande ironia de nossa época: “*a civilização da hipermercadoria criou menos a alienação nas coisas do que acentuou os desejos de ser um eu, a divisão de si consigo e de si com o outro, a dificuldade de existir como ser-sujeito.*”.

Para o pensador (2005, 2007), as relações entre os homens e consigo mesmo não se reduzem a atividades consumistas nem nos encontramos em um confinamento interativo generalizado. Não há predominância de um individualismo irresponsável.

Assim, o contato pessoal e a busca do amor são ainda valorizados: “*O universo do consumo-mundo não põe fim ao princípio da afetividade sentimental, consagra-o como valor superior [...]*” (2007, p. 148). Ele acredita que o amor não foi colonizado pelo valor de troca e que não se tratam de laços frágeis, mas de outras formas de laços.

Assim, em relação às configurações familiares, esse autor mostra-se esperançoso e cita que, em épocas anteriores, a família resistiu – e resiste ainda – a algumas mudanças, apesar de ocorrências como a revolução de maio de 1968 – durante a qual, ocorreu um processo de “*autonomização*” dos indivíduos em relação às normas sexuais, morais, familiares e políticas, além do advento do divórcio.

Lipovetsky (2005) concorda com o fato de a família não ser mais considerada uma força institucional de comando, embora continue presente como valor emocional, capaz de se recompor em meio a uma quebra total dos referenciais. Essa situação dá sinais de que há muitos outros dados a serem considerados.

Assim, para Lipovetsky (2005, p. 77), a hipermodernidade não deve ser vista como sinônimo de pessimismo total, pois “*Temos como agir por um conjunto de princípios que mantém sua influência, embora não sejam realizados por todos. Basta assumirmos que a transgressão é normal.*”.

Apesar de confirmar a existência de um individualismo que ele denomina de irresponsável, segundo o qual são vistos somente os próprios direitos, desconsiderando os demais, Lipovetsky (2005, p. 77) acredita que, simultaneamente, exista o desenvolvimento de um individualismo responsável, capaz de zelar pela relação com os outros sem confirmar as ideologias sacrificiais: “*A tensão entre responsabilidade e irresponsabilidade tem resultado imprevisível, mas já é interessante pensarmos que, sendo ela central, o futuro da sociedade está nas mãos dos homens.*”.

Assim, “*Não há, portanto, soluções ‘clefs en mains’ – prontas para uso imediato.*”, nos diz Lipovetsky (2005, p. 78), lembrando que devemos nos responsabilizar pessoalmente e fundarmos nossa própria ação.

1.3 O Princípio Responsabilidade

Ao partirem das mudanças profundas ocorridas em nossa sociedade contemporânea, Bauman e Lipovetsky seguem por caminhos e análises distintas, mas ambos chegam à crença na humanidade no que se refere à necessidade de um posicionamento dos indivíduos diante das incertezas e angústias que nos tocam.

Bauman apresenta uma sociedade em processo de desintegração, na qual, o homem tem que conviver e se sustentar em meio à grande incerteza, à insegurança, ao risco. Esse homem se vê só e desprotegido, diante da fragilidade dos laços, e com desenvolvimento limitado, de acordo com a estratificação a que pertence e submetido à aceitação da crença de que se trata de uma falha pessoal sem nenhuma relação com as condições sociais.

Lipovetsky se refere a uma sociedade que passa por profundas transformações, mas não considera a desagregação social como fato estabelecido. Para ele, a liberdade do homem não leva necessariamente a condutas irresponsáveis, uma vez que a própria liberdade poderá servir de freio, caso o homem assim o decida.

Desse modo, enquanto Bauman destaca o processo de alienação e consumo como a maneira de superar as frustrações e atingir a felicidade, Lipovetsky se refere a uma profunda alteração social e associa o consumo a um ideal de felicidade pessoal que foi popularizado, mas sem limitá-lo a uma manipulação ou padronização.

Esse autor chega a revelar o quanto a sociedade de hiperconsumo pode levar o homem à angústia, confrontando-o com o ideal de auto-realização que é divulgado. Mas, em contrapartida, considera também esse tipo de sociedade capacitada para difundir uma nova forma de se relacionar com os demais e consigo mesmo.

É importante observar que Bauman está preocupado em ressaltar o isolamento ao qual o individualismo conduz e crê que esse integra a manipulação a que estamos sendo submetidos. Mas sente que há uma intenção nesse esclarecimento: despertar uma ação que elimine qualquer possibilidade de acomodação e permanência dessa situação de alienação – daí sua insistência. E Bauman acredita também em uma reação criativa, porém difícil, que leve o homem a enfrentar as incertezas e a assumir a “*responsabilidade da responsabilidade*” que lhe cabe.

Por outro lado, Lipovetsky, apesar de perceber as manipulações sociais, prefere destacar não a alienação ou uma acomodação, mas o desejo humano de perceber a própria existência. Ele ressalta sempre o lado imprevisível do homem, o que o leva a crer que, diante

de paradoxos e ambivalências aos quais está exposta, a humanidade poderá ser capaz de fazer uma escolha responsável que lhe permita antecipar qualquer resultado sendo impossível encerrar os homens em conclusões que os apresentem como vítimas do sistema. E, assim, insiste também em mostrar as novas respostas que a humanidade está sendo capaz de formular.

É interessante notar que Bauman e Lipovetsky representam duas ciências distintas, respectivamente a Sociologia e a Filosofia e os dois autores justificam nossa sociedade segundo alguns matizes diferentes. Entretanto ambos atribuem responsabilidade ao homem e o convocam à razão, para tomar consciência de suas ações, a fim de que possa sair da acomodação e da alienação, indicando que esse mal-estar contemporâneo, vivenciado diante da liberdade de escolha e dos posicionamentos assumidos, poderá ser enfrentado de diferentes formas. Assim, caberá a cada sujeito a decisão a ser tomada: apelar à violência, sucumbir à tristeza ou reivindicar, questionar e se envolver eticamente.

Para Jonas (2006) – outro renomado filósofo, preocupado com os rumos que nossa civilização está tomando, sobretudo, em relação à natureza –, a principal ação a ser realizada é modificar a ética que rege a humanidade. Ele acredita que, diante das constantes surpresas trazidas pelo mundo contemporâneo e das profundas alterações ocorridas, em consequência dos recursos tecnológicos de que dispomos, percebe-se que o alcance da ação humana foi ampliado e, assim, a ética que nos rege deve ser também modificada.

Jonas defende (2006, p. 63) a busca de bases para uma nova ética da responsabilidade que seja proporcional à amplitude que o poder de ação dos homens atingiu, *“pois há um excesso do nosso poder de fazer sobre o nosso poder de prever e sobre o nosso poder de conceder valor e julgar.”*

Para esse filósofo, a magnitude da interferência humana neste mundo globalizado não permite mais aquela ética restrita ao aqui e agora nem a manutenção dos princípios que nos regiam – como o princípio divino dos dogmas a serem seguidos e, posteriormente, o princípio racional, a lógica da razão humana. A promessa tecnológica pode se converter em ameaça e, diante do desconhecido e do novo, nem mesmo a razão é capaz de conter, explicar ou prever o que virá.

Assim, reconhecer esse não saber, essa ignorância das consequências que terão nossos atos torna-se ético, tanto quanto o saber da magnitude de nossas ações. É preciso se responsabilizar não apenas pelo espaço atual da ação, mas também, pelo futuro indeterminado, a fim de proteger as próximas gerações. Logo, o saber exigido será sempre indisponível como saber prévio e a nova ética pede que nos responsabilizemos pelas incertezas, pelo

desconhecido e pelo que poderá vir a acontecer, mas não impede que se façam projeções a esse respeito.

O novo imperativo que Jonas (2006, p. 48) defende é: “*Aja de modo que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida.*”. Esse princípio vai além de uma responsabilidade objetiva e clama pela constituição subjetiva da autodeterminação, que ultrapassa o efeito do ato em si e chega aos efeitos necessários à continuidade da vida no futuro.

Para Jonas (2006, p. 93), o existir pessoal e da humanidade deve ser considerado como um “*dever que corresponde a um direito*” de modo que, assim, se possa garantir a existência de futuros sujeitos de direito. A livre escolha termina por conduzir à responsabilidade. Mas uma teoria ética tem de lidar não apenas com o racional – o dever –, mas também, com o emocional, com o sentimento de responsabilidade. Tal sentimento revela que, para Jonas, a ética possui um aspecto objetivo – a razão – e outro, subjetivo – a emoção. A articulação desses aspectos possibilita a receptividade quanto à implicação ética de se buscar o essencial nessa sociedade transitória.

Diante de tanta liberdade, nos vemos em uma grande aposta: confiar na humanidade. O convívio em um mundo de incertezas poderá ser nosso destino permanente, afirma Jonas, mas ter a liberdade como um valor já é motivo de esperança. Para ele, deve haver um encontro da liberdade com a necessidade e uma responsabilização por suas consequências.

Para Jonas (2006), a incerteza apreende a movimentação da esperança e do temor, bem como, as expectativas para os indivíduos e para a humanidade. Não há garantias, a não ser a garantia da surpresa, uma vez que a ambivalência faz parte da essência do homem. Logo, não nos é mais possível acreditar na utopia, mas o veredicto prematuro da fatalidade também deve ser rejeitado pela noção que o princípio responsabilidade aporta.

O presente do homem, diferentemente daquele da larva que deve se tornar borboleta, é sempre inteiramente pleno ‘nessa presença problemática que ele é’. [...] essa condição permanentemente habitada pela transcendência, essa abertura para ‘ou isso, ou aquilo’, que jamais se livra, portanto, do ‘tanto ... como’ e das impossíveis respostas para os seus ‘por quê?’ e ‘para quê?’ [...]. Tal transcendência é o seu próprio fundamento, sobre o qual ele tem de se sustentar. (JONAS, 2006, p. 344).

O que Jonas procura nos mostrar é que é preciso “*coragem para assumir a responsabilidade*” de ações em meio às incertezas. A responsabilidade supõe a existência da

esperança e do medo, mas esse medo não se refere ao aconselhamento de não ação, e sim, a um convite para agir com cuidado dentro de tanta imprevisibilidade. A responsabilidade indica a necessidade de cuidado, reconhecida como obrigação, esse medo presente junto com a esperança de se evitar o mal.

CAPÍTULO II – O MAL-ESTAR À LUZ DA PSICANÁLISE

O interesse desta pesquisa por questões sociais não indica absolutamente uma aproximação com alguns psicanalistas que entendem como objetivo da Psicanálise o alívio dos sintomas para a readaptação à realidade social. Esse enfoque nunca foi adotado ou endossado nem por Freud nem por Lacan, como lembra Fink (1997).

Neste sentido, Birman (2007) afirma que, no início de seus trabalhos, Freud pensava na possibilidade de a Psicanálise utilizar “*corretivos*” da ordem da ciência e da razão, para aplacar as dificuldades do homem advindas de aspectos sociais, mas logo percebeu a dissonância existente entre os pólos da pulsão e a civilização. Esse autor acredita que, para Freud, a Psicanálise é uma leitura da subjetividade e de seus impasses em seu tempo e que, àquela época, correspondiam à modernidade. Assim, Freud estaria atento ao horizonte histórico e antropológico, não para readaptar o homem à civilização, mas para analisar o campo da subjetividade que aí surge.

De acordo com Fink (1997), para Lacan, igualmente, a finalidade da Psicanálise não tem o intuito de buscar a harmonia entre o homem e o que quer que seja, já que diz respeito à própria teoria psicanalítica e à condição do sujeito em sua relação libidinal com a causa, e não apenas sua significação simbólica, diferentemente das ciências humanas, as quais buscam e pesquisam sentido. Este autor lembra também que, para a Psicanálise lacaniana, não existe verdade acessível, a qual pode afirmar que a práxis psicanalítica cria a verdade do sujeito.

É certo que o sujeito da psicanálise⁴ – o sujeito do inconsciente – não é o mesmo sujeito da filosofia – o sujeito da certeza – que se prende ao pensamento como único ponto a ser considerado capaz de um conhecimento total, nem como o cidadão da sociologia – o homem com deveres e direitos.

Do mesmo modo, os pesquisadores consultados, apesar de algumas referências à Psicanálise, apresentam seus estudos, nos quais fornecem especificidades de suas áreas, tendo como referência esse sujeito da certeza e das leis. Entretanto, o que chama a atenção nesses autores, além do panorama social que estabelecem, é o ponto para o qual convergem seus

⁴ O sujeito da Psicanálise diz respeito ao sujeito dividido – consciente e inconsciente – e, assim, não possui pleno domínio de si mesmo, mostrando-se como um sujeito castrado, cuja linguagem não dá conta e o reenvia a sua falta-a-ser.

trabalhos – o fato de concederem importância à ação e a implicação do homem diante do que lhe acontece no mundo contemporâneo.

Assim, não é uma explicação sociológica ou filosófica para o mal-estar que está sendo priorizado, quando exponho a contribuição desses autores, mas sim, a relação do sujeito que articula e interage com a sociedade e com a cultura, seu posicionamento diante das pressões externas, dos impasses e das próprias limitações às quais se impõe. Afinal, como estabelece Freud (1921), o sujeito se constitui entre as pulsões e os sistemas simbólicos transmitidos pela ordem social.

Com efeito, a Psicanálise questiona sofrimentos, certezas e posicionamentos dos sujeitos e existe na relação do homem com a civilização um paradoxo já apontado por Freud (1930) em *O mal-estar na civilização*: a questão de um limite à obtenção da felicidade, que é revelado pelo mal-estar na cultura e pela existência de uma frustração cultural nos relacionamentos.

Assim, como expõe Kupfer (2001, p. 14), ao se referir a esse texto de Freud, “*Somos constituídos por uma falta que nos funda, mas nos condena à insatisfação cultural e à infelicidade.*”.

A base desse mal-estar que permeia as civilizações e foi revelado por Freud merece um olhar mais atento, a fim de auxiliar nas reflexões em relação ao mal-estar da atualidade e, mais especificamente, ao mal-estar que acomete as professoras da Escola Parque da Jaqueira. É nesse sentido que apontarei alguns aspectos analisados por Freud neste trabalho apresentado em 1930, bem como, a visão de psicanalistas contemporâneos a respeito do mal-estar na atualidade.

2.1 Freud e o mal-estar na civilização

Para Freud (1930), existe na relação do homem com a civilização um paradoxo: a questão de um limite para a obtenção da felicidade, que é revelado por nosso mal-estar na cultura e pela existência de uma frustração cultural nos relacionamentos.

No início desse estudo, Freud procura investigar o que chama de “*sentimento oceânico*”, um sentimento de um vínculo indissolúvel com o mundo externo, uma sensação de eternidade, de bem-estar, de completude. Após revelar seu estranhamento quanto à existência de tal sentimento, termina por concluir que a vida é árdua demais e repleta de sofrimentos e

que, para suportá-los, usamos medidas paliativas e construções auxiliares como um esforço para a felicidade.

As sensações de sofrimento e desprazer auxiliam no reconhecimento de um exterior, do qual o indivíduo procura se afastar, devido ao princípio de prazer. Todavia nem tudo pode ser afastado – alguns objetos são difíceis de afastar e alguns sofrimentos são inseparáveis do ego. Desse modo, há o confronto com o princípio da realidade.

Freud aponta que a questão do propósito da vida, talvez, não admita uma resposta, já que, para ele, a idéia de a vida possuir um propósito se forma e desmorona com o sistema religioso. Mas diz ser possível investigar o que os homens querem da vida e a resposta não deixa dúvidas: “*Esforçam-se para obter felicidade; querem ser felizes e assim permanecer.*” (FREUD, 1930, p. 23). Ele acredita que o esforço para a felicidade pode ser entendido como a busca de uma ausência de sofrimento, de desprazer e de experiências de intensos sentimentos de prazer.

A ação do homem se desenvolve, então, nessas duas direções, contudo, em seu sentido mais estrito, a felicidade está nesses últimos objetivos. O que decide o propósito da vida é o programa do princípio do prazer, entretanto não há possibilidade alguma de ele ser executado, uma vez que aquilo que chamamos de felicidade provém da satisfação repentina de necessidades represadas em alto grau, como uma manifestação episódica, pois derivamos prazer intenso de um contraste.

Nesse sentido, Freud nos adverte de que é muito mais fácil experimentarmos a infelicidade, a qual nos ameaça por três direções: nosso próprio corpo e sua fragilidade, condenado à decadência e à dissolução; o mundo externo que pode se voltar contra nós, como as ações da natureza; e nossos relacionamentos, o mais penoso dos três, segundo afirma o autor.

Sob a pressão dessas possibilidades de sofrimento, os homens moderam suas reivindicações de felicidade, tal como no princípio da realidade. A felicidade torna-se, então, escapar à infelicidade e sobreviver ao sofrimento. E, assim, o ato de obter prazer passa para segundo plano, mas Freud insiste na importância de não desistirmos dessa aproximação e avisa que, para chegarmos a esse objetivo, muitos caminhos poderão ser utilizados, quer seja priorizando a obtenção de prazer ou evitando o desprazer e são as nossas estruturas que indicarão o caminho a ser seguido.

Freud aponta também para a necessidade de reconhecermos o sofrimento advindo de nosso próprio corpo e do mundo externo e de nos submetermos ao inevitável, pois não há

como dominar completamente a natureza e o nosso organismo corporal – a morte existe. Entretanto esse reconhecimento não deve possuir um efeito paralisador, já que revela a necessidade de ação, de busca por soluções que superem ou amenizem ao menos parte desse sofrimento. Assim é que Freud denota grande esperança nos avanços científicos.

Com relação à fonte social de sofrimento, Freud (1930, p. 42) destaca o fato de os regulamentos estabelecidos por nós mesmos não nos protegerem – o que chamamos de civilização é a responsável por nosso sofrimento e esse fato se torna espantoso à medida que “[...] *a palavra civilização descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos.*”.

A necessidade de uma restrição às possibilidades de satisfação pessoal, em oposição ao poder comunitário, é estabelecida como direito – há uma exigência de justiça, pois “*A liberdade do indivíduo não constitui um dom da civilização. Ela foi maior antes da existência de qualquer civilização.*” (FREUD, 1930, p. 49).

Freud mostra que há uma frustração cultural nos relacionamentos, à medida que a civilização é construída sobre a renúncia às pulsões. E a essa renúncia não se fica impune.

Para Freud (1930), a civilização teria como propósito combinar indivíduos isolados, até formar uma grande unidade: a humanidade.

Este é o trabalho de Eros: a pulsão de vida. Entretanto o domínio do mundo está dividido também com a pulsão de morte, de onde deriva a pulsão agressiva. Desse modo, a evolução da civilização representa a luta entre a pulsão de vida e a pulsão de destruição, de morte, tal como acontece na espécie humana. Segundo a visão de Freud, a vida gira em torno dessa luta e desse jogo.

Assim considerada, a relação do homem com a civilização torna-se ambígua e se mostra que essa incompatibilidade parece inevitável: os conflitos surgirão e os vínculos nem sempre são facilmente estabelecidos. Sujeito e sociedade são discrepantes, uma vez que o desejo se inscreve pela pulsão e o homem terá de lidar com esses desajustes, apesar de fazer parte da mesma trama.

Freud (1930, p. 33) faz um alerta: “*Nenhum desses caminhos nos leva a tudo o que desejamos [...] todo o homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo.*”, ou seja, sempre restará algo, um mal-estar com o qual conviveremos permanentemente.

Birman (2007) destaca que a afirmação de Freud, em relação à finitude do homem, ao imprevisível diante da natureza e das relações ambivalentes indica uma posição de desamparo do sujeito. Nesse contexto de desamparo, o sujeito se vê diante da angústia do real e da feminilidade, que transcende a diferença sexual e indica a inexistência do falo – a nossa condição de castração. A saída dessa angústia do real poderá ocorrer pela transformação em angústia do desejo, por meio da constituição de circuitos pulsionais e objetos de satisfação que possibilitem uma simbolização.

Entretanto Freud percebeu também que há um tipo de pulsão concebida como silenciosa e que não pode ser representada – a pulsão de morte: “[...] *a harmonia com o registro da civilização não é mais possível.*” (BIRMAN, 2007, p. 135).

Assim, a presença da pulsão de morte fundamenta o desamparo do sujeito, indicando que se trata de uma fragilidade estrutural, originária que é insuperável e marca a subjetividade humana para sempre. E, continua Birman (2007, p. 37): “*Enfim, o sujeito é desamparado por vocação, não por acidente histórico-evolutivo [...]*”.

O que esse autor procura esclarecer no texto de Freud é a comprovação de que, havendo esse desamparo, não pode haver sentimento oceânico ou ideal de felicidade, pois qualquer aproximação de uma vida feliz dependerá da busca singular possibilitada pela economia pulsional e pela luta entre as pulsões de vida e de morte. Logo essa solução não é universal e cada um deverá encontrar o seu caminho, como afirmou Freud, sendo, então, algo intransferível.

2.2 O mal-estar na atualidade

O homem chegou ao século XXI e é possível verificar que o mal-estar na civilização permanece, mas, ao acompanhar as modificações de seu tempo, o homem revela algumas alterações quanto às ações e escolhas extremadas, na tentativa de atingir a felicidade ou de, pelo menos, limitar seu sofrimento.

Os sintomas que as pessoas vêm apresentando foram alterados, bem como, os destinos do desejo e as modalidades de inscrição das subjetividades neste mundo contemporâneo. E, com a globalização econômica e com a sociedade individualista e de consumo, os homens são vistos como objetos e procuram aderir à liberdade, negando os conflitos inerentes à própria humanidade, fragilidade estrutural que abriga seu desamparo.

Com a individualidade substituindo a subjetividade, tem-se a ilusão de uma liberdade irrestrita.

Nesse contexto, Roudinesco (2000) alerta para o fato de que quanto mais o homem se direciona à lógica narcísica, mais foge da ideia de subjetividade e permanece voltado a contabilizar seus sucessos ou a se posicionar como vítima, sem se responsabilizar por nada que lhe ocorre.

Em outras palavras, a concepção freudiana de um sujeito do inconsciente, consciente de sua liberdade, mas atormentado pelo sexo, pela morte e pela proibição, foi substituída pela concepção mais psicológica de um indivíduo depressivo, que foge de seu inconsciente e está preocupado em retirar de si a essência de todo conflito (ROUDINESCO, 2000, p. 19).

Nesse processo, o homem sai do confronto para a *evitação*. Ao procurar não manifestar seu sofrimento, sua agressão ao outro se torna dissimulada, perversa e a infelicidade evitada retorna nas relações que vão sendo estabelecidas, instaurando um quadro de depressão que “*domina a subjetividade contemporânea, tal como a histeria do fim do século XIX imperava em Viena através de Ana O. [...] a depressão tornou-se a epidemia psíquica das sociedades democráticas.*” (ROUDINESCO, 2000, p. 17).

E, com esse raciocínio, a autora explica o aumento da medicalização, pois se dá preferência ao silêncio e às substâncias químicas, a falar dos sofrimentos íntimos.

Essa questão do individualismo em detrimento da subjetividade é apontada também por Birman (2007, p. 24), quando se refere ao fato de que, atualmente, observa-se um autocentramento do sujeito até então inédito, no qual, é possível verificar a fragmentação da subjetividade que assume o valor estetizante, ou seja, o olhar do outro passa a ser primordial em sua economia psíquica, já que “*Os destinos do desejo assumem, pois, uma direção marcadamente exibicionista e autocentrada, na qual o horizonte intersubjetivo se encontra esvaziado e desinvestido das trocas inter-humanas*”.

Para esse autor, a impossibilidade de se descentrar de si mesmo caracteriza a subjetividade nesta cultura, dada a incapacidade de admirar o outro em sua diferença, que passa a ser considerado como objeto para seu usufruto.

Mas e o desejo?

Quinet (2008) lembra que, para Lacan, o sujeito é desejo, mas é o desejo do Outro, pois o sujeito se caracteriza por sua *ex-sistência*, por ser afetado pelos significantes vindos desse

Outro e, assim, se mantém na maior parte do tempo, alienado ao seu semblante. Mas o desejo, apesar de fugaz, surge como algo enigmático e cabe ao sujeito escutar-se nas associações com os significantes.

Para a Psicanálise, não há dúvidas com relação à importância do desejo para o desencadeamento das ações.

Kaufmann (1996) lembra que, para Freud, o desejo é aquilo que se realiza no sonho de forma alucinatória e os devaneios de nossos sonhos seriam norteados pelo circuito do desejo. Esse autor aponta também que Lacan distingue necessidade, demanda e desejo, definindo esse último como uma maneira de se identificar com a perda, é a falta do objeto.

E é justamente essa perda que institui o objeto *a*, algo que captura o sujeito de forma singular e que o mobiliza a buscá-lo, mas que nunca é satisfeito, pois apenas o vislumbramos, e nunca o encontramos, estando assim, vinculado à falta – o desejo permanece na busca dos objetos *a* – é a “*causa do desejo*” e desejar, já lembrava Lacan, é sempre desejar outra coisa (FORBES, 2004, p. 7).

Vieira (2008, p. 55) lembra que essa falta não é apenas algo exterior que nos atrai, mas que “*O objeto a é o que, no objeto, nos dá vida*”. Esse autor declara que se trata de uma “*carência positiva*” e que, para Lacan, a falta não equivale à impotência ou à frustração, mas a um “*vazio estruturante*” que permite pactos e limites e torna possível localizar uma nova forma de se trabalhar com o desejo.

De acordo com o referido autor, seria a *objetalização* do vazio, revelando que o desejo e o amor se sustentam em nada. Essa posição valeria também para Freud, cujo desejo está relacionado ao sonho.

Ao marcar a existência de um umbigo do sonho, de um limite para onde convergem as explicações e associações, Freud mostra que nem tudo pode ser compreendido, mas que, nessas lacunas, existem mensagens inéditas, ou seja, existem desejos inconscientes.

Os fios associativos e as interpretações de um sonho se articulam, então, seguindo a lógica desta definição de rede tomada de empréstimo a Guimarães Rosa: ‘uma porção de buracos amarrada por um barbante’ (1967, p. 37).⁵ Os furos contam tanto ou mais do que os fios, ou seja, a interpretação de um sonho vale tanto pelo que diz quanto pelo que cala. Importa pelo que traduz e explica, bem como, pelo contorno do impossível

⁵ Guimarães Rosa, João. (1967) “Aletria e hermenêutica”. Em *Tutaméia: Terceiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

que delinea com base na trama de associações que a sustenta, já que é o encontro com esse impossível que se revela decisivo. (VIEIRA, 2008, p. 55)

Vieira (2008) destaca ainda que Lacan, ao localizar o desejo em relação ao inconsciente, relaciona o núcleo do objeto a um caráter sexual, situando-o na *zona erógena*, nas dobras do corpo, nos orifícios e em suas bordas.

Esses seriam locais de um “*dualismo paradoxal*”, de uma ligação essencial de prazer e dor, de vida e morte, a qual Lacan traduz pelo termo *gozo*, ressaltando “*o quanto vivemos nessa margem, entre o muito distante do objeto, lugar da saudade, da tristeza e, eventualmente do tédio, e o perto demais, em que o íntimo se pode tornar absolutamente estranho e o belo, horror.*” (VIEIRA, 2008, p. 61).

Assim, nossa satisfação se encontra nesse movimento do traçado do desejo e em sua repetição, que margeia sem atingi-lo de fato, caracterizando nossa modalidade de gozo.

Forbes (2004), ao falar da globalização e das perdas dos parâmetros verticais, aponta que, ao perdermos os padrões que nos orientavam no mundo, não sabemos mais o que fazer, como agir, como nos relacionar. Ele salienta que o mundo não se importa mais com o Outro, ou seja, com aquilo que é tecido pela linguagem em cada cultura e que se tornaria um referencial para as ações dos sujeitos, regendo suas relações.

Como consequência, temos o voltar-se para si mesmo, em uma busca do prazer, sem intermediários, sem considerar os outros a sua volta, revelando um curto-circuito do gozo, que é a modalidade de funcionamento do sujeito, como uma satisfação que nos mantém atados a nossos significantes e que é obtida pelo inconsciente, pela linguagem e pela fala, nos fazendo repetir sempre os mesmos contextos.

Nos tempos atuais, o sujeito manipula o corpo em direção ao gozo e utiliza o outro para gozar. Nessa relação em que o outro é o local de extração do gozo, cada um a seu próprio custo procura eliminar o desejo do outro e todos querem ter suas demandas atendidas, sem considerar os custos no outro (AGUIAR e ALMEIDA, 2008).

A manipulação do outro se torna uma “*técnica de existência para a individualidade, maneira privilegiada para a exaltação de si mesmo*”, explica Birman (2007, p. 167).

Mrech (2001) considera que parece importar hoje em dia o gozo, no sentido lacaniano, ou seja, esse prazer inconsciente que emerge, fazendo o sujeito repetir sempre os mesmos contextos e, dessa forma, fugir de seu desamparo, da percepção da falta.

O incremento do desamparo humano, com o fim das utopias, levou os homens a buscarem a felicidade em soluções individualistas, como foi observado por Bauman, Lipovetsky e Jonas.

Entretanto, para Birman (2007), faz-se necessário ressaltar ainda, que essa postura direciona à fragilidade estrutural do sujeito – aludida por Freud – e, assim, as tentativas de tamponamento só aumentam o mal-estar ao nos revelarem essa falta original.

Outro aspecto abordado por Birman (2007) e que caracteriza a sociedade de massas é a homogeneidade das individualidades, que não apresenta singularidade ou estilo próprio e é permeada pelo masoquismo, o qual evidencia a repulsa ao desamparo.

Nesse contexto, o sujeito “*ocupa a posição de servidão face ao outro, [o perverso] para evitar a dor e a solidão da experiência da feminilidade.*” (BIRMAN, op. cit., p. 47) e o custo da manutenção dessa posição, o qual visa a uma espécie de tamponamento, é a perda da experiência da diferença.

Voltolini (s/data) sugere uma boa definição do que é a angústia para a Psicanálise: trata-se justamente da queda de referências que balizam a relação do sujeito com o Outro, sendo, então, afetado pelo Real.

É exatamente nesse cenário de angústia que algumas das professoras da Escola Parque da Jaqueira dão a impressão de se encontrar – na incapacidade de verbalizar e subjetivar as dificuldades por que passam para se fazerem sujeitos e, assim, sustentarem uma nova maneira de lidar com a vida.

Mas, o que é ser sujeito, para a Psicanálise?

2.3 A Constituição do Sujeito

Sujeito, para a Psicanálise, não é o mesmo que pessoa ou indivíduo, nem mesmo o sujeito da filosofia, como já adiantamos.⁶ É o sujeito do inconsciente, que se manifesta pela dúvida, pela hesitação, revelando a resistência psíquica.

Para Quinet (2008, p. 13), o sujeito “[...] *é não-identificável e, por isso, pode ter várias identificações, as quais são, uma a uma, desfolhadas em uma análise.*”. E o fato de esse sujeito ser sem substância, ser um vazio, o estrutura como *falta-a-ser* e lhe permite ser um

⁶ No Capítulo II, item 2.3, há uma referência à diferença de sujeito para a Psicanálise, para a Filosofia e para a Sociologia.

sujeito suposto, um semblante de ser, uma vez que a “*falta [é] constitutiva do desejo de ser e de ter aquilo que jamais terá e jamais será.*” (op. cit., p. 15).

É nesse vazio de representação que o desejo se manifesta, na tentativa de suplantar a castração a que somos submetidos, pois ele aponta para o que falta. Esse desejo inicial vem carregado com ideais e desejos dos ancestrais, que compõem o *eu-ideal*.

Assim, o sujeito é afetado por esses significantes exteriores a ele – é, então, uma *existência* que determina sua estrutura e faz advir o desejo.

Para a Psicanálise lacaniana, o Outro é o eixo do processo de constituição do sujeito. É o lugar onde se faz laço, o lugar de significação; é o campo da sociedade e da linguagem que insere o recém-nascido na linhagem humana.

A Psicanálise nunca se propôs a criar uma teoria do desenvolvimento. O sujeito se constitui e se transforma de acordo com suas representações inconscientes, estruturando-se nos efeitos da fala.

Em *Os complexos familiares* (1938), Lacan enfatiza que o homem não possui instintos, porque é um ser social, pois é o resultado dessa linguagem, das relações que são ou não tecidas, dos traços inconscientes que perpetuam.

Assim, o sujeito não começa em si mesmo, pois, no início, não há imagem, mas um corpo fragmentado. É a maneira como foi olhado pelos adultos, pelos cuidadores, que determinará a construção de seu olhar para si e para o mundo. É pelo desejo de acolhimento, pelos significados que serão dados pela mãe às manifestações do bebê que ele poderá surgir como sujeito do desejo em busca do enigma de sua existência. Essa resposta nunca será obtida, como já dizia Freud (1930), mas é justamente essa falta que mobilizará o sujeito a prosseguir.

Nesse sentido, Lacan afirma que o sujeito começa no Outro e revela a importância do processo de identificação do sujeito a essa primeira imagem, a “*imago*”. E, mesmo anteriormente ao nascimento, o que é falado, o que é vivido e o que é silenciado nas famílias compõem a estrutura do sujeito, seu modo de olhar e de agir e resulta daí sua singularidade. Assim é que a imagem que o sujeito vê dele mesmo vem do outro, da mãe ou de quem cuida dessa criança e, nesse sentido, Lacan a nomeia como uma imagem falsa.

O início da constituição do sujeito acontece pelo chamado estágio do espelho, pelo desejo do Outro, via desejo da mãe – que o captura por uma alienação significativa e via nome do pai – que entra com a lei, com a interdição nesse primeiro relacionamento estabelecido entre mãe e filho, inscrevendo-o no social.

Desse modo, mesmo instaurando uma imagem falsa, é somente por esse olhar do outro que a criança poderá constituir sua imagem especular e estabelecer laços sociais.

A criança, ao nascer, necessita desse acolhimento para constituir sua estrutura psíquica. Tal afirmação foi corroborada por Eliacheff (1995), Zornig (2000) e Cordié (2005), as quais salientam que a criança necessita de adultos nessa função de pais, para que vínculos sejam estabelecidos e dêem segurança para um desenvolvimento sadio do bebê.

Baptista (2003) aponta para uma disjunção entre amar, cuidar e subjetivar, dissociando a função da mãe da maternagem, dos cuidados dispensados pelas atendentes, uma vez que quem cuida não faz necessariamente uma inscrição nos bebês.

No entanto, em uma instituição escolar, apesar de não ocorrer a inscrição, tal como a efetuada no laço inicial com o cuidador, o olhar do educador para seu aluno e o modo como se tecem os relacionamentos serão também essenciais para que a criança se perceba como sujeito e acesse a cultura. E, mesmo que não o perceba, o educador ocupa para cada criança um lugar singular, como ensina Bastos (2003).

É preciso enfatizar a importância de o professor estar atento a esse papel, pois, caso desista dessa posição, renunciando ao ato educativo, as crianças sofrerão os efeitos dessa ausência (LAJONQUIÈRE, 1999).

Desse modo, faz-se necessário apresentar-se como mestre, mas como um mestre provisório, como destaca Pereira (2008), que consente a incompletude dessa função, que sustenta o não ser todo e o nem tudo saber.

E, nesse sentido, a questão da constituição do sujeito revela que as consequências não se referem somente aos alunos, mas também, aos professores, no que diz respeito ao estabelecimento de sua própria forma de se posicionar diante do desejo de saber, que está relacionado à sua própria constituição como sujeito.

Esse sujeito que deseja e que *ex-siste* nos indica que o seu desejo é o desejo do Outro. Aqui, o desejo surge como algo enigmático, impelindo o sujeito a “[...] *desvendar o enigma do desejo que o anima em sua existência, a cifra de seu destino*”, como explica Quinet (2008, p. 17).

Trata-se aí de uma questão em relação ao desejo enigmático do Outro e há um apelo ao saber que impulsiona o sujeito, mas há também obstáculos a esse saber que poderão surgir sob a forma de recalque, desmentido ou *forclusão*, dependendo da estrutura apresentada pelo sujeito, a saber: neurótica, perversa ou psicótica, respectivamente.

Mas, em seu percurso, Lacan vai além de uma representação em significantes, os quais revelaram não dar conta do sujeito e se introduz o *falasser*, que corresponde ao ser na fala – o ser falante e o ser falado.

Caldas (2007) lembra que Lacan não desconsiderou os conceitos organizados anteriormente, mas os reelabora sob a perspectiva do gozo. Nessa passagem, o Outro deixa de ser um sistema prévio, no qual o falante deve entrar, e passa a ser uma invenção a ser organizada a partir do Um, que indica a singularidade do significante do gozo, chegando, assim, à *lalíngua*, singular a cada *falasser* e “[...] *que vale pelas ressonâncias e efeitos de gozo que provoca no corpo. A fala do falasser não se origina do sistema estruturado como uma linguagem, nem deriva da busca da comunicação. Em vez disso, serve especialmente ao gozo.*” (op. cit., 2007, p. 54).

Miller (2008/2009 – Aula II, p. 3) explica que, para Lacan, o gozo não é genérico: “*A modalidade própria do gozo tem a ver, em cada caso, com uma contingência, com um encontro. [...] O que dá ao gozo, para cada um, uma figura singular é uma experiência vivida [...]*”. Assim exposto, os discursos universalistas são, então, pulverizados.

Desse modo, a angústia que os docentes manifestam comumente em sala de aula é bem anterior a esse momento, quando eclode, revelando ser uma questão-chave para a prática pedagógica no que se refere às motivações conscientes e inconscientes, à ética que guia os educadores, à capacidade de se questionar e de se implicar e de poder observar as manifestações de seus alunos, sem considerá-las como ataques pessoais (CORDIÉ, 1998).

A maneira como os professores se relacionam com cada aluno, com a construção de seus conhecimentos e de suas subjetividades, a maneira de lidar com cada um desses corpos, com a inteligência e com a afetividade e os laços que são ou não tecidos dizem respeito às próprias estruturas construídas e organizadas pelo sujeito ou *falasser*.

Mrech (2001, p. 19) salienta que, no entendimento da Psicanálise, o sujeito constitui o seu saber e a sua ignorância, uma vez que não há como desconsiderar o que é da ordem do inconsciente, inversamente ao que pensam a Pedagogia e a Psicologia, para as quais o saber constitui o sujeito.

Essa autora (2001) aponta para o fato de muitos educadores não conseguirem perceber o surgimento do processo de constituição do sujeito, nem como ele se tece nessa cultura globalizada. Igualmente, não identificam o tipo de relações estabelecidas com o saber, com as emoções e relações sociais, pois a preocupação reside na universalização do processo educativo, e não na percepção da singularidade que esse comporta.

Além dessa constatação, Mrech (1999) lembra que, para Lacan, vivenciamos também na linguagem um processo constante de estruturação, sendo impossível uma leitura direta daquilo que é dito. O sujeito é sempre singular, cindido pelo plano da linguagem e está dividido em consciente e inconsciente. Desse modo, não introduz a compreensão, e sim, o mal entendido em um diálogo e as diferenças individuais não remetem a uma significação comum, mas a cadeias de significantes que são sempre particulares.

E, assim, a comunicação nunca será completa, uma vez que cada um parte e retorna a suas próprias significações e, dessa forma, não se entendem completamente.

Mrech (1999) enfatiza que a transmissão pedagógica não se deve basear em um modelo de comunicação simples, que preveja uma leitura direta da linguagem e da fala, como se fosse possível a crença de que os alunos aprendem exatamente aquilo que os professores transmitem, pois há uma infinidade de significados e sentidos para o que é apresentado pelos professores e pelos alunos.

E Mrech (op. cit.) destaca que, dessa forma, o professor exclui a ambiguidade da linguagem e da fala, transformando-a em uma língua morta, previamente identificada com sua própria cadeia de imagens e de símbolos, e não, como um processo vivificador, porque não percebe que a fala é que cria ou não a relação, o vínculo entre professor e aluno.

Trata-se de um dever ético da Psicanálise propor ao mundo a convocação desse sujeito do inconsciente, desse sujeito do desejo, e não, do eu – que não quer saber nada disso, sustentando assim, a existência desse saber inconsciente, expressão da singularidade e verdadeiro capital do sujeito, nas palavras de Quinet (2008).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir de Freud e de sua revelação a respeito da suposição da existência do inconsciente e de sua importância para o homem, é possível fazer outra leitura de nossa cultura, rompendo com a racionalidade. Ao introduzir o conceito de inconsciente, Freud faz uma cisão no homem, alertando-nos para a existência de algo inalcançável que nos atravessa por meio dos sonhos, chistes, atos falhos, equívocos, lapsos, devaneios e sintomas. E todos esses meios não cessam de se manifestar.

Uma das perguntas que procuramos responder diz respeito à possibilidade de desenvolver uma pesquisa com base nesses pressupostos freudianos.

3.1 O Enlace com a Psicanálise

A articulação da Psicanálise a fatos de nossa cultura é algo presente desde seu surgimento.

Freud (1913, p. 169) considera como legítimo o interesse de outras áreas “*desde que ela toca em várias outras esferas do conhecimento e revela inesperadas relações entre estas e a patologia da vida mental.*”.

Ele afirma que, apesar de a Psicanálise se ocupar da mente individual, não deixa de “*tratar da base emocional da relação dele [homem] com a sociedade*” (1913, p. 189).

E é nesse sentido que ilustra, com uma série de exemplos, o interesse da Psicanálise em relação às ciências não psicológicas, tais como: filologia, filosofia, biologia, sociologia, educação, história da civilização, dentre outras.

A partir de 1914, ao relatar a história da Psicanálise, Freud menciona novamente a abrangência que o movimento psicanalítico pode e deve obter, sob a justificativa de que a análise proporciona, além de explicações de manifestações patológicas, conexões com a vida mental normal e relações até então “*insuspeitas*” entre as ciências vinculadas às atividades mentais e a Psiquiatria, reafirmando assim, que “[...] *as teorias da psicanálise não podem ficar restritas ao campo médico, mas são passíveis de aplicação a várias outras ciências mentais.*” (FREUD, 1914, p. 36).

Contudo, ao falar do papel da sexualidade na etiologia das neuroses, da resistência, da transferência, da interpretação dos sonhos e da sexualidade infantil, Freud verificou que, nesse momento inicial de suas descobertas, suas obras eram rechaçadas ou não constavam das resenhas críticas das revistas médicas.

Durante esse período de isolamento em seu meio, Freud (1914, p. 31) compreendeu que “[...] *passara a fazer parte do grupo daqueles que perturbaram o sono do mundo* [...]”.

Por suas mãos, a Psicanálise havia sido introduzida em nossa cultura e as novas ideias veiculadas desequilibraram saberes e algumas certezas que, até então, eram tidas como inquestionáveis, sobretudo, em relação à sexualidade e ao domínio absoluto do homem sobre si. Seria, então, necessário certo tempo para que seus opositores trabalhassem suas próprias resistências.

[...] *tentei dar uma idéia da riqueza ainda incalculável de conexões que surgiram entre a Psicanálise médica e outros campos da ciência. Existe aí material de trabalho para uma geração de pesquisadores, e não duvido de que ele será realizado tão logo as resistências contra a psicanálise sejam superadas em seu campo de origem.* (FREUD, 1914, p. 47).

Entretanto, já passado um século, ainda hoje, suas descobertas nem sempre são prontamente acolhidas.

Roudinesco (2000, p. 22) adverte a respeito da violência com que a Psicanálise é atacada em várias frentes, como é o caso da hostilidade cientificista e da denúncia de um caráter *não experimental* do tratamento freudiano – por não se prender a avaliações e estatísticas – e da concorrência daqueles que creem somente na psicofarmacologia e insistem em relegar a Psicanálise a um *remédio ultrapassado*, deixando de perceber que, na busca por uma medicalização generalizada, “[encerram] *o sujeito numa nova alienação, ao pretender curá-lo da própria essência da condição humana.*”

Apesar desse quadro, a autora destaca também a importância de trabalhos nos quais “*esses excessos são denunciados por outros cientistas que não hesitam em derrubar as ilusões cientificistas de seus colegas [...], [demonstrando que a] hostilidade para com o modelo freudiano decorre menos da discussão científica que da resistência dos próprios cientistas a seu próprio inconsciente*” (ROUDINESCO, 2000, p. 62).

No Brasil, há trabalhos, como o do Prof. Dr. D’Andrea (1989), realizado em um curso de Psicologia Médica que demonstra essa resistência. Ao solicitar a jovens estudantes de

medicina que redijam uma carta ao Pai da Psicanálise, como uma das avaliações do curso em que estudavam e debatiam as ideias de Freud, o professor verifica que, apesar das discussões em aula, a resistência às descobertas psicanalíticas ainda persistia para muitos.

Segundo esse professor, a forma de avaliação foi a maneira que encontrou para enfrentar a resistência de seus alunos, sem resistência, sem se prender a uma maneira normativa e dogmática de ministrar seu curso. Sua intenção era ensinar a suportar os percalços de se alterarem as formas de pensamento, uma vez que temos de enfrentar sentimento semelhante em nós mesmos – renunciar ao aprendizado que nos foi imposto em troca de idéias renovadoras e sem garantias. Ao acolher a resistência de seus alunos, sem considerá-las irreverentes ou impertinentes, o professor compreende a dinâmica do inconsciente nesse tipo de aprendizado.

Laia (2007), ao prefaciá-lo livro de Caldas (2007), resultado de uma articulação entre Psicanálise e Literatura, apresentado anteriormente na universidade, faz uma diferenciação entre tese e livro. Indica a existência de um “*contorno universitário à transferência*”, que age como se ela não existisse ou não pudesse existir, como se não houvesse inconsciente e a atualização de sua realidade, ou ainda, na melhor das possibilidades, como se a transferência – as figuras primordiais construídas pelo sujeito, as quais são reeditadas seguidamente – pudessem ser controladas ao serem explicitadas, em uma tentativa de se manter uma postura crítica na leitura e na produção de textos, respeitando-se assim as regras para uma produção universitária na busca de uma transmissão literal.

Nessa via da transferência, Laia (2007, p. 7) retoma a fala de Lacan a respeito da impropriedade de seus *Escritos* para uma tese universitária, na qual esclarece que sua produção deixaria apenas duas alternativas aos leitores: se envolver ou deixar de lado: “*Em outros termos, a relação com o que ele [Lacan] produziu no âmbito da escrita é transferencial, ou seja, não se trata de algo alheio ao que Freud chamou de ‘economia libidinal’.*”.

Dessa forma, o mesmo autor chama a atenção sobre a importância de não destituir o saber apreendido em uma transmissão literal de sua dimensão de satisfação libidinal, que está em jogo, seja em uma produção universitária ou não. Ele procura, assim, esclarecer a respeito da necessidade de se extrair aquilo que a universidade e a Psicanálise podem oferecer de melhor.

Foi justamente na universidade que ocorreu o meu contato com a Psicanálise. Ao contrário daqueles estudantes de medicina, fui tocada por suas idéias, pela via das reflexões e

dos questionamentos levantados em sala de aula, os quais indicavam a necessidade de se estar atento às subjetividades de alunos e professores.

Acredito que esse fato, somado a alguns episódios de minha vida, enlaçaram o meu caminho em direção à educação e às descobertas psicanalíticas, à medida que permitiram relacionar a escola a um local de escuta, de direitos, de diferenças, de posicionamentos e de prazer.

Nesse sentido, apesar de minha formação corresponder à licenciatura em Educação Física e em Pedagogia, tornou-se imprescindível para mim a tarefa de analisar a Educação à luz da Psicanálise.

E, assim, minha insatisfação com o já sabido, somado às experiências subjetivas, mobilizaram minha escolha pelo envolvimento nesta área, buscando embasar esta pesquisa aos conhecimentos disponibilizados, sobretudo, por Freud e Lacan, bem como, pelas interpretações de psicanalistas e estudiosos a respeito da perspectiva desses autores.

Dessa maneira, a intenção desta investigação é, desde o início, a de abordar as relações vividas pelas professoras em uma escola pública de educação infantil, considerando os conhecimentos psicanalíticos. Refletir a respeito das questões que elas traziam e que denominavam como sendo um mal-estar caracterizado por sentimentos de solidão, desprezo, incompreensão, mas, à luz da Psicanálise, revelando aquilo que embasava essas relações: a resistência ao próprio inconsciente.

Freud (1917), ao comentar a respeito da dificuldade em se aceitar e entender a Psicanálise, fala de uma dificuldade afetiva, e não, intelectual. Trata-se de algo que aliena os sentimentos, deixando algumas pessoas menos inclinadas pelo tema.

Esse autor explica que o fato de a Psicanálise não ser vista com bons olhos por alguns, é porque “*Provavelmente, muito poucas pessoas podem ter compreendido o significado, para a ciência e para a vida, do reconhecimento dos processos mentais inconscientes.*” (1917, p. 153).

Para Freud, a Psicanálise, ao confirmar as propostas da importância psíquica da sexualidade e do inconsciente na vida mental – demonstrando-as “*em questões que tocam pessoalmente cada indivíduo e o forçam a assumir alguma atitude em relação a esses problemas*” (1917, p. 153) –, desvelou um golpe no narcisismo do homem: a constatação de que ele não possui o controle de si mesmo. E ressalta também que, de certa forma, as dificuldades afetiva e intelectual se equivalem, na medida em que “*Onde falta simpatia, a compreensão não virá facilmente.*” (1917, p. 147).

Para Lacan, a Psicanálise pode contribuir com as disciplinas acadêmicas ou científicas das ciências humanas – por meio da análise de suas estruturas e do seu funcionamento –, esclarecendo suas molas mestras e seus pontos cegos, como explica Fink (1998, p. 15) e introduzindo noções psicanalíticas que levem a se interrogar a respeito do que é do desejo e instaurem outra ordem de investigação, a qual “[...] *procura a significação sempre nova e jamais esgotada*”.

É justamente outra ordem de investigação que se busca nesta pesquisa. A percepção de que há algo nos relacionamentos, que diz respeito a cada uma das professoras envolvidas e, portanto, não cabe a montagem de gráficos e estatísticas, para se chegar a uma conclusão comum a todas, pois se tratam de pontos singulares que, para serem vistos, necessitam ser desvelados um a um.

Tal esclarecimento poderia se tornar um empecilho por se considerar esta investigação com bases psicanalíticas como uma pesquisa científica.

No entanto Mezan (1993, p. 49), ao abordar a aproximação da Psicanálise e da universidade, constata que, apesar de haver uma relação peculiar, há um interesse que justifica essa aproximação: “*a expressão ‘pesquisa em psicanálise’ suscita de imediato uma certa perplexidade*”, uma vez que, pensar psicanaliticamente em uma investigação implica tomar o objeto pelo avesso em busca de outras redes de significações, utilizando-se de outros meios que controles e previsões, normalmente admitidos na pesquisa científica.

Além dessa explicação, Mezan (1993, p. 50) lembra que a Psicanálise não tem necessidade da universidade para se desenvolver, pois a formação de analistas ocorre em outra esfera. Entretanto a universidade, apesar de, em tempos não tão longínquos, fazer o possível para excluí-la, “[...] *tem algo a ganhar com a inclusão da psicanálise em seus programas [...]*”. E, por esse motivo vem convocando sua intervenção em alguns setores das ciências humanas, quer como objeto de estudo, quer como disciplina auxiliar, ou seja, há uma curiosidade acadêmica em relação ao saber de que a Psicanálise dispõe.

Mezan (1993, p. 52) destaca que, para Freud, a aproximação com a universidade era vista como tendo caráter dogmático-crítico, ou seja, caminhava no sentido de incluir a Psicanálise em seus programas, a fim de propiciar um canal de divulgação, comunicando o saber a respeito de seu objeto de estudo – o inconsciente. Assim, indica “*a provisoriade desse saber, sua abertura para novas hipóteses e novas concepções*”, mas não, como ambiente para investigação, pois para Freud, a atividade investigativa a esse respeito poderia ocorrer somente na clínica.

Mezan (op. cit.) compara essa idéia, desenvolvida por volta de 1919, com situações contemporâneas, tomando como exemplo o trabalho de Laplanche na universidade, o qual considera a pesquisa psicanalítica como uma retomada da evolução da Psicanálise, nos níveis histórico e crítico, trabalhando *textos* analíticos segundo o método psicanalítico, ou seja, “*desmantelando*” enunciados textuais, mas sem se limitar ao papel de divulgação e se propondo, como ponto de partida para reflexões, que possibilitem novas descobertas e invenções acerca dessas produções escritas.

Para Mezan (1993, p. 89), a elaboração teórica de um psicanalista apresenta características que se aparentam às formulações científicas, tais como coesão interna, comunicabilidade, verificabilidade e cumulatividade, mas “*o que especifica a legitimidade para a psicanálise é a estrutura própria desse campo, atravessado de lado a lado pelo seu próprio objeto – o inconsciente – mediante sua personificação no sujeito que pensa e escreve.*”.

O referido autor (1993, p. 89), destaca que “*o trabalho de pesquisa em Psicanálise parte do singular, tenta apreender as determinações dessa singularidade [...]*” e que se deve tomar cuidado para que expressões do próprio narcisismo do pesquisador não o levem a “[...] *a adesão demasiado imediata e demasiado sólida às próprias hipóteses.*” (op. cit., p. 86).

Mezan (1993) afirma que a pesquisa em Psicanálise nasce de uma insatisfação do sujeito com o já sabido e essa insatisfação mobiliza a atividade investigativa que, por vezes, torna-se dolorosa, ao exigir tolerância diante das incertezas desse processo e da possibilidade de fracasso.

Nesta pesquisa, a questão que mobilizava a investigação ainda não tocava às professoras, mas a mim e a minha orientadora, que já desenvolvia um trabalho em uma abordagem psicanalítica na mesma escola (há mais ou menos um ano) e me pediu para desenvolver um subprojeto referente ao seu já em andamento.

As professoras, imersas nessa sociedade contemporânea, mostravam-se, como mencionado por Bauman, isoladas, mergulhadas em um sofrimento que as alienava tornando-as depressivas diante de tanta impotência e inadequação – e não havia questionamento. Elas vivenciavam seu mal-estar que, segundo Bauman e Lipovetsky, advém de uma angústia pela liberdade conquistada, sem perceberem a possibilidade de mudança, uma vez que, ao permanecerem nessa posição, mantinham uma postura autodepreciativa, desacreditando em uma reação.

As professoras haviam se tornado “*contadoras compulsivas da própria história*”, como expressa Bauman (2008), e não notavam o quanto consentiam com esse “*jogo marcado*”.

As professoras da escola em estudo não notavam o paradoxo da felicidade, o qual revela que, ao sairmos em sua busca, nos deparamos com a angústia de nos encontrarmos com nossas limitações, como indica Lipovetsky (2007). E é necessário se responsabilizar por nossas incertezas e pelo que poderá acontecer, como explica Jonas (2006), para que, de alguma forma, se possa alterar o rumo das coisas – elas, ao contrário, permaneciam em seu gozo.

Para a Psicanálise, sobretudo, em relação à segunda clínica de Lacan, que não visa “*a verdade*” ou uma explicação, mas busca uma implicação e uma consequência, a questão do envolvimento em uma nova ética da responsabilidade, em um mundo sem garantias, é o que realmente pode fazer a diferença. Essa necessidade de implicação remete, por sua vez, à questão da ética na abordagem lacaniana – fazer a passagem do sentido à consequência.

Entretanto tal passagem não é simples, pois, diferentemente da Sociologia e da Filosofia, que visam a uma ação consciente, efetuada pelo sujeito da razão e da certeza, a Psicanálise nos mostra que nosso funcionamento não ocorre pela via da consciência, e sim pelo inconsciente.

Assim, não basta ter consciência das raízes sociais, como afirma Bauman em seus estudos, tais raízes podem realmente interferir e impor limites sociais, mas não podemos nos esquecer dos limites que a estrutura psíquica de cada um impõe a cada sujeito. É pelo inconsciente que o sujeito se revela e é esse sujeito quem deve se apresentar e se responsabilizar.

Contudo Quinet (2008) adverte para o fato de que a ciência e a globalização promovem uma intensa rejeição desse sujeito que a Psicanálise nos apresenta, buscando minimizar sua singularidade.

Os imperativos da moda, do consumo, do utilitarismo e do capital não deixam lugar para o ínfimo, o desútil, o íntimo, o desver, o falho, a falta, a fala. Tudo isso é, no entanto, o verdadeiro capital para o sujeito: a expressão de sua singularidade e de seus nada. (QUINET, 2008, p. 9).

Nesse sentido, Birman (2007) reconhece que, na passagem para a pós-modernidade, houve uma transformação na ordem do sujeito e do desejo, uma vez que esse não crê mais que,

com o seu desejo, poderá transformar a si mesmo e ao mundo. A ideia de revolução, a partir da qual tudo pode ser reinventado, foi enterrada. E o desejo sucumbe ao narcisismo.

Nessas condições, nos perguntamos como despertar esse sujeito do inconsciente e o próprio Quinet (2008) propõe a convocação da subjetividade como desejo, a fim de sustentar a existência desse saber inconsciente. Ele nos lembra que o fato de o discurso científico ou a globalização rejeitarem o inconsciente não significa que ele irá cessar de se manifestar.

Miller (2008/2009) aponta que o mundo atual pode arrastar a Psicanálise em sua esteira, caso nos esqueçamos de que ela, apesar de ser um fenômeno da civilização, possui um “*fio de prumo*” de sua prática que deve subsistir e que indica a existência do circuito do desejo, que vai além desse fazer por fazer e do se deixar levar pelos demais.

Esse “*fio de prumo*”, para o autor, é um objeto de aposta e uma questão de desejo, o que o faz resistir diante do movimento do mundo e da entrada em um circuito que se caracteriza também pela responsabilização ética, possibilitando ao sujeito passar da condição de sobrevivente à de vivente.

Miller lembra que a Psicanálise, via circuito do desejo, implica um posicionamento, um processo de reflexão subjetiva que não se caracteriza por uma resposta geral ou social, pois ela remete a uma criação para aquilo que não completa, à falta, e não, ao enquadramento submetido ao discurso do mestre. E a ética reside em manter o desejo, que se encontra do lado oposto de qualquer norma. É o fazer um laço em si mesmo – não como todo o mundo, mas fazendo valer o direito à singularidade.

Birman (2007) indica a construção artesanal da singularidade. Ser sujeito a cada dia, recomeçando insistentemente o percurso que se caracteriza por sua singularidade, lidando com o desamparo exterior e interior, ao qual este mundo pós-moderno nos expõe. Faz-se necessária uma gestão interminável desses conflitos também nos campos político e social, devido aos laços sociais que nos regem.

Nesse sentido, Forbes (2007) toma emprestado o princípio da responsabilidade de Jonas (2006) que, como a Psicanálise, não se funda na razão, no que é conhecido, mas ao contrário, invoca o que não se sabe, para afirmar que essa nova ética se faz necessária para, na visão psicanalítica, caminharmos do medo ao desejo.

Dessa forma, seria possível um novo tipo de ação, na qual, apesar da não compreensão de tudo o que nos acontece, seríamos capazes de nos responsabilizar, inclusive pelos acasos e dar, assim, consequência a nossas falas, ações e omissões.

Forbes (2007) aponta como uma das grandes missões do psicanalista contemporâneo retirar a pessoa da posição de resignação e compaixão e convidá-la a confrontar a surpresa. Ao nos posicionarmos abertos a surpresas, nos descolamos de antigas roupagens, permitimos a saída da repetição e criamos uma nova maneira de estarmos no mundo.

Lembrei-me do mal-estar das professoras da Escola Parque da Jaqueira e da possibilidade de que a articulação desta pesquisa com a Psicanálise, de alguma forma, as convide a criar novas posturas diante dos sintomas que apresentam.

3.2 Pressupostos Psicanalíticos

Ao assumir a intenção de utilizar os pressupostos psicanalíticos em minha investigação, ficou-me uma dúvida a respeito da metodologia a ser empregada para alcançar esse intuito e fiquei imaginando se seria possível uma aproximação com a pesquisa etnográfica, com a pesquisa-ação ou se a pesquisa em Psicanálise teria de ser elaborada segundo características próprias.

Em relação à pesquisa etnográfica, consultei a obra de Lefebvre (1981, 1983) e destaquei algumas características na intenção de aproximá-las e articulá-las aos registros imaginário, simbólico e real, elaborados por Lacan, tais como: o cotidiano e sua capacidade dinâmica; o surgimento das representações como algo que ocorre entre o vivido e o concebido; a idéia de se acrescentar à teoria do conhecimento a do desconhecimento e a possibilidade de se considerar cada escola como uma obra única, indo além das representações.

Entretanto o enquadramento social do comportamento humano e a preocupação excessiva com a representatividade do objeto, visando à generalização de definições, dentre outros, não cabem em uma investigação embasada na Psicanálise. Eu logo percebi a descrença pelo inconsciente, a ênfase no social e a crença na ciência.

De acordo com Fonseca (1999), o método etnográfico atua basicamente na área da comunicação, no entendimento daquilo que é dito ao pesquisador, porém, mesmo os antropólogos tendo salientado a dificuldade desse processo comunicativo, sobretudo devido às diferenças dos universos simbólicos, detectei que questões caras à Psicanálise – como a impossibilidade de se dizer tudo, pois a linguagem não dá conta desse dizer tudo, e o fato de

não sermos apenas conscientes, já que somos também nosso inconsciente – sequer são concebidas.

Contudo alguns pontos são possíveis também em uma pesquisa de cunho psicanalítico, tais como: a interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, a preocupação qualitativa da pesquisa, o fato de se permitir ao estranhamento, indo a campo com as primeiras hipóteses, mas aberto, ou seja, sem grandes verdades.

Com relação à pesquisa-ação, chamou-me atenção a possibilidade de considerar a voz do sujeito na construção da metodologia, e não, apenas para a interpretação, uma vez que a investigação interfere no campo de trabalho, como explica Franco (2005).

Nesse caso, trata-se de uma investigação-ação limitada pelo contexto e pela ética da prática, como propõe Tripp (2005) e que busca, em sua intervenção, uma renovação da percepção da realidade em que se está envolvido (MONCEAU, 2005).

Todavia os autores pesquisados são unânimes em ressaltar como um dos objetivos a serem alcançados a aquisição e a reflexão *conscientes* de conhecimentos, enaltecendo a racionalidade e a sua importância, quando utilizada, sobretudo, em contextos de formação de professores (PIMENTA, 2005).

Pensei que, ao utilizar princípios da pesquisa-ação, estaria mais próxima das professoras, mas, ao me aproximar dos textos referentes a esse tipo de pesquisa, percebi que ainda não teria acesso àquilo que escapa e que não trazemos à consciência. Novamente, o inconsciente não é considerado – e essa é justamente a questão abordada nesta investigação.

Para a Psicanálise, a noção de inconsciente é fundamental e Freud (1913, p. 174) esclarece que o estudo dos sonhos possibilitou “[...] *pressupor a existência de uma atividade psíquica inconsciente que é mais abrangente e mais importante do que a familiar atividade ligada à consciência.*”. Ele esclarece que não é apenas nas elaborações oníricas que o inconsciente se revela, pois “*o inconsciente fala mais de um dialeto*” (op. cit., p. 180) e essas expressões seriam representações diferentes de um desejo reprimido ou de uma reação defensiva a esse desejo.

Assim, seria preciso buscar diferentes condições, para que as professoras conseguissem se expressar, possibilitando que algo relacionado ao inconsciente surgisse.

Caldas (2007, p. 62) lembra que:

Para Freud, aquele que fala não sabe que tem outra coisa a dizer, ou seja, ele é inconsciente do que fala, não sabe o que diz e este não sabido surge na falha de sua fala. Já, segundo Lacan, diz-se sempre outra coisa e o dizer

aparece contra um fundo de impossibilidade, uma vez que não se trata de recuperar significantes recalçados. O recalçamento em si é dizer outra coisa, e sempre está presente na estrutura de linguagem inconsciente.

Se, para Freud, o inconsciente é um saber que já está lá, que se encadeia e pode ser em parte lembrado e interpretado, Lacan, ao longo de seu percurso, modifica o conceito de inconsciente e, em seu seminário *O Sinthoma – livro 23* (1975/1976, p. 65) demonstra a disjunção entre inconsciente e interpretação e o enodamento do inconsciente ao sintoma, alegando que a interpretação é uma solução não-toda, pois o enigma, ou seja, “*uma enunciação da qual não se acha o enunciado*”, sempre concentra um resíduo que não é desvelado.

Lacan destaca, então, que as manifestações inconscientes revelarão *efeitos* de verdade, efeitos múltiplos e mutáveis que levam a uma verdade variável, demonstrando que aquilo que interpretamos como verdadeiro não passa de uma crença provisória.

Desse modo, a Psicanálise lacaniana busca sair da perspectiva do verdadeiro e direcionar-se ao real. Mas Lacan lembra que, entre o verdadeiro e o real, há o impossível de dizer, o que implica suportar esse não saber e colocar em suspensão o saber prévio que tenha sido adquirido.

Miller (2006/2007) acredita que, para Lacan, o inconsciente é um saber consigo mesmo, um saber desse ser cindido, sozinho, sem conexão transferencial, do sujeito em sua singularidade.

Assim considerado, para esses autores, apesar de alguns pontos de vista diferentes, há uma subordinação do homem ao seu inconsciente, na medida em que não nos dominamos plenamente, não completamos nosso saber.

Segundo Freud (1917, p. 153), apenas nutrimos a ilusão de que conhecemos o que de mais importante nos acontece, todavia o que alcança a consciência são informações incompletas e não confiáveis, fato que o leva à afirmação de que “*o ego não é senhor de sua própria casa*”.

Penso, então, que a pesquisa de cunho psicanalítico, apesar de poder utilizar alguns pontos que foram destacados em observações anteriores, é diferente de uma pesquisa de cunho etnográfico ou de uma pesquisa-ação.

E, assim, respeitando essas linhas de pesquisas e os consagrados pesquisadores que delas fizeram ou fazem uso, acredito que é na diferença, na singularidade, na idéia de não completude que a pesquisa em Psicanálise poderá contribuir para esta investigação – na busca

daquilo que escapa aos significantes colocados pelas professoras, nos intervalos de abertura e fechamento do inconsciente.

Logo, a Psicanálise não possui uma metodologia específica a ser rigorosamente seguida, já que deverá ser tecida ao longo de todo o processo investigativo por meio da fala e de uma escuta direcionada ao que há de mais particular em cada sujeito, não havendo lugar para a possibilidade de universalização. E acredito que esses pressupostos psicanalíticos, dentre outros, devam ser contemplados em uma pesquisa orientada pela Psicanálise e é precisamente nesse sentido que alguns autores abordam o tema da investigação em Psicanálise.

Para Silva (1993, p. 21), como o objeto da Psicanálise é esquivo – é o inconsciente – o método de investigação nessa área deve se caracterizar pela abertura, construção e participação, pois é “[...] *um método receptivo, valorizando mais a escuta do que a fala, mais a espera do que a indução de sentido.*”, o qual preserva a possibilidade de que significados submersos venham a emergir – condição essa que deve estar presente, para que se caracterize a pesquisa como psicanalítica.

Essa autora acredita que o pesquisador deve utilizar a associação livre e a atenção flutuante, para poder se aventurar na busca do desconhecido e não permanecer atrelado à própria rede de significantes.

Caldas (2007, p. 14) destaca o fato de a Psicanálise se diferenciar da ciência por desconsiderar a dicotomia entre verdadeiro e falso e privilegiar a construção de um saber que produza efeitos: “*Enquanto o saber da ciência privilegia a descoberta de uma verdade, em detrimento da subjetividade, a psicanálise visa a uma produção de saber que só pode se dar pela operação do sujeito.*”.

Nesse sentido, a intervenção para a pesquisa deve possibilitar uma ação de caráter pessoal, de cada um com a sua prática e ciente de que não há como ter o controle sobre essa implicação. Certamente, a presença de um pesquisador pode interferir no contexto observado, mas sua intervenção deve possibilitar que os sujeitos envolvidos lidem com o que sabem e também com esse “*saber não sabido que se dá a conhecer por meio de seus efeitos, ocorridos em um tempo que lhe é posterior.*” (CALDAS, 2007, p. 14).

Entretanto não se pode esquecer que acolher o inconsciente no contexto de pesquisa implica, também, a possibilidade de uma interferência ao próprio pesquisador.

Desse modo, mais que o produto final, ou seja, mais que um saber estruturado, importa o processo, no qual as relações inconscientes foram sendo estabelecidas entre todos os envolvidos e o posicionamento desses diante dos efeitos que surgiram.

E, para que assim ocorra, torna-se fundamental estar atento aos lapsos, aos chistes, aos atos falhos, às tensões, àquilo que é dito e, também, ao que é silenciado. Freud sempre evidenciou esse cuidado em seus trabalhos e Lacan o ratifica, ao explicar que, “*Com efeito, é unicamente pelo equívoco que a interpretação opera. É preciso que haja alguma coisa no significante que ressoe.*” (LACAN, 1975/1976, p. 18).

Para Lacan (1975), a fala tem efeito e esse dizer impregnado de equívocos ressoa na forma de ecos pelo corpo, instaurando o *sinthoma* do sujeito, do ser na fala.

Em uma investigação de cunho psicanalítico, cabe ao pesquisador mediar, fazer a palavra girar, fluir, reverberar. É nesse sentido que esta pesquisa é incorporada ao projeto em desenvolvimento na escola em questão, de modo a ampliar os momentos de fala e a escuta dessas professoras.

Lacan (1969/1970) discute, em *O Seminário – Livro 17*, os posicionamentos no discurso e o modo como esses se articulam para se obter satisfação nos relacionamentos, por meio da manipulação da palavra. Ele destaca, assim, a existência de quatro discursos: o do mestre, relacionado ao poder e a subordinação do outro; o da histérica, relacionado à insatisfação do desejo; o do analista, oposto ao discurso do mestre, pois, nesse, o outro é considerado como sujeito; e do universitário, relacionado ao saber e à subordinação burocrática do outro. Posteriormente, ao perceber as transformações culturais, Lacan acrescenta um quinto discurso, o do capitalista, que se coloca a serviço do mestre moderno, a saber, o mercado.

Voltolini (2004, p. 168), referindo-se ao discurso analítico e à inclusão, salienta que “*A cura psicanalítica não tem a ver com normatização, mas com dissolução de alguma coisa (o sintoma) que, do modo com que se arranjou, faz mais sofrer do que viver.*”.

Daí a importância de se tomar cuidado para não atuar com uma postura normatizadora, e sim, como mediadora de um questionamento, de uma possibilidade de fazer a fala fluir e modificar o *sintoma*.

No caso das professoras participantes desta pesquisa, não se trata da busca de uma cura analítica, mas de algo próximo à dissolução ou à alteração das modalidades de gozo.

3.3 A pesquisa: sujeitos e objeto de estudo

A idéia de ter esta escola pública de educação infantil como espaço de investigação veio por sugestão de minha orientadora, que desenvolvia ali um trabalho de assessoria desde o fim de 2006. Essa assessoria teve início a partir de uma demanda da direção e dos professores daquela escola, que desejavam um trabalho de formação docente, no qual pudessem falar acerca de vários temas relacionados à educação que eles considerassem importantes.

A diretora dessa unidade conheceu a linha de atuação da Professora Leny Mrech, quando ela desenvolvia o Projeto de Escola Inclusiva, promovido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, entre os anos de 1997 a 2001.

E, assim, ela foi convidada e passou a assessorar a escola, utilizando-se da metodologia da *Conversação*⁷ em seu trabalho.

Graças a essas conversações, as professoras verificaram que era o olhar do adulto que estava sendo privilegiado no cotidiano escolar e, assim, decidiram implantar um projeto, no qual foram estabelecidos os princípios de solidariedade, autonomia e responsabilidade como os norteadores das ações pedagógicas voltadas às crianças.

Assim, com o olhar focado nos alunos, perceberam a importância de se inteirar melhor não apenas das necessidades, mas também, de suas condições de vida.

Para tanto, houve reuniões e debates, inclusive com os pais e, como resultado desse processo, foram instituídos: a) a roda de conversa nas salas de aula; b) um correio para trocas de correspondência entre as salas e alunos; c) a assembléia de crianças, para que se deliberasse coletivamente sobre os assuntos mais importantes da escola; d) o buffet, para que as crianças pudessem se servir durante as refeições; e) a liberação para as saídas ao banheiro e bebedouro no horário de necessidade da criança, dentre outros.

É nesse contexto e com a confirmação de minha orientadora a respeito do interesse de todos em expandir as pesquisas, que fui conhecer e propor meu projeto à escola, denominada, de agora em diante, Escola Parque da Jaqueira – o nome da escola e dos profissionais que ali atuam foram alterados, com a intenção de preservar suas identificações e garantir o anonimato.

⁷ Segundo MRECH, L.M. e RAHME, M. “A roda de conversa e a assembléia de crianças: A palavra líquida e a escola de educação infantil” (2008), a conversação foi proposta originalmente por Jacques-Alain Miller em 2005. Trata-se de um dispositivo utilizado pela Associação Mundial de Psicanálise, segundo a qual a associação livre é coletivizada, ou seja, um significante puxa outro significante, não importando aquele que está falando, pois o que se visa não é a uma enunciação coletiva, mas a uma associação livre coletiva, da qual se espera uma nova perspectiva, um efeito de saber.

Trata-se de uma escola pequena, em construção térrea com apenas quatro salas de aula, localizada na região central de São Paulo. A obra foi construída em 1953 para ser uma escola de educação infantil, cujo objetivo era atender às crianças que residiam naquela região. A pequena construção contrasta com um enorme terreno delimitado por jaqueiras centenárias, um grande parquinho e uma quadra poliesportiva logo na entrada.

Assim que cheguei, fiquei encantada ao ser recepcionada por aquelas árvores e por aquele espaço, repleto de trepa-trepa, gangorras, tanque de areia, trezinho de cimento e uma quadra. Há também outro parque nos fundos, pouco menor e cercado por um muro, no qual existem um tanque de areia coberto, um trepa-trepa, um escorregador de plástico e gangorras em condições precárias, além de duas enormes jaqueiras sempre repletas de frutas. Esse parque é chamado por todos de “Parque da Jaqueira”.

E, sob o impacto desse cenário, pensando ser impossível me deparar com tal paisagem no centro de São Paulo, fui conhecer as dependências, os profissionais e alunos da escola.

A Escola Parque da Jaqueira possui, além das quatro salas de aula, um grande refeitório, uma cozinha, instalações sanitárias, setor administrativo composto por secretaria, sala da direção, sala da coordenação, um almoxarifado e a sala dos professores.

A escola funciona em dois períodos, o integral (das 7h às 15h) e o parcial (das 15h20 às 19h30). Durante o período integral, as crianças permanecem sob a responsabilidade de duas professoras para cada sala: uma assume a turma no primeiro período, das 7h às 11h, e a outra, o segundo período, das 11h às 15h, contando com oito professoras no total desse período integral.

Durante o período parcial, a classe permanece sob a responsabilidade de uma única professora por sala e há, portanto, apenas quatro professoras para o atendimento das crianças nesse turno.

No quadro geral da escola, doze professoras atuam como regentes de sala e a grande maioria possui em torno de vinte anos de experiência no magistério e se encontram na faixa entre quarenta e sessenta anos de idade, com exceção de duas professoras, que possuem menos de trinta anos de idade e, por volta de cinco anos de magistério cada.

Há, em cada período, de 115 a 120 crianças, de três a seis anos de idade, resultando em uma média de quase trinta alunos por sala, subdivididos em três estágios, de acordo com a idade e dispostos em quatro salas.

Essas crianças são oriundas de diferentes famílias e o panorama retrata a existência de famílias constituídas de modo tradicional, de outras compostas por casais homossexuais, além

de outras que contam apenas com a presença da mãe. Há também crianças que foram afastadas de suas famílias e se encontram em abrigos do estado.

A condição cultural e econômica se mostra também heterogênea: constata-se a presença de filhos de professores, cantores, zeladores, faxineiros, empregadas domésticas, dentistas, trabalhadores da noite,⁸ costureiras, comerciários, dentre outros, vindos de diferentes regiões do país e, também, uma criança, cuja família chegou há pouco tempo da Bolívia.

Além das professoras e da diretora, a escola conta com uma auxiliar de direção, uma coordenadora pedagógica, um secretário escolar, duas professoras readaptadas que auxiliam na secretaria, um inspetor de alunos, seis agentes escolares, sendo um cozinheiro, uma auxiliar de cozinha e quatro agentes de limpeza e dois vigias que se revezam entre os turnos diurno e noturno.

Meu primeiro contato foi com Renata, a diretora, que nos contou brevemente o processo de mudança da escola para 2008, já que passaria a utilizar o espaço das salas de aulas, transformando-as em salas ambientes, com o intuito de proporcionar melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, tais como: livros, brinquedos, jogos, tintas, entre outros.

Essa decisão foi tomada coletivamente, sendo também um dos resultados do projeto citado anteriormente e que já estava em andamento na unidade escolar. Após esse contato inicial, fui apresentada às crianças, aos professores e a alguns profissionais de outros setores da escola.

As professoras do primeiro período do integral são: Ana Maria, Tânia, Denise e Branca. Nas salas de duas dessas professoras, havia um aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais em cada estágio.

Fui apresentada também a três professoras do segundo período do integral: Natália, Dirce e Dalva, que chegavam para cumprir as horas de estudos e planejamento. Só conheci a quarta professora, Aline, algumas horas depois, quando houve a troca de turnos, uma vez que nem todo o corpo docente possui o mesmo período de horas para o cumprimento de atividades, variando de acordo com a forma de contratação e a carga horária correspondente – concursado, contratado, substituto ou eventual.

⁸ Trabalhador da noite é o termo utilizado pela escola para designar aqueles que trabalham com a prostituição.

No período parcial, não havia nenhum aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e, por esse motivo, restringi minha investigação, no primeiro momento ao período integral.

A primeira parte de minha pesquisa se dividiu em quatro etapas e foi desenvolvida a partir do segundo semestre de 2007 até o início do primeiro semestre de 2009, período durante o qual realizava duas visitas semanais, contando com a participação de nove das professoras.

Essa primeira etapa caracterizou-se por observações e sondagens, ocorridas durante o segundo semestre de 2007, com a intenção de implantar a investigação em relação ao processo de inclusão escolar de alunos deficientes e/ou com necessidades especiais. Nesse período, foram realizadas observações de aulas, dos intervalos e das horas destinadas ao cumprimento de preparação de atividades e estudos. Nesses momentos, as professoras expunham sua forma de trabalhar, falavam de seus alunos, de suas dúvidas e de seus conflitos, bem como, dos relacionamentos estabelecidos naquele ambiente.

A segunda etapa da pesquisa teve início no fim de 2007, estendeu-se até fevereiro de 2008 e se caracteriza pela mudança do objeto de investigação. E foi durante esse período que redefini a pesquisa, direcionando-a ao mal-estar que as professoras relatavam sentir.

Dei prosseguimento ao trabalho de observação desenvolvido no semestre anterior, buscando, então, elementos referentes aos relacionamentos e situações que as professoras julgavam desencadeadores de seus sofrimentos.

Algumas das questões levantadas diziam respeito à reflexão acerca desse mal-estar docente e das bases sobre as quais ele se desenvolve: além das queixas que passavam por questões sociais, haveria, também, uma relação com a estrutura psíquica dessas docentes? Seria possível tocar essas professoras, no sentido de provocar um questionamento de suas ações e desejos, levando-as a alterarem suas posições? E, se assim fosse, conseqüentemente, seria possível alterar o cotidiano escolar?

De março a julho de 2008, teve início a terceira etapa da pesquisa, caracterizada pelo envio de correspondências por parte das professoras, nas quais elas revelavam sentimentos e expectativas quanto ao ambiente e ao cotidiano escolar.

A esse trabalho com as cartas, somou-se a continuidade das observações realizadas em diferentes contextos, já explicitados. E, em torno dessas correspondências, fixei o eixo de minhas análises.

No segundo semestre de 2008, dei início à quarta etapa da pesquisa, caracterizada por situações alternativas: além das observações, participei do desenvolvimento de uma

matroginástica,⁹ em comemoração ao dia dos pais, e do acompanhamento de alguns breves projetos relacionados ao brincar.

Eu acompanhava esses projetos de trabalho, atendendo às demandas de três professoras, que pareciam necessitar de um olhar mais próximo, de uma presença que indicasse uma aposta nessa possibilidade de mudanças.

Durante o ano de 2009, fiz também algumas visitas à escola, mas houve uma grande modificação no quadro de docentes nesse ano, fato que culminou com o encerramento de alguns projetos. Então, encerrei minha pesquisa de campo na escola, desenvolvendo outra sessão de matroginástica, em comemoração ao dia das mães.

O início dos trabalhos de investigação ocorreu logo após o primeiro contato, em 2007, e a minha prioridade, como já afirmei, recaía nas salas em que estavam matriculados os dois alunos portadores de deficiência intelectual, Lucas e Bárbara.

Minha intenção inicial era a de investigar a inclusão escolar e o laço com os pais, na tentativa de identificar possíveis obstáculos oriundos da dificuldade das famílias, em relação à sustentação desse processo.

Coloquei-me em posição de escuta, interessada em saber o que as professoras tinham a dizer a esse respeito. Algumas se retraíram, outras declararam seu desinteresse, outras se queixaram, sem, contudo, mencionarem as dificuldades com os alunos em processo de inclusão escolar.

Discorreram a respeito das relações entre os profissionais e o sofrimento acarretado. Aline, já no momento em que me apresentei, queixou-se, inclusive, com relação à minha presença na escola – por não ter sido avisada com antecedência.

Aline sentiu a presença de um *estranho* em sala de aula e alegou que a escola não recusava estagiários nem visitantes. Disse que não havia uma comunicação eficiente e que os professores, muitas vezes, não eram consultados nem sequer avisados, em relação à própria sala de aula.

A animosidade dessa professora, ao me receber, me fez destacar em meu diário de campo a palavra que utilizou – *estranho* – e, como confirmou seu incômodo com minha presença em sala, decidi respeitar sua opinião e me retirar.

⁹ Matroginástica é o termo utilizado para denominar a atividade física entre pais e filhos e essa teve seu início na Alemanha, durante a atuação de Hermann Ohnesorge como diretor da Escola de Ginástica de Berlim que, a partir de vivências práticas da ginástica infantil, lançou essa modalidade. Assim, foram surgindo cada vez mais sessões para mães e filhos. Essa atividade foi introduzida no Brasil em 1975, por Helmut Schulz, seu grande divulgador. Ver GUISELINI, M.A. *Matroginástica – Ginástica para pais e filhos*. São Paulo: CLR Balieiro, 1985.

Outro fato que chamou minha atenção foi uma discussão entre uma agente escolar e uma professora, provocando a intensificação das queixas a partir do relato dessa ocorrência.

A relação entre professores e agentes escolares, segundo comentários ouvidos, parecia estar desgastada. A briga mobilizou todas as professoras do período integral que, com exceção de Aline, sentiram necessidade de se aproximarem de mim e de me expressarem suas opiniões, não apenas a respeito dessa discussão, mas, sobretudo, a respeito da forma como muitas relações na escola pareciam se pautar.

Ao indagar a respeito dessa ocorrência, fui informada pelas professoras a respeito da existência de dificuldades de interação, não somente relacionadas a esses agentes escolares. As queixas terminaram por se estender a outros profissionais, como a coordenadora, os funcionários da secretaria e até os próprios colegas. As professoras comentaram também as relações entre elas, sobretudo, aquelas com as quais dividiam turma, relatando algumas dificuldades desse convívio.

Esse fato terminou por tomar a forma de uma *hiância*, de uma cisão, por onde deslizaram outras queixas a respeito do mal-estar nas relações entre alguns profissionais e, posteriormente, ocorreu a verbalização dos sentimentos e das dificuldades nas relações com alguns alunos. E tal ocorrência parece ter feito emergir, de algum modo, o real.

As professoras passaram, assim, a verbalizar o mal-estar que vivenciavam, como se comessem a se dar conta de seus sentimentos que sempre estiveram presentes, mas, de certa forma, procuravam ignorá-los. Aproximavam-se desse estranhamento que, até então, não pareciam reconhecer como parte de si mesmas, *esse estranho familiar* de que nos fala Freud (1919) e que nos inquieta.

Mrech (2009), ao analisar o livro *O intruso*, de Jean-Luc Nancy, lembra que esse autor revela que o intruso lida com os diferentes ângulos de um sofrimento que se introduz sem ter sido admitido e, assim, nos captura como um estranho. A autora comenta que, a partir desse contato, abre-se um caminho que não se fecha, que desarranja a intimidade e determina aquilo que virá depois: estranhamentos de toda a ordem, as *estranhereidades*, ou seja, os diferentes encontros com o estranho, os quais revelam o real que não deixa de se inscrever, apesar de nossas resistências.

Vieira (2008) adverte para o fato de que, quando algo é desvelado, não é mais possível agir e lidar com essa situação como antes.

Parece-me ser esse o caso do incidente ocorrido na Escola Parque da Jaqueira. A discussão ocorrida na escola funcionou como um intruso que escancara todo o estranhamento

vivenciado nas relações, mas que, até então, parecia estar camuflado, passando *desapercebido* nas atividades do cotidiano da escola.

Essas profissionais começaram, então, a contar a respeito dos sonhos que tinham durante a noite, relacionados à escola – e que não eram poucos. Neles, algumas professoras relatavam que conseguiam falar o que pensavam para seus desafetos e, assim, acordavam aliviadas.

Houve uma professora que sonhou com um acerto de contas, inclusive com agressões físicas; e outra contou que sonhava com frequência com sua turma em sala de aula e, nessas ocasiões, acordava cansadíssima. Houve também outra professora que se sentia aliviada por nunca ter sonhado com a escola.

Foi com esse tema de conversa que passaram a falar de seus sonhos, mas agora acordadas. E foi nessa situação que o mal-estar advindo das relações com alguns alunos começou a ser verbalizado.

Ao revelarem seus desejos, foi possível observar que a docência, para algumas, era motivo de desânimo, talvez, quase um sofrimento; outras afirmaram estar nessa profissão, mas, em compasso de espera, enquanto não pudessem viver unicamente daquilo que gostam de realizar, como o teatro ou a música, e se referiram ao magistério como uma *profissão provisória*.

Para uma delas, por exemplo, a situação ainda era recente, de maneira que ela acreditava poder no futuro, viver e se sustentar trabalhando apenas no que lhe dava prazer. Já para outra, tal esperança não existia mais, na medida em que o que era para ser, de início, *provisório* se arrastava há décadas.

Havia, ainda, aquelas que afirmavam que a opção pela docência foi realmente uma escolha, pois acreditavam na importância de suas funções, apesar de se queixarem do descaso com o qual a sociedade trata essa profissão, das dificuldades que enfrentam e do quanto tudo isto desgasta e cansa. Procurei ouvi-las.

Um dia, ao finalizar minhas observações e me preparar para voltar para casa, sofri um impacto, ao me deparar com uma professora paralisada junto ao portão de saída, desprovida de forças para se retirar da escola e até para falar sobre o que estava lhe acontecendo. Permaneci a seu lado por um tempo, tentando ouvir o seu silêncio, o seu sofrimento.

Lembrei-me de meu percurso, como professora e me chamava sempre a atenção o fato de algumas professoras não demonstrarem paixão pelo que faziam. Antes, deixavam transparecer desinteresse, apatia e um desejo de se aposentarem. Elas estavam na escola, mas

suas falas e comportamentos evidenciavam uma vontade de estarem fora dali, e pouco faziam para que a situação em sala de aula se tornasse mais agradável.

Ao observar as crianças correndo em direção ao portão, no momento do sinal de saída, chegava a imaginar se essas profissionais não desejariam fazer o mesmo, se unir à correria dos alunos no fim da jornada escolar, em uma espécie de ânsia pela liberdade, ou de fuga da instituição. Todavia a cena tinha sido alterada e essa nova visão não poderia ser ignorada.

Delinearam-se várias questões: seria possível tocar essas professoras, no sentido de que algo reverberasse e as direcionasse a um questionamento, a uma implicação em seus posicionamentos diante dos demais e do ato pedagógico, para que, assim, surgisse a oportunidade de tecer novos laços com seus alunos e colegas?

Outras perguntas me incomodavam, também, a saber: como possibilitar a transformação da escola em um espaço acolhedor para todos os envolvidos: alunos, professores, funcionários, pais? Como se abrir para o novo, sair dos rótulos, dos estigmas, das cristalizações de determinadas ações? Como sair das queixas e ser sujeito, se sustentar nessa posição, diante do cotidiano escolar e de suas intercorrências?

À medida que o tempo passava, meu questionamento em relação à pesquisa aumentava e fazia minhas observações. A cada ida à escola, pensava se não seria o caso de manter a escuta dessas professoras, desses sofrimentos, que se revelavam na apatia de algumas docentes e na negatividade de outras em relação a alunos, colegas e demais funcionários.

Nos encontros efetuados durante o segundo semestre de 2007, observei que a presença de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais parecia não ser motivo de angústia para a maioria das professoras.

Os alunos e os conteúdos a serem desenvolvidos não suscitavam questionamentos, no entanto as crianças mais agitadas, as discussões e brigas em sala de aula, bem como, o não cumprimento do que era solicitado ou daquilo que desejavam, a preocupação com a alfabetização e as relações com funcionários e demais colegas, pareciam incomodar realmente grande parte das docentes.

Era sobre esse assunto que falavam, mas deixando de dar visibilidade às dificuldades existentes nesses contatos, quanto aos afetos e aos preconceitos que estariam embasando algumas condutas, não apenas durante os processos de inclusão escolar.

Penso que essa postura investigativa pode também, e deve, ser considerada nas demais dificuldades de relacionamento, uma vez que não dirigiam a escuta para si mesmas, e não percebiam os próprios posicionamentos nas diversas relações.

Buscar construir um espaço em que a diferença possa ser acolhida não corresponde a negar as nossas dificuldades de relacionamento com os outros e os nossos preconceitos, mas, pelo contrário, admitir que esses sentimentos (que aparentemente se contrapõem a idéia de inclusão) existem, para que possamos refletir sobre suas origens e as formas de superá-los. O que deve motivar a inclusão é o desejo de promover uma sociedade humana, em que os direitos de todos sejam respeitados e cada um possa “individuar-se”, respeitando a si mesmo e ao outro como diferente.

(SEKKEL e CASCO, 2008, p. 34).

Assim, deparei-me com algo que venho pensando ao longo destes anos de magistério – a contribuição da educação especial e da Psicanálise à educação comum, no que se refere à subjetividade.

Tinha a impressão de que, para algumas professoras, o trabalho a ser desenvolvido necessitava de um voltar-se para si mesmas e, também, para as crianças nesse percurso inicial de escolarização, observando a importância de estar atenta às necessidades de acesso a diferentes linguagens, a suas singularidades, fossem essas portadoras ou não de deficiências ou necessidades educacionais.

E me decidi pela mudança do objeto da pesquisa e pela vinculação de minha investigação ao trabalho desenvolvido por minha orientadora.

Com efeito, era preciso resgatar essas professoras como sujeitos cindidos, como define a Psicanálise.

E, quanto mais oportunidades fossem oferecidas, para que, ao longo do processo educacional, se vissem nessa condição, melhor seria para que outra cena em sala de aula viesse a ser projetada.

Assim, não bastaria capacitá-las teoricamente: seria necessário *enganchá-las* na ação pedagógica de forma a se responsabilizarem por seus atos. E esse gancho se faz pelo desejo, via inconsciente, como explica Mrech (2001).

Diante de tais considerações, me pergunto: por que destaquei essas situações na Escola Parque da Jaqueira?

Por muito tempo, não pude responder a essa questão, pois tinha apenas noção de que o contexto de sofrimento descrito me era de grande incômodo, tanto que modifiquei a pesquisa. Mais recentemente é que liguei esses fatos, os quais revelavam fixações em determinados semblantes, a outra lembrança: a prova final de meu pré-primário.

Lembro-me de minha mãe chegar à nossa casa radiante, colocar-me em seu quarto, sentada em sua penteadeira, longe de meus irmãos menores que brincavam na sala, e preparar alguns exercícios para que eu resolvesse e memorizasse. Ela me disse que havia visto a prova final do pré-primário na secretaria e que eu deveria estudá-la.

Não sei ao certo como esse fato aconteceu, pois minha mãe não era professora, mas havia participado naquele ano da festa de encerramento, preparando uma pequena coreografia para a minha sala. Talvez, em um encontro preparatório com minha professora, acabou por ter acesso à prova. Recordo-me da chateação que foi permanecer defronte do espelho *estudando a prova*, enquanto ouvia meus irmãos se divertirem.

O resultado desse episódio é que fui a única da classe a escrever Papai-Noel com letra maiúscula. Em seguida, contrai caxumba e me recordo de que, no último dia de aula, no momento das apresentações, permaneci sozinha em uma sala, no segundo andar da escola, observando, por detrás de uma vidraça, a apresentação que minha mãe havia preparado para a minha sala.

Ainda vi, no fim da apresentação, minha irmã de três anos atravessar o pátio correndo, com uma chupeta cor-de-rosa enorme, pendurada ao pescoço e um fraldão improvisado com um pequeno lençol, com a intenção de representar o Ano Novo que chegava.

Para mim, o adeus a esse Ano Velho do pré-primário não parece ter sido simples de acontecer, pois o que vivenciei como exclusão maior não foi minha ausência, provocada pela doença, mas a forma como interpretei inconscientemente a atitude de minha mãe – não confiar em minha capacidade, fornecer as questões, corrigi-las e solicitar que as memorizasse.

Penso que a crença inconsciente de estar nesse lugar de incapaz, de necessitar de uma proteção do outro, pode ter contribuído para muitas dúvidas, adiamentos e para a necessidade de buscar antecipar e garantir meus acertos ao longo de minha existência, quando estive na iminência de enfrentar e superar novas etapas.

Além desse fato, cresci ouvindo minha mãe dizer que, apesar de eu ser muito *comportada, estudiosa e ajuizada*, a professora do pré-primário teria dito que eu era *um pouco lenta na compreensão das novidades*.

Não sei se foi essa afirmação que a levou a fazer o que fez. Nunca saberei. O que sei é que, ao ganhar a prova final antecipadamente, recebi também uma inscrição a qual me apeguei. Mais que à janela da festa, onde me posicionei como espectadora que aguarda a atuação dos outros, fiquei presa à janela de meu fantasma, vendo tudo se passar sob esse ângulo.

A angústia ao observar o sofrimento das professoras da Escola Parque da Jaqueira e as expressões não acolhidas dos alunos revelaram-me essa angústia anterior, que é a minha alienação a esse desejo de manter uma imagem de quem não erra, de me cristalizar em um semblante, permanecendo presa a um fantasma e me conformando a ter que prová-lo.

Sair detrás da vidraça, desse conflito da filha perfeita que não pode errar, mas que, para tanto, necessita da intervenção do outro e, entrar nessa festa que é a vida, repleta de novidades e imprevistos, é algo que leva tempo e que tenho que conquistar a cada dia.

No caso da Escola Parque da Jaqueira, o que gostaria de incitar é a *ampliação das janelas*, a troca de posição, o fato de deixar de ser espectador e entrar na festa da vida, entrar no circuito de responsabilização por si mesmo, descolando de antigas alienações.

Sair dessa “*época da conformidade universalizada*”, de que nos fala Bauman (2008), para se sustentar no desconforto que inclui a insegurança, a incerteza e a falta de proteção e o ato de viver uma vida de riscos, como indicam Bauman (1998, 2004, 2008) e Lipovetsky (2005, 2007).

Assim, em 2008, continuei minhas visitas, contemplando tanto o período integral, quanto o parcial, mas agora, questionando-as a respeito desse mal-estar e buscando, além de dados para minha pesquisa, o estabelecimento de um vínculo com essas professoras, sem ter a noção do quanto tudo isso me afetava e do quanto esse recorte passava por minha rede de significantes.

Em fevereiro de 2008, verifiquei a ocorrência de algumas alterações no quadro de professores. Duas docentes – Aline e Branca – se transferiram para outras escolas e conheci as novas professoras, Cláudia e Bruna, removidas para o primeiro período do integral da escola, que se juntaram à Ana Maria e Tânia, que haviam permanecido.

Retomei o contato com as professoras do segundo período do integral, Natália, Dirce, Dalva e com a professora Denise, que havia sido transferida do primeiro período do integral para o período parcial. Conheci também as professoras Helena, Gilda e Emília, do período parcial, e Solange, que veio do período parcial para o segundo período do integral.

Comuniquei à diretora e às professoras minha nova intenção: meu objeto de investigação deixaria de ser os processos de inclusão de alunos e suas famílias, uma vez que esse não parecia ser o problema mais premente para a escola, e passaria a investigar esse mal-estar docente, constatado em suas falas durante nossos encontros que se desvelavam em queixas, ações e paralisações.

Destaquei o meu interesse em saber delas o que acreditavam que deveria ser melhorado na escola, o que deveria ser alterado e como colocá-lo em prática.

Três professoras – Tânia, Bruna e Ana Maria – demonstraram satisfação e surpresa diante de tal questionamento. Chegaram a me abraçar e a me agradecer pelo fato de querer saber suas opiniões.

Disseram-me que todos que chegam para desenvolver algum trabalho nas escolas enfatizam sempre o aluno e se esquecem de ver o lado do professor, não se interessam por aquilo que pensam nem por seu sofrimento.

Natália e Dirce comentaram também o fato de eu querer investigar os professores e seus sofrimentos, como uma novidade. As professoras do período parcial, com exceção de Denise, declararam não ter interesse em participar ou colaborar com minha investigação.

Nesse sentido, mantive as duas visitas semanais à escola, mas passei um desses encontros ao final da tarde, para conhecer o período parcial e manter o contato com Denise.

Naquele ano letivo, as salas ambientes foram instituídas e foi montada uma sala de leitura, contendo mesas, cadeiras, lousa, revistas, livros, materiais para escrita, desenho e recortes.

Além dessa sala, foi montada uma brinquedoteca, com prateleiras repletas de bonecas, carrinhos, ferramentas, panelas, bichinhos e demais brinquedos, contendo dois grandes tapetes no chão e uma televisão com aparelho de DVD e um aparelho de som.

Foram organizadas também uma sala de jogos, com mesas, cadeiras e prateleiras com diversos jogos de montar, quebra-cabeças, dominós, jogo de xadrez, jogos da memória, ábacos, material dourado, dentre outros, e uma sala de artes, com mesas, cadeiras, tintas, lápis, giz de cera, papéis diversos, cartolina, tesouras, cola e uma pia.

Na implementação dessas salas, as turmas se revezavam a cada hora e, posteriormente, passaram a permanecer duas horas em cada sala. Desse modo, cada turma ficava em duas salas por período – tanto o primeiro período do integral quanto o período parcial – com exceção, apenas, do segundo período do integral que, por possuir o horário de almoço, o rodízio se restringia a uma sala por dia. Mas essas crianças já teriam passado por duas salas diferentes no primeiro período do integral.

Ao perguntar a respeito dos relacionamentos em aula com os alunos, todas as professoras do período integral, mais a professora do período parcial que se interessou por minha pesquisa, relataram dificuldades para uso das salas ambientes destinadas à

brinquedoteca e aos jogos, e no modo de brincar e de utilizar de maneira adequada os jogos disponíveis. Essas eram as questões mais frequentes.

A sala de artes e a sala de leitura não foram motivo de queixas. Observei que, com a mudança para salas ambientes, o parquinho passou a ser mais utilizado, sobretudo nos horários em que deveriam ficar nas salas em que as professoras mencionaram encontrar dificuldades para trabalhar. Assim, ao invés de permanecerem nessas salas, utilizando todo o tempo para aquelas atividades, relegaram o tempo para atividades no parque.

Percebi que minha intervenção nessa pesquisa deveria ocorrer a partir do respeito às profissionais, tendo claro que minhas observações mostravam apenas um recorte, uma imagem que captei.

Eu não poderia ficar presa ao imaginário, fixando-as em semblantes pré-estabelecidos, nem me colocar em posição de detentora da verdade e de transmissora de saberes acadêmicos, presa ao discurso da universidade, como fala Lacan (1969-70).

Esse meu comportamento reduziria as profissionais a objetos, a meras receptoras passivas que necessitariam ser *recicladas* e completadas por um saber. E, na verdade, não era essa a intenção.

Eu percebia que não era a formação dessas profissionais que desencadearia mudança em seu comportamento, fosse em relação aos pais ou aos demais profissionais. Havia necessidade de fazer esses sujeitos se implicarem no processo, saindo de suas queixas e seguindo em direção da ação.

Kupfer (2004) refere-se às modificações ocorridas na modernidade, como a ascensão da burguesia, para discutir a necessidade de se educarem pais e professores. Para essa pesquisadora, estaria aí o início do deslizamento da responsabilidade dos pais na educação de seus filhos para o preceptor.

A autora acima citada salienta que, com o surgimento do movimento higienista, a família passou a ser considerada como a grande culpada pela mortalidade infantil: pais e mães eram vistos como incapazes de cuidar dos filhos. Assim, a família poderia ser prejudicial a eles e caberia, então, a utilização de uma pedagogia higienista, segundo a qual, os médicos, além de tratarem, também educavam os adultos visando a um melhor cuidado das crianças.

No entanto Kupfer nos alerta para o fato de que, ao se desqualificarem os pais, desautorizando-os na educação e nos cuidados de seus filhos, perdeu-se um saber inconsciente que possuíam.

Esse era um saber sobre a incerteza do humano, sobre o limite e a morte. Com o fato de se saberem perdidos, os pais não sabem mais o que transmitir e acabam substituindo esse ensinamento por um saber de uma certeza que lhes é ensinada, juntamente com a proliferação de especialistas.

E a incerteza estrutural substituída pela certeza é rapidamente percebida pelos filhos como inexistente, gerando um mal-estar nessas crianças, que se manifestam como depressões infantis, que se iniciam cada vez mais cedo.

Kupfer (2004) lembra que Freud já dizia que os professores são os herdeiros dos pais e, nesse sentido, teriam herdado essa desqualificação que o movimento higienista impetrou.

Conseqüentemente, a necessidade de serem educados também foi herdada. Assim, os professores, juntamente com os pais, também se encontrariam fora da horda de especialistas em infância, sendo considerados incapazes e necessitados de capacitação pelos mais variados especialistas.

Essa autora nos mostra também que é nesse sentido que as capacitações se multiplicam e os professores não cessam de repetir que necessitam saber cada vez mais sobre as crianças.

Nas palavras de Kupfer (2004, p. 114), *“Quanto mais vão às capacitações, mais parecem precisar delas. A capacitação cava mais fundo o abismo da desqualificação, como uma roda que gira em falso na lama.”*.

Tal saber inconsciente parece que foi também perdido pelo professor e, novamente, nas palavras de Kupfer (2004, p. 114): *“Por quê e o quê transmite? Uma capacitação que não rode em falso precisaria começar por aí: pela recuperação do saber do professor a respeito do seu ato.”*.

Mitsumori (2005, p. 132), ao abordar a formação docente, fala da necessidade de que essa deixe de ser uma instrumentalização técnica e passe a promover a responsabilização do professor em formação, para que, dessa forma, ele seja visto como sujeito, e não, como *máquina de ensinar*, pois, em suas palavras: *“É isso o que pode abrir brechas para que ele venha a construir o próprio saber e a inventar o seu fazer educativo.”*.

Nesse sentido, a autora enfatiza a importância de o educador se abrir para a escuta do sujeito, do educando, vislumbrando a possibilidade de se conviver com as diferenças, com as singularidades.

Na Escola Parque da Jaqueira, uma das queixas surgidas diz respeito a algo anterior à escuta do aluno e que remete às *máquinas de ensinar*. Muitas professoras pareciam nutrir um sentimento de exclusão em relação às preocupações do processo de ensino e aprendizagem e

não se sentiam vistas ou ouvidas, ou seja, não se sentiam sujeito, mas sim, objeto desse processo educacional.

Constatei a surpresa de algumas professoras com relação à minha proposta, ao me dispor a ouvi-las, uma vez que a escola, por intermédio da assessoria de minha orientadora, como já foi dito, vinha utilizando em suas reuniões a conversação, ou seja, a palavra já vinha sendo passada. Pensamos que, talvez aqui, a questão fosse a de responsabilizar essas professoras em relação à própria escuta.

Tendo em vista a identificação da metodologia que melhor se ajustasse a essa questão do mal-estar e ao contexto da escola que já contava com o desenvolvimento do Projeto de Conversação, imaginei propor conversas individualizadas, como uma tentativa de colaborar para o trabalho que já vinha sendo desenvolvido e de, assim, auxiliar em uma tomada de posição e de ação diante dos fatos, para que elas percebessem que as posições em que se colocavam poderiam ser alteradas.

Desse modo, para dar início à nova fase da pesquisa, no primeiro semestre de 2008, procurei desenvolver um trabalho que se apresentasse como uma contribuição ao projeto inicial da escola e ao projeto de assessoria, tornando esta investigação, um subprojeto dos trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos para ampliar esse *passar a palavra* às professoras, ou seja, um espaço a mais onde elas pudessem se expor, explorando os meios possíveis para que viessem a se enganchar em algum ponto.

Tive de tomar cuidado para não me colocar como a agente de uma mudança, fixando-me em um discurso do mestre, como define Lacan, ou seja, me colocando em uma posição arbitrária de poder, de autoridade que exige ser satisfeita com a obediência e a subordinação dos demais, relegando-as a objetos e me mantendo em um julgamento moralista em busca de uma normatização do ambiente escolar.

Trata-se de uma mudança de ação que requer a implicação dessas professoras, e não, a simples formalização de mais uma proposta de trabalho. O eixo de sustentação mostra-se singular, subjetivo.

As estratégias para a implementação e para a captação desse saber das professoras foram surgindo ao longo de minhas visitas e das observações do dia a dia na escola, permeadas por encontros, desencontros, demandas, ambivalências e mal-entendidos que serão relatados ao longo desta dissertação.

Pensando em um caminho a ser tomado, lembrei-me de minha prática de ensino quando cursava o último ano de Educação Física, em 1985: desenvolvíamos o *Projeto*

Criança, no Centro de Práticas Esportivas da USP, onde ministrávamos duas aulas por semana para crianças da comunidade.

Essas aulas eram planejadas em duplas e seriam posteriormente analisadas pelo docente. Apenas um dos professores-discentes as ministrava, enquanto o outro observava e registrava a atuação do colega, bem como, a participação das crianças. E, na aula seguinte, os papéis eram invertidos.

Em alguns momentos, nossas aulas eram observadas pelos docentes responsáveis pela disciplina e, ainda em outros, eram filmadas, para que pudéssemos ver e analisar nossa própria prática.

Imaginei buscar, no meu processo de formação, alguns elementos, mas não como foram utilizados naquela época, uma vez que não é a aquisição de um saber científico nem uma capacitação que estava sendo proposta, mas sim, a abordagem de um saber inconsciente.

Assim, alguns elementos seriam utilizados no sentido de provocar a fala dessas professoras, em diferentes situações: na filmagem da prática pedagógica para análise; no registro das aulas, levantando não apenas aspectos relacionados às aprendizagens das crianças, mas também, suas próprias sensações e afetos; e na utilização de textos e vídeos referentes à educação infantil, para que funcionassem como detonadores de questionamentos relacionados à própria prática.

Das propostas apresentadas no início de 2008 com as professoras que se dispuseram a participar, apenas a utilização de textos¹⁰ foi aceita por algumas delas. Outras alegaram constrangimento no caso da filmagem e falta de tempo para o registro das aulas desenvolvidas, mas aceitaram conversar a respeito do cotidiano escolar. Dentre elas, houve quem se dispusesse a escrever a esse respeito, sob a forma de cartas.

Nessas correspondências, grande parte do conteúdo abordado nas conversas realizadas durante minhas visitas, cujos trechos foram registrados em meu diário de campo, foram também registradas pelas próprias professoras.

Penso ser interessante observar a reserva dessas professoras, diante das propostas sugeridas, as quais me fazem lembrar uma fala de Bauman (2008), quando afirma que os

¹⁰ Os textos indicados foram: DIAS, M. C. *Saberes essenciais ao educador da primeira infância: Uma reflexão na perspectiva dos protagonistas*; e NASCIMENTO, M. L. *Anos 90: Políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções de infância e educação*. Ambos se encontram no PEC – Ed. Infantil – Municípios.

sofrimentos pelos quais as pessoas estão passando são vividos de forma solitária, não se unindo a uma causa comum.

E o mesmo autor (2004) refere-se à existência de um conflito entre o aproximar-se do outro e o se afastar desse. Acredito que, no caso das professoras, sua reserva em aceitar uma aproximação diz respeito mais a evitar uma aproximação ao próprio trabalho do que em relação a uma aproximação com a minha pessoa.

É neste sentido que Lipovetsky (2007) alerta para a angústia de nos encontrarmos com nossas limitações. Além dessa possibilidade dolorida, parece haver uma necessidade de manter distância em relação a um compromisso, seja com o outro ou consigo mesmo, como alerta Bauman (2009), ao comentar a existência de uma “*compromissofobia*”.

Assim, passa a ser fundamental a essas professoras o ato de não questionar o trabalho desenvolvido com os alunos, mantendo-se distantes de qualquer possibilidade de laço e de preocupação. Entretanto, algumas vezes, a necessidade de falar a respeito do que as incomodava era mais forte do que as tentativas de evitá-las.

Nesses momentos, as conversas e, também, a escrita de algumas cartas possibilitaram que fossem sendo estabelecidos, vagarosamente, alguns laços com essas professoras, os quais se mostraram importantes para o desenvolvimento de um processo dinâmico da pesquisa.

CAPÍTULO IV – COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS

Ao perceber a movimentação que a confecção das caixas de correio¹¹ estava causando na escola, resolvi utilizar esse recurso das correspondências para que as professoras se expressassem e contassem um pouco delas para mim. Talvez, no fundo, estivesse em busca dos sujeitos existentes atrás de suas queixas, de sujeitos apaixonados como aqueles com quem me correspondi há décadas. Seria possível que as cartas tocassem esses sujeitos, a ponto de reascender a paixão na busca de seus desejos? Essa era uma das perguntas que me fazia.

Naquele momento, não pensei em minhas recordações, mas, de certa forma, elas vieram à tona como pequenas lembranças, como um sentimento de alegria e, também, como um misto de suspense e curiosidade, felicidade e impotência que as cartas me proporcionaram há algum tempo. O antigo costume de trocar correspondências leva-me de volta a minha adolescência. Lembro-me de como vivenciava o paradoxo entre presença/ausência durante a troca de cartas, entre a felicidade de um contato e a frustração da distância que nenhuma palavra seria capaz de suprimir.

Primeiro, nos anos 1970, as cartas de minhas avós e de uma prima, por ocasião de minha mudança e permanência durante alguns anos em Porto Alegre: o pôr do sol no rio Guaíba, os passeios de bicicleta, o vento Minuano na minha janela que, como o sotaque gaúcho e as novas palavras acrescidas ao vocabulário, cantavam e encantavam meus ouvidos. Eram muitas as novidades. Em contrapartida, recebia as notícias daqueles que ficaram em São Paulo... Quanta nostalgia!

Depois, nos anos oitenta, já de volta a São Paulo, as cartas de amor... Que delícia partilhar saudades e certezas enfáticas, como o desejo de viver eternamente apaixonada, acreditando-se insubstituível.

Recordo-me de umas férias de verão em que aguardava com ansiedade as cartas de meu namorado. Esperava na janela a passagem do carteiro e era tamanha a empolgação no momento de sua chegada que acabei por receber uma correspondência dele próprio, carteiro, declarando sua admiração e seu desejo de me conhecer melhor. Caso aceitasse sua

¹¹ As caixas de correio foram confeccionadas por uma professora afastada, agora funcionária da secretaria, para serem utilizadas nas trocas de correspondências entre as salas. Esse projeto fora elaborado a partir da *conversa*o instituída na escola pela Professora. Leny Magalhães Mrech.

aproximação, deveria deixar uma resposta na caixa de correios. Não respondi. Na semana seguinte, tínhamos um novo carteiro em nossa rua.

Eu me perguntava se esse mal-entendido teria sido o único acontecido naquele período e me interessava também saber como eram escritas e lidas essas cartas.

Camargos (2003) aborda o tema do amor com base nos ensinamentos de Freud, sob a perspectiva das operações de alienação-separação e discorre a respeito do quanto nos forjamos, a partir de identificações, buscando atender aquilo que acreditamos que seja a demanda do Outro, ou seja, nos alienamos no olhar do Outro.

Essa autora lembra que a relação especular será sempre falha, pois não se sabe exatamente aquilo que o Outro deseja. Nesse sentido, destaca ainda que a contrapartida da alienação é a separação e lembra que essa pode decorrer de falhas ou de mal-entendidos e que, no fim das contas, o que há em comum entre dois sujeitos é exatamente a *hiância*, pois “*Há algo de desencontro no encontro.*” (CAMARGOS, 2003, p. 109).

Pode ser que, nessas correspondências de amor, houvesse uma tentativa de completude, como se fosse possível falar, demonstrar e provar tudo, buscando a verdade dos sentimentos junto com o outro ou, até mesmo que fosse uma tentativa de manter laços amorosos, falando aquilo que o outro gostaria de ouvir. Mas é provável também que conteúdos tenham escapado, circulando entre os envolvidos, indicando os limites da linguagem, da comunicação e indicando também flashes de nossos desejos recalcados, uma vez que estamos sob o domínio do inconsciente.

E, justamente por estarmos sob esse domínio, não podemos atestar com certezas e garantias como cada um estava tecendo a sua própria história de amor.

O amor só se sustenta numa visão parcial. Por mais intimidade a que se chegue, não há paixão sem um tanto de engano. E isso vale para quase todas as relações. [...] Descobrimos [...] o que esconde uma história de amor. Não apenas mentiras, mas tudo o que não se diz ou mostra para que o desejo se sustente. (VIEIRA, 2008, p. 137).

Todavia nada disso é facilmente percebido nas relações amorosas ou sociais e se relacionar com o outro não é algo simples. Trata-se de um caminho repleto de fantasias, de representações imaginárias, daí a dificuldade de se fazer a passagem da alienação para a separação, assumindo a posição de sujeito e tal posição tem de ser conquistada continuamente,

pois esse movimento de alienação/separação/alienação é algo constante na construção de laços com os demais. Em outras palavras, temos de nos fazer sujeitos a cada dia.

E, dia após dia, nesse túnel do tempo, em 2008, me deparei com uma caixa de correios na Escola Parque da Jaqueira.

Para a primeira carta, pedi às professoras que escrevessem sobre seus sentimentos com relação à escola e que expressassem como estava sendo a experiência nas salas ambientes. Salientei que, naquele momento de minha pesquisa, era importante conhecer suas opiniões e reflexões a respeito do contexto escolar, da prática pedagógica e das relações que vão sendo tecidas em uma unidade escolar. Igualmente, lhes perguntei se as dificuldades no dia-a-dia que elas relatavam interferiam nos trabalhos desenvolvidos com seus alunos.

Em um segundo momento, pedi que falassem um pouco da própria infância e das relações estabelecidas com a infância de seus alunos, já que quase não os mencionaram na primeira correspondência.

Como nos lembram Lima (2006) e Portugal e colaboradores (2006), correspondências têm disto: podem não ser correspondidas, podem seguir para seu destino ou ser extraviadas, podem retornar ao remetente sem serem lidas, podem trazer surpresas, alegrias e decepções, podem provocar respostas, esperas ou silêncios. E podem também revelar questões subjetivas dos envolvidos, indicando como cada um margeia os furos do real: lidando e expandindo ou diminuindo os limites do impossível.

Algumas professoras silenciaram e me levaram a pensar em qual seria o peso desse silêncio. Lembrei-me de um trecho em que Blanchard-Laville (2005) faz referência a expressão “*guardião do silêncio*”,¹² utilizada no sentido de “*afastar questões candentes*”.

E eu me perguntava se o silêncio dessas professoras seria uma forma de defesa e me interessava saber também quais questões estariam sendo afastadas.

Entre as cinco professoras que decidiram não participar dessa etapa da pesquisa, quatro – Helena, Gilda, Emília e Dalva – se justificaram, alegando a impossibilidade de se modificar a escola pública; outra, a professora Denise, decidiu que não escreveria, mas conversaria comigo acerca de suas observações e análises quanto à escola.

¹² Blanchard-Laville (2005, p. 95) faz referência a uma expressão usada por CACHARD, C., no livro *Les gardiens du silence* (Paris: Éd. des Femmes, 1989) e cita um trecho desta autora: “*Os guardiões do silêncio evocam forças obscuramente ameaçadoras, prestes a insurgir-se contra todo projeto de incursão expressiva em seus domínios particulares. Carcereiro ou sentinela, protetor ou fiador, a palavra ‘guardião’ convém, neste contexto, a quem detém os poderes que contribuem para impedir os obscuros acessos que conduzem aos longínquos territórios que estão encarregados de vigiar.*”

Aceitei essa interdição e não mais insisti na aproximação, tentando me conformar com a impossibilidade de trabalhar com essa suposta ameaça que tanto vigiavam e aguardei que o inconsciente dessas docentes deixasse escapar algo que me possibilitasse, quem sabe, uma nova oportunidade de contato.

Com o passar do tempo, uma dessas quatro professoras, a Dalva, começou a se aproximar e, em nossas conversas, pude ter acesso a suas dificuldades e sentimentos advindos do ambiente escolar, cuja ênfase situava-se nos problemas de relacionamento. Apesar de nenhuma professora do período parcial ter aceitado a proposta das correspondências, continuei meu contato semanal com Denise, respeitando sua opção pela manutenção de nossas conversas.

As demais docentes iniciaram a escrita das cartas e algumas, já no momento da entrega, antecipavam o que haviam abordado, de modo que conversávamos pessoalmente sobre essas questões.

No primeiro semestre de 2008, recebi doze cartas de sete professoras. E, ao longo dessa experiência, confirmei o que escutava desde o momento de minha entrada na escola e percebi também o quanto essa forma de contato parecia incomodar, de alguma forma, essas docentes, tanto aquelas que não se interessaram em participar, como também, aquelas que me escreviam.

Para algumas, era como se houvesse um ar de mistério ou de desconfiança ao presenciarem alguém entregando seus relatos – havia uma troca de olhares ou saíam de perto nesses momentos, já que as caixas de correspondência não chegaram a funcionar¹³ e, assim, as cartas eram entregues em minhas mãos.

Muitas das professoras que concordaram em escrever o fizeram apenas uma vez e algumas acharam melhor não assinar. Considerei esse anonimato como um limite à atividade, como uma recusa à continuidade desse processo, principalmente, quando, em junho, parte de uma correspondência recebida naquela manhã, e que estava em minha bolsa, desapareceu.

Ao iniciar o segundo semestre, achei melhor interromper essa forma de contato com as professoras, pois não podia saber ou afirmar onde e como tal fato havia ocorrido. No dia do desaparecimento de parte da correspondência, recebi a carta no período da manhã, voltei para casa na hora do almoço e retornei à escola no período da tarde. Durante os dois períodos em que estive na escola, participei da festa junina e minha bolsa permaneceu sobre um armário,

¹³ As caixas de correspondência foram retiradas temporariamente para serem reparadas e não retornaram. Elas foram danificadas por Bárbara, aluna de inclusão, antes mesmo de serem utilizadas.

com as demais bolsas de funcionárias e professoras. Só percebi o ocorrido quando voltei à noite para casa.

Infelizmente, não consegui sustentar a via das cartas, não percebi, naquele momento, como algumas professoras começavam a demonstrar certo interesse em relação àquilo que suas colegas pensavam e relatavam por escrito.

Parti para um julgamento moral quanto ao que seria certo/errado, sem me dar conta dessas manifestações inconscientes que escapavam no contexto das correspondências. Quis garantir segurança às declarações das professoras e, com essa garantia, acabei por estancar a forma de abertura do inconsciente, tanto no que se refere aos enigmas do que era escrito, das entrelinhas, como das reações dos demais funcionários que participavam da atividade.

Fica a ausência da continuidade das cartas e a frustração de ter cedido a meu imaginário e não sustentado esse ponto de impasse – cortei a correspondência com “*as coisas de fineza*”, como fala Miller (2008/2009), com as coisas delicadas e numerosas que estão à nossa frente, mas que necessitam de um pressentimento para serem sentidas e julgadas, que independem de um raciocínio embasado em princípios.

Trata-se, pois, de uma relação de inconsciente para inconsciente e que pode, e deveria, ser vivenciada na escola.

Para Blanchard-Laville (2005, p. 26),

[...] é sempre possível para os professores que o desejem [...] recuperar uma margem de manobra no interior das situações delicadas e, às vezes, dolorosas que podem ser as suas, não buscando próteses rapidamente construídas nem esperando soluções milagrosas, mas antes aceitando realizar um paciente trabalho de elaboração de sua prática [...] trabalho que, embora nunca assegurado de uma vez por todas, é passível de reflorescer continuamente.

Mas, apesar desse furo, permanece o trabalho com as correspondências recebidas e a tentativa de garimpar algum vestígio dessas *coisas de fineza* que levassem ao reflorescimento de questões educacionais.

4.1 A palavra escrita

Apesar de serem doze correspondências no total, decidi não anexá-las e mantê-las no corpo do trabalho, uma vez que faço a opção de direcionar a escuta do mal-estar dessas professoras pela via de suas palavras que foram escritas e endereçadas a mim, entendendo que, desta forma, a abordagem da questão que irrompe naquela escola torna-se, em certa medida, mais fiel.

Ao focar e analisar a escrita que me forneceram, procuro destacar a maneira como as professoras pareciam vislumbrar os acontecimentos. E não me atenho à minha leitura dos fatos acontecidos: a leitura que faço baseia-se naquilo que, para as docentes, foi importante declarar.

Nesse sentido, é interessante observar um detalhe: as professoras, em nossas conversas, não fizeram referência a suas formações acadêmicas. Apenas as duas professoras mais jovens, revelaram que haviam cursado Letras e Pedagogia na Universidade de São Paulo. As demais falavam do tempo de experiência que possuíam em sala de aula, o qual oscilava de vinte a trinta anos de magistério, a maioria desse tempo, trabalhado em escola pública. Em suas correspondências, repetiu-se a ênfase nos anos de trabalho e no cansaço que esse fazer proporciona.

Em suas cartas, as professoras resgatam muitas coisas declaradas em nossas conversas, mas fornecem também um conteúdo que se mantém latente e que deverá ser trabalhado.

Assim, a correspondência possui um material rico em informações e revela algo das subjetividades de cada remetente. Algumas questões expostas poderiam ser respondidas somente pelas próprias professoras e, provavelmente, em um contexto clínico e após um bom percurso analítico.

O que apresentarei em meus comentários é uma leitura pessoal de alguns momentos de vida que me foram relatados, os quais eu tento entrelaçar às contribuições teóricas advindas da Psicanálise. Será o resultado de uma escolha que fiz e que tem a ver com um retorno constante a minha própria trajetória.

Por esse motivo, reitero a importância de transcrever essas cartas, pois acredito ser a melhor forma de acesso às palavras das professoras e a seus processos inconscientes. Algumas alterações foram realizadas somente para garantir o anonimato das docentes e alguns trechos que mais me chamaram a atenção encontram-se destacados.

4.2 Cartas enviadas sem a identificação das professoras

4.2.1 Professora nº. 1

Expectativas quanto à Escola Parque da Jaqueira

“Vou falar no coletivo em relação às propostas do projeto pedagógico da escola.

Me sinto um pouco triste, ou seja, decepcionada em relação ao coletivo, quando o grupo de professores vai tomar decisões em algumas situações; vejo que essas decisões estão nas mãos de algumas pessoas e os outros ficam sabendo dessa proposta em cima da hora. Falta comunicação entre todos – ou para alguns e fica algo a desejar.

O projeto é solidário, cooperativo e autônomo.

Quanto às salas ambientes, acho que *precisa maior cooperação e compreensão* no início. Abraçar o projeto.

Tentar no coletivo, trocando experiências do que está dando certo ou não.

Quando entramos em algumas salas, constantemente, temos que primeiro arrumá-las. Isso gera *angústia*, pois o uso é rotina.

Acredito que tudo seja possível, porém com a *participação de todos. Falta um espaço nas reuniões* para avaliarmos, comentarmos o que estamos fazendo e falarmos de nossos anseios e expectativas.”

Comentários

Logo no início, essa professora se expõe subjetivamente, indicando seu olhar em relação aos profissionais da escola. Seu descontentamento com a forma como vê o encaminhamento das ações é algo que se percebe ao longo de sua carta.

Fala em tristeza e em decepção, ao visualizar um descaso entre os colegas e demonstra o desejo de ser incluída no grupo que delibera, indicando a existência de uma política de exclusão e de um ambiente cindido, no qual, um pequeno grupo responde pelos profissionais.

Apesar de sua queixa, a professora procura encobrir seu descrédito em relação ao projeto da escola, porém as propostas de coletivização das notícias, das decisões e das ações revelam seu olhar, sua decepção e seu conflito diante da cisão que acredita existir entre a proposta da escola e a forma como os profissionais atuam.

As palavras cooperação e coletivo dão a impressão de serem utilizadas com o intuito de propor a inclusão de todos os profissionais envolvidos no contexto escolar e parece indicar, também, uma dificuldade em se ver só diante dos acontecimentos – todos deveriam estar juntos. Pode haver aí uma exacerbação do *nós*, em detrimento de sua posição singular – o eu. O descolamento do outro parece ser encarado como exclusão, como se necessitasse sempre de um consenso, de uma autorização para agir em grupo.

Talvez, o fato de não ter assinado a carta seja uma confirmação desse sentimento de exclusão e da impossibilidade de ocupar e sustentar um espaço singular em seu ambiente de trabalho.

4.2.2 Professora nº. 2

“Gostaria de ter material pedagógico *individual*, um armário inteiro e uma cesta de rodinhas para melhor organizar as atividades de sala de aula. Seria bom que cada professor passasse um dia inteiro em uma sala de aula, para que as crianças não interrompessem suas atividades para passar de uma para outra sala.

É importante trabalhar no coletivo, mas também é necessário *respeitar a individualidade e a personalidade de cada professor. Cada um tem o seu tempo e seu ritmo de trabalho.*”

Comentários

Nessa única carta enviada, sua demanda permanece no contexto individual e, em poucas frases, vislumbra-se uma cristalização no antigo, no modelo conhecido, o que pode revelar uma dificuldade em se desembaraçar das camadas identificatórias adquiridas, bem como, de juízos de valores sedimentados com o tempo.

O novo, a interrupção e a surpresa não fazem parte de seu olhar para uma escola mais aberta e dinâmica, mas seriam vistos como problemas a serem superados. Parece permanecer em um circuito de idealização, no qual o lugar ideal nunca é o do presente, não conseguindo aproveitar a escola em que está atuando no momento.

4.2.3 Professora nº. 3

“Para Cássia

Com a mudança, neste ano, para as salas ambientes, ainda estou em processo de me *acostumar com as novas mudanças*.

Sendo a 1ª vez que trabalho com salas ambientes e não sendo uma pessoa muito *organizada*, tive dificuldade em *organizar-me*, quanto aos meus pertences e à sala a ser usada.

Hoje, já consigo me *organizar*, o que foi uma grande vitória. Agora, *o desafio maior está sendo em como usar a sala de jogos e a brinquedoteca*.

Neste particular, a diretora já está vendo uma *assessoria* que, em minha opinião, irá ajudar bastante.

Como ponto positivo, vi nesse desafio das salas ambientes uma grande chance em vida de trabalhar com elas, nesta altura do campeonato, proporcionando-me um “grande crescimento” em termos de *organização* e de trabalho diversificado com as crianças.

O que me incomoda bastante também é, na mudança de salas, encontrar salas sujas e brinquedos misturados e quebrados.”

Comentários

Em sua carta, essa professora fala da possibilidade de se flexibilizar, de um agir em direção ao novo. Porém a busca de uma assessoria e a repetição da palavra organização ao longo de sua correspondência parecem indicar a necessidade de caminhos e modelos, revelando que a *desidentificação* em relação aos moldes tradicionais é um processo que leva tempo. E, talvez, essa tranquilidade aparente diante do processo de mudança possa ser vista como uma tentativa de encarnar um ideal de professora, forjando, assim, seus sentimentos e suas dificuldades, como uma tentativa de acatar a demanda da escola – as salas-ambientes, mas demonstra também que, aos poucos, vai se apropriando da situação, não deixando de experimentar as novidades.

4.3 Cartas enviadas com a identificação das professoras

4.3.1 Professora Dirce

Primeira carta

“Tenho estado feliz nesses dias. Descobri um prazer nas relações com algumas crianças, acho que meu humor está melhor. O aluno de inclusão não vem há três dias, me preocupo, mas descanso.

Amanhã é dia das mães aqui na Escola, sinto o caos, mas sei que, na hora, vai dar tudo certo. O problema maior é acordar cedo num sábado de frio.

Gosto dessas crianças. De algumas de um jeito especial. Às vezes, sonho com elas. Nos meus sonhos, estou sempre trabalhando, acho que é por isso que acordo cansada.

Muitos já estão conseguindo ler. Eles adoram brincar de forca. Ontem, contei o que é se enforcar e acho que peguei pesado.

É isso. Feliz, embora cansada. Não conheço outra vida, mas imagino. Por enquanto, isto basta.

Beijos,

Dirce.”

Comentários

Na primeira leitura, tive a impressão de que tudo o que foi manifestado indicaria uma visão positiva do contexto escolar, porém, em uma segunda leitura, na busca do que estaria latente, percebi o cansaço e o indício da possibilidade de alguns conflitos: a ausência do aluno de inclusão e a possibilidade de descansar; o fato de gostar especialmente de algumas crianças; e o fato de sonhar com seu trabalho e “acordar cansada”.

A princípio, a professora faz uma revelação ou expressa seu sentimento para, em seguida, contornar aquilo que havia revelado. É como se brincasse de esconde-esconde, como se pudesse ocultar o que sabe e que “escapou” de alguma forma.

É o que parece ocorrer também em relação a seus desejos que, por enquanto, permanecem guardados na imaginação, dando a entender que a possibilidade de imaginar já é suficiente. Entretanto faz referências, no início da carta, a problemas de humor, de modo que apenas a imaginação de uma vida diferente não parece estar sendo suficiente.

4.3.2 Professora Solange

Primeira carta

“Oi, querida! Como vai a vida?

Eu vou bem, me adaptando à nova fase de minha vida...

Aqui na escola, as coisas vão bem, à medida do possível. Minhas crianças deste ano são ótimas, mas são tantas! Eu fico super *em conflito*, sabe? Constantemente, acho que *não estou dando conta deles como deveria... mas eu também não faço milagres, né?* Com certeza, tenho me empenhado...

A aluna de inclusão está avançando; acho que já conseguimos nos comunicar com maior eficácia e ela tem interagido mais com o grupo, comigo, com a auxiliar... aliás, o que seria de mim sem a auxiliar? Não quero que outubro chegue...

O estrutural da escola ainda tem buracos, mas qual U.E. não os tem?

Acho que o foco do momento é a *comunicação, que está bem falha*. Mas é uma *construção coletiva; sozinha (s) é que não se resolveria meeeeesmo... rs...*

Bom, acho que minhas novas são essas. Conte-me agora de você!”

Um beijo

Solange.”

Comentários

Solange revela, em sua correspondência, um olhar específico para o mundo: *à medida do possível* e, nesse sentido, penso que já instaura um limite para as coisas darem certo na escola.

Em sua exposição, a professora destaca primeiro os aspectos positivos para, em seguida, introduzir uma ideia negativa, permanecendo em uma posição ambivalente.

Ao ter como parâmetro apenas o possível, acaba limitando sua atuação, aceitando não se comprometer nem se engajar na resolução de algumas dificuldades. Há sempre um “porém” como impedimento, um adiamento de sua ação por causa da omissão do outro, do coletivo que não delibera. Parece estar em compasso de espera, segundo a qual, o Outro deve acionar a partida para a ação.

Em relação a minha pesquisa, parecia estar um pouco desconfiada, pois ora se aproximava, ora se afastava. Essa alternância podia ser verificada, também, em seu humor. Só redigiu essa primeira carta e, durante certo período, manteve-se distante.

Algum tempo depois, procurou-me, quando estava observando uma sala no parque, para me contar animadamente sobre sua infância, salientando a importância das brincadeiras na escola, já que, hoje, nas ruas, não é mais possível. Na semana seguinte, ao me encontrar, relembrou nossa conversa e disse que foi muito bom ter falado de sua infância.

Os encontros subsequentes dependiam de seu estado de humor, oscilando entre aproximações e afastamentos.

4.3.3 Professora Tânia

Segunda carta

Obs: Esta professora não assinou a primeira carta.

“Julho / 2008

Querida Cássia

Você fala da minha esperança, animação e ações perante o projeto da escola.

Sugestões a serem realizadas: Maior *troca entre as pessoas* – isso poderá acontecer em *reuniões com todos*; dinâmica de grupo – após *reflexões com todos*; as reuniões com a Leny são bastante significativas, levando o grupo a *pensar sobre mudanças internas*, fazendo com que a maioria possa refletir sobre as suas práticas. As pessoas, quando *sentem medo, se apegam a questões mínimas com medo de se abrirem*.

Como falar para ser ouvida?

Em reuniões quando a maioria está presente, pois se levamos a crítica a um colega isolado, não estamos construindo melhora alguma. Promover *mais debates* quando certo problema ganha proporções exageradas e quando a *resolução parece cabível a todos*.

Interferência: gera desgaste no cotidiano, pois sem comunicação entre os envolvidos, não há como estabelecer a *rotina adequada*.

Sala ambiente: organização, respeito e cooperação de todos; envolvimento.

Infância: Foi no interior do estado, em Araçatuba. Família pobre, porém unida. Sou a quinta filha (caçula), não passando por tantos problemas como meus irmãos.

O sistema educacional, naquela época, era muito rígido e fechado, diferente do que vejo hoje em dia, no qual as crianças e educadores tentam ficar mais próximos de uma interação maior.

Eu não me expressava tão bem quanto hoje, em relação às questões com as quais não concordo e penso que posso efetuar uma melhora. Sinto-me mais transparente na minha visão de mundo.

Vejo que a Escola Parque da Jaqueira tem a preocupação de desenvolver no coletivo um melhor diálogo entre as pessoas. Passando uma mensagem de autoconhecimento entre todos. Procuo levar esse aprendizado para as crianças, esperando que elas tenham oportunidade de falar, expressando seus sentimentos.

Na minha infância, as pessoas decidiam por mim. Com o passar do tempo, as vivências boas e as não boas fizeram com que essa transformação acontecesse. Procuo trabalhar essa autonomia e respeito com as minhas filhas, transferindo para os meus alunos.

Agradeço a você, por eu estar tendo esta oportunidade e poder falar, ou seja, escrever o que sinto. Com certeza, esta experiência ficará presente em minha vida. Sinto um carinho especial por você, a Leny e a diretora.

Observação: O trabalho realizado na escola com a diretora não acabou. É, sim, um início de diversas mudanças que serão conquistadas ao longo do caminho.

Nunca desista!

Beijos,

Tânia”

Comentários

Tânia se mostrou bastante receptiva aos questionamentos que surgiam em nossas conversas. Considero importante ressaltar que ela iniciou um trabalho de análise durante esse período e, assim, foi capaz de trabalhar seu sofrimento. Ela assinou essa segunda carta, posicionando-se como sujeito de suas idéias, atitude que não conseguiu sustentar na primeira correspondência.

Contudo, ao falar em problemas de comunicação e interferências, parece indicar que acredita em uma comunicação linear, como se fosse possível explicar e esclarecer todos os problemas e imprevistos e como se os laços não fossem tecidos, justamente, a partir desses

mal-entendidos, dos quais nem sempre nos damos conta. Como se, na ação, não pudesse haver sofrimento e, apesar disso, pudesse haver também prazer, como aponta Blanchard-Laville (2005).

Nesse sentido, Tânia parece crer no sentimento oceânico, que Freud (1930) desmistificou, por acreditar que se trata de um sentimento de vínculo indissolúvel com o mundo externo em plena harmonia.

E me pergunto se o medo, ao qual essa professora se refere não tem a ver com a condição de se deparar com as escolhas que são feitas e com a constatação de que não há um consenso coletivo capaz de sanar todos os furos e, assim, completar as relações.

Outra pergunta que me faço é sobre a possibilidade de a dificuldade estar em sustentar o fato de que, nas escolhas, ganhamos algo, mas perdemos outras tantas coisas, já que é impossível ter tudo. A queixa a respeito de uma necessidade de escuta estaria dirigida não apenas a suas colegas, mas também a si mesma – ela precisaria se ouvir.

E, se assim for, será possível que ela se escute, ou seja, terá ela escutado seus próprios desejos?

Sustentar os laços com base nas diferenças existentes no grupo, nas singularidades de cada um e nas adversidades e sofrimentos que isso possa acarretar é um desafio a ser ganho a cada dia e, por enquanto, essa situação parece difícil de sustentar.

4.3.4 Professora Bruna

Primeira carta

“São Paulo, 9 de maio de 08

Prezada Cássia

É a segunda vez que venho para trabalhar nesta U.E. Da primeira vez, logo no primeiro dia, fiquei sem a carona e foi um transtorno. *Fiquei meio desesperada*. Dei graças a Deus por ter voltado à atribuição porque *achei o local longe* e como acumulo [cargo] em outra U.E., fica difícil conciliar duas escolas, eu não tenho transporte próprio, então *achei bom ter ido para outra escola*.

Este ano, o pessoal da *Diretoria de Ensino disse que nos ajudaria* e, na hora H, *ninguém fez nada para ajudar e precisei pegar novamente essa escola, super fora de mão*.

Meu horário é 7h às 11h na EMEI e na EMEF é 12h05 às 18h30. Quando a professora que me dá carona não vem ou acontecem imprevistos no trânsito, não chego no horário na outra escola.

Tento não sofrer muito, mas me sinto estressada e muito ansiosa o tempo todo. Tenho uma vida muito sedentária. Corro o dia inteiro e sou muito chata para dar aula, porque quero a turma sempre atenta nos trabalhos realizados e não gosto de bagunça quando o trabalho é sério.

Quanto à escola, estou gostando, embora tenha pessoas que não me tratam com respeito, mas infelizmente, temos em todas as escolas pessoas super bacanas e, outras, do tipo que não têm afinidade, não me servem como colega.

Eu amo a diretora, ela é muito transparente e boa, gosto de outras pessoas, procuro respeitar todos, mas *não consigo “lamber” aqueles que me olham torto. Os que não me procuram para conversar. Fico triste, mas depois passa e esqueço.*

Eu amo as crianças com as quais trabalho, são umas gracinhas, fofas, educadas, bem como as mães. Faço com amor o meu trabalho e procuro fazê-lo da melhor maneira. No começo, não gostei muito das salas ambientes, mas me acostumei e já não sofro tanto.

Eu adoro o parquinho da jaqueira e quando tinha mexerica, nós apanhávamos e comíamos. Eu e a galera pequena. *Já me sinto bem em todas as salas, procuro fazer um bom trabalho, mas, às vezes, eu falho e procuro me corrigir sempre.*

Eu gostei de você também, moça. Te acho muito fofa e meiga.

Beijos!

Me perdoe a letra , *caso não tenha entendido o que quis contar.*

Bruna”

Comentários

Ao falar em dificuldades, transtorno, desespero e, ao mencionar o fato de ninguém fazer nada para ajudá-la, Bruna revela suas impressões e sentimentos ao chegar à escola e fala de seu sofrimento e de seu desejo de não permanecer nessa unidade escolar.

Ao mencionar a necessidade de carona para seu transporte, sua expectativa de um auxílio da Diretoria de Ensino na atribuição de turmas e, até mesmo, ao se considerar uma pessoa chata em relação aos seus alunos que exige deles uma presença atenta em sala de aula, observa-se uma demanda ao Outro, um desejo de ser olhada e atendida, amparada, para que possa exercer suas funções – uma dependência em relação ao Outro, uma necessidade de sustentação. Porém, logo constata que nem sempre sua demanda é acolhida – é quando parece entrar em sofrimento.

Em seu discurso, procura demonstrar certa distância em relação aos problemas observados no dia a dia, alegando ser algo corriqueiro em um ambiente de trabalho. Todavia, ao relatar os problemas de relacionamento com os profissionais e o distanciamento entre os colegas, se queixa de uma ajuda que não recebe, de um apoio que não vem, enfim, de uma falta.

Nesse momento, seu olhar para a escola indica um sentimento de exclusão, de se sentir não inserida em seu ambiente de trabalho e, como consequência, sofre com as atitudes que acredita serem reveladoras da desconsideração que os demais funcionários teriam em relação a ela.

Essa professora se vê em um ambiente cindido, no qual, imagina que não é ouvida e termina sua correspondência, levantando a possibilidade de que eu não compreenda o que relatou.

Tudo o que descreve é motivo de sofrimento, mas, apesar de mencioná-lo algumas vezes, afirmando estar estressada e ansiosa, constantemente o ameniza, chegando a negá-lo. Coloca a possibilidade de uma adaptação a esse sentimento, um não sofrer tanto, uma tristeza que passa e é esquecida.

Ao mencionar que já gosta de seu local de trabalho, que procura não sofrer muito e ao falar de seu amor pelas crianças e por seu ofício, observa-se uma tentativa de trazer uma imagem ideal e de encobrir aquilo que havia revelado, de tamponar o vazio dessa falta. Ela chega a fazer afirmações em uma direção, para em seguida, contradizer-se, fazendo relatos na direção oposta, seja quanto a seus sentimentos, seja quanto a seus relacionamentos e ações.

Acredito que essa correspondência revele a angústia de Bruna diante do seu olhar para o mundo, no qual constata um Outro que não a atende e o não saber o que fazer com essa falta.

Segunda Carta

“São Paulo, 22 de junho de 08

Olá, amiga Cássia,

Espero que entenda o que vou contar:

- 1- Minha adaptação nas salas ambientes: agora *me sinto bem mais tranquila*, porque já me organizo com antecedência e sempre converso com o grupo sobre arrumarmos a sala antes de sair. Trabalho com eles que sempre devemos colocar tudo o que usarmos nos seus devidos lugares, mas *ainda pego a sala em desordem*.

Não sofro por isso, acho complicado o rodízio com as crianças porque têm professora e professora. Acho-me chata nesse sentido, mas não quero para o outro o que não gostaria para mim. Então procuro ter consciência e trabalhar o meu aluno para ser organizado. É claro que isso requer mais trabalho, mais estresse, mas não consigo ser como algumas colegas que largam e seja o que Deus quiser. É claro que enxergamos o que se passa ao nosso redor e também os outros enxergam o que somos e o que fazemos.

Procuro um sentido, um objetivo antes de dar o jogo ou o brinquedo, até mesmo a atividade para os pequenos, mas confesso que, às vezes, dou por dar e os deixo simplesmente brincando. Passo então a observá-los, sabendo que, assim, também estamos trabalhando com a criança.

O que sempre me deixa muito triste são as reuniões que, confesso, não são nada produtivas, mas sim, destrutivas, cansativas, desanimadoras. Sinto que algumas pessoas jogam a carapuça e use aquela a quem couber. Sei que tenho muitas falhas como pessoa, mas faço de tudo para ser humana, para ser boa e dar o meu melhor para estes pequenos.

- 2- Adaptação das crianças: estou sempre fazendo rodas de histórias e de conversa, acho que as crianças já estão se adaptando melhor. Eles esperam a minha comanda para ir até os jogos ou brinquedos e, confesso, *não estou tendo maiores problemas nem conflitos quanto às salas ambientes*.

No começo do ano, *estava mais ansiosa*, com medo de não dar conta, mas vai indo os dias, semanas e meses e *vamos adquirindo mais segurança* e já estou me organizando mais, *só que o bicho pega ainda*.

Toda manhã, eles chegam, tem que pendurar os “mochilões”, tirar agenda. Tem aqueles que deixam mochilas jogadas, mas não são somente os meus alunos. Então chega uma funcionária e fala: “*Olha, professora, fala com eles para não deixar mochilas jogadas.*”.

Eu fiquei por ali de olho e cada mochila que eu via jogada, chamava essa funcionária para que visse que eram de alunos de outro estágio e não os meus. Fiz isso com três ou quatro mochilas e *mostrei a ela que de boba eu não tenho nada, mas tem muita gente achando isso.*

É claro que ela ficou sem graça e, *quem sabe, ela aprende a me respeitar* daqui para frente.

Sabe, Cássia, eu não ia dizer nada disso, mas serve como *um desabafo meu. Talvez fique mais tranquila e meu coração se acalme.* Também é um desabafo! *Sabe quando você percebe que sua amizade não serve para algumas pessoas? Vejo isso em alguns funcionários e, também, em algumas professoras.* Prefiro, sim, os mais simples, os mais humildes e *acabo sofrendo com os arrogantes, os que não têm afinidades comigo. Mas esqueço quando saio de lá.* Não levo problemas para casa ou para o outro cargo.

Cássia, me sinto *uma “pro” um pouco chata* e cobro do meu aluno uma postura diante das coisas que passo. Não consigo enxergar uma coisa errada e deixar. Exemplo: quando um bate no outro. Não sei deixar prá lá, ou mesmo um nariz sujo, ou então calor e aluno com várias blusas. E quando um chora, não consigo deixar de mimar um bocadinho. É aquele velho ditado: “O que não quero para mim ou para o meu filho, não quero para o meu aluno.” *E uma coisa, tenho certeza, é o amor pelas crianças.*

3- Dificuldades que interferem ou interferiram na minha prática: acredito que o que mais interfere na minha prática é *não ter os 15 minutos para poder relaxar*, tomar um lanchinho mais sossegada e usar o banheiro com um pouco mais de tranquilidade. Vejo aqui, na Escola Parque da Jaqueira, o velho ditado: “Faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço”. Creio que *seria preciso valorizar mais as pessoas e não crucificá-las, pois é isso que vem acontecendo.* Eu sempre me preocupo mais com a criança do que com o adulto, mas, *às vezes, aborreço alguns olhares ou a falta deles e os mexericos que a gente sente, forte no ar. Uma coisa de olhar o que você faz, mas esquecer de olhar as próprias coisas. Isso me deixa muito triste.* Não entendo como vamos ensinar aos pequenos aquilo que não fazemos.

4- O que acho importante desenvolver com as crianças?

Sei que *falho bastante*, talvez, por *não ter tempo de me reciclar*, mas duas escolas, a correria do dia fazem com que a gente extrapole naquilo que é importante desenvolver

com as crianças. Mas, procuro sim, cada dia fazer o meu melhor e fico atenta às necessidades desses pequenos. Vejo aquele “serzinho”, como se fosse meu e as necessidades maiores, procuro sim, realizá-las. Não consigo, também, deixar durante muito tempo uma criança apenas com uma atividade ou com um brinquedo. Estou sempre atenta às necessidades dos meus alunos. Acho importante desenvolver trabalhos motores, visuais, de atenção, de raciocínio, enfim, trabalhar um todo com os alunos.

É isso! Beijos.

Bruna”

Observação: a última folha dessa carta, com os itens três e quatro, desapareceu de minha bolsa, mas atendendo ao meu pedido, a professora reescreveu as respostas referentes a esses trechos.

Comentários

Bruna inicia sua segunda carta, mencionando o desejo de ser compreendida, reafirmando assim, sua visão de que suas sugestões nem sempre são acolhidas.

Ela afirma estar mais tranquila, mas, em seguida, continua a desfiar uma série de queixas, demonstrando um grande desânimo em relação a como vê a conduta de muitos profissionais. Mostra-se incomodada com a falta de preocupação com o outro que, segundo seu relato, é o modo como interpreta as relações na escola.

O sentimento de ser excluída volta a ser mencionado, ao revelar a sensação de que muitos dos que ali trabalham parecem não desejá-la como amiga e, nessa carta, volta a se definir uma “pessoa chata”. Aliás, o momento de encontro com seus colegas e direção é visto com sofrimento e desconfiança – as falas e os olhares, ou os momentos em que se sente ignorada e incomodam.

Há uma insatisfação de sua parte nessas relações, um sentimento de incompreensão e de injustiça que se repete em toda a sua correspondência, demonstrando que, segundo seu olhar, existem coisas que vão sendo encobertas e negadas, e que não são trabalhadas.

Nesse sentido, volta sempre às mesmas queixas, ainda quando existe a possibilidade de resolvê-las. Um exemplo é o seu intervalo. No decorrer desse semestre, duas inspetoras de

alunos iniciaram seus trabalhos na escola e, mesmo assim, essa professora permaneceu sem fazer o descanso a que tem direito e continuou reclamando da situação.

Quando lhe perguntei por que não solicitava a presença de uma das inspetoras durante seu período de descanso, respondeu que achava que isso deveria ser providenciado pelos superiores daquela escola, sendo uma tarefa que não lhe cabia. Ela continua, então, esperando pela ação do Outro.

Terceira carta

“SP 20/07/08

Olá, Cássia!

Como você já sabe, *estou mais tranquila em relação à escola*. Ela é nova para mim, as pessoas, as crianças, enfim, *sei que é uma nova conquista e, muitas vezes, estamos fechados a essas mudanças*. Sou uma pessoa um pouco difícil, eu sei disso e não consigo ficar em cima das pessoas, não consigo puxar o saco (desculpa pela expressão) para que elas me tratem bem, como eu gostaria. Então, *fico sim na minha, não faço esforços quando percebo que a pessoa não liga a mínima pra mim*. Acho que todos nós somos iguais e o respeito é fundamental nas pessoas.

Esse negócio de afinidade agora é moda. Antes, se dava o nome de panela, agora é mais bonito dizer, ela tem mais afinidade com fulana, mas não, com beltrana. Você deve me entender, não é mesmo?

Sabe, tem pessoas que nos *tratam bem se a gente tem um carrão, todo bonito, dos caros e se temos dinheiro ou um super-apartamento*. É tão mais lindo termos a amizade das pessoas *desinteressadamente*, o cumprimento, o olhar sereno, o não falar por trás da pessoa, isso nos torna grandes perante o nosso Pai. O interesse, a arrogância, o nariz empinado e a *metidez* nos fazem pobres demais. Sim, *pobres de espírito e é assim que muitas pessoas agem nas escolas, principalmente, porque são muitas mulheres juntas e tem as que querem ser melhores que a gente*. É difícil.

Em relação às crianças, tenho um enorme carinho e procuro ser atenta às necessidades desses pequenos, mas sei que falho bastante e uma coisa é o começo da nossa carreira, outra é a idade que vem vindo, o cansaço por tantos anos e, assim, falhamos sim, mas o legal é perceber e tomar o cuidado para não extrapolarmos.

Quanto à minha infância, foi legal, bom mesmo. *Eu era muito querida pela minha família, eles tinham muitos cuidados em relação a mim*. Meus irmãos mais velhos cuidavam

para que eu fosse bem na escola. Minha mãe é analfabeta, nunca pode me ajudar nas lições, meu querido pai que agora mora com Deus, no céu, trabalhava sem faltar um dia sequer, me sobravam os irmãos mais velhos. Eu era a caçula das meninas e *muito paparicada* pelos meus pais. *Acabava abusando desse paparico e tudo o que eu queria eles davam um jeito e me compravam.*

Tive uma infância gostosa, normal e *já pequena, era muito paquerada e querida pelo sexo oposto. Até meus cunhados abusaram e me perseguiam com gracinhas* (muitas gracinhas). *Na escola, eu também dominava a galera. Eu era o centro das atenções, paquerada pelos meninos e as meninas morriam de inveja.* Eu era como a líder do grupinho e tudo o que eu falava era o melhor, o legal.

Na adolescência, também. Era como se eu fosse iluminada. A bonitinha, a gostosinha, a tal. Era até muito metidinha. Uma espécie de Patricinha.

Paquerava os meus professores, era muito sapeca. *Ninguém podia comigo.* Mas uma coisa que nunca fiz foi esnoabar um cara porque era feio ou coisa parecida. Procurava tratar todos bem. Meninos e meninas. Eu os respeitava sempre. *Eu tinha muito gás, muita energia e muito fogo. Era ruim de alguém apagar o meu fogo. Eu tinha tanto que sobrava para quem o quisesse.*

Me lembro com 9 para 10 anos, fui passear, com a galera e a professora de trezinho. Ela disse para não sairmos mais, pois iríamos embora, mas eu, muito moleque, não obedeci e fui novamente passear de trezinho. Quando retornei, ela me deu uma tremenda bronca na frente de toda a galera, eu fiquei super envergonhada, mas a deixei muito nervosa. Me lembro desse episódio como se fosse hoje.

No ginásio, a galera, como já me conhecia bem, sabia que eu era cara de pau, mandou que eu perguntasse para a “pro” de francês como era pescoço em francês. *Eu muito “tonhona”,* perguntei e a “pro” super irritada disse: “Turma, ‘repetê’ – CU-UUUUUUU”. E ficaram repetindo sem parar. Morri de vergonha, mas logo passou e eu estava pronta para outra.

Me lembro de um “pro” lindo e gostosão. Ele ficava todo sem graça comigo. Eu o paquerava na cara dura. Também outros “pros” eu não perdoava. *Paquerava todos. As meninas queriam morrer. Elas tinham ciúmes e até inveja de mim.*

Hoje acalmei o “facho”, mas uma coisa eu faço: procuro passar aos meus pequenos alunos tudo o que aprendi.

Vejo como objetivo ensinar aquilo que meus queridos “pros” e amigos me ensinaram. Quando estou com as crianças, principalmente as maiores de 1ª a 4ª séries, quero e exijo que eles amem, respeitem e aprendam, mas *“podando” os mais sapequinhas*. Acabo falando muito. *Quero certa perfeição nos meus alunos e sei que isso é ruim*. Cada qual tem seus limites, a regra é colocada, mas *nem todos acatam como eu gostaria*. Enfim, *às vezes me irrita, outras desanima, mas, no final, amo cada um deles do seu jeito*.

Cássia, só escrevi tanto assim porque é prá você! *Se não entender o que quis passar me perdoe. Mas o legal é que eu tentei!*

Beijos!!

Obs.: Boa sorte com os estudos, com a família e fique com Deus todos os dias. É o que desejo de coração!

Bruna”

Comentários

Bruna inicia sua terceira carta, afirmando, novamente, estar tranquila, por não possuir mais nenhum problema na escola. Nesse sentido, continua a negar qualquer sofrimento para, em seguida, transmitir a sensação inversa, ao prosseguir seus relatos e observações.

Atualmente, queixa-se de estar sozinha diante dos problemas e parece insegura para enfrentá-los. Justifica suas dificuldades com os demais profissionais com a afirmação de que não é uma pessoa fácil de conviver e que a existência de problemas de relacionamento é uma característica do sexo feminino: uma competição com base nas comparações, nas quais, a melhor deve sobressair.

E me pergunto se será realmente essa a questão.

Freud (1919, p. 238), ao falar daquilo que em nós causa estranheza, salientou que, ao contrário do que comumente se pensa, “[...] *o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar.*”.

Pensei nesse texto, ao observar o quanto Bruna destaca, em suas três correspondências, a sua desconfiança nos relacionamentos e o fato de atribuir ao ambiente profissional a capacidade de despertar sentimentos de desamparo.

[...] *uma experiência estranha ocorre quando os complexos infantis que haviam sido reprimidos revivem uma vez mais por meio de alguma impressão, ou quando as crenças primitivas que foram superadas parecem outra vez confirmar-se.* (FREUD, 1919, p. 266).

Após a leitura de sua terceira carta, na qual se refere à sua infância, imaginei se esses sentimentos advindos das situações de queixas, vistos de forma tão poderosa por ela, não teriam sua fonte em uma crença infantil que retorna, para ser novamente confirmada. Em outras palavras, será que o seu julgamento não estaria preso a uma realidade imaginária, cuja consistência ocorre na validação das posições vividas anteriormente, durante sua infância, como declara Freud?

Em princípio, imaginei se não seria uma dificuldade de se adaptar à realidade, que há anos alterou sua vida: perder os cuidados de quando era criança e passar a assumir a maturidade e suas responsabilidades.

Há, também, uma lamentação em relação a sua condição financeira – não possuir carro, necessitar de carona, possuir um apartamento mais simples, parecem pesar no seu dia-a-dia. Dá a impressão de não aguentar a mudança radical que teria ocorrido ao longo de sua vida, esse deslocamento dos cuidados com que foi cercada na infância à solidão de hoje. Porém, com as alternâncias vistas em seus relatos e as tentativas de amenizar o que havia desabafado, pensei na possibilidade de algo mais importante estar sendo encoberto.

Em sua última carta, a professora destaca o fato de ter sido “*paparicada*” na infância. Aponta que sua família lhe fornecia tudo o que queria e afirmou que se sobressaía em casa e na escola, demonstrando segurança nas atitudes que tomava. Entretanto, ao prosseguir sua exposição, menciona alguns fatos ocorridos durante esse período, nos quais, apesar de enaltecer suas ações e sua energia, traz algumas dúvidas quanto à atenção e aos cuidados recebidos, seja pelos colegas, como no caso com a professora de francês, em que reconhece que fez papel de boba, seja por pessoas próximas, como seus cunhados e suas gracinhas.

Revendo suas correspondências, me pergunto se a oscilação em suas afirmações não seria indicativa de seu posicionamento nas relações, somadas à angústia, diante da necessidade de alterar esse quadro e assumir o que se vê, modificando aquilo que está equivocado, ao que parece, o respeito em relação a sua pessoa, a seus desejos.

Será que sua versão da infância, em que enfatiza que ninguém podia com ela, poderia ser uma recordação encobridora? Uma defesa que forjou para si mesma, com a intenção de mascarar aquilo que não queria ou que não podia – e, quem sabe, ainda não pode ver: a

alienação ao desejo do Outro? Será que ela acreditava realmente que abusava de seu sucesso, de sua posição, que havia respeito a sua liderança ou, ao contrário, essas manifestações eram o resultado de manipulações, difíceis de serem encaradas?

Ela menciona também a existência de um fogo, de uma energia, a qual não controlava e que a movia – “fazia e acontecia”, mas que hoje inexistente. Nesse sentido, a professora prossegue enfatizando a vontade de passar aos alunos aquilo que aprendeu, mas aqui, não se refere a essa energia, a esse posicionamento na ação, e sim, à necessidade de controlá-los, de “podá-los”, ensinando a eles o que deve ser feito, ou seja, normatizando-os.

Esse “gás” que descreve como algo contínuo, irreprimível, que possui uma força constante em busca de satisfação seria, como definiu Freud (1915), uma pulsão de vida?

Lacan (1964), retomando os conceitos fundamentais da Psicanálise elaborados por Freud, esclarece que a pulsão se inscreve via cultura, pela intervenção, pela demanda do Outro. Trata-se de uma satisfação paradoxal, pois nenhum objeto é capaz de satisfazê-la, levando o sujeito à repetição, a se fechar sobre sua satisfação parcial em um retorno em circuito. A permanência nesse estado é o que o satisfaz. Assim, o sujeito é sempre feliz – se satisfaz inclusive, com o pior, com coisas que julgaríamos insatisfatórias.

Mas essa repetição, essa busca de sentido e da alienação ao outro, ao símbolo, leva Lacan a inovar e afirmar que toda pulsão é uma pulsão de morte, pois a pulsão é o próprio simbólico que se inscreve.

Talvez, por isso, a professora não tenha sequer cogitado de resgatar a energia e o gás das crianças, mas procura impor-lhes regras sociais. A pulsão de vida, descrita em sua carta que, a princípio, parecia indicar uma posição de sujeito, revelaria sua alienação, sua repetição acéfala em um circuito que não lhe faz bem, mas a satisfaz – uma pulsão de morte.

Miller (2008/2009) faz referência a um breve texto de Freud, para discorrer a respeito daquilo que encobrimos.

Freud (1935), ao se pronunciar novamente sobre um tema que lhe é muito caro, a psicopatologia da vida cotidiana, fala a respeito de um lapso de escrita, ao escrever um bilhete a um joalheiro acerca da confecção de um anel que ele ofertaria a uma mulher. Aponta como os processos mentais podem ser compilados nas situações mais simples e o quanto questões importantes podem ser camufladas com explicações parciais na tentativa de manter o mecanismo de resistência, encerrando premissas e fatores dinâmicos, sem alcançar a questão que está em jogo.

Desse modo, Freud sustenta a importância da presença de um analista e de não permanecer em uma auto-análise, para que se perceba o inconsciente e as formas sob as quais irrompe.

No caso de Freud, sua filha o fez ver que a explicação com a qual estava se satisfazendo era parcial. A partir dessa intervenção, ele dá sequência e vai além, desvelando uma nova indicação do que tentava ocultar.

E, no caso dessa professora, tecer laços em outras bases, que não fossem a da desconfiança, parece algo difícil de sustentar. Ela enfrenta um grande conflito, uma vez que reclama o auxílio do Outro, mas parece ver a aproximação como um perigo, como se as pessoas estivessem prontas a prejudicá-la.

4.3.5 Professora Natália

Primeira carta

São Paulo, 8 de maio de 2008.

Cara Cássia.

Estou *temporariamente nesta profissão, há alguns bons anos e outros nem tanto...* O que chamo de bons anos são os que passam por calma e os nem tanto quase nunca tem a ver com meu trabalho. Uma sensação de *angústia*, pois deveria vibrar vendo o crescimento dos meus alunos... Mas esta é minha função, motivá-los e mediá-los.

Qual seria o grande prêmio para um professor poder se sentir o MEGA. Para um engenheiro, talvez uma edificação brilhante. Para um juiz, ter a “*absoluta certeza*” de um veredicto. *Para um professor... Nada sai do comum. É isso que um professor é, um ser comum e sem perspectivas de sê-lo diferente.*

Algumas pessoas podem dizer: meu filho isso, meu filho já está dando conta daquilo... Mas, apesar de saber que tem trabalho seu ali, este trabalho se move, não está impresso e, em pouco tempo, você o perde de vista. Lembro-me de *ter tomado meio tranquilizante em minha primeira reunião para pais* (e este pode ter a certeza de que foi o único), mas a *sensação de estado de letargia não me abandonou durante esta estrada.*

Quero *algo que me empolgue e contagie os meus pares. Algum produto final que sublima o inesperado.*

De sua amiga, que *ainda espera* que este dia chegue logo,
Natália”

Comentários

Apesar de Natália afirmar, no início de sua carta, que os maus anos não se referem ao trabalho, o que vemos é que o estado letárgico parece predominar, desde a permanência em uma profissão que acreditava temporária, até a expectativa de desenvolvimento dos alunos e o reconhecimento por esse trabalho. Ela menciona o desejo por algo que a empolgue, mas seu relato indica que sua visão em relação à profissão de professora é sem perspectivas. Ela constata, aguarda e espera, permanecendo anestesiada na repetição desse circuito e no sofrimento que esse parece lhe acarretar.

Há um desejo que permanece e que se manifesta em seu mal-estar, na medida em que não há uma ação para realizá-lo, mas, ao contrário, parece estar presa ao gozo desse adiamento.

Segunda carta

“São Paulo, 10 de maio de 2008.

Cara Cássia.

Talvez, em minha primeira carta eu *não tenha sido precisa* quanto às questões da prática ou dos meus sentimentos. Vou tentar me lembrar de algumas que me aborrecem e depois falarei das que me dão prazer. *As que me aborrecem*: perceber que algumas parcerias importantes vão embora (em remoções), enquanto algumas sem comprometimento permanecem por aqui.

Aborrece-me pensar que *nem todo o mundo está querendo o melhor para o grupo*, de maneira desavisada e para prevalecer o seu ponto de vista, acaba por ocorrerem *boicotes à iniciativa de poucos*.

Aborrece-me saber que pessoas mais capacitadas para determinadas funções na escola não ocupam o cargo que merecem por ainda não terem o tal diploma ou a graduação necessária. Aborrece-me discussões entre os pares.

Aborrece-me a falta de cuidado com o material coletivo. Aborrece-me *esperar que pessoas tenham atitude e, quando as outras têm, melindram-se por não terem sido chamadas para participar*.

Aborrece-me a *falta de comunicação*.

Agora *as que me dão prazer*: poder conversar com pais em reuniões e receber elogios (rsrsrs), ir trabalhar; receber abraços quando chego; observar que as crianças estão empolgadas com as atividades; fazer colocações sem que as pessoas se ofendam; poder observar gentilezas entre as crianças.

É, talvez eu tenha mais um bocado de coisas bacanas para dizer e acredito que sejam essas muito, mas muito maiores que as que me aborrecem.

Mande notícias do mundo de lá...

Beijos, Natália”

Comentários

A preocupação em ter consciência e controle dos fatos é novamente revelada nessa segunda carta. Natália menciona uma necessidade de ser precisa em relação a sua prática e seus sentimentos e, para que assim seja, elabora duas listas, nas quais, revela o que a aborrece e o que lhe dá prazer; dá a impressão de que nada pode escapar.

Segundo o seu olhar, há uma disputa entre os profissionais, que se utilizam de boicotes para que atitudes de companheiros não se sobressaiam à falta de ação dos demais.

A questão da falta de comunicação também é mencionada e penso que essa queixa está vinculada à necessidade em controlar a situação, de eliminar qualquer possibilidade de mal-entendidos, a fim de não se deparar com a sensação de incapacidade que o novo, o surpreendente, o que escapa de nosso inconsciente, possa trazer.

Terceira carta

“10/06/08

Oi, Cássia!

Eu gostaria de ler o texto que você citou e depois podemos, sim, nos corresponder. Quanto *ao dia a dia na escola, eu faria uma analogia à “montanha russa”*: *uns dias, lá em cima, e outros, lá embaixo (quando parece que nada surte efeito)*. Neste sábado que passou, levei um susto quando a diretora alterou a voz.

Entendi e tomei conhecimento do que estava ocorrendo naquele instante, mas... em conversas daqui e dali... percebi que *pessoas estão “loucas” para se apegarem a frases “mal ditas” e tornarem-nas mote ou slogan para destruir outras pessoas*. As pessoas desejam

incansavelmente “ter razão a ser feliz”. Quando a diretora diz que dirigir é uma ação solitária, ela está coberta de razão.

A prática pedagógica está caminhando... *alguns dias, me inflo de orgulho deles, em outros, preciso retomar conceitos atitudinais primários. Aí, caio naquele estágio de letargia...*

Você me pergunta se consigo identificar o que há de comum na prática para que essa sensação apareça... creio que seja esse incansável retorno (...ou não). Penso que as crianças que já avançaram tendem a uma impaciência em relação aos demais.

Os boicotes e a falta de comunicação também são preocupantes... o boicote, por ter este lado de “eu tenho a razão” e desprezar qualquer acordo em benefício do grupo (crianças); a comunicação, por reafirmar pensamentos estáticos... é mais ou menos assim: procuro por pessoas que comunguem da mesma opinião para determinado assunto... dependendo do assunto, procuro por determinada pessoa.

Talvez, eu me saia melhor conversando pessoalmente para explicar este trecho.

Acho que as salas ambientes foram uma “grande sacada”. Estamos produzindo mais nas salas... as crianças compreenderam a dinâmica e por ficarem menos tempo que no ano passado, acabam melhorando a qualidade dentro delas. Nunca tinha trabalhado em salas ambientes e estou gostando.

A minha infância... foi muito boa... pai e mãe presentes... valorizando afetos... respeito. Tenho uma irmã mais velha (bem próxima da minha idade) e um irmão 4 anos mais novo. Moro ainda na vila onde passei minha infância. Chegávamos da escola loucos para irmos para rua, onde encontrávamos mais uma dúzia de crianças.

Jogos, bola, bicicleta, patins, skate, corda, mãe da rua, corrida, pique esconde... tudo... tudo mesmo. Nos fins de semana, brincávamos no Parque da Aclimação ou meu pai nos levava ao clube (foi um grande aprendizado porque ele não era muito dado a ficar lá olhando, preferia ficar na sala de jogos com amigos bebericando algo antes do almoço do domingo; então... sobrava tempo e disposição para nos arriscarmos nos trampolins e travessias ousadas na piscina dos adultos).

Lembro-me depois de uma dessas travessias, um senhor no mezanino aplaudia-me e gritava “Bravo, menina!”.

Férias... no interior, Pinhal. Três primos mais velhos e uma prima da nossa idade. Passeios a um sítio da minha tia, banhos no açude, chupar cana sentadas no cocho das vacas, escorregar em sacos pelos cafezais, montar a cavalo, brincar em chiqueiro, comer pamonha,

pão sovado, manga no pé, fogão de lenha, mesa farta e cheia de gente nos almoços em família, guerra de mamona.

Lembro-me que o meu primo nº. 2 era o responsável por pegar uma galinha no cercado para levar à D. Maria, para destroncar o pescoço... nós ajudávamos a cercá-la. Ele ia pelo meio da rua, girando-a e, quando chegava lá, não havia mais o que destroncar.

Primo nº. 1, violão; nº. 2 violeiro (o da galinha), nº. 3 sanfoneiro. Pode imaginar quando juntávamos todos! Festa... Até hoje é assim... primos daqui... primos de lá... muitas histórias... tive e tenho muita sorte! Graças a Deus!

Beijos,

Natália”

Comentários

Passei o texto sugerido¹⁴ e, também, um conto de Carlos Drummond de Andrade, *Assalto*,¹⁵ a respeito de um grande mal entendido.

Durante o ano de 2008, Natalia demonstrou grande interesse em conversar a respeito do mal-estar que percebia nas relações e comentava também acerca de suas reações para aguentar o cotidiano escolar: não levar as pessoas tão a sério. Mas, ao se queixar, comparando a escola a uma montanha-russa, com altos e baixos, é possível perceber o quanto está sendo afetada.

Ela procura negar sua insatisfação com o modo como vê as relações na escola, mas a angústia diante da impossibilidade de esclarecimentos acaba sendo revelada de alguma forma, indicando que, segundo seu olhar, os laços nessa escola estão muito frágeis.

Sua esperança reside em uma comunicação que possa tudo esclarecer, como se essa fosse linear e a interpretação das palavras e dos fatos não passasse por questões subjetivas.

¹⁴ Trata-se de um texto da Professora Leny Mrech, (2005) “Mas, afinal o que é educar?”, referente à Introdução do livro *O impacto da Psicanálise na Educação*, no qual, ela discute um pouco sobre a impossibilidade de se educar e o questionamento/posicionamento dos professores diante dessa dificuldade.

¹⁵ O conto encontra-se nos anexos desta dissertação.

4.4 O impacto das cartas e uma possível leitura psicanalítica

Penso que as declarações dessas professoras tornam-se mais um exemplo acerca de quanto o mal-estar mostra-se generalizado em nossa sociedade contemporânea.

As alterações ocorridas ressoam dentro das salas de aula, uma vez que os efeitos da globalização, capazes de romper fronteiras e padrões, derrubaram também os muros da escola e deslocam as condutas de alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional.

Docentes e discentes são marcados pelas inúmeras possibilidades que a quebra dos padrões dessa sociedade individualista e de consumo proporciona.

Como em outras ramificações sociais, vistas segundo os comentários de Bauman, Lipovetsky e Jonas, essa é a constatação de que estamos em um território desconhecido, no qual as convenções, hierarquias e laços vão sendo desconstruídos e vamos sendo surpreendidos com fatos que não imaginamos nem controlamos, mas pelos quais temos que nos responsabilizar.

A toda essa alteração se soma, como nos alerta Mrech (2001), o fato de figuras de autoridade, como o pai, o professor ou alguém hierarquicamente superior, já não ter importância. As pessoas deixaram de se reportar a elas em busca de uma diretriz.

Como consequência, poderá haver um isolamento, uma espécie de autodidatismo ou até mesmo uma recusa em lidar com o saber. Surgem, assim, novos sintomas na educação, como o fracasso escolar, a estigmatização de alunos e, até mesmo, o desinteresse dos docentes por sua prática, revelando que o limite do saber está escancarado nesta sociedade pós-moderna. E tudo isso gera muita angústia.

Mas, apesar das hierarquias serem desconsideradas em nossa sociedade atual, as desconfianças no outro que se aproxima, geralmente localizado como um estranho, conforme verificado por Bauman (1998), poderá alterar esse quadro, devido às reações defensivas tomadas por aqueles que se sentem em perigo.

Essa atitude defensiva é passível de observação quando em relação a algumas professoras da Escola Parque da Jaqueira, sob a forma de um receio quanto à divulgação à direção dos dados que relatariam, mesmo após eu ter esclarecido o objetivo da proposta das cartas e explicado que as informações obtidas não seriam repassadas aos superiores e, quando divulgadas e tornadas pública na dissertação, os nomes estariam alterados e elas não seriam identificadas.

Insisti nessa marcação, pois Cordié (1998) comenta e ressalta a dificuldade inicial de seu trabalho de escuta psicanalítica com o grupo de docentes de diferentes escolas que, além de todo o mal-estar advindo das relações com os alunos, colegas, pais e familiares, se sentiam pressionadas pelos órgãos da Educação Nacional Francesa e temiam que, ao colocarem para o grupo suas dificuldades, esse relato fosse repassado aos órgãos competentes e utilizados contra si mesmas.

Os professores temiam que seu trabalho se transformasse em uma vigilância a mais. Foi preciso estabelecer um vínculo de confiança, para que aquelas que permanecessem no grupo pudessem se expor com tranquilidade.

No caso das professoras da Escola Parque da Jaqueira, havia ainda essa questão da desconfiança quanto ao sigilo das informações e, também, a desconfiança de se tratar de uma espécie de cobrança pela via do saber, uma averiguação das condutas em sala de aula.

Retomei, com elas a questão do mal-estar que vinha observando e ressaltei que o objetivo não era provocar um aumento dessa situação de angústia, mas refletir com elas, a respeito do sofrimento docente que encontramos nas escolas.

Aos poucos as cartas passaram a ser entregues.

O estranhamento, talvez, tenha ocorrido devido à necessidade de que as condições psíquicas que embasam o mal-estar docente permaneçam camufladas e, assim, se continue a atribuir às ações e comportamentos dos demais todo o sofrimento vivido.

Mas, na sequência, essa desconfiança entre as pessoas foi sentida por mim, quando no fim de junho, parte de uma das correspondências desapareceu.

Nesse momento, parei de solicitar que me escrevessem e continuei minhas investigações baseadas em conversas que mantínhamos.

Apesar dessa ocorrência, duas professoras entregaram ainda uma correspondência, inclusive Bruna, autora da tal carta desaparecida, o que revela o quanto fui precipitada ao interromper esse processo.

Rodrigues (2006, p. 49), ao se servir de uma correspondência destinada a outra psicanalista, comenta “A carta roubada” que circula, evocando a questão das diferentes interpretações possíveis, em relação ao destinatário.

[...] a partir do momento em que muda de mãos, a carta torna-se uma outra carta, ou, como diz Lacan numa passagem do Seminário 2, torna-se uma Outra coisa. De modo que essa Outra coisa me parece uma razão suficiente para descaracterizar a apropriação indébita da carta, esse objeto camaleônico.

Infelizmente, não fiz uma leitura por essa via e me fechei em um julgamento de valores, ou então, me defendi dessa possibilidade de abertura do inconsciente. Eu me pergunto se, ao cortar essas correspondências, era eu quem, agora, me posicionava como “guardião de um silêncio”.¹⁶

Observo que trabalhar com essas cartas me sensibilizou. Tive muita dificuldade em sair de uma leitura do conteúdo manifesto e partir em busca do que estava encoberto, do conteúdo latente. Paralisei em vários momentos e não conseguia analisar os dados ou escrever.

A fim de buscar uma saída a esse impasse, fui orientada a ler e reler todas as cartas, orientação que também foi dada a Freud por Charcot: “[...] *olhar as mesmas coisas repetidas vezes até que elas comecem a falar por si mesmas.*” (FREUD, 1914, p. 32). Ao executar essa orientação, fui percebendo que era preciso lidar com aquilo que era da ordem do meu inconsciente, para poder me aproximar do inconsciente dessas professoras.

Freud (1928), em uma breve carta enviada a Istvan Hollos, na qual se desculpa pela demora em agradecê-lo pelo envio de seu livro, comenta o quanto essa “leitura de caráter essencialmente subjetivo” lhe tocou. Freud não compreendia o que lhe incomodava, até que descobre e confessa se tratar de uma intolerância aos psicóticos.

Miller (2008/2009 – Aula III, p. 1), ao comentar essa carta, ressalta que algo recalcado em Freud foi tocado, algo o perturbou, “algo do seu: não quero saber nada disso.”

Após um curto período de análise desses fatos e de sua confissão, Freud conclui que permanece um mistério para si mesmo “[...] *o seu ser está ainda por decifrar.*” (FREUD, 1928).

Segundo Miller (2008/2009), nesse “*não quero saber nada disto*”, encontramos o inconsciente e, como Freud testemunhou, à medida que avançamos e enfrentamos essa barreira, o mistério diminui, mas não o eliminamos, uma vez que a linguagem é aproximativa do real, mas não é o real.

Então, para nos aproximarmos do inconsciente, temos que buscar “*saber*” esse “*não querer saber nada disto*”, tendo em mente a importância de não misturar os tempos do instante de ver, compreender e concluir, para reabrir novamente essa contagem de tempo, em um processo de questionamento, de “*se remettre en cause*”, como aponta Miller.

¹⁶ Tomei emprestada esta expressão, a qual Blanchard-Laville (2005) destacou em seu livro, no início deste capítulo, ao me referir às professoras que se recusaram a participar da pesquisa.

Assim, concluir não significa ter encontrado a resolução, mas é o sujeito perceber o que tem e como isso interfere nas ações para prosseguir e localizar onde se encontra o excesso, o gozo, reiniciando-se o ciclo de ver, compreender e concluir.

E sustentar esse processo, avançar e ir além do “não querer saber nada disso” diz respeito à ética do sujeito.

Insisti e prossegui na leitura das cartas e, à medida que as analisava e re-analisava, fui também estabelecendo relações dessas barreiras criadas na pesquisa com algumas lembranças do passado e com condutas no presente.

Fui percebendo certos significantes apresentados em alguns capítulos anteriores,¹⁷ como a escolha do meu nome e as lembranças da pré-escola... Verifiquei que seria preciso um grande esforço para deslocar esses semblantes aos quais estava atrelada, caso quisesse prosseguir em direção ao inconsciente.

Quanto às correspondências recebidas, parecem revelar uma necessidade dessas professoras de passar uma imagem ideal de si mesmas, daquelas que superam as dificuldades pessoais e profissionais. Entretanto, esses semblantes acabam sendo negados por queixas e comentários realizados logo em seguida, desvelando o que estava encoberto e dando a impressão de uma tentativa de auto-convencimento ou de uma tentativa de desvio, de contorno ou de evitação das dificuldades que deixariam de existir, ao não serem explicitadas, ou seja, revelariam a dificuldade de sustentar essa falta.

O fio condutor parece ser essa vivência de situações conflituosas, geradoras de sofrimentos e angústias.

Há uma insatisfação nas relações, mas o posicionamento é de espera – o outro deve tomar a dianteira na resolução dos problemas, sobretudo, daqueles referentes à falta de comunicação e de mal-entendidos.

Esses conflitos foram lembrados pela maioria das professoras, que revelavam, além de tristezas, descontentamentos e decepções, um desejo de ter tudo sob controle: nada poderia escapar. Entretanto, como essa “perfeição” não é possível e nem todas as demandas podem ser atendidas, a angústia se faz presente, ao não saber o que fazer diante dessa falta.

Então, surge, para algumas professoras, o sentimento de exclusão, a tristeza, a vontade de não fazer nada. E a angústia real parece paralisá-las nessa espera, dificultando a passagem para a angústia do desejo e a busca de uma ação responsável.

¹⁷ Ver a Introdução e o item 3 do Capítulo 3 **A pesquisa: sujeitos e objetos de estudo..**

Forbes (2005) destaca que é a ocorrência desse hiato que possibilita o estranhamento verificado na educação, revelando a existência de um eterno descompasso e de um mal entendido na prática dos educadores, o que os torna “*profissionais do incompleto*”.

É nesse sentido que professores e alunos não se reconhecem, pois muitos profissionais da educação insistem em resgatar um saber absoluto que não existe mais e, na verdade, nunca existiu.

Esses docentes partem em busca de crenças que valorizem um saber científico e uma verdade última, negando as próprias singularidades e a dos demais envolvidos, na busca de uma unidade essencial e universal dos homens. Essa unidade revela a tentativa de eliminação das sensações de incerteza que possam surgir nas diferenças, para poderem se fixar em modelos e receitas já testadas anteriormente.

Além dessa compensação, percebe-se um movimento no sentido de relacionar tais sensações somente ao que lhes é exterior, como à nova configuração de mundo, destituído de sua solidez e resistindo à percepção de que há, também, uma incerteza que diz respeito aos aspectos pessoais. E essa incerteza se mostra cada vez mais permanente e irredutível, sendo preciso aprender a lidar com ela, para sair desse medo que paralisa, para que se possa prosseguir em direção ao desejo, como apontam Quinet (2008) e Forbes (2007).

O desejo de saber e o desejo de não saber travam uma luta dentro de cada sujeito. Trata-se de uma luta entre tecer o seu saber singular ou paralisá-lo.

Ao paralisar, ao permanecer com o desejo de não saber, as estruturas de alienação do saber são formadas¹⁸ e funcionariam como guias inconscientes de ação, como formas prévias de concepção de ações e comportamentos, como é o caso do que é ser professor e aluno (MRECH, 2001b).

E eu me pergunto o que esses professores não querem saber e se seria essa uma impossibilidade profissional da educação.

Lajonquière (2008), ao expor as idéias principais da obra de Pereira (2008), ressalta que o desejo de muitos educadores parece ser ainda o de aparecer como um especialista, ao qual nada que se refira ao aluno escape. E, como esse conhecimento é da ordem do impossível, vivem o engodo de tudo saber e se ausentam da relação concreta, não permanecendo disponíveis, presentes, durante o tempo em que os alunos possam vir a autorizar.

¹⁸ Segundo Mrech (2001), o termo estruturas de alienação no saber foi cunhado por Roland Barthes, em *O rumor da língua* (1987), para designar um novo fenômeno da cultura.

E mais: esses professores não aceitam que só se é mestre temporariamente, o que Pereira (2008, p. 169) assim explica: “*Eis o que se pode traduzir como a ética do provisório: essa substância que destinaria o mestre não à magnificência, mas ao digno lugar de passagem, de provisão passageira.*”.

Sartore (2007) indica que, nesse crescente desarranjo entre a educação e a sociedade, o professor, ao mesmo tempo em que é estimulado a ignorar sua subjetividade, é levado a preencher o vazio ideológico, acreditando-se possuidor de valores a serem distribuídos. Todavia, diante da própria insegurança nesses momentos de sustentação que terminam por separá-lo de sua singularidade em sua atuação em sala – voltada somente às técnicas, o mal-estar irrompe, afetando o Outro do laço social.

Nesse sentido, Forbes (2005) comenta a necessidade de uma modificação, naquilo que seria, para ele, a existência de três tempos na educação: o primeiro foi o da transmissão do conteúdo; o segundo, o da articulação de múltiplos conhecimentos; e o terceiro tempo é aquele em que devemos aprender a desaprender.

Forbes salienta também que, nesta era globalizada, perdemos a posse do saber absoluto, perdemos os padrões e temos de nos deparar com nossa exceção diante da maioria: temos que inventar.

Entretanto observa-se uma incansável repetição, um isolamento na tradição e um incrível medo do novo e do inesperado. Como consequência, a escola não acolhe a pluralidade de seus alunos e esses permanecem escondidos atrás de carteiras, cartilhas e condutas ultrapassadas.

Aguiar e Almeida (2008) lembram que, já há algum tempo, Almeida já apontava à necessidade de desmistificar os saberes e possibilitar “*o luto de um saber todo poderoso*”, em que o professor abra mão de tudo saber.

Assim, surge um mal-estar devido a essa nova posição que o professor deve ocupar: afinal, sair da magnificência em direção a um lugar de passagem não preenche as necessidades de autocentramento e de exibição nem leva a atingir o ideal de felicidade. E poderá ocorrer de o professor se colocar na posição de vítima e gozar com isso.

Kupfer (2001) menciona que Freud precisou optar entre duas posições opostas com relação à Psicanálise: manter o discurso acadêmico ou jogá-la na cultura.

E Freud preferiu torná-la patrimônio cultural, enfatizando, dessa forma, que a linguagem não é um instrumento de comunicação, mas a trama de que é feito o sujeito.

A Educação, ao se manter em um discurso acadêmico, demonstra acreditar na existência de uma realidade universal a todos e da qual podemos ter consciência.

Assim, busca enquadrar os alunos em teorias e processos de desenvolvimento, criando falsas expectativas nos educadores, levando-os a crer em um saber completo referente a seus alunos e tentando sanar um mal-estar docente, cuja origem se encontra nesse desamparo primordial que a condição humana nos fornece.

Esse desamparo está acrescido da insegurança de se lidar com o novo, com a surpresa e com o inesperado que o contato com os alunos proporciona, por não compreender que todos nos constituímos pela linguagem e, portanto, vamos nos tecendo continuamente.

Desse modo, o real da educação não é enfrentado e, conseqüentemente, professores e alunos permanecem isolados, ocupados na manutenção de seus respectivos gozos e abandonam a via do desejo, que está relacionada à falta e a seu saber singular, mantendo, assim, o mal-estar.

Mrech (2005) acredita que, de uma sociedade pautada na produção, passamos para outra, voltada para o consumo veloz de informações, mas muitos profissionais da educação não parecem ter se dado conta dessa mudança e salienta que:

Enquanto, na sociedade moderna, o professor acreditava ter um aluno cativo, com um circuito relacional previamente determinado, na sociedade hipermoderna (LIPOVETSKY) e pós-moderna (BAUMAN) evidenciou-se que o professor necessita estabelecer novos laços sociais, criar outras maneiras de lidar com a Educação, as escolas, os alunos e a sociedade. [...] o laço social que ela [a educação] estabelece com professores, alunos e comunidade se tece de uma maneira muito mais complicada: via inconsciente, via corpo, via imagem, via símbolo, via registro do real, a partir do aparecimento de um novo tipo de mercado – o mercado de saber.
(Mrech, 2005, p. 19).

Nesse mesmo sentido, Cordié (1998) lembra que a educação implica a luta contra as pulsões e que o saber científico está muito distante do saber do inconsciente. O professor aprimora o seu saber sobre os métodos, e não, sobre si mesmo.

Tal situação faz com que o professor sofra de “solidão”, permanecendo distante de seu aluno concreto e dele próprio. A angústia na sua prática pedagógica e a manutenção de uma repetição, sem saber qual é o seu lugar e o seu papel, acabam por revelar que se trata de seu sintoma e de seu gozo.

A pergunta que me vem à mente é como dar lugar a uma prática que permita o surgimento não apenas do saber científico, mas também, desse desejo de saber, que diz respeito ao inconsciente.

Amorim (2006), ao comentar a respeito da transmissão da Psicanálise a educadores, adverte que, ao se colocar em posição de detentor do saber, condena-se o outro a nada criar, a não subjetivar o aprendido, mas salienta que, para causar desejo no outro, é preciso fazer semblante de mestre e concluir, alertando para a dificuldade de não encarnar tal posição.

Pensei que, talvez, a atitude a ser tomada seja apenas a de um convite, pois, caso contrário, corre-se o risco de repetir os modelos clássicos de formação de professores, nos quais a ênfase permanece nos conteúdos, nas metodologias, mas se ignora que há algo anterior que deve ser despertado: a busca pelo próprio desejo.

E me pergunto se haveria a possibilidade de um convite “*tentador*” que pudesse mexer com essas modalidades de gozo.

CAPÍTULO V – O INCONSCIENTE E A INVENÇÃO DO SUJEITO

A clínica de Lacan, adequada a determinado período, foi sendo revista e alterada e uma dessas modificações refere-se ao sujeito que, como já abordado no Capítulo 3, diz respeito ao sujeito do inconsciente.

Em seu percurso, Lacan percebe a impossibilidade de apreendê-lo por meio de significantes e é nesse sentido que afirma que somos *falasseres*, ser falante e ser falado e, por esse motivo, somos seres na palavra, em uma contínua recriação.

Nesse caminho, no qual não se verifica mais a primazia do simbólico, uma grande modificação é estabelecida: a predominância do registro do real sobre os outros registros, retirando as bases dessa clínica da busca de um sentido.

A questão primordial do homem não reside apenas na compreensão, mas também, na invenção de uma solução singular, sem garantias. Trata-se de uma aposta e de uma ruptura que devem permanecer continuamente, para que apareça o sujeito do acontecimento, que se posiciona na escuta de seu desejo, marcando sua singularidade.

Nas palavras de Borges (2003, p. 31), “*Ele não cede em seu desejo, e esse não ceder quer dizer: não ceder em sua própria captura [...]*”.

Miller (2006/07) explica que Lacan, há algumas décadas e no fim de sua obra, já percebia em sua clínica e em seus estudos que o sujeito do inconsciente se preocupa com o seu gozo, e não, com a palavra ou com o saber.

Esse sujeito não faz laços em suas relações e demonstra apenas um vínculo frágil, sem compromisso algum com os demais. Ele permanece na repetição do pior, sem inscrição na cultura, de modo que, assim, o enigma do inconsciente não diz respeito a apenas acessar parte de uma memória e se chegar a um saber.

O enigma estaria em acessar essa memória, de maneira a utilizar sua descoberta em uma criação no presente, pela fala, indo além do sujeito e de sua história: é o sujeito e sua trajetória. Parte-se dessa descoberta rumo a uma invenção.

Esses conhecimentos psicanalíticos poderiam se tornar importantes em um contexto escolar, mas a educação, de um modo geral, não percebe o quanto o inconsciente está presente nas relações que são, ou não estabelecidas. Os laços são tecidos no mal-entendido, inclusive o laço didático, como alerta Blanchard-Laville (2005).

É nesse sentido que Cordié (1998) adverte: ensinar é uma atividade que, em parte, escapa ao racional, à lógica, ao mensurável, já que o professor ensina, fazendo uso mais do que ele é do que daquilo que ele sabe.

Nesse sentido, essa autora explica que a função de professor revela a fragilidade subjacente ao sujeito e os efeitos amplificadores que a relação com os alunos pode propiciar, de modo que aquilo que é vivido por um pode repercutir no outro, desencadeando um movimento circular.

Como exemplo, Cordié (1998) salienta que o mal-estar docente interfere na qualidade do ensino que, por sua vez, influenciará o interesse do aluno com relação ao saber. A autora menciona uma espécie de efeito bumerangue, segundo o qual o professor é confrontado com suas pulsões via implicações emocionais estabelecidas com seus alunos, sem possuir um modo de analisá-las ou de geri-las, pois a relação educativa é orientada pelos mecanismos conscientes e, também, pelos mecanismos inconscientes.

Aceitar a presença do inconsciente em nossas vidas implica renúncia de nossa crença no controle de nossos atos, em aceitar nossa castração, questionar nossas certezas e inserir a dúvida, como já advertia Freud no início da Psicanálise.

Entretanto permanecer apenas nessa face da questão pode nos desestabilizar e, em momentos como esses, inventamos o sintoma e tamponamos a falta com um substituto que nos pareça adequado para encarnarmos o gozo, como aponta Soler (1998).

Na Escola Parque da Jaqueira, o sofrimento docente pode ser observado nas queixas das professoras e os sintomas apresentados pareciam ser vivenciados como verdades inquestionáveis, baseadas em um saber construído com base em representações imaginárias.

Pelo que pude observar, acredito que os efeitos aos quais Cordié se refere possam ser ampliados ainda mais em relação ao contexto existente nessa escola, ultrapassando a relação entre professor e aluno. Essa possibilidade se deve ao fato de esse mal-estar apresentado nessa relação interferir, em certa medida, nas demais relações estabelecidas entre os profissionais que atuam naquela escola.

As relações que uma professora consegue, ou não, estabelecer com seus alunos acabam sendo tomadas pelos demais como uma espécie de rótulo, com o qual classificam e identificam essas profissionais. E, quando fixam tais professoras em determinados semblantes, acabam por interpretá-las e julgá-las, tendo como base a sua verdade, alimentada e construída por sua bolha de significantes, na qual se mantêm fechados.

Esses olhares críticos, por sua vez, acabam também sendo interpretados e julgados pelas professoras que, momentos antes, estavam posicionadas como alvo de julgamentos. E, assim, repetem aquilo que as tinha transformado em vítimas, ou seja, julgam tendo como base a verdade que imaginam possuir, de acordo com suas bolhas de significantes, nas quais estão imersas.

Quando se percebe a situação, há um circuito que funciona como uma espécie de patrulhamento, dentro do qual, todos que estavam sendo julgados acreditam ser possuidores da verdade. No entanto Forbes (2005b, p. 102) lembra que “*A ninguém é dado o direito à certeza da percepção.*”.

Para tentar transformar essa cena e fazer uma passagem para uma nova dinâmica de ação, houve uma tentativa de acolhimento desse mal-estar pela escuta e, simultaneamente, buscamos uma ruptura que indicasse alguma aposta na reinvenção de suas existências, descolando-se, assim, das significações adquiridas desde sempre. Mas a dificuldade de falar a respeito desse mal-estar de sair da posição da queixa persistiu em grande parte do processo desta pesquisa.

Em seu último ensino, Lacan afirma que não se chega à verdade do inconsciente, pois há um incurável, como Freud já havia anunciado: apesar disso, pode-se modificá-lo e é o que ele propõe: saber fazer com o *sinthoma*, com o real que escapa e que chega a nós sempre de forma inesperada e surpreendente, nos levando a esbarrar no impossível e, diante dele, não há semblantes ou palavras que deem conta. A esse inconsciente, dá-se o nome de inconsciente real, diferenciando-o do inconsciente transferencial.

De acordo com Miller (2006/07), Lacan chama de inconsciente transferencial ao inconsciente freudiano, estruturado como uma linguagem e, de alguma forma, capturado pela palavra, mostrando-se assim, ligado ao simbólico e ao imaginário, revelando a existência de um circuito entre o sujeito e o Outro, o qual supõe a existência de um saber possível de ser dito.

Nessa relação, instaura-se o mal-entendido e o equívoco e, aqui, o *sinthoma* faz parte de uma trama de representações que apresentam um sentido e uma significação, a qual pode ser chamada também de *inconsciente freudiano*.

O inconsciente real, por sua vez, remete ao UM, ao singular e se refere ao registro do real, no qual, o inconsciente não é capturado pela palavra, pois a linguagem não se mostra suficiente. Entretanto o real não é comunicável e, quando surge, Lacan explica que esse faz um furo no simbólico e no imaginário, relacionando-se ao gozo e sendo, então, um circuito

fechado nele mesmo. Assim é que não há *enganchamento* no inconsciente do Outro, pois o sintoma aqui remete à singularidade – ao *sinthome* ou *sinthoma*.

Lacan (1975/1976) utiliza a volta à antiga grafia de sintoma em francês, pensando em Joyce e em sua escrita.

Aqui, Lacan se utiliza de sua *lalíngua*,¹⁹ ou seja, de uma espécie de idioleto, algo singular criado por cada sujeito e que possui resíduos da linguagem.

No entendimento de Soler (1998), Lacan introduz o enigma da equivocação translinguística, jogando com as palavras que escuta e nos mostrando uma questão analítica a respeito dos efeitos possíveis, ao se manejar a letra.

A audácia da letra engendra algo novo, subvertendo o senso comum “[...], *pois a instância da letra pode ser encontrada no inconsciente.*” (SOLER, 1998, p. 13) e se trata de “[...] *uma letra que é fora do significado e, portanto, real [...].*” (op. cit., p. 17).

Para essa autora, tanto a criação da ficção quanto a criação do sintoma, supõe uma falta – constata-se o vazio no real, algo é trazido à luz, onde antes não havia nada. Mas, diferentemente da ficção, do *romance familiar*, ao qual Freud ligava o inconsciente e o interpretava, Lacan liga o inconsciente à invenção do *sinthoma*, que amarra o próprio ser de gozo e “*Não há sentido comum que amarra o sintoma neurótico, disse Lacan mais de uma vez.*” (SOLER, 1998, p. 94).

Rodrigues (2003, p. 17) constata que, dessa forma, a letra oferecida pelo discurso do psicanalista é “[...] *uma nova maneira de estar na linguagem, de onde sua atenção se direciona principalmente ao ilegível, ao que não se dá a ler na letra.*”

Assim, Lacan diferencia o *sintoma*, por exemplo, da medicina, que nomeia determinadas reações e as agrupa e categoriza, dando sentido, significado, universalizando certos termos nas nomeações das doenças, de seu *sinthoma* que é singular, no qual o sujeito é apanhado por inteiro, aparecendo de forma sintomática e gerando um modo de se ver e de ver a vida – a sua modalidade de gozo, fazendo desse sujeito *Um* – constituindo a sua diferença.

Miller (2006/2007) adverte que esse *Um* não deve ser entendido no sentido de único, completo, indicando “*o sujeito*”, mas deve ser visto como parte de um circuito no qual o sujeito tenta se capturar. Então, não há “*o sujeito*”, mas o *falasser* + corpo + inconsciente, e suas consequências. O *Um* é definido pelo *sinthoma*, que vai se esvaziando do Outro em busca de sua própria resposta.

¹⁹ *Lalíngua* é a tradução adotada para o termo *lalangue*, cunhado por Lacan.

Portanto Lacan nos mostra que pode haver algo além do sintoma apresentado pelo sujeito – o seu *sinthoma*, que é um acontecimento de corpo, um gozo no corpo, E, para que assim ocorra, é necessário um nó, no qual, o sintoma enlaça o imaginário, o simbólico e o real.

Para ele [Lacan], o sintoma não era uma falta de uma pretensa normalidade a ser retificada. Era antes um testemunho do fato de que o desejo é estruturado em um impasse. Esses pacientes, ele os tratava como testemunhos. Isso excluía evidentemente a condescendência. Testemunhos do que é o destino do fala-ser, esse fala-ser em quem os corpos podem se acoplar sem, no entanto, fazerem relação. Era um outro modo de ouvi-los [...]. (SOLER, 1998, p. 124).

Para Lacan (1975/1976, p. 16), o *sinthoma* apanha todo o sujeito, fazendo-o se revelar, fato que gera uma maneira de ver e de lidar com a vida, amarrando o sujeito a um eixo sintomático, a estilos de vida que marcam o corpo e que se tornam sua modalidade de gozo. São as amarrações que interessam.

É nesse sentido que Lacan se interessou por James Joyce, pois o escritor apresenta seu *sinthoma* fora do corpo – uma característica de sua estrutura psicótica, na qual, o registro do imaginário encontra-se solto, não faz nó com o real ou com o simbólico.

De acordo com Soler (1998), Lacan, no *O Seminário - Livro 23*, após um período de indecisão em relação à estrutura de Joyce, vê dois acessos à sua psicose: o sintoma literário, com sua escrita cortada de sentido, na qual, resta apenas um vestígio que se caracteriza como enigma, e o abandono do próprio corpo – em referência a uma surra que Joyce teria levado e na qual se deixou bater, tendo relatado esse fato em uma de suas obras.

No caso de Joyce, Lacan (1975/1976) se refere a um *sinthoma* com rodinhas, um *sinthoma* que rola, desnudado em sua estrutura e seu real: é um delírio, no qual o escritor se deixa levar, mas fazendo um uso lógico, escolhendo essa via para tomar a sua verdade e transformar seu *sinthoma* em outra coisa.

Esse gesto significa responsabilizar-se por suas escolhas. E, graças a Joyce, Lacan verifica que todos percebemos o mundo de forma delirante e que funcionamos delirantemente porque acreditamos nas montagens que construímos.

Segundo Lacan, o falo o que dá sustentação às escolhas, às crenças é algo singular e temporário e, apesar de o *sinthoma* ter traços irreduzíveis – já que tem a ver com a estrutura do *falasser* – e de se caracterizar como uma resposta ao real (apresentada pelo sujeito), a forma como cada um lida com seu *sinthoma* pode ser alterada.

Lacan deixa claro que o *sinthoma* é único e que a verdade é a verdade de cada um. Por esse motivo, não é possível buscar apenas um sentido, uma significação para o *sinthoma*, pois seria uma amarração da ordem do simbólico e do imaginário.

O *sinthoma* não vai em direção à verdade: ele tem a ver com o que é repetido, com o excesso e, para lidar com ele, temos apenas a via do equívoco.

Torna-se necessário falar, para que parte da mentira possa ser constatada e o sujeito comece a perceber o funcionamento de seu *sinthoma* e possa, assim, alterá-lo.

Desse modo, para Lacan, a verdade é mentirosa, ou seja, é sempre uma meia verdade, uma construção da linguagem utilizada para se tentar dar conta do real “[...] a linguagem não é, ela mesma, uma mensagem, mas que se sustenta apenas pela função do que chamei de furo no real.” (1975/1976, p. 32).

O simbólico conservará sempre algo do furo, é como “*uma peça quebrada*” que não se completa, mas, ao propor um prosseguimento pela via do real, vislumbra uma nova maneira de se lidar com aquilo que falta.

Nesse sentido, Lacan (1975/1976) lembra que Freud já enunciava a existência de um recalçamento impossível de ser anulado, revelando que o equívoco pode liberar algo do *sinthoma*, o qual ressoará via sensibilidade do corpo, pela via de seus orifícios, como os ouvidos que não se fecham, o olhar etc. E, assim, a existência de um sujeito – de um *fallasser* – ocorre de fora para dentro – é a *ex-sistência*.

Para Lacan (1975/1976), o corpo é como um saco que incha, conforme as coisas que marcam cada um pela via do imaginário e se faz necessário esvaziar-se do Outro.

Então, quando Lacan introduz o inconsciente real, não significa ter abolido o inconsciente freudiano. Funcionamos com base nesses dois inconscientes, mas o acesso ao inconsciente real, a passagem do sintoma ao *sinthoma*, só se torna possível em um processo de análise.

Dessa forma, Lacan (1975/1976) parte para a consideração do nó. Ao trabalhar com o nó *borromeano*, em que a secção de qualquer um libera todos os outros, Lacan procura verificar como os três registros se enlaçam: o imaginário, que dá a consistência; o simbólico, que revela o furo; e o real, que sustenta a *ex-sistência*.

Para ele, é o *sinthoma* que atua nesses três suportes, para que esse laço enigmático seja estabelecido e esses registros sejam envolvidos uns em relação aos outros, das formas mais variáveis.

Assim, *sinthoma* é o quarto elo da cadeia *borromeana*, aquele que amarra os outros elos – real, simbólico e imaginário – de forma singular. É dessa forma que Lacan afirma o desaparecimento do nó *borromeano* de três.

Esse, ao contrário do nó *borromeano* de quatro, homogeneizaria a cadeia, porque coloca em continuidade o imaginário, o simbólico e o real, não comportando nenhum vestígio da diferença, da diferença absoluta aos três registros. O *sinthoma* se especifica como tal, pois é da ordem do inconsciente e une/deforma os demais registros.

Lacan enfatiza também a necessidade de mostrar a arte da qual se é capaz, colocando aí a sua diferença – o que congrega implicação e responsabilidade – é o *savoir-faire*.

Para esse autor, o *savoir-faire* é diferente do conhecimento, pois vai além, já que o conhecimento é enganoso. Quando buscamos o pensamento, o sentido, Lacan diz que nos referimos de alguma forma ao ato sexual, à ambiguidade do ativo/passivo. E o ativo torna-se a representação daquilo que se conhece.

Entretanto há o que não se conhece, há uma incompletude da relação sexual e, assim, há necessidade de retomar a opacidade sexual: “[...] *não percebemos que o sexual não funda em nada qualquer relação.*” (1975/1976, p. 62), de modo que a busca pelo sentido atinge apenas um falso sentido e o *savoir-faire* significa ir além desse falso sentido, porque inclui o artifício que nos escapa e vai na direção do real.

Para Lacan, a forma mais desprovida de sentido é a nossa consistência e ele vai, então, buscar o nó *borromeano*, que é o que suporta essa nossa consistência, mas não se trata de algo evidente.

Consistência é o que mantém junto e, para o *falasser*, a consistência é o seu corpo que ele acredita possuir, mas, segundo Lacan, não se trata da consistência, e sim, apenas de uma “*consistência mental*”.

Normalmente, temos uma idéia muito limitada de consistência, mesmo em relação a nosso corpo, segundo Lacan (1975/1976, p. 63), “*o sentimos como a pele, retendo em seu saco um monte de órgãos.*”. cremos que o temos, e não percebemos que ele nos escapa a cada instante.

Para Lacan, a mentalidade do *falasser* é a raiz do imaginário. O *falasser* é o ser na fala e Lacan brinca com as palavras, ao dizer que a mentira é um fato da *ment-alidade* do *falasser*. Os fatos são aqueles que o *falasser* reconhece ao dizê-los e, devido a sua *ment-alidade*, é um fato que o *falasser* mente, instaurando e reconhecendo falsos fatos.

Lacan deseja mostrar que, para se chegar à consistência, é necessária uma abstração imaginária que nos falta, pois estamos acostumados ao concreto da adoração sexual, ou seja, a completude, que não passa de um engano. Ele afirma, então, que devemos seguir efetivamente o rastro do real, que consiste e *ex-siste* no nó.

Ao analisar os escritos de Joyce, Lacan constata a diferença desse escritor e é capturado por seus enigmas, vendo aí as verdades primeiras, a saber: a questão da enunciação, da qual não se sabe o enunciado. Em seguida, completa, dizendo tratar-se de uma arte das entrelinhas.

Nesse sentido, após estudar algumas teorias da escrita, observa que, historicamente, pedacinhos da escrita propiciam a entrada no real, uma vez que se pára de imaginar.

Daí, Lacan conclui que o suporte do real está na escrita de letrinhas matemáticas e abre a possibilidade de a escrita ter sempre algo a ver com a maneira como escrevemos o nó.

Ainda em relação a Joyce, Lacan observa que a obra desse escritor e seus enigmas são os testemunhos de seu *sinthoma*, feito da carência própria da não completude, a qual toma uma forma para exprimir essa não relação.

Ele utiliza a questão do *sinthoma* de Joyce, para mostrar que a análise nada mais é que uma série de suturas e emendas. Apesar de imaginário simbólico e real não se confundirem, fazemos, com os nossos artifícios, algumas suturas entre o simbólico e o imaginário, buscando encontrar um sentido. Mas, ao se fazer essa emenda, faz-se também outra, entre o simbólico e o real, entre o *sinthoma* e o real, parasita do gozo.

No caso das professoras da Escola Parque da Jaqueira, havia uma extrema dificuldade em aceitar o real. O mal-estar que apresentavam não parecia “rolar”; ao contrário, os recortes que apresentaram das relações indicavam um saber e um sentido que justificavam o sofrimento docente e sua permanência nele.

Na educação, se observam como falo o saber, o conhecimento e a verdade absoluta, à qual o sujeito deve ser anexado. Essa “união” é assimilada e defendida por muitos daqueles que atuam nessa área.

É exatamente contra esse sentido que devemos trabalhar, para que professores e alunos venham a ser olhados como sujeitos em constituição, e não, como meros depositários e/ou fornecedores do saber. E, para que assim seja, é necessário estar atento a algumas linguagens que, muitas vezes ou quase sempre, passam despercebidas pelos professores – a linguagem do inconsciente e a linguagem dos sintomas.

Em seus seminários, Miller (2006/2007) lembra que, segundo Lacan, é preciso ir além dos sentidos e das significações e se reinventar constantemente, recriando o seu caminho, descolando-se de sua história familiar inicial e buscando novos significantes.

Seria essa busca que Lacan aponta, quando se refere à necessidade de se responsabilizar pela ação sem a posse do saber – os sentidos são temporários e os significados atribuídos ao “*romance familiar*”, não justificam nossa permanência nele.

A Psicanálise utiliza os três registros: o simbólico, das palavras; o imaginário, das sensações; e o real, que fura e esvazia os sentidos, nos atualizando e nos convidando ao recomeço, a nos constituirmos como sujeitos a cada momento, retirando as certezas e instituindo dúvidas e questionamentos.

Lacan, no fim de sua obra, revela o furo no saber e, assim, o desconsidera, privilegiando o corte.

Nubile (2005) indica a busca de uma saída por uma aproximação com a posição feminina, pelo fato de, neste mundo contemporâneo, o sujeito ter de operar com o nada. Não tendo um modelo, o sujeito terá de criar alternativas e se responsabilizar por elas, já que, sem padrão, é preciso ter coragem para buscar criações, uma a uma, como o que é do feminino.

Nas cartas enviadas pelas professoras, era possível verificar as tentativas de denegação, mas também era possível observar algumas pequenas alterações, como o surgimento de questionamentos e de tentativas de ações inovadoras.

Esse processo de mudança dependerá da implicação de cada professora nessa aposta. Apesar de haver um apelo ao ideal e tentativas de defesa, alegando não ter saída, a saída está lá.

As cartas circulam e é preciso acompanhá-las, ao menos, as professoras que se dispuserem a ir para o novo.

5.1 As Revelações Encobertas

Na Escola Parque da Jaqueira, as professoras pareciam buscar na relação com o outro essa sensação de completude e, ao se depararem com conflitos, reclamavam uma solução exterior que desse sentido e limite aos sofrimentos que as afligiam, indicando que os outros deveriam se modificar.

Caso não ocorresse o que esperavam, restava-lhes uma solução provisória e momentânea – o afastamento.

Pude verificar que, de modo geral, na questão do direito às faltas abonadas ou licenças, as professoras eram unânimes quanto a sua utilização, pois, para elas, o fato de poderem se ausentar do ambiente de trabalho era um presente muito esperado, do qual não abriam mão.

O que observei nessa escola reflete aquilo que vivenciamos em nossa sociedade, seja nas relações que reproduzem o que foi abordado por Bauman e Lipovetsky, ao se referirem à fragilidade dos laços, à fuga de um compromisso, ao cuidado com o outro, ao fortalecimento de um individualismo e à busca pela emancipação.

Essa referência se deve a um fato que se tornou notório: a ausência dos docentes²⁰ que, em 2007, chegou a ser alvo de investigação pelo Ministério Público de São Paulo, quando esse constatou que cerca de trinta mil professores por dia faltam ao trabalho na rede pública de educação do Estado de São Paulo.

É nesse sentido que Mitsumori (2005, p. 15) afirma que “*O ser humano faz uso da linguagem para se aproximar dos demais, na esperança de aí encontrar uma totalidade jamais alcançada. Porém, a cada vez, ele é re-enviado à sua falta-a-ser. Algo sempre – e inevitavelmente – lhe escapa.*”. Aponta, assim, o fato de a segregação se constituir como laço social emblemático da contemporaneidade: um laço marcado por uma relação de afastamento do outro considerado diferente, ao perceber que as relações não se completam.

Lembrei-me da professora Aline²¹ e de seu cansaço, quando ocorreu a presença de um *estranho* em sala de aula, referindo-se a minha presença em sua turma e na sua sala, no momento em que chegou para trabalhar. Era um cansaço diante do fato de não ser consultada ou avisada sobre o que acontece na escola.

E me pergunto se esse incômodo tinha a ver com a minha presença naquele momento ou se tudo isso estaria relacionado à angústia em relação ao Outro.

Lacan (1962/1963) afirma que, na angústia, o sujeito se vê diante do desejo do Outro e das dificuldades de lidar com essa angústia, uma vez que tem de se posicionar como objeto, e não, como sujeito.

Mais uma vez, me vem à mente uma pergunta que diz respeito ao que deseja esse Outro, que nos parece estranho e se situa no discurso e pelo discurso.

²⁰ Ver matéria apresentada no jornal *Folha de S.Paulo*, caderno Cotidiano 2, C13, de 11 de novembro de 2007.

²¹ O relato dessa passagem encontra-se no item 1.4 – Os Sujeitos da Pesquisa e os Objetos de Estudo.

Nesse momento, é preciso ter em conta que o Outro se tece relacionado ao próprio sujeito, sendo algo tanto interno quanto externo, situado na experiência de cada um com seu próprio desejo, com o que falta, com esse saber incompleto.

Talvez, a minha presença pudesse indicar à professora Aline toda a pressão e a angústia que ela vislumbra nesta sociedade contemporânea, individualista e de consumo. E, assim, o desconhecido tenha lhe trazido lembranças de experiências anteriores, como as que algumas professoras indicaram, quando o professor se sente excluído do processo educacional, usado pelo sistema em benefício do aluno.

Logo o estranho não faria referência a minha presença, mas ao seu desamparo que deveria permanecer oculto, revelando-se, assim, o mal-estar desencadeado por esse estranho que é familiar, como indica Freud (1919), e diz respeito ao próprio sujeito, a si mesmo e a sua condição de falta. É o seu próprio inconsciente.

No caso da Escola Parque da Jaqueira, o Outro da angústia parece estar presente nas relações estabelecidas entre os sujeitos participantes do cotidiano escolar. Com tal cena instalada no imaginário das pessoas, surgem tentativas de acomodação dessa angústia, nas quais, o próprio desamparo – nossa ferida narcísica – é negada e atribuída a algo exterior, a esse Outro corporificado em funcionários, professoras, alunos, visitantes.

Desse modo, realiza-se um arranjo e se universaliza a angústia como forma de se evitar a própria angústia da falta. As professoras vão para um sofrimento coletivo, que é nomeável, e acreditam que, assim, poderão resolvê-lo, tamponá-lo.

Todavia esse movimento apenas alimenta a forma que encontraram para estabelecer um laço entre colegas, categorizando os sujeitos, relacionando-se entre iguais, com a intenção de excluir diferenças, surpresas, questionamentos, enfim, de excluir estranhos que indiquem diferenças inerentes a cada um e suas respectivas faltas.

O caso da discussão entre uma professora e uma agente escolar pode ser um dos exemplos de associações que ocorriam entre grupos que se opunham. As discussões de algumas professoras com a coordenadora pareciam seguir também esse direcionamento. Havia ainda outras, como quando alguns alunos são nomeados pelos profissionais, destacando-lhes uma característica que estejam apresentando naquele momento, de modo a identificá-los rotulando-os. E essa passa a ser uma verdade com o poder de segregar.

Para Freud (1930), “*O homem é o lobo do homem*”, ou seja, há uma agressividade que, via de regra, aguarda por alguma provocação ou se coloca a serviço de outro objetivo. É por

aí, inclusive, que o autor explica as atrocidades e, para o homem, não é fácil abandonar a inclinação a essa satisfação.

Dai os motivos para que relacionamentos sejam tão difíceis, pois são regidos por renúncias pulsionais.

Uma das formas possíveis de se lidar com essa pulsão agressiva é a utilização de um recurso denominado por Freud (1930) de *narcisismo das pequenas diferenças*, segundo o qual, o sujeito se agrupa a um considerável número de pessoas unidas no amor, na identificação de um ideal para atacar o outro. Esse outro é diferente do grupo e se torna, assim, um depósito de suas manifestações agressivas, como nos exemplos da escola em questão.

Tais manifestações não são privilégios dessa escola e podem ser observadas também em diferentes instituições educacionais – eu pude comprovar situações semelhantes nas muitas escolas pelas quais passei.

Se, com a globalização, rompeu-se a ligação ao Outro significativo, ainda é possível observar uma movimentação para encarnar o Outro do gozo e, dessa forma, tentar dissimular a própria modalidade de gozo a que se está submetido.

O gozo seria um dos aspectos narcisistas do grupo, o qual buscaria um ideal, uma identificação, como aponta Quinet (1998), no momento de apresentação do livro de Soler (1998), *A Psicanálise na civilização*.

Toda essa questão demonstra que o sujeito se tece no social, com o outro e com um vínculo no próprio corpo, no qual se vê o surgimento dos sintomas.

Essas questões referentes às queixas e às formas de preservá-las têm sido estudadas em diferentes lugares, não sendo uma exclusividade de nossa cultura.

Para Cordié (1998), a permanência nessa posição paranóica de se afirmar que “*o problema não sou eu, é o outro*” barra um questionamento pessoal e leva a um discurso estereotipado.

No caso do trabalho desenvolvido com as professoras na experiência francesa, a autora comenta que elas iniciaram a percepção da castração a que se submetem para, depois, subjetivarem os sintomas, percebendo a dificuldade em renunciar a eles.

Essa dificuldade foi detectada por Freud com relação às vantagens secundárias da doença e ao gozo abordado por Lacan, o qual existe, ao se manter em determinadas posições e ao não se responsabilizar pelos acontecimentos.

Forbes (2004, p. 10) comenta que toda queixa é narcísica, ou seja, é “*um fechamento sobre si mesmo, uma recusa da realidade e um desconhecimento da dor real*”.

E eu acredito que, no caso da Escola Parque da Jaqueira, as queixas e os conflitos revelados nas cartas das professoras, além de indicarem uma forma de relação, de um laço, apontam, em alguns casos, para aproximações que ocorrem com a intenção de provocar o outro diante de um terceiro, um Outro designado como responsável por uma solução que definirá aquele que está com a razão.

Esse tipo de resolução fortalece a crença em um sujeito acerca de um suposto saber que possuiria a verdade de que necessitam e, de certa forma, demonstra que os envolvidos não querem ou não podem se responsabilizar pelos problemas criados, alienando-se nesse Outro.

Tal tipo de atitude, talvez, possa ser uma hipótese de laço social, na qual, a relação passa pela lei.

As professoras buscam a segurança, a manutenção da ordem e da certeza nas relações, em um código externo, ditado por esse Outro, representado pela figura de um superior ou de um grupo, demonstrando as dificuldades de lidar com conflitos, com as diferenças apresentadas pelos demais, com a necessidade de uma auto-afirmação e a frustração de não verem suas demandas acolhidas ou atendidas pelo outro.

Nessas situações, cabe ao Outro decidir e livrá-las de um mal-estar. Ao demandar que alguém ocupe o lugar do Outro, talvez, as professoras imaginem o fortalecimento de suas relações com tal sujeito ou grupo.

No entanto elas não percebem que não é apenas o colega que acusam que se esvai nesse processo, pois a responsabilidade e o próprio posicionamento delas como sujeitos se enfraquece, ao se submeter a essa condição. Assim, as professoras que vivenciam essa situação, deixando de se posicionar como sujeitos, distanciam-se do próprio desejo e se acomodam no gozo.

Outro fato de destaque é o que se refere às solicitações para que eu observasse crianças com problemas de comportamento. Penso que, nesses casos, havia uma demanda para que eu ocupasse uma posição de saber e, assim, elas relegavam a responsabilidade ao outro, assumindo uma posição de espera, enquanto aguardavam uma solução exterior que desse sentido e limite aos sofrimentos que as afligiam.

Para mim, não era fácil recusar essa posição, pois a angústia delas era algo que me tocava e, além disso, ser colocada na posição daquela que sabe inflava meu narcisismo e, ao mesmo tempo, me deixava insegura, ao vislumbrar as dificuldades e a possibilidade de fracassar na condução de uma pesquisa com orientação em Psicanálise.

Esse era o meu mal-estar.

Outro exemplo de “*posturas encobridoras*” ocorreu no início de minhas observações, em uma palestra proferida por uma psicanalista que desenvolvia uma pesquisa com as professoras do segundo período do integral e essas solicitaram uma comunicação a respeito de responsabilidades e limites, destinada aos pais.

No caso da palestra realizada, a proposta da pesquisadora não era a de culpar os pais pelas condutas de seus filhos na escola nem a de fornecer metodologias educativas. Seu objetivo era demonstrar o quanto as relações de trocas são importantes e como os adultos, em suas ações cotidianas e em seus exemplos, podem auxiliar ou confundir as crianças com relação às suas próprias responsabilidades e limites. Assim, se daria ênfase às questões de relacionamento, que já são tecidas antes mesmo do nascimento, remetendo às fantasias até mesmo com os avós da criança.

A psicanalista confidenciou que estava contando com a presença das professoras nessa ocasião, pois acreditava que os temas a serem abordados poderiam despertar questionamentos quanto à própria ação pedagógica. Entretanto, no sábado seguinte, compareceram à palestra apenas a diretora, a coordenadora, dez pais e eu.

Como já exposto, as professoras possuem, de acordo com o regime de suas contratações, cargas horárias diferentes com relação ao planejamento e às atividades. E essas são cumpridas em horários pré-estabelecidos, nos quais não é prevista a utilização dos fins de semana, a não ser que fosse feito um acordo com a coordenação e a direção.

Assim, como as professoras não são obrigadas a comparecer à escola nesses dias da semana, e sim, apenas uma ou outra festividade ou reunião pedagógica é desenvolvida aos sábados. Nas palestras e encontros que, porventura, venham a ser realizados nesses dias, a presença dessas profissionais é geralmente optativa.

Nesse episódio, apesar de as professoras não terem comparecido, elas comentaram posteriormente a ausência da grande maioria de pais e a presença daqueles que nem necessitariam estar lá, declarando a dificuldade em se lidar não só com “*as crianças-problemas*”,²² mas também, com seus genitores. Disseram que *quem deveria ouvir não estava lá*.

Observei que o discurso sobre a necessidade de educar os pais para que esses saibam como educar seus filhos era frequente nas conversas entre os profissionais. As dificuldades

²² Os alunos que apresentavam comportamentos indesejados, ou seja, que não obedeciam prontamente, que não realizavam as tarefas, que brigavam com os colegas etc. são chamados por algumas docentes de “*alunos-problema*”. Cada vez que uma professora se referia a uma dessas crianças, já trazia a história familiar e, também, sua interpretação e crença pessoal a cerca do que tais experiências viriam a acarretar.

dos alunos nas lições, em suas relações com as professoras ou com os colegas, eram sempre atribuídas a um problema familiar – ou eram crianças muito mimadas ou eram maltratadas e esse fato explicaria a agressividade nas relações e as dificuldades durante as realizações das tarefas. Já havia um rótulo e um destino decretados e algumas docentes diziam-se saudosas do tempo em que os professores eram respeitados.

Segundo Mrech (1999, p. 57), Lacan faz um alerta quanto à necessidade de se ter cuidado com as construções imaginárias. O sujeito não é apenas aquela imagem que o outro captou e somente ele sabe o que sente e pensa.

Por esse motivo, é importante dar a palavra, para que o próprio sujeito fale de si, pois, *“Para a Psicanálise, não é possível encaixar os sujeitos em categorias prévias, sejam elas quais forem, porque os sujeitos são sempre únicos.”*

Assim, tanto os comentários a respeito desses pais como as justificativas dos comportamentos das crianças não deveriam ser considerados em uma relação de causa e efeito, pois era necessária uma investigação individualizada, permitindo que o aluno verbalizasse o que sente e como está captando os acontecimentos à sua volta.

Mas o comentário das professoras – *quem deveria ouvir não estava lá* – permaneceu em minha mente. Fiquei pensando na frase, na qual, as professoras observam a ausência daqueles que deveriam estar presentes. E me pergunto se elas estavam se referindo somente aos pais.

Como nas situações comentadas anteriormente, a respeito do comportamento de colegas ou da insatisfação/saturação dos alunos em algumas atividades, repetem-se o não ver as necessidades do outro e o não se verem. Essas professoras não se veem naquilo que olham e no que fazem.

Lembrei-me de um exemplo dado por Lacan,²³ do tempo em que tinha por volta de vinte anos de idade. Ele se encontrava em um barco, junto com uma família humilde de pescadores, quando um menino lhe mostrou uma lata de sardinhas boiando e lhe perguntou se ele estava vendo a latinha. Antes mesmo de sua resposta, o menino afirmou que a latinha não o estava vendo.

Lacan comenta que o menino achou graça nesse episódio, mas ele, não. Ao investigar o porquê essa brincadeira o incomodava, percebeu o jogo do visível e do invisível, da

²³ Ver: LACAN, J. *O Seminário – livro XI* – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 1964, p. 94.

camuflagem do sujeito, do objeto *a* como mancha, como ignorância daquilo que existe além da aparência, como aquilo que não é visto direito.

Vieira (2008) comenta essa passagem, afirmando que a introdução da cegueira da lata funcionou para Lacan como um curto-circuito que, ao invés de paralisá-lo, levou-o à criação.

*O deslocamento do foco na cena de Lacan foi disparado pelo menino, mas sustentado pela lata de sardinhas. Ela não é exatamente um objeto, não interessa ao Outro, nem faz parte do previsto, mas não pode ser simplesmente desconsiderado. Em vez disso, é decisivo para a sustentação da cena. Nesse caso de indefinido ser, Lacan reconheceu o objeto próprio da psicanálise. Denominou-o objeto *a* e destacou o quanto ele costuma residir, tal como a lata de sardinhas, no que se apresenta em cena como algo dela excluído – tudo o que é resto, sobra, lixo. (VIEIRA, 2008, p. 21).*

Se, nesse caso ou no quadro pintado pelo menino, ele transfere a Lacan o fato de não ser visto – e, posteriormente, esse menino e sua família morrem de tuberculose, o que revela que eram eles que não estavam sendo vistos e cuidados – no quadro da reunião de pais pintado pelas professoras, pensei que, talvez, elas estivessem transferindo a própria ausência à ausência dos pais.

O que estaria camuflado seria o fato de que elas não poderiam faltar. Imaginei, então, que os significantes responsabilidades e limites, temas da palestra, poderiam tocar de algum modo essas professoras.²⁴ Ficou a questão de como despertar esse movimento.

No momento de analisar informações e dados colhidos durante esse encontro, senti uma grande dificuldade, sobretudo, quanto à continuação da pesquisa. A cena da reunião de pais, com a ausência absoluta das professoras e da grande maioria dos pais, me incomodou desde o momento em que ela aconteceu.

A princípio, imaginava que poderia ser um indicativo de um abandono desses alunos, de uma falta de atenção das professoras que pareciam não ver as necessidades dessas crianças nem as próprias necessidades. Preocupava-me em como fazer, para que fossem vistos e escutados em suas diferenças.

E, apenas recentemente, nos momentos finais de minha redação, é que, ao reler esta passagem, repensei o ocorrido e me veio a questão: qual seria a minha cegueira em relação àquela cena?

²⁴ Alguns meses depois, a mesma palestra foi oferecida novamente, havendo um grande trabalho de divulgação da escola, sobre a importância da participação. Tanto os pais quanto as professoras foram sensíveis a essa nova chamada.

Desse contexto escolar, passei para a lembrança de uma situação de minha infância, durante a qual percebi, em um momento de minha análise pessoal, minha necessidade de ser aceita e acolhida, fato que me remetia a uma passagem de meu nascimento.

Minha mãe contava que, com a minha chegada, apresentou um quadro de depressão pós-parto e que as pessoas, para animá-la, diziam-lhe que deveria estar feliz por ter tido uma *filha perfeita*. Ela lhes respondia que sabia que eu era perfeita, mas que essa constatação não impedia que uma profunda tristeza a invadisse.

Ouvi essa história incontáveis vezes, mas nunca havia reparado na “*filha perfeita*” que os parentes e amigos procuravam mostrar para minha mãe.

Eu me pergunto, então, se o que guia minhas escolhas e conduta é a busca da perfeição, atendendo, assim, a essa demanda do Outro – olhem como ela é perfeita! Dessa forma, tento convencer a todos, a fim de livrar minha mãe de seu sofrimento e garantir o estabelecimento de laços. Quanta pretensão, quanta responsabilidade, quanta ilusão...

Penso que esse fato possa responder à dificuldade em me manter fora da posição de saber, ao tentar me mostrar perfeita em minha profissão, com a posse das respostas, ou então, utilizando como recurso, esquivar-me, construindo tentativas de fugas e colocando, como as professoras, a responsabilidade dos problemas nos outros, assim, deixo de me questionar.

Dessa forma, minha imperfeição não se confirma, desvio-me de minha falta e mantenho a alienação a esse olhar que me posicionou como “*filha perfeita*”, tendo como incumbência a responsabilidade de aplacar os sofrimentos, demonstrando e convencendo a todos, continuamente, de minha capacidade.

Acredito que esse exemplo, em relação ao acolhimento no momento do meu nascimento ilustra a questão dessa angústia anterior, que embasa meu olhar em relação às dificuldades vivenciadas pelas professoras na Escola Parque da Jaqueira, terminando por interferir na minha conduta durante a investigação e na análise dos dados.

No início desse percurso, essa angústia se mantinha velada, pois não tinha noção de como todos esses laços estavam se tecendo. O meu modo de lidar com as situações dizia respeito às estruturas construídas e que organizo como *falasser*, demonstrando, assim, o quanto somos direcionados via inconsciente.

Ao mencionar o fato de as professoras não se verem, encobria minha própria cegueira em relação à forma como me posiciono diante dessas situações. Esse não ver se estendeu, ainda, em muitas outras tentativas de intervenção, afastando-me, assim e nestes momentos, de uma conduta psicanalítica em relação à pesquisa.

Tal fato demonstra que a maneira como se olha o mundo, o fantasma, não se altera facilmente e requer um trabalho contínuo que desencadeie dúvidas e traga imprevistos, exigindo, desse modo, uma recriação constante em um novo posicionamento sempre.

Os acontecimentos na escola revelam também essas posturas encobridoras e indicam a dificuldade de acessar o inconsciente e de se ouvir.

Embora as professoras tenham conseguido em várias atividades buscar nos alunos suas bases de atuação, indo além do que se fala sobre a criança, algumas se apresentavam ainda resistentes a mudanças, buscando verdades prontas e revelando uma crença nas certezas científicas.

Dessa forma, elas não se davam conta de que muitas das dificuldades relatadas advêm exatamente do fato de universalizar aquilo que é subjetivo, renegando o inconsciente, inclusive em relação à própria conduta.

As professoras da Escola Parque da Jaqueira não se apresentavam como portadoras de seus inconscientes, não buscavam a percepção daquilo que se repete, do excesso, para inventar uma nova maneira de lidar com as coisas, mas, ao contrário, buscavam tamponar essa condição de *falta-a-ser*, na tentativa de atingirem a perfeição.

É interessante perceber que o próprio semblante de ser professor direciona para a questão da perfeição. Talvez, minha identificação com essas professoras seja resultado do posicionamento que elas tentavam igualmente sustentar e, por esse motivo, a dificuldade de se desvencilhar das certezas, da universalização, da normatização das relações, pois nada pode sair errado, quando se deseja garantir a perfeição.

De qualquer forma, é nítido o processo de mudanças nesta escola. Foi bonito ver manifestações, como aquelas que ocorreram nas assembléias de crianças, com reivindicação por feijão, brinquedos, flores, professoras que foram removidas e, também, quando algumas crianças disseram que podiam falar, “*mas só um pouquinho*”, foi muito interessante.

Ouvir as explicações de alguns alunos, ver as crianças menores, do primeiro estágio, segurando cartazes pelos direitos do cidadão, mesmo que não saibam o que essa reivindicação signifique, são práticas interessantes e revelam as diferenças de uma caminhada em grupo.

Ao acompanhar um pouco esse percurso, foi possível observar o quanto o desejo de saber se entrelaça com o desejo de não saber. Mesmo aquelas professoras que passam a palavra à criança, algumas vezes, retornam a posições que pareciam ultrapassadas, buscando um sentido, uma verdade ou uma metodologia.

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo.

(KUPFER, 2001, p. 25).

Para que o educador sustente tal posição, será preciso que ele se reconheça como um sujeito, indo além dos semblantes de professor adquiridos em sua trajetória de vida. E, um sujeito não se desfaz de seu desejo.

5.2 As Propostas de Trabalho

Ao reler meu diário de campo e as cartas enviadas, constatei nas falas de algumas professoras, referências às diferentes linguagens, tanto ao abordar os alunos, quanto no que se refere a elas mesmas: a fala, a leitura, a escrita, os sonhos, as brincadeiras, os desenhos, a música e a linguagem corporal são alguns exemplos levantados em seus comentários.

Elas verbalizaram o gosto ou a preocupação por diferentes formas de linguagens, entretanto, na prática diária, era uma rotina pobre em recursos o que se verificava em algumas turmas.

Além dessa constatação, as dificuldades quanto ao modo de usar as salas de jogos e a da brinquedoteca continuavam, mesmo após uma oficina de jogos²⁵ desenvolvida na escola.

O saber, planejado e transmitido nos moldes pedagógicos, inclusive com uso de apostilas de atividades, não foi suficiente para suplantar o mal-estar que a permanência nessas salas impunha.

A angústia da situação, não possibilitava o deslocamento do desejo em busca de uma ação pautada na invenção de algo a ser criado naquele contexto. Invenção, e não, descoberta, como Caldas (2007) alerta, pois a utilização desse termo serve para indicar a criação de algo novo, e não se refere a remeter a algo que já existe e necessita apenas ser encontrado.

²⁵ Essa oficina foi desenvolvida por duas docentes especializadas na área, que foram colegas de uma das professoras da Escola Parque da Jaqueira, quando essa também trabalhava na rede particular de ensino.

O que a Psicanálise demonstra é que as relações humanas – os laços sociais – implicam interação de sujeitos, de *falasseres* que se tecem na fala e, justamente por isso, modificam-se rapidamente. E, assim, as relações devem ser reinventadas continuamente, inclusive, no ambiente escolar.

Mas o caminho que estava sendo tomado por algumas dessas professoras era o de negar as necessidades de seus alunos e suas subjetividades, partindo para uma cobrança da aprendizagem que acreditavam ser importante em um tempo futuro.

As professoras cobravam aquilo que pensavam que haviam ensinado, imaginando uma normatização, sem a percepção de que a aprendizagem se refere a uma construção, da qual não temos o controle, não sabemos o que transmitimos ao aluno, mas podemos desencadear ou, também, paralisar esse processo.

Nesse sentido, Freud (1914, p. 23) exemplifica com a sua descoberta da Psicanálise:

A idéia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, [...]. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. Dois deles, mais tarde, negaram tê-lo feito [...]. Mas essas três opiniões idênticas, que ouvira sem compreender, tinham ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta aparentemente original.

Com esse exemplo fornecido por Freud, verificamos que não é possível ter conhecimento de onde o aluno está tecendo o seu saber. Muitas vezes, as lições passadas exaustivamente não são suficientes para que o aluno faça algum tipo de laço. Entretanto pequenos detalhes podem ser suficientes para que o aluno enganche o seu desejo e, assim, apresente a construção de seu saber.

É interessante notar que, nas escolas em Reggio Emilia,²⁶ as crianças discutem um problema ou registram uma atividade utilizando uma grande variedade de representações e de sistemas simbólicos. A motivação para essa ação está no fato de quererem obter melhor entendimento de suas ações e, também, para possibilitar uma apresentação da forma mais clara possível aos outros.

²⁶ Trata-se de um conjunto de escolas infantis, criadas há mais de trinta anos em Reggio Emilia, no norte da Itália. Para saber mais a respeito, ver: EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Esse fato poderia evidenciar uma tentativa de fechar o entendimento, de dar um sentido único, passando uma verdade com ênfase na comunicação que seria completa, porém, ao permanecerem nessa prática, percebe-se que, além de uma preocupação com a construção do conhecimento e com a função social de suas produções, a repetição desses ciclos de representações, que ocorrem de diferentes formas e com a utilização de diferentes linguagens, acaba por demonstrar que, apesar de todo o esforço, não há garantias de que o outro vá compreender o que se quer mostrar. E todo esse processo é discutido em sala.

Igualmente, os professores dessa escola, antes de proporem um tema de trabalho, imaginam o máximo de possibilidades a serem desenvolvidas, com o intuito de estarem sempre abertos às novas possibilidades trazidas pelas crianças, sem se fecharem a uma primeira abordagem estipulada por eles. Esses profissionais comentam que, apesar de toda investigação prévia, as crianças sempre os surpreendem.

Todavia, em nossa realidade, alguns professores parecem preparados para atuar de forma única, para entender apenas um significado e um só sentido da fala ou de qualquer representação de seus alunos, qual seja, o dele próprio. Em outras palavras, mesmo em uma via racional e consciente, não conseguimos ir muito além de nossas próprias significações.

Mrech (1999) aponta que, dessa forma, o professor exclui a ambiguidade da linguagem e da fala, transformando-a em uma língua morta, previamente identificada com sua própria cadeia de imagens e de símbolos, e não a considera como um processo vivificador, pois não percebe que é a fala que cria ou não, a relação, o vínculo entre professor e aluno.

A mesma autora alerta, ainda, para o fato de que o discurso de cada profissão estrutura simbólica e imaginariamente a ação de seus praticantes, tecendo posições prévias.

Nessa linha de pensamento, relembra que é preciso ir para o real e sair dos elementos assinalados por Barthes, como os hábitos, as repetições, os estereótipos, as cláusulas obrigatórias e as palavras chaves, pois esses terminam por estabelecer o que escutar, o que dizer e como agir, fazendo com que se permaneça em uma estrutura de alienação no saber e permitindo que o outro concreto escape.

Para a Psicanálise, o problema reside no fato de se acreditar e validar as imagens, fixando-as como verdades.

[...] *os professores aprenderam a pensar tradicionalmente os seus alunos de uma determinada maneira. Eles aprenderam a tecer imagens, em seus cursos de formação, de como deveriam atuar. Imagens que eles acreditaram. Imagens que eles validaram como reais. O que eles não perceberam, ou perceberam e não puderam fazer nada frente a isso, é que os alunos estavam em outro lugar.*

(MRECH, 1999, p. 24).

Resgatar a criança como sujeito, e não, como objeto dos desejos e necessidades dos adultos torna-se fundamental. Para tanto, é necessário buscar a especificidade de cada um, o que há de particular, de novo no brincar, nos jogos, nos brinquedos, percebendo as singularidades que sempre existiram, mas que, ao tentar apreendê-las com nosso conhecimento, com nossas significações prévias, acabamos por perdê-las (MRECH, 1999).

Retomei, então, a questão da causa do desejo, na tentativa de provocar articulações que desencadeassem novas posturas, bem como, novas propostas de trabalho. Pensei também no prazer das crianças em brincar e no quanto essa ação é importante.

A essa altura, algumas perguntas me inquietam: a) o que captura essas professoras? b) será que as modalidades de gozo não poderiam ser deslocadas pelas linguagens que remetem cada professora à pulsão vivificadora? c) como trazer essas singularidades de professoras e de alunos para dentro das salas de aula?

Um dos problemas que verifiquei refere-se ao fato de algumas professoras não conseguirem perceber a importância que a brincadeira, o lúdico e a imaginação têm no desenvolvimento das crianças.

Elas não imaginam que, nessas atividades, além de todo desenvolvimento das habilidades motoras, as crianças trabalham o seu mal-estar diante do mundo e de suas frustrações.

Mannoni (1995) destaca que, já em 1908, Freud afirmava que, nas brincadeiras, as crianças comportam-se como escritoras, pois dispõem do mundo da maneira que mais lhes agrada. A autora enfatiza que a criança leva a sério suas brincadeiras e que o oposto do brincar não é a seriedade, mas a realidade.

A psicanalista lembra que Freud admite “*o reino da imaginação fantasiosa*”, ou seja, a possibilidade da recriação para “*escapar*” ao cerceamento da realidade, com a finalidade de fornecer um substituto para a satisfação pulsional a que teve de renunciar na vida real. Seria a passagem do princípio do prazer ao princípio da realidade.

Freud (1920), ao falar das manifestações de uma compulsão à repetição, esclarece que, no caso da brincadeira em que a criança pequena repete uma experiência desagradável, o faz com o intuito de dominar essa impressão. Essa forma ativa por meio da brincadeira é mais completa do que outra, na qual a criança permanecesse em postura passiva, sem representá-la. A cada repetição, a supremacia do ocorrido se fortalece e, mesmo nas experiências desagradáveis, há uma insistência na repetição.

Brincar é a ordenação de uma idéia, uma organização pessoal que se concretiza em um espaço coletivo cultural. Essa habilidade pode ou não ser incentivada na escola, fazendo muita diferença não só em relação aos aspectos de desenvolvimento social e motor defendidos pela Pedagogia, mas também, no que se refere à estrutura psíquica, como Freud verificou.

Mannoni (1995), ao abordar a experiência cultural, ressalta a importância de Winnicott, quando destaca que, ao lado da realidade psíquica e da realidade externa, há um terceiro lugar, localizado entre o indivíduo e seu meio – o espaço potencial – no qual, a brincadeira ou a criatividade torna-se a condição de verdade do sujeito.

[...] *“Brincar é fazer”, diz ainda Winnicott, e “isso leva tempo”. O espaço potencial necessário à criança varia de um bebê para outro. Esse campo é um espaço que, ao mesmo tempo, separa e une. O brincar é precário. A permanência é assegurada pelo contexto – pela mãe ou seu substituto. As possibilidades de invenção da mãe, seu prazer em participar dos balbucios do filho, do jogo com as palavras, do ritmo das canções, solicitam a experiência criativa dele. Essa experiência criativa, Winnicott a considera “uma forma fundamental da vida”. “O momento chave”, diz ele, “é aquele em que a criança surpreende a si mesma, e não aquele em que faço uma “interpretação brilhante”. (MANNONI, 1995, p. 57).*

É preciso investimento na relação com o outro, para que uma representação imaginária aconteça; e é preciso acreditar na capacidade de percepção e de elaboração do aluno, possibilitando que ele se revele por meio da fala e das diferentes linguagens.

Nesse sentido, pesquisadores espanhóis (SUBSTRATUM Vol. 1, nº. 2) constataram também a importância de uma interação prospectiva no desenvolvimento das atividades e a necessidade desses para o desenvolvimento de laços entre pais e filhos.

Para a Psicanálise, seria uma aposta no sujeito.

Com base em Nicolau (2000 e 2007) e Dias (2007), acredito que dar voz às crianças da educação infantil é possibilitar que se expressem nas mais variadas linguagens – no lúdico, nas artes, nos jogos corporais, nos jogos simbólicos, nas brincadeiras, nos desenhos e na música.

Em tais atividades, as crianças podem demonstrar toda sua autenticidade, posicionando-se como sujeitos diante do mundo e de suas frustrações. Assim, poderão começar a se dar conta de que são da ordem do incompleto. E, nesse sentido, o alimento material das diferentes linguagens auxilia o desenvolvimento da imaginação, bem como, as relações humanas.

Entretanto, para dar condições às crianças de desenvolverem e usufruírem dos benefícios da imaginação criadora e da elaboração de seus conflitos, é preciso que os professores estejam atentos à sua própria imaginação.

Logo, não se trata apenas da imaginação capaz de embarcar os alunos na magia do faz de conta nem na criatividade revelada em propostas de atividades diárias. Com efeito, essa imaginação criadora é fundamental no processo educacional, mas também, é importante estarmos atentos à imaginação que cristaliza e fixa a imagem de aluno e de docente.

Observa-se que grande parte do mal-estar na educação refere-se às imagens de professor que estão fixadas em nossa sociedade.

Os professores foram perdendo características básicas construídas ao longo da história. Saber, civilidade, traquejo nas relações sociais deixaram de caracterizar os professores, instituindo-se uma profissionalização aligeirada, onde os educadores se tornaram meros aplicadores do saber estabelecido pelo mercado de saber.

A imagem do professor mudou. De uma profissão prestigiada, ela passou a ser cada vez mais desconsiderada. A imagem do velho professor com uma cultura invejável foi substituída pelo novo professor com inúmeras defasagens no saber e atuação. (MRECH, 2001, p. 61).

Não é possível desenvolver um trabalho de qualidade, voltado às crianças, se o professor permanece preso às imagens que constroi de si e de seus alunos, quando busca dar sentido e significado a tudo.

Dessa forma, ao ficar preso a estereótipos, preconceitos e semblantes, o professor perde o aluno concreto e, ao mesmo tempo, se perde em seu sintoma e em seu gozo, como esclareceu Mrech (1999).

Essas tentativas de tamponar o mal-estar serão sempre insuficientes, uma vez que o próprio desamparo embasa esse sofrimento, o qual, cada um procura disfarçar a seu modo.

Penso que os projetos desenvolvidos na Escola Parque da Jaqueira, tanto o de conversação quanto esta pesquisa, introduzida como um subprojeto daquele, estavam

ressoando em algumas professoras e despertando diferentes reações: recusas, negações, mas também, questionamentos e aproximações.

A partir dessa ressonância, três das professoras resolveram desenvolver pequenos projetos de trabalho, como tentativa de modificar a cena em suas salas de aula.

Denise, professora do período parcial que preferiu não escrever, mas que manteve uma conversa constante comigo e se motivava a partir das reuniões de conversação, solicitou minha presença durante as aulas na sala de jogos, para auxiliá-la na elaboração de um projeto de atividades.

Suas queixas eram similares àquelas expostas pelas demais professoras, as quais enfatizavam o fato de não haver trocas na escola. Atendi a seu pedido e ela se mostrava angustiada, pois gostaria de ensinar jogos e brincadeiras ao ar livre às crianças, porém, como eram muitas, não sabia como proceder.

Denise pensou, então, na sala de jogos, cujas paredes auxiliariam na contenção de seus alunos. Havia tentado ensinar alguns jogos de mesa em pequenos grupos, e também, para todos ao mesmo tempo, mas confessou que não deu certo, uma vez que todos exigiam sua atenção. Ela contou-me que muitas crianças se interessavam por um único jogo de xadrez que havia na sala, ocorrendo até disputas para manuseá-lo e invenções de regras para se jogar, mas logo desanimavam e desistiam.

Propus a ela iniciar o trabalho com jogos pelo xadrez. Ela disse que não sabia jogar e, além do mais, não era um jogo para crianças de quatro ou cinco anos. Perguntei o motivo de nem ao menos tentar, já que tinham tanto interesse e, quanto ao não saber jogar, poderiam fazer uma pesquisa na escola, ou mesmo em casa, para saber se alguém teria condições de auxiliar nesse sentido. E sugeri que ela fizesse uma coletânea dos jogos inventados por eles com as peças de xadrez e ela ficou de pensar.

Na semana seguinte, no horário destinado aos jogos, houve um passeio à Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, com mais uma turma. Acompanhei o grupo, auxiliando no cuidado com as crianças, uma vez que fizemos o percurso da escola até o local a pé.

Algumas mães também acompanharam o passeio, pois, quando há necessidade, a escola estende o convite aos pais e aqueles que podem ajudar comparecem.

O passeio foi muito agradável. As crianças ouviram histórias e, após o casamento da Emília com o Marquês de Rabicó, visitaram o museu e se encantaram justamente com um antigo jogo de xadrez do Monteiro Lobato, além de um pedaço de osso de sua costela que foi retirado em uma cirurgia.

Destaquei para a professora o interesse das crianças pelo jogo de xadrez.

Após uma semana, iniciamos as atividades de jogos de mesa, mas o primeiro jogo a ser trabalhado foi o jogo da memória. A professora disse ter tido receio de que seus alunos não conseguissem se concentrar e, assim, tumultuassem a atividade.

Para conseguir trabalhar com todas as crianças ela aproveitou a disponibilidade de duas mães que participaram do passeio e, no decorrer da semana, convidou-as para o jogo. Durante um mês, havia ao menos a professora, uma mãe e eu nesse horário de aula, ensinando e jogando o jogo da memória e o dominó com as crianças. O jogo de xadrez já não era motivo de disputa.

Apesar de não ter atendido à demanda original das crianças, o desenvolvimento dessas atividades possibilitou a aprendizagem de dois novos jogos, durante os quais as crianças discutiam as regras e lembravam aos colegas as explicações dadas pelas mães ou professoras.

A atividade desencadeou uma série de modificações na postura dessa docente e, na reunião pedagógica, essa atividade foi alvo de elogios e também de algumas pequenas críticas das colegas do período. As críticas eram resultado da rejeição à permanência de mães na escola.

Todavia a professora estava feliz por reconhecerem sua iniciativa, pelo fato de poder apresentar às colegas algo que deu certo e, também, por ter atendido à parte das necessidades dessas crianças em relação ao brincar. E, assim, começou a se manifestar nas discussões surgidas durante as reuniões que se seguiram.

Mrech (2001b) alerta para o fato de que as formas como o sujeito utiliza os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos estão vinculados às estruturas prévias de alienação no saber. Daí, esses materiais serem considerados objetos dinâmicos, pois se alteram em consequência da cadeia simbólica e imaginária do aluno e também do professor.

Nesse sentido, há um potencial relacional que pode, ou não, ser desencadeado, já que os objetos são construídos por cada um, e vão além dos objetos concretos dotados de uma única representação. Embora a essência dos objetos seja a mesma, esses se alteram de acordo com os universos simbólicos em que são inseridos, sendo, portanto, objetos em estruturação.

Mrech (2001b) salienta que é fundamental a percepção de que esse processo vai além da construção do objeto de conhecimento: trata-se também da construção da modalidade de aprendizagem do aluno, do modo como se aproxima dos conhecimentos e os constitui em saber.

Assim, parece que o potencial relacional dos alunos a partir do jogo de xadrez esbarrou na estrutura de alienação do saber da professora. Essa é apenas uma suposição, pois o que aconteceu de fato para esse jogo ser recusado pela professora é um enigma que somente ela poderá responder.

Àquela época, encerrava-se o mês de junho de 2008 e, ao iniciar o segundo semestre, a Professora Leny Mrech compareceu à reunião pedagógica, para discutir a retomada do projeto da escola. O foco na criança, as rodas de conversas e o passar a palavra, as deliberações e o brincar foram motivos de questionamentos e de decisões importantes.

Para a comemoração do dia dos pais, foi decidido que seria confeccionado um brinquedo – o vai-e-vem – com garrafa *pet*, para ser utilizado com os filhos e me pediram para fazer uma sessão de matroginástica.

Por ter sido um sábado chuvoso, a matroginástica aconteceu no refeitório e todos se divertiram com os pequenos deslocamentos, agachamentos, saltos e abraços que se sucederam ao som de músicas infantis. Os brinquedos foram confeccionados e utilizados ali mesmo, no refeitório.

As reuniões pedagógicas e o convite à brincadeira feito às famílias tocaram algumas das professoras, apesar de ter havido funcionários que sequer falaram a respeito daquele sábado festivo e de algumas professoras terem saído reclamando da falta de espaço e das atividades propostas.

Paralelamente, outras se animaram com o retorno de seus alunos que estavam encantados por estarem brincando com os pais em casa com o novo brinquedo e por terem feito “ginástica” com eles na escola.

Na semana seguinte, algumas crianças me procuraram para dizer que haviam se divertido muito na festa dos pais.

Denise, que já havia desenvolvido jogos de mesa, decidiu-se por jogos e brincadeiras tradicionais. Ela resolveu arriscar, segundo suas palavras, a fim de municiar as crianças com atividades que pudessem ser executadas por elas no parque da escola ou nas áreas de lazer com suas famílias. E pensou também na possibilidade de utilizar os jogos e brincadeiras na festa do dia das crianças, retomando o convite à brincadeira também para os familiares.

Com relação a essas atividades, chamou-me a atenção o questionamento dessa professora e a alteração de seu comportamento ao longo do trabalho. Para iniciar, perguntou-me a respeito dos jogos que seriam trabalhados. Indaguei sua opinião e ela logo se lembrou da ideia de se fazer uma pesquisa com alunos e familiares para saber quais brincadeiras seriam

propostas. Posteriormente, com as sugestões em mãos, seria mais fácil decidir com eles quais seriam trabalhadas.

A escolha da classe foi iniciar com o esconde-esconde; depois, viria o pega-pega; e algumas variações; e, em seguida, a brincadeira de mãe da rua.

Nessas ocasiões, as rodas de conversa foram constantes para a avaliação do que estava ocorrendo e para perceberem a necessidade de algumas regras e do respeito aos colegas. Em uma dessas tardes, a grande questão foi saber se o pedido de desculpas era suficiente após uma briga, sobretudo se quem bateu e se desculpou sempre utiliza a agressão para resolver seus problemas.

No fim da atividade, uma ou outra criança já verbalizava a necessidade de conversar para resolver conflitos. Todas riram muito, quando lhes disse que não eram bichinhos para saírem distribuindo arranhões. Afinal, já possuíam cinco anos e sabiam falar.

Durante esse processo, a professora comentou dois fatos: percebeu que seus alunos estavam mais independentes e lamentava o fato de, às vezes, ainda não tê-los ouvido.

Denise contou que levou um susto, quando, após o lanche, encontrou sua turma brincando de corda – eles não esperaram por sua chegada, pediram à inspetora que providenciasse o material e começaram a brincar. Ela comentou que quase deu uma “*bronquinha*”, mas percebeu o quanto estavam crescendo e se tornando independentes.

Além do trabalho na sala, duas professoras começaram a sair das queixas, ressaltando aquilo que lhes dava prazer. Uma dessas professoras, a Bruna, referia-se constantemente ao parquinho e ao modo como se sentia bem naquele local.

Eu disse a ela que o mesmo fato parecia acontecer com seus alunos e ela concordou. Então, essa professora passou a solicitar exemplos de brincadeiras que pudessem ser realizadas naquele espaço. Além de pega-pega em suas mais variadas formas, outras atividades, como as brincadeiras de roda, com corda e a contação de histórias passaram a ser desenvolvidas nesse local.

Apesar do envolvimento de sua sala, essa professora afirmou não saber o que poderia fazer com “sua turminha”, como costumava chamá-los, para uma atividade coletiva que se realizaria em outubro.

Indaguei se não havia pensado em representar o parquinho com seus alunos e ela, surpresa com minha proposta, disse que estava pensando em atividades desenvolvidas nas salas. Perguntei se ela não considerava o tempo que permaneciam no parque e as atividades e brincadeiras que aconteciam nesse espaço como sendo também aula.

Em outubro, para a “Mostra Cultural” da escola, essa turma produziu uma instalação – uma grande jaqueira feita de sucata, pintada de verde e de marrom e com fotos das crianças no lugar das frutas.

Nessa instalação, havia um buraco, próximo ao que seria a raiz da árvore, no qual foi colocada por um aluno uma lata de achocolatado. E essa seria a passagem secreta do parque da jaqueira, segundo suas palavras.

Com outra professora, Dalva, a conversa teve início na brinquedoteca. Os alunos pareciam hipnotizados com a exibição de um DVD de programa infantil, o qual mostrava a história de um “cocô” (fezes), sob a forma de um clipe musical.

Lembrei-me da empolgação dessa professora, ao falar da música na sua vida. Gostava de cantar desde menina e seu sonho era ser cantora. Ela contou que canta em um coral de igreja e eu comentei que parecia que seus alunos compartilhavam desse seu gosto musical.

Dalva me mostrou uma série de CDs e DVDs com músicas infantis que possuía e lhe perguntei se ela já havia pensado em desenvolver alguma atividade com seus alunos, envolvendo a música. Ela ficou me olhando, e não respondeu.

Na semana seguinte, voltamos a conversar a respeito da música e do prazer que ela pode proporcionar para algumas pessoas. Ela começou a falar a respeito de um filme, “O som do Coração” e o ofereceu emprestado para que eu assistisse. Assim o fiz.

Ao devolver o filme, procurei saber o que chamou sua atenção naquela história e destaquei algumas falas que observei, dizendo que me fizeram lembrar das queixas que ela relatou algumas vezes e, então, havia pensado na importância de ter prazer e alegria no que se faz, em se abrir, ouvir e reforcei o que tinha dito antes a respeito de atividades que envolvessem a música.

Dalva disse que não conseguia ter muitas idéias. Dei alguns exemplos e, na semana seguinte, entreguei um texto relacionado à música e a educação infantil.²⁷ Alguns dias depois, ela me disse que havia gostado do texto e que chegou a pensar em fazer um coral com todas as crianças, mas algumas professoras a desencorajaram.

A mesma professora mencionou ter desanimado, mas só por um dia e resolveu retomar seu projeto apenas com os alunos de sua sala. Ela já havia iniciado o trabalho com a canção “O cravo e a rosa” e comentou a respeito das professoras e da dificuldade de se lidar com o ser humano – as pessoas não querem que as coisas dos outros deem certo. E me disse que

²⁷ ÁVILA, M. B. e SILVA, K. B. A. A música na educação infantil. In: NICOLAU, M. L. M. e DIAS, M. C. M. (Orgs.) *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas (SP): Papyrus, 2003.

pensara nos problemas que passou e ainda passa, lembrando que não seria esse fato que a derrubaria. Comentei que era muito bom vê-la trabalhando para melhorar não só as aulas, mas também, seu ambiente de trabalho e as suas relações na escola.

5.2.1 Comentários finais relacionados aos projetos

Penso que esses breves projetos revelam um pouco as alterações que aconteciam naquela escola devido aos trabalhos desenvolvidos na direção da escuta dos professores aos próprios desejos.

Muitas foram as queixas relatadas nas cartas, concernentes a relacionamentos com colegas, com superiores, funcionários e alunos, além da referência a um sentimento de impotência diante das várias situações vividas no cotidiano escolar.

Esse contexto favorecia a permanência das professoras nessas posições, limitando a possibilidade de um questionamento em relação à origem e à manutenção dessas ocorrências, pois a interação entre os envolvidos não se tornava motivo de reflexão.

Tais ocorrências foram verificadas também na pesquisa que Prioste (2006, p. 78) desenvolveu em relação às adversidades vividas em uma escola para realizar processos de inclusão escolar.

Prioste (2006) lembra que *“Na queixa, há mais certezas do que dúvidas, há uma confiança de que o problema está sempre no Outro, portanto, nesta concepção a queixa pode ser vista como a tentativa de ocultar ou mitigar o conflito [pessoal]”*.

E a mesma autora continua; *“Neste sentido a queixa não deixa de ser uma modalidade de gozo pela linguagem que se articula frente à falta [...]”*.

No entanto, para sair dessa posição, não basta uma cobrança de ação nem a realização de cursos de formação contínua, enfatizando apenas a via do saber. Essas propostas são importantes em um desenvolvimento educacional que vise à maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem, mas devem estar acompanhadas de uma escuta e de um trabalho de inclusão do inconsciente.

Murta (2001) indica a importância de escutar os conflitos vividos pelos professores para que, ao serem ouvidos, possam ouvir a si mesmos e enfrentar os sofrimentos inevitáveis, aos quais todos são submetidos e, assim, não desistam do trabalho docente.

Teixeira da Costa (2003, p. 63) enfatiza a necessidade de “*Fazer pensar e implicar o sujeito eticamente sobre o seu fazer. Perguntar e levá-lo à pergunta: por que faço o que eu faço?*”.

Logo, para que o desenvolvimento das diferentes linguagens possa ser efetivado e bem aproveitado em uma escola de educação infantil, é preciso que o professor considere também a linguagem do inconsciente, no que diz respeito a si mesmo e a seus alunos. Assim, não deve se ater somente às informações exteriores e a conhecimentos universais a respeito da criança.

Teixeira da Costa (2003), ao avaliar a repercussão de campanhas informativas, discute aquilo que não é alcançado com a informação, devido à ferida narcísica que a descoberta do inconsciente provocou: o homem, mesmo de posse da informação, nem sempre controla sua ação e, muitas vezes, age para, somente depois, perceber sua contradição.

Assim, informar não é suficiente para atingir o nosso inconsciente e implicar o sujeito em relação ao seu fazer. E, apesar disso, continuamos tentando tamponar a ferida, na tentativa de superar a falta e parecer estar no controle.

O saber da Psicanálise, por seu lado, convoca o inconsciente e vai além da informação. Essa constatação também foi salientada, quando no Capítulo 3, alguns trechos de Freud foram transcritos, para que se compreendesse a relação dos homens com a Psicanálise. Tal revelação parece tratar de uma questão mais afetiva do que intelectual, a qual toca pessoalmente cada sujeito, levando-o a assumir alguma atitude diante desse saber.

E, mesmo fora de uma sessão analítica, trata-se de um saber que reverbera em nossas resistências e que nos chega por caminhos que não conhecemos, mas pelos quais vamos sendo tocados, podendo desvelar pequenos detalhes que repercutem em nossa maneira de olhar a vida.

Nesse sentido, o trabalho de conversação, o passar a palavra às professoras, bem como a escuta que procuramos propiciar, daquilo que algumas professoras revelavam, mostraram-se fundamentais no questionamento dessas docentes em relação ao trabalho desenvolvido com seus alunos. Essa reflexão as levou a sair da rotina e a criar novas situações que pudessem “*enganchar*” seus alunos nesse circuito do desejo.

Blanchard-Laville (2005) aposta na possibilidade de o professor, ao adquirir uma empatia em relação aos conhecimentos disponibilizados pela Psicanálise, ter chances imperceptíveis de modificar sua maneira de se vincular aos alunos. Esse fato o levará a tratar seus alunos como sujeitos.

Como afirma, uma vez mais, Blanchard-Laville (2005, p. 87), “*Quando se ensina, creio que basta saber que os alunos têm ‘suas razões’, e que é possível aceitar essa parte desconhecida do outro mediante a instauração de um vínculo com ele/ela no quadro desse encontro profissional.*”.

Nesses exemplos relatados como breves projetos de trabalho, as professoras dão um passo além em relação “à criança”. Elas buscam em suas salas de aulas, no contexto vivido por seu grupo e nas singularidades de seus alunos aquilo que os mobiliza para seguir em frente, posicionando-se e posicionando-os, todos, como sujeitos, limitados por suas histórias de vida, por seu imaginário e pelo próprio inconsciente que se abre e se fecha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde meu primeiro contato com os ensinamentos de Freud, verifiquei a importância do inconsciente em nossas manifestações. Apesar dos esforços das ciências em busca de explicações universais que contemplem a todos, a Psicanálise mostra que há algo que escapa, cujo conteúdo é singular a cada um, mas que nós, muitas vezes, não queremos saber.

Assim, com todas as modificações ocorridas no século XX, a Psicanálise pode continuar contribuindo com os homens no século atual, sobretudo, com o que trouxe de mais inovador no início de sua aparição: o inconsciente.

Muitas resistências continuam sendo observadas, mas negar a existência desse saber, que não se sabe, não resolve a questão que o sujeito tem consigo mesmo, não o livra de sua ferida narcísica, de seu desamparo primordial. Ao contrário, é preciso ouvi-lo, buscá-lo.

Nesse sentido, é importante que as cartas de cada inconsciente circulem, para que o sujeito venha acessá-las em parte, e, assim, descubra palavras que, muitas vezes, não se reconhece como portador e, quem sabe, venha a “*desbarrancar*” esses sentidos, pois, afinal, todos podemos modificar nossa relação com o inconsciente, como indica Portugal (2006, p. 27).

E é importante que essas cartas nos cheguem picadas, rasgadas, pois só assim poderemos encará-las como enigmas, como um quebra-cabeça, mas com o detalhe de que esse poderá ser montado de várias maneiras – a escolha está nas mãos de cada sujeito.

Somente quando procuramos ver como funcionamos, percebemos o que repetimos e, assim, poderemos alterar essa situação de excesso e gozo. E, então, inventaremos novas formas de lidar com essas amarrações, com os nossos sintomas, já que nós escolhemos funcionar de determinadas maneiras, encarnando-as no corpo.

É preciso fazer um esvaziamento das imagens, nas quais nos apoiamos, para sairmos da repetição. Desse modo, poderemos implantar o novo, descolando dos “*romances familiares*”, como falava Freud, a respeito dessas heranças às quais não podemos renunciar.

Ao vislumbrar a busca pelo inconsciente, preocupa-me a busca pelo que repete, por aquilo que o sujeito não quer ou não pode saber e que, justamente por isso, faz-se necessária uma aproximação – ao que insiste ou ao que nos convoca pelo incômodo, pelo não querer saber como lidamos.

Esse movimento em direção ao inconsciente não se justifica, então, pela intenção de se descobrir a verdade última, para dar um sentido ou um significado ao que nos acontece, mas sim, para deslocar essa repetição.

Essa busca com um fim em si mesmo, com o intuito de procurar outra forma de lidar com aquilo que nos foi legado, acaba por reverberar e tocar em outros sujeitos, uma vez que, ao nos confrontarmos com nossas próprias singularidades a importância de perceber as diferenças no outro, sem excluí-lo, poderão ser reconhecidas.

Tudo isso não é simples de se fazer e a marca da singularidade de um sujeito mantém um percurso próprio, no qual, somente ele é capaz de autorizar uma ruptura. E essa deverá ser contínua. Logo, não há regras a serem seguidas, precisamos inventar a nossa maneira de estar no mundo.

Borges (2006, apresentação/capa) explica que “*Nesse caminhar, caberá a cada um, de forma particular, olhar o fio solto e ser levado ao encontro desencontrado do desejo inconsciente que o constitui e o sustenta.*”.

Foi o que procurei fazer, tanto na escola quanto comigo mesma. Não foi fácil me descolar das imagens de professor ou de interventora em um processo escolar. Havia uma defasagem muito grande entre o discurso e a prática. E sustentar uma postura psicanalítica, que não chega com uma solução pronta e que respeita o tempo de cada sujeito, não é simples. Surpreendia-me, em muitos momentos, com minhas condutas, as quais pareciam deslizar do discurso e se encaixar naquele velho caminho desgastado e trilhado há tanto tempo.

Mas, no fim desse percurso, penso que importa não o quanto se caminha, e sim, a acolhida dada àquilo que nos toca. Assim, apesar de minhas indecisões e até das fugas diante do real, foram justamente esses desencontros que possibilitaram que eu apreendesse, por um tempo ínfimo, pequenos trechos dessa carta que nós permitimos que seja roubada.

Essa procura requer muito esforço, um colocar algo de si, como indica a apresentação dos *Escritos* (1966), no qual *A carta roubada* abre os trabalhos, justamente para direcionar a leitura nesse sentido da implicação do sujeito.

Essa pesquisa buscou demonstrar, entre as professoras de uma escola pública de educação infantil e, também, em relação a mim, como pesquisadora, a movimentação do inconsciente, que abre, deixando escapar por algumas linguagens aquilo que lhes é singular, mas também se fecha, possibilitando que o sujeito retorne às posições ocupadas anteriormente. E o faz por lhe parecerem mais confortáveis, destacando, assim, a importância de se manter

uma “*correspondência*” com o inconsciente, a fim de percebermos como lidamos de forma repetitiva com as situações de nossas vidas.

Quanto às professoras, resta a aposta de que algo as tenha tocado. Talvez, o próprio dismantelamento dos projetos que estavam sendo desenvolvidos seja um indício dessa mudança, uma forma de se defenderem, ao menos por enquanto. Mas o que levarão para as escolas e para suas vidas resta como enigma.

Creio que, quanto mais tentamos tamponar o que nos falta, maior se torna o sofrimento. E, na ânsia de nos livrarmos do mal-estar, nós, as professoras, buscávamos a certeza em respostas desgastadas que, no fim nos sufocavam, pois encobriam nossos desejos.

Torna-se interessante, então, a tentativa de assimilarmos a contribuição de Lacan no fim de seu percurso na Psicanálise, que diz respeito ao real. E se trata de um real que não comporta planejamentos prévios, mas que, nem por isso, libera o sujeito da responsabilidade de suas escolhas. Podemos até tentar repetir as mesmas condutas, mas, certamente, elas se tornarão inviáveis.

Fica, então, a questão: por que não encarar nossa profissão e nossos alunos como enigmas a serem desvendados a cada dia?

Essa aventura cabe a cada um, a quem se dispuser a começar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Rosana M. R.; ALMEIDA, Sandra F. C. de. *Mal-estar na Educação*. Curitiba: Juruá, 2008.

AMORIM, William. “O que a psicanálise nos ensina, como transmiti-lo aos educadores?” *In: Psicanálise, Educação e transmissão*, 6, 2006, São Paulo. *Anais eletrônicos*. Disponível em: HTTP://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032007000/00073&Ing=pt&nrm=abn. Acesso em 16 maio. 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Assalto*. mimeo s/d.

_____. *Receita de Ano Novo*. mimeo s/d.

ÁVILA, Marli Batista; SILVA, Karen Batista Ávila. “A música na educação infantil”. *In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célio Moraes (Orgs.). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas (SP): Papirus, 2003.

BAPTISTA, Valéria F. “Amar, cuidar, subjetivar – implicações educacionais na primeira infância”. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 8 (15), 58-70, 2003.

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. *A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: A Psicanálise e as novas formas de subjetivação*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Os professores: Entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola, 2005.

BORGES, Fábio. “Sebastião Salgado: Uma aposta em preto e branco”. (p. 25-34). *In: GONTIJO, Thais; RODRIGUES, Gilda V.; FURTADO, Ângela Araújo Porto; SALIBA, Ana Maria Portugal Maia (Orgs.). A escrita do analista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CALDAS, Heloísa. *Da voz à escrita: Clínica psicanalítica e literatura*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

CAMARGOS, Suzana Márcia Braga. “Reflexões sobre o amor” (p. 107-111). *In: GONTIJO, Thais; RODRIGUES, Gilda V.; FURTADO, Ângela Araújo Porto; SALIBA, Ana Maria Portugal Maia (Orgs.). A escrita do analista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARNICERO, P. G.; GONZALEZ, L. P.; RODRÍGUEZ ESCUDEIRO, R.; SANCHEZ CARRETERO, N. O papel da interação adulto-criança no desenvolvimento: Um enfoque longitudinal. *IN: Substratum*. Artes Médicas. Vol.1, nº 2.

CORDIÉ, Anny. *Malaise Chez L’Enseignant*. Paris: Seuil, 1998

_____. *Por que nosso filho tem problemas?* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COSTA, Regina Teixeira da. “Zeno – Um antitabagista do século passado”. *In: GONTIJO, Thais; RODRIGUES, Gilda Vaz; FURTADO, Ângela Araújo Porto; SALIBA, Ana Maria Portugal Maia (Orgs.). A escrita do analista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-64.

DIAS, Marina Célia Moraes. “Saberes essenciais ao educador da primeira infância: Uma reflexão na perspectiva dos protagonistas”. *In: PEC – Programa de Educação Continuada - Ed. Infantil / Municípios/USP*. São Paulo: USP, PUC, 2004-2005.

_____. Creativity and imagination. *In: NEW, R.; MONCRIEFF, C. (Orgs.). Early child-hood education*. Vol. 4. London: Ed. Greenwood Publishing Group, 2007.

D’ANDREA, Flávio Fortes. *Cartas a Freud*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIACHEFF, Caroline. *Corpos que gritam: A Psicanálise com bebês*. São Paulo: Ática, 1995.

FINK, Bruce (Prefácio, p. 7-12). In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce; JAANUS, Maire (Orgs.). *Para ler o Seminário 11 de Lacan: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. *O sujeito lacaniano: Entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FONSECA, Cláudia. “Quando cada caso NÃO é um caso – Pesquisa etnográfica e educação”. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998. Jan/Fev/Mar/Abr 1999, nº. 10.

FORBES, Jorge. *Você quer o que deseja?* São Paulo: Best Seller, 2004.

_____. Uma aprendizagem de desaprender – O entusiasmo da invenção. In: MRECH, L. M. (Org). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: AVERCAMP, 2005.

_____. “O princípio responsabilidade: Do medo ao desejo”. In: *Separatas 1*. Sinopse redigida por Cláudia Riolfi da palestra de Jorge Forbes, na gravação do Café Filosófico da CPFL – TV Cultura, 13 de abril de 2007. São Paulo: Instituto da Psicanálise Lacaniana, 2007.

_____. REALE JUNIOR, Miguel; FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio (Orgs.). *A invenção do futuro: Um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade*. Barueri (SP): Manole, 2005b.

FRANCO, Maria Amélia S. “Pedagogia da Pesquisa-Ação”. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n.3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FREUD, Sigmund. (1913) *O interesse científico da Psicanálise*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1914) *A história do movimento psicanalítico*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1915) *Os instintos e suas vicissitudes*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1917) *Uma dificuldade no caminho da Psicanálise*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1919) *O estranho*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1920) *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

_____. (1930) *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

_____. (1928) “Anexo: carta de Sigmund Freud à Istvan Hollos”. *Ornicar?* n. 33, Paris, ECF, 1985.

_____. *As sutilezas de um ato falho*. In: Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 22, 1935.

GUISELINI, Mauro A. *Matroginástica – Ginástica para pais e filhos*. São Paulo: CLR Balieiro, 1985.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda./Editora PUC Rio, 2006.

KAUMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. 2ª. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. “Tratar e educar essas crianças pouco normais”. In *Os adultos, seus saberes e a infância - Anais do IV Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 2004, p. 108-115.

LACAN, J. (1938) *Os complexos familiares na formação do indivíduo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. (1962 -63) *A angústia. O Seminário – Livro 10*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. (1964) *Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. O Seminário – livro 11*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1966) “Abertura desta coletânea” (p. 9-11). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1966) “O Seminário sobre ‘A Carta Roubada’”. (p.13-66). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1969-70) *O avesso da psicanálise. O Seminário – Livro 17*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. (1975-76) *O Sinthoma. O Seminário – livro 23*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LAIA, Sérgio. Prefácio (p. 7-11). In: CALDAS, Heloísa. *Da voz à escrita: Clínica psicanalítica e literatura*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: Escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

_____. Prefácio (p. 11-14). In PEREIRA, Marcelo R. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne III. De la modernité au modernisme*. Paris: L’Arche Éditeur, 1981.

_____. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIMA, Ângela Torres. “Prefácio” (p. 7-9). In: PORTUGAL, Ana Maria; FURTADO, Ângela Maria de Araújo Porto; RODRIGUES, Gilda Vaz; BAHIA, Maria Auxiliadora; GONTIJO, Thaís (Orgs.). *Entre cartas e recortes – A psicanálise no cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sebastian. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. “Pós-modernidade e hipermodernidade” IN: FORBES, Jorge; REALE JUNIOR, Miguel; FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio (orgs). *A invenção do futuro: Um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade*. Barueri (SP): Manole, 2005.

_____. *A felicidade paradoxal: Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MANNONI, Maud. *Amor, ódio, separação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

MEZAN, Renato. “Que significa ‘pesquisa’ em psicanálise?” In: SILVA, Maria Emília Lino da (Org.). *Investigação e Psicanálise*. Campinas (SP): Papirus, 1993. p. 49-89.

MILLER, Jacques-Alain. Orientação Lacaniana III, 9 (1). *O inconsciente real*, 2006/2007 (mimeo).

_____. Orientação Lacaniana III, 11. *Coisas de fineza em Psicanálise*, 2008/2009 (mimeo).

MITSUMORI, Nanci Miyo. *Matizes da educação inclusiva: Um diálogo Psicanálise-Educação*. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 2005.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: Pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 467-482, set/dez. 2005.

MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e Educação: Novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. *O mercado do saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade*. Tese de Livre Docência, FEUSP. São Paulo, 2001.

_____. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. Mas, afinal o que é educar? In: MRECH, L. M. (Org). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: AVERCAMP, 2005.

_____. “Anotações de leitura de *O Intruso*, de Jean-Luc Nancy: Um encontro com as várias estranheiras de um texto”. Texto apresentado no Instituto de Psicanálise Lacaniana. São Paulo, 2009.

MRECH, Leny M.; RAHME, M. *In: A roda de conversa e a assembléia de crianças: A palavra líquida e a escola de educação infantil*. 2008 (prelo).

MURTA, Cláudia. “Magistério e sofrimento psíquico: Contribuição para uma leitura psicanalítica da escola”. *In: Colóquio do LEPSI*. IP/FE-USP, 3, 2001, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300031&Ing=pt&nrm=abn. Acesso em 16 Maio. 2008.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. “Escolarização e socialização na educação infantil”. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 22, n. 1, p. 119-125, 2000.

_____. “A criança, o adolescente e o adulto: diferentes matizes afetivos diante do processo de construção do conhecimento. O papel das mediações pelos pares, professores e familiares”. *In: SILVA, E. R.; UYENA, E. Y.; MILHARESE, M. J. (Orgs.). Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté (SP): Cabral Editora/Livraria Universitária, 2007.

NUBILE, Marisa Vieira Ferraz Cunha. *Fios de um bordado feminino*. Uma abordagem psicanalítica do feminino na educação. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2005.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PIMENTA, Selma G. “Pesquisa-ação crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente”. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez. 2005.

PORTUGAL, Ana Maria; FURTADO, Ângela Maria de Araújo Porto; RODRIGUES, Gilda Vaz; BAHIA, Maria Auxiliadora; GONTIJO, Thaís (Orgs.). *Entre cartas e recortes, a Psicanálise no cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PORTUGAL, Ana Maria. “Carta nº. 3” (p. 27-33). *In: PORTUGAL, Ana Maria; FURTADO, Ângela Maria de Araújo Porto; RODRIGUES, Gilda Vaz; BAHIA, Maria Auxiliadora;*

GONTIJO, Thaís (Orgs.). *Entre cartas e recortes, a Psicanálise no cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PRIOSTE, Cláudia Dias. *Diversidade e adversidades na escola*. Queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2006.

QUINET, Antonio. Apresentação *In: SOLER, Colette. A Psicanálise na civilização*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. p. 7-10.

_____. *A descoberta do inconsciente: Do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

RODRIGUES, Gilda Vaz. Apresentação (p. 15-17). *In: GONTIJO, Thaís; RODRIGUES, Gilda Vaz; FURTADO, Ângela Araújo Porto; SALIBA, Ana Maria Portugal Maia (Orgs.). A escrita do analista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. “Carta nº. 7” (p. 49- 51). *In: PORTUGAL, Ana Maria; FURTADO, Ângela Maria de Araújo Porto; RODRIGUES, Gilda Vaz; BAHIA, Maria Auxiliadora; GONTIJO, Thaís (Orgs.). Entre cartas e recortes, a Psicanálise no cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth. *Por que a Psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

SARTORE, Anna Rita. *Escrita e angústia: Investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento de escritura como fenômeno da ordem do sujeito do inconsciente*. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 2007.

SEKKEL, Marie Claire; CASCO, Ricardo. “Ambientes inclusivos para a Educação Infantil: Considerações sobre o exercício docente”. *In: FRELLER, Cíntia C.; DIAS FERRARI, Marian A. L.; SEKKEL, Marie Claire (Orgs.). Educação Inclusiva: Percursos na educação infantil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SILVA, Maria Emília Lino da. “Pensar em Psicanálise”. *In: SILVA, Maria Emília Lino da (Org.). Investigação e Psicanálise*. Campinas (SP): Papirus, 1993.

SOLER, Colette. *A Psicanálise na civilização*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

TRIPP, David. “Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica”. *Educação e Pesquisa*, V. 31, n. 3, set/dez. 2005, p. 443-466.

VIEIRA, Marcus André. *Restos: Uma introdução lacaniana ao objeto da psicanálise*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

VOLTOLINI, Rinaldo. “A desrazão na infância: O discurso analítico e a inclusão”. In *Os adultos, seus saberes e a infância - Anais do IV Colóquio do LEPSI IP/FE – USP*, 2004, p. 165-171.

_____. *O saber enganoso e a angústia*. s/d (mimeo).

ZORNIG, Silvia Abu-Jamra. *A criança e o infantil em Psicanálise*. São Paulo: Escuta, 2000.

ANEXOS

Anexo nº. 1 – Crônica de Carlos Drummond de Andrade

(a respeito de um mal entendido)

ASSALTO

Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:

- Isto é um assalto!

Houve um rebuliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco?

Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assalto?

- Um assalto! Um assalto! – a senhora continuava a exclamar e quem não tinha escutado escutou, multiplicando a notícia. Aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena policial, documentando, por seu uivo, a ocorrência grave, que fatalmente se estaria consumando ali, na claridade do dia, sem que ninguém pudesse evitá-la.

Moleques de carrinho corriam em todas as direções, atropelando-se uns aos outros. Queriam salvar as mercadorias que transportavam. Não era o instinto de propriedade que os impelia. Sentiam-se responsáveis pelo transporte. E, no atropelo da fuga, pacotes rasgavam-se, melancias rolavam, tomates esborrachavam-se no asfalto. Se a fruta cai no chão, já não é de ninguém; é de qualquer um, inclusive do transportador. Em ocasiões de assalto, quem é que vai reclamar uma penca de bananas meio amassadas?

- Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante!

O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se, puseram o nariz para fora. Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro advertiu:

- No que você vai a fim de ver o assalto, eles assaltam sua caixa.

Ele nem escutou. Então os passageiros também acharam de bom alvitre abandonar o veículo, na ânsia de saber, que vem movendo o homem, desde a idade da pedra até a idade do módulo lunar.

Outros ônibus pararam, a rua entupiu.

- Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles não podem dar no pé.
- É uma mulher que chefia o bando!
- Já sei. A tal dondoca loura.
- A loura assalta em São Paulo. Aqui é a morena.
- Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.
- Minha nossa Senhora, o mundo está virado!
- Vai ver que está caçando é marido.
- Não brinca numa hora dessas. Olha aí sangue escorrendo!
- Sangue nada, tomate.

Na confusão, circularam notícias diversas. O assalto fora a uma joalheria, as vitrinas tinham sido esmigalhadas a bala. E havia jóias pelo chão, braceletes, relógios. O que os bandidos não levaram, na pressa, era agora objeto de saque popular. Morreram no mínimo duas pessoas e três estavam gravemente feridas.

Barracas derrubadas assinalavam o ímpeto da convulsão coletiva. Era preciso abrir caminho a todo o custo. No rumo do assalto, para ver, e no rumo contrário, para escapar. Os grupos divergentes chocavam-se e, às vezes, trocavam de direção: quem fugia dava marcha à ré, quem queria espiar era arrastado pela massa oposta. Os edifícios de apartamentos tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar o pêlo e contemplar lá de cima. Janelas e balcões apinhados de moradores, que gritavam:

- Pega! Pega! Correu pra lá!
- Olha ela ali!
- Eles entraram na Kombi ali adiante!
- É um mascarado! Não, são dois mascarados!

Ouviu-se nitidamente o pipocar de uma metralhadora, a pequena distância. Foi um deitar no chão geral e, como não havia espaço, uns caíam por cima de outros. Cessou o ruído. Que assalto era esse, dilatado no tempo repetido, confuso?

- Olha o diabo daquele escurinho tocando matraca! E a gente com dor-de-barriga, pensando que era metralhadora!

Caíram em cima do garoto, que sorveteu na multidão. A senhora gorda apareceu, muito vermelha, protestando sempre:

- É um assalto! Chuchu por aquele preço é um verdadeiro assalto!

2. Poema entregue a todos os funcionários e professoras da Escola Parque da Jaqueira, no fim do ano, agradecendo a acolhida e desejando que cada um possa se responsabilizar pelos acontecimentos em suas vidas.

Receita de Ano Novo

(Carlos Drummond de Andrade)

Para você ganhar um belíssimo Ano Novo
cor de arco íris, ou cor da sua paz,
Ano Novo sem comparação como todo o tempo já vivido
(mal vivido ou talvez sem sentido)
para você ganhar um ano
não apenas pintado de novo, remendado às carreiras
mas novo nas sementinhas do vir-a-ser,
novo
até no coração das coisas menos percebidas
(a começar pelo seu interior)
novo espontâneo, que de tão perfeito nem se nota,
mas com ele se come, se passeia,
se ama, se compreende, se trabalha,
você não precisa beber champanha ou qualquer outra biritá,
não precisa expedir nem receber mensagens
(planta recebe mensagens?
passa telegramas?)

Não precisa fazer lista de boas intenções
para arquivá-las na gaveta.
Não precisa chorar de arrependido
pelas besteiras consumadas
nem parvamente acreditar
que, por decreto da esperança,
a partir de janeiro as coisas mudem
e seja tudo claridade, recompensa,
justiça entre os homens e as nações,
liberdade com cheiro e gosto de pão matinal,
direitos respeitados, começando
pelo direito augusto de viver.

Para ganhar um ano-novo
que mereça este nome,
você, meu caro, tem de merecê-lo,
tem de fazê-lo novo, eu sei que não é fácil,
mas tente, experimente, consciente [e inconscientemente].
É dentro de você que o Ano Novo
cochila e espera desde sempre.