

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SONHOS QUE SE SONHAM JUNTOS:
UMA ESCUTA ANALÍTICA DE UM GRUPO DE
PROFESSORAS.**

MARIA ANGELA PASQUINI ZANI

CAMPINAS
2007

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Sonhos que se Sonham Juntos: Uma Escuta Analítica de Um Grupo de Professoras.

Autor: Maria Angela Pasquini Zani

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Maria Angela Pasquini Zani
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 31/08/2007

Assinatura:

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2007

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Zani, Maria Angela Pasquini.
Z166s Sonhos que se sonham juntos : uma escuta analítica de um grupo de professoras / Maria Angela Pasquini Zani. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Ângela Fátima Soligo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Narrativas. 2. Formação de professores. 3. Psicanálise. 4. Educação.
I. Soligo, Ângela, Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-187/BFE

Título em inglês: Dreams which dream together: an analytical hearing from a group of teachers.

Keywords: Narratives; Teacher training; Psychoanalysis ; Education.

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo (Orientadora)
Profa. Dra. Ana Archangelo
Profa. Dra. Sylvia Helena Souza Batista da Silva
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi

Data da defesa: 31/08/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : angelapz@uol.com.br

*O que nós vemos das cousas são as cousas.
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?
O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.*

*Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma sequestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores.
Sendo por isso que lhe chamamos estrelas e flores.*

(Alberto Caieiro – *O que nós vemos*).

*Àqueles que
pacientemente vêm escutando-me:
Meus pais – Alvaro e Inês,
minha querida e encantadora Talita,
meu amor Morelli,
minha generosa orientadora Ângela e,
para a sempre presente Maria Tereza.*

AGRADECIMENTOS

Ainda que esta dissertação leve meu nome, suas palavras contém também a autoria de pensamentos de cinco professoras sobre seus cotidianos, às quais agradeço, por terem compartilhado suas experiências comigo. Meus agradecimentos também ao diretor e à secretária da escola na qual a pesquisa foi realizada, permitindo e viabilizando minha presença em seu local de trabalho.

À Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo, quando soube fazer de sua escuta – preciosa e inteligente - , o caminho para orientar meus pensamentos na busca por sua autoria.

Aos Professores Doutores Ana Archangelo, Guilherme do Val Prado Toledo e Sylvia Helena Souza da Silva Batista, pelas valiosas contribuições na qualificação e na defesa de minha dissertação.

À Profa. Dra. Maria Adélia Jorge Mac Fadden, por seu constante incentivo e apoio sempre afetivo em minhas incursões de aprendiz no universo da pesquisa.

À psicóloga Maria Silvia Pinto de Moura, por permitir-me, enquanto professora, a vivência de uma aproximação entre Psicanálise e Educação.

Às professoras e colegas do grupo PES, que me receberam em busca algo em comum – pensar a Psicologia e o Ensino Superior.

Ao grupo de Estudos Diferenças e Subjetividades em Educação (DIS), um lugar de acolhimento, pelas afinidades e diferenças.

À minha supervisora Leila Lombardi, por sua presença, que acende luzes em meu pensamento, abrindo caminhos em busca de um saber em permanente construção.

Ao Nivaldo Vicente, pela amizade sincera e pelo carinho que dispensou, disponibilizando-se a me ajudar, sempre que o solicitei.

À Prefeitura Municipal de Campinas, nas pessoas de apoiadores, coordenadores, em especial à Dra. Andréa e colegas, com os quais buscamos cotidianamente tornar de todos a saúde pública e que puderam compreender meus necessários afastamentos na esperança de que meu sonho pudesse ir de encontro às necessidades daqueles com os quais nos encontramos diariamente – sujeitos em busca de seus sonhos.

À Valéria Aranha, pelo apoio no preparo das apresentações informatizadas e à Silvia Albuquerque, no apoio às traduções.

Aos meus alunos – desde os anos em que era professora nas pré-escolas até hoje, os universitários, por reacenderem a cada dia o constante exercício de aprender a escutar.

Aos meus pacientes, de hoje e de ontem, por autorizar-me a escutá-los.

À Denise Castanho Antunes, por ter trilhado este caminho recentemente e mostrar-me que é possível.

Ao Dr. Ismael Gripp e a presença em mim de Maria Tereza Mountans Aranha, por escutarem-me em meus momentos apaixonados e desapaixonados, tolerantes e intolerantes, seguros e inseguros, sábios e não-sábios...sempre.

À minha família; meus pais – Alvaro e Inês – pelo amor que olha por mim; à “pequena” Talita, minha sobrinha, por permitir-me acompanhá-la em seu crescimento; ao Morelli, meu amor, por sua especial presença, carinho e pela intensidade com que vivemos juntos cada momento dos nossos encontros; e à suas filhas, Luiza e Paula que, de alguma forma, vão se tornando presentes em mim. Agradeço também à Miriam e ao Ronaldo, pelo apoio, sempre que precisei.

Aos amigos, Meire, Meyry, Cláudia, Tarcísio, que ao longo dos anos, foram se tornando parte de mim e de alguma forma, ora próximos ora distantes, estão comigo na construção deste sonho.

A todos os outros amigos, colegas, autores e interlocutores presentes ou não neste estudo, cujas palavras compõem meus enunciados, mesmo quando eu mesma não o sei.

RESUMO

Este estudo reflete sobre o papel da escuta analítica na formação de professores. Entendo por escuta analítica, uma função que reconhece na força do encontro, a possibilidade de expressão e ressignificação dos sentidos vividos pelos sujeitos em seus contextos de produção. Na presença desta escuta, meu objetivo é investigar os significados profundos das experiências de um grupo de professoras do Ensino Fundamental de uma escola estadual, em Campinas, S.P. Foram realizados 13 encontros grupais e a experiência que se deu foi registrada e analisada com a contribuição da Psicanálise. Os resultados mostram que as professoras percebem uma fragilidade estrutural da Educação, o que lhes expõe a uma situação de desamparo e a uma sobrecarga de trabalho. No entanto, a identificação com a vitalidade de seus alunos e a atribuição por elas de um significado vital da escola para o crescimento humano, as convida ao envolvimento com seu cotidiano, cuja potência se encontra em seus recursos mentais e nas funções continente e transformadora dos encontros contemplados pela escuta analítica.

Palavras-chave: Narrativas; Formação de professores; Psicanálise; Educação.

ABSTRACT

This study reflects on the role of analytical hearing in teacher formation. Analytical hearing is understood as a function which recognizes, in the power of encounter, the possibility of expression and resignificance of senses lived by subjects in their context of production. In the presence of that hearing the objective is to investigate the deep meanings of the experiences of a group of teachers of Basic Teaching of a state school, in Campinas, S.P. There were 13 group encounters and the experience was registered and analyzed with the contribution of psychoanalysis. The results showed that the teachers perceive a structural fragility of Education, which makes them exposed to a situation of abandonment and to an overload of work. Nevertheless, their identification with the vitality of their students and their assignments of a vital meaning of the school for the human growth, invite them to the involvement of their day-by-day, whose power is found in their mental resources and in the functions supportive and transforming of the encounters, contemplated by analytical hearing.

Keywords: Narratives; Teacher Formation; Psychoanalysis; Education.

SUMÁRIO

UM COMEÇO.....	1
CAPÍTULO I	15
SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO.....	15
<i>Educação : alguns diálogos contemporâneos.....</i>	<i>15</i>
<i>Educação e Formação de Professores à luz da Psicanálise</i>	<i>23</i>
CAPÍTULO II	27
SOBRE FORMAR FORMADORES.....	27
<i>O papel da Universidade.....</i>	<i>27</i>
<i>Tendências na Formação de Professores.....</i>	<i>29</i>
<i>As Ciências Psicológicas na Formação de Professores.....</i>	<i>35</i>
<i>Escuta Analítica</i>	<i>41</i>
CAPÍTULO III	49
SOBRE UM OLHAR PSICANALÍTICO.....	49
<i>As origens (na Psicanálise) do pensamento sobre a Educação</i>	<i>49</i>
<i>A Educação possível</i>	<i>57</i>
<i>O campo entre os Sujeitos</i>	<i>60</i>
<i>A transmissão de Conhecimentos</i>	<i>62</i>
<i>A Transferência</i>	<i>63</i>
CAPÍTULO IV	65
SOBRE AS INTENÇÕES.....	65
<i>Objetivo Geral</i>	<i>65</i>
<i>Objetivos específicos</i>	<i>65</i>
SOBRE UM CAMINHO.....	65
<i>Uma pesquisa qualitativa</i>	<i>66</i>
<i>O enfoque metodológico: a Entrevista</i>	<i>68</i>
<i>Sobre um proceder.....</i>	<i>74</i>
<i>1. Participantes</i>	<i>74</i>
<i>2. A escolha da Escola</i>	<i>75</i>
<i>3. O registro pela lente da câmara</i>	<i>77</i>
<i>4. A estratégia de análise: análise das narrativas.....</i>	<i>79</i>

CAPÍTULO V	85
SOBRE OS PENSAMENTOS.....	85
<i>Muito Prazer: sou eu quem conto a história e faço questão de apresentar-lhes as protagonistas: Lea, Lia, Bia, Mel e Bel, cinco professoras que falam comigo sobre o que experimentam e pensam a respeito de seus cotidianos. Convido também Clarice Lispector para estas reflexões, uma companhia que vez ou outra se faz presente neste texto, mas que em essência, percorre todo o escrito. Seu livro, que tomo de empréstimo, é Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres; nele, a autora trata da experiência humana do aprender sobre si através da relação com um Outro – fio com o qual tecemos, eu e as professoras – nossos encontros.....</i>	<i>85</i>
<i>Fico feliz em saber que sente prazer em nosso encontro. Eu também sinto.....</i>	<i>87</i>
<i>Apesar de tudo, estejam certos de que se estou aqui, é porque posso (e posso estar, porque também conto com uma escuta).....</i>	<i>93</i>
<i>Ah! Se vocês soubessem como é necessário que cumpram suas funções para que eu possa fazer bem a minha.....</i>	<i>97</i>
<i>Já falei que a estrutura da Educação não vai bem e que isto tem implicações no ensino. Para que não tenham dúvidas, vou explicar melhor o que espero de vocês.....</i>	<i>105</i>
<i>Querem saber qual é uma das funções da escola? Ela deve servir à democracia.....</i>	<i>111</i>
<i>Uma coisa eu lhes digo: brincadeira é coisa séria.....</i>	<i>119</i>
<i>Realidade? De qual realidade devo lhes falar para conhecerem a realidade do fracasso escolar?.....</i>	<i>124</i>
<i>Eu sei, disse que iria me empenhar para ensinar-lhes e, é o que estou fazendo. E vocês, estão se empenhando para aprender?.....</i>	<i>132</i>
<i>Em agradecimento à presença e companhia de vocês; devo dizer-lhes que percorri um longo caminho para chegar até aqui, alegrei-me, frustrei-me, desesperei-me, às vezes pensei que não iria conseguir e, ainda tenho receio do que possa acontecer, mas agora alegro-me por saber que além de ter contado com vocês, também posso contar comigo.....</i>	<i>137</i>
 CAPÍTULO VI	 141
SOBRE UM FINAL.....	141

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
---	------------

ANEXOS	153
---------------------	------------

<i>Anexo 1: Termo de Consentimento para realização de Pesquisa.....</i>	<i>153</i>
---	------------

<i>Anexo 2: Encontros.....</i>	<i>155</i>
--------------------------------	------------

<i>1. Encontro realizado em 28 de agosto de 2005.....</i>	<i>155</i>
---	------------

<i>2. Encontro realizado em 05 de setembro de 2005.....</i>	<i>159</i>
---	------------

<i>3. Encontro realizado em 12 de setembro de 2005.....</i>	<i>165</i>
---	------------

<i>4. Encontro realizado em 19 de setembro de 2005.....</i>	<i>173</i>
---	------------

<i>5. Encontro realizado em 26 de setembro de 2005.....</i>	<i>183</i>
---	------------

<i>6. Encontro realizado em 03 de outubro de 2005.....</i>	<i>189</i>
--	------------

<i>7. Encontro realizado em 10 de outubro de 2005.....</i>	<i>193</i>
--	------------

<i>8. Encontro realizado em 17 de outubro de 2005.....</i>	<i>199</i>
--	------------

<i>9. Encontro realizado em 07 de novembro de 2005.....</i>	<i>205</i>
---	------------

<i>10. Encontro realizado em 21 de novembro de 2005.....</i>	<i>211</i>
--	------------

<i>11. Encontro realizado em 28 de novembro de 2005.....</i>	<i>219</i>
--	------------

<i>12. Encontro realizado em 05 de dezembro de 2005.....</i>	<i>221</i>
--	------------

<i>13. Encontro realizado em 12 de dezembro de 2005.....</i>	<i>225</i>
--	------------

UM COMEÇO...

Sonhar a própria experiência, sonhando-se mais plenamente para vir a existir, corresponde a um trabalho psicológico consciente e inconsciente, cujo objetivo é ampliar a capacidade de estar vivo, com a maior amplitude possível para o espectro total da experiência humana.

Quando isto pode ser feito em um encontro entre pessoas, com o empenho dos sujeitos envolvidos, estes têm a possibilidade de mudar, crescer ou se tornar diferentes do que sempre foram. São estes os sonhos que se sonham juntos.

Neste estudo, encontrei-me durante um semestre com um grupo de professoras e foi participando de seus processos de sonhar, que reuni elementos importantes para as reflexões que me acompanham. Houve um tempo em que eram apenas os pensamentos errantes à procura de um pensador, de forma que a pergunta que esta dissertação coloca em evidência circulou pelo tempo e pelo espaço deste trabalho, como um pensamento em busca de uma formulação, de uma autoria que o contivesse, de um “aparelho para pensá-los”. Aprendi esta narrativa com a leitura sobre Bion¹, um revolucionário da epistemologia do pensamento, que o concebe como precedente ao pensador, de forma que o pensar teria que “(...) *ser criado para dar conta dos pensamentos*” (Bion, 1991, p.186). Meus pensamentos buscavam encontrar um pensador para habitá-lo e dar-lhe forma. Para encontrá-lo, vivi experiências significativas com as professoras, revisei e conheci vários autores, conversei a respeito de meu objeto de estudo e, refleti sobre isto tudo. Originadas em meu próprio psiquismo, são inquietações, a princípio não nomeadas, que me levaram a encontrar com as professoras. Estas, sujeitos de um enredo, cujas experiências que aludem, orientam a construção deste texto. E foi a escuta destas professoras, que me convidou a ir de encontro aos sentidos mais profundos de suas experiências, em seus cotidianos escolares. Escreve Bion (1991), que os pensamentos nascem no encontro das concepções com uma

¹ Wilfred Ruprecht Bion, nascido em Mathura na Índia, em 1897 e falecido em Oxford, Reino Unido, 1979.

necessidade sentida, mas cuja realização não disponibiliza a experiência desejada (ou seja, uma realização negativa), frustrando o sujeito². Realizações, de acordo com Bion,

(...) são experiências emocionais positivas ou negativas. Na 'realização positiva', há uma confirmação de que o objeto necessitado está realmente presente e atende às suas necessidades. No caso de uma realização negativa, o lactante não encontra um seio disponível para a satisfação, ausência que é vivenciada como a 'presença de um seio mau e ausente' dentro dele (Zimerman, 2004, p. 131).

A capacidade para tolerar esta frustração, quando suficiente, transforma-se em um elemento do pensamento e desenvolve-se um aparelho para pensá-lo. Afirmo o mesmo autor: *“(...) Se a frustração pode ser tolerada, a associação de concepções e realizações, sejam negativas ou positivas, dá início a procedimentos necessários para aprender com a experiência”* (Bion, 1991b, p.188). Os pensamentos seriam *“(...) um meio de tornar a frustração tolerada ainda mais tolerável”* (Bion, 1991b, p.187).

Que bom aprender isto! As professoras com as quais encontrei, falaram sobre algumas de suas frustrações, além de não terem sido poucos os momentos em que minhas realizações se distanciaram de meus desejos, durante os trabalhos desta dissertação. Penso que todas nós, professoras e eu, pesquisadora, pudemos tolerar as frustrações em relação às experiências de nossas tarefas, sendo que as formas singulares de como isto aconteceu, constituem nosso trabalho – meu e delas. Assim, posso dizer que é sobre este trajeto que ora escrevo, percorrendo o caminho dos primórdios de meus registros inconscientes não reconhecidos, ao pensar enquanto processo construído a partir do desenvolvimento dos pensamentos e de uma mente que desse conta deles. Lembro-me de uma entrevista recente (07/ 2007), concedida ao Jornal da Unicamp pelo professor Eduardo Guimarães, um lingüista e também poeta, relatando sua experiência ao escrever o romance *O Homem que tinha Dentes Demais*. Diz ele que *“(...) A construção dos personagens foi tomando corpo no processo de escrita (...) Trata-se de uma experiência muito interessante, de resto muito presente na literatura”* (p.12). Da literatura para uma dissertação de Mestrado, a experiência de construir um texto, no qual os personagens – eu e as professoras – assumam suas identidades, se repete neste escrito. O convite que fiz às professoras tomou corpo nas experiências que se constituíram durante os encontros, sobre os quais, agora, torno-me uma narradora.

² Zimerman afirma que esta postulação tem uma certa equivalência com o ensinamento de Freud de que *“o id, em confronto com a realidade externa, promove o crescimento do ego”* (2004, p.67).

Maroni (2006) escreve que “(...) *fazer experiências, fazer pesquisas*” (p. 233), se constitui como experiência de vida e experiência na vida, um “lugar-na-alma”, ou na psique. Nesse sentido, a busca da “pergunta-originária”, aquela dos investimentos em relação aos nossos desejos, nos possibilita travessias e aprendizagens. Assim, conduzir este trabalho, não só levou-me a lugares antes desconhecidos em minha “alma”, mas também a reencontrar outros, sem os quais tudo teria sido diferente. Escrevo sobre o que me recordo destes lugares, tentando aproximar-me do surgimento, do desenvolvimento e do que sustenta hoje, minhas intenções no campo da pesquisa acadêmica. Para tanto, esclareço que me referencio no pensamento psicanalítico como ângulo de reflexão sobre o sujeito e para a construção das elaborações conceituais que aqui faço. Também me oriento pelo mesmo prisma em minha função junto às professoras e na busca dos significados das experiências que tivemos. Por fim, reflito sobre estas experiências nos contextos da Psicanálise e da Educação.

É de minha infância que vem meu primeiro registro: estava convencida que minha contribuição à humanidade se circunscreveria no exercício da profissão de *professora de línguas*. De línguas, sim, e não em específico de inglês, francês, italiano, russo ou alemão. Queria, isto sim, hoje o sei, conhecer as diferentes culturas e suas experiências, seus rituais, suas crenças, seus múltiplos sentidos. Cresci, e minhas intenções tomaram uma forma diferente, circunscrita pela mesma origem: passei a querer conhecer as comunicações verbais e não verbais que não eram acessíveis diretamente e que remetiam às várias realidades da condição humana, externas e principalmente internas. Este interesse me levou a Freud e à Psicanálise.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP), foi o médico vienense Sigmund Freud, após 1885, que possibilitou o surgimento de um novo modo de compreensão do homem, ao nomear o conceito de inconsciente, regido por leis e lógicas de funcionamento peculiares, o qual acompanhava o lado consciente do ser humano. Esta descoberta deu origem à Psicanálise, a qual reconheceu sentidos em fenômenos até então não explicados pela ciência. O homem seria determinado não só pela razão, mas também por processos psíquicos inconscientes. Freud enfatizou a importância para a integração emocional, de tornar estes processos cada vez mais inteirados com o consciente e a valorização da singularidade de cada um. Isso facilitaria as escolhas, as tomadas de decisão, as expressões criativas, e ampliaria o campo de ação e de satisfação da pessoa consigo mesma no mundo. Não deixou, no entanto, de ressaltar a necessidade do indivíduo tolerar a restrição de seus desejos individuais, para que a

vida em sociedade e a cultura pudessem ter sua existência viabilizada (www.sbpsp.org.br). Esta é minha opção teórica e, Freud, como símbolo do pensamento psicanalítico, um companheiro honorário para pensar as vivências que tenho como pesquisadora.

O mesmo Freud, em seu trabalho *Dois Verbetes de Enciclopédia: Psicanálise e a Teoria da Libido*, afirma que a Psicanálise é o nome de:

(...) (1) um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, (2) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento dos distúrbios neuróticos e (3) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica (Freud, 1923/1996, p.253).

Entre os três aspectos mencionados acima, haveria uma conexão que se daria através de uma possível união entre cura e investigação. Freud aborda este assunto em 1926, no texto *A Questão da Análise Leiga: Conversações com uma Pessoa Imparcial*. Quero destacar, no entanto, em relação à definição acima, que meu intuito não é o do exercício da análise enquanto uma forma de tratamento das professoras, o que se faria apenas sob condições específicas do exercício da clínica psicanalítica, a partir da formulação de uma demanda por parte dos sujeitos e no contexto de um *setting* constituído. Mas antes, aqui, contando com a Associação Livre, utilizo o método analítico de investigação para refletir sobre os significados dos encontros com as professoras, referenciando-me na teoria dos fundamentos psicanalíticos.

Destes fundamentos, recorro à função³ analítica da escuta, uma atividade psicanalítica, que se faz para “(...) suportar a oportunidade de um encontro em que há a possibilidade de se descobrir o que pode acontecer com a mente humana quando pessoas se dispõem a realmente se encontrarem” (Zimerman, 2004, p.61). Coloquei-me nesta atitude de escuta em dois momentos: quando estive junto às professoras e, posteriormente, quando pensava sobre os encontros para escrever este texto. Neste contexto, a pesquisa que faço apropria-se do conhecimento psicanalítico a fim de refletir sobre o objeto de meu interesse, aquele do enunciado das professoras sobre os significados profundos a respeito de sua prática docente, na presença de uma escuta diferenciada.

Este texto do outro sempre me intrigou. Religando os fios, as malhas que me levaram a me interessar pelos significados que se revelam quando nos propomos a perceber as pessoas com

³Bion emprega o termo ‘função’, “(...) inspirado pela matemática, com o intuito de configurar que se trata de variável em relação com outras variáveis psíquicas, numa relação entre duas grandezas. Este termo exprime um grupo de ações, físicas e mentais, reguladas por determinadas finalidades, e sempre as tendo em vista” (Zimerman, 2004, p. 87).

as quais nos vinculamos, recordo-me de minha primeira atividade profissional. Tornei-me professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, atividade que exerci intensamente por um período de seis anos consecutivos. Minha constante preocupação com o desenvolvimento do pensamento dos alunos, como uma experiência na qual pensamento, emoções e conhecimento são indissociáveis, criou-me não só a satisfação de conhecer o que era possível quando esta condição facilitadora existia, mas os problemas de trabalhar com uma proposta que reconhecia a subjetividade em um contexto que lhe era adverso nas ações, embora não no discurso. Maroni (2006), utiliza uma interessante metáfora em relação a esta experiência, situando-nos no “país de Descartes” - aquele no qual a concepção cartesiana não reconhece o entrelaçamento entre as realidades psíquica e externa. Se as crianças desejavam permanecer na área do parque um tempo maior do que o previsto pelo cronograma diário e isto era possível, era preciso registrar e suportar o desconforto das colegas professoras que defendiam o rigor dos horários. Aos desenhos livres contrapunham-se os inúmeros pontilhados a serem sobrepostos. As sensações de liberdade e outras provenientes do contato da areia ou da tinta com os pés, com as mãos, com o corpo, eram provocadas por meu investimento quando possível, mas recebiam a crítica das professoras que não suportavam para si tal permissão. Fiz as adaptações que foram necessárias para poder manter minhas propostas pedagógicas. Não cabe aqui me estender aos transtornos que tive, mas antes registrar as produções criativas e o desenvolvimento da autonomia destas crianças. Hoje, penso que as experiências emocionais que puderam ter estão muito ligadas ao seu saudável desenvolvimento mental. Nesse sentido, Bion (*apud* Zimerman, 2004, p.86) afirma que “(...) *experiência emocional é toda relação, vincular, que está ativamente presente na área da aprendizagem, assim como, inversamente, toda a aprendizagem se realiza numa experiência emocional*”. Então, não há conhecimento sem experiência emocional e nem sem pensamento, pois Bion dizia que “(...) *o pensamento precede o conhecimento, porquanto o indivíduo necessita pensar e criar o que não existe, ou seja, o que ele não conhece*” (Zimerman, 2004, p.130). Com quanta agilidade meus alunos tornavam-se autores de seus próprios pensamentos! E que força têm as experiências emocionais na construção dos conhecimentos!

Estou de acordo com Maroni (2006), pois penso que durante estes anos, verifiquei não só a presença do inconsciente em minhas opções e nas produções de meus alunos, mas que o acesso ao caminho que leva à subjetividade é também aquele leva ao conhecimento objetivo. Percorremos – eu e meus alunos –, através das experiências emocionais, caminhos singulares que

reconheciam o entrelaçamento entre o mundo subjetivo e objetivo de cada pessoa ali envolvida. É deste lugar que faço uma digressão ao método que escolhi para abordar minha pergunta neste trabalho. Vou até a Grécia e lá me encontro com Maroni (2006), que faz um roteiro etimológico para conversar sobre o método que lhe orienta. Assim, lembra que *ódos* em grego é caminho e, toma como modelo, a exposição de Platão sobre o caminho em *Fedro*; nele, relata que o caminho implica em diálogo, na reverência ao divino que habita o mundo interno daquele que fala, comprometendo-se com a verdade e em um percurso singular. Disto, ressalta a importância do diálogo com todos os outros no processo de conhecimento, destaca o “compromisso com a subjetividade”, com o psiquismo do pesquisador, para que a verdade apareça e se possa lidar com os imprevistos de um caminho não linear em direção ao conhecimento do objeto da pesquisa. O roteiro de Maroni me fez encontrar um lugar parecido em mim, conquanto, assim também sustento o método que utilizei em minha investigação. A opção por este método permitiu que cada sujeito deste estudo e todo o grupo ao mesmo tempo, pudessem tecer no campo de nossos encontros, uma construção de sentidos sobre suas funções, sobre as verdades que lhes habitam.

Fábio Herrmann (1991, p. 103), assim define a noção de campo:

Um campo é aquilo que determina e delimita qualquer relação humana, como o tema ou o assunto determina diálogo (...) Campos são regras de organização, dizem o que faz sentido num assunto e o que não faz parte dele, dizem sobretudo que sentido faz o que está no campo. Ao se dissolver, por ruptura, o campo mostra, portanto, os pressupostos que dominavam uma certa forma de pensar e sentir, que forças emocionais estavam em jogo e qual sua lógica.

Tomo emprestado este conceito de Herrmann para situar as experiências dos encontros com as professoras, passando desde já a utilizá-lo neste texto. Quando fui professora na escola de educação infantil, meu ‘campo’ era um outro e assim aconteceu em cada atividade profissional, de estudo, ou com outras diferentes delas.

Concomitantemente ao trabalho nesta escola, era estudante de Psicologia. Portanto, neste momento de minhas atividades profissionais, já me aproximava do conhecimento psicológico sistematizado. Aprendi sobre o Método da Associação Livre. Este sim, uma viagem ao desconhecido! Dos efeitos de uma maior liberdade em relação às censuras das experiências infantis em minhas salas de aula, conhecia agora, as considerações de Freud em relação aos efeitos da autocensura sobre as produções do psiquismo. Para associar livremente, é necessário um relaxamento dos mecanismos de autocontrole mental. É interessante, a este respeito, a menção que Laplanche e Pontalis (2001) fazem a uma passagem da vida de Freud, quando lera

em sua juventude Ludwig Börne, autor que recomendava o seguinte: para alguém “(...) *se tornar um escritor original em três dias*” (p. 39), deve-se escrever tudo o que ocorre ao espírito. Esta passagem é citada como uma das possíveis fontes sobre o reconhecimento da Associação Livre, a qual, os mesmos autores, baseados nas obras de Freud, descrevem como um “(...) *método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea*” (Laplanche e Pontalis, 2001, p.38). Ainda durante minha formação, fiquei intrigada para saber como as Associações Livres poderiam se transformar em recursos que iriam promover as transformações dos sujeitos, na direção do crescimento mental. E o compreendi com Maria Silvia, uma psicóloga que trabalhava junto aos professores na escola que mencionei antes. Sua escuta daquilo que comunicávamos era em direção à singularidade de cada professor, às nossas subjetividades. Penso que ao apresentar-se com esta função disponível, Maria Silvia possibilitava a transformação de algumas verdades tomadas como absolutas em relativas. Quantos *insights*! Minhas questões e das colegas professoras, diziam respeito e eram elaboradas em relação a uma implicação ativa de alguém que se colocava com uma escuta diferenciada – isto possibilitava as transformações! Convido Bastos (2002), a um diálogo sobre os efeitos que esta escuta pode provocar no Outro:

(...) Vemos que essa escuta que implica o outro numa confrontação com seu próprio dizer contribui para que se instalem no lugar das certezas, perguntas e questões referentes às interpretações que os professores dão às atitudes ‘estranhas’ de seus alunos.

Digo a Bastos, concordando com sua escrita, que estas perguntas, as quais movimentavam nossa mente e nosso corpo, desalojavam nossos dogmatismos e criavam possibilidades em relação ao nosso cotidiano.

Esta experiência me ligou intensamente ao interesse pela questão da escuta analítica na escola. Aprendi que as experiências de realização positivas ou negativas, quando na presença desta escuta, têm um importante sentido na vida do professor – sua possibilidade de significação ou ressignificação de suas experiências. Logo, enredada nesta trama, na pesquisa que levo adiante, me coloquei com esta escuta junto às professoras, as quais foram convidadas a associar livremente seus pensamentos.

Se uma das origens do interesse que tenho por este objeto de estudo está na experiência que relatei, o que me mantém neste campo encontra sentido em outras tantas tramas de minha

vida. Por isto, quando Maroni (2006), propõe a imagem de um “mundo-que-chega”, para dizer que ele, o mundo, se aproxima lentamente, trazendo-nos um presente - nosso objeto de estudo -, formo imediatamente a imagem de uma aranha e sua teia. Seus fios são sutilmente tecidos, de forma que, se a teia existe, o alimento não tardará a chegar. E a aranha, o que faz? Alimenta-se. De fato, Maroni completa seu pensamento, concluindo que não é o “pesquisador-que-vai” em direção ao objeto, mas este que se aproxima. Tal como a aranha, que depois de tecer sua teia, aguarda pelo alimento, o pesquisador “aguarda” pelo objeto de sua pesquisa.

E assim o objeto deste estudo continuou se aproximando de meu mundo. Houve um período no qual aprender e exercer a clínica a partir do referencial psicanalítico foi o núcleo de minhas atividades de formação e atuação profissional. Também fiz análise com analistas que utilizavam o referencial psicanalítico. Nesta fase, na função de psicóloga clínica, escutava a Educação através das narrativas de professoras em suas sessões psicoterapêuticas. Um tema freqüente era o das vicissitudes de seus encontros com a função de educadoras. Muitas vezes, com uma dinâmica depressiva, não lhes fora possível tolerar as frustrações que o contato com seu mundo interno e externo lhes impunha e, em grande medida, as questões referentes à escola, eram centrais. Em um serviço público de saúde mental no qual trabalhava, o número de professoras que procuravam por estes atendimentos crescia. Ao mesmo tempo, recebia uma grande demanda por atendimento de crianças, encaminhadas por outras professoras. As queixas das professoras, nestes casos, eram muitas vezes sobre as dificuldades de aprendizagem e, em relação aos comportamentos de seus alunos, em sala de aula. Estas experiências me geravam a seguinte inquietação: como pensar estas questões também no âmbito da Educação, além daquele no qual já me inscrevia, o da clínica? Até que tive uma oportunidade para trabalhar como professora em uma instituição de Ensino Superior, no curso de formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Depois de um tempo, também assumi uma disciplina e passei a supervisionar grupos de alunos que se especializavam em Psicopedagogia. Estes alunos faziam sua formação teórica e atendiam crianças com dificuldades para aprender, as quais buscavam pelo Centro de Atendimento Psicopedagógico da instituição universitária. Foi desta forma que, tanto na graduação quanto no curso de especialização, tive a oportunidade de trabalhar junto a educadores, com conceitos e com a construção de experiências psicopedagógicas a partir do referencial psicanalítico. Percebi que estes conceitos e as experiências que estes conhecimentos proporcionavam aos meus alunos eram em geral bastante produtivos, no sentido de operar

transformações criativas quer seja em suas visões de homem, quer seja nas reflexões que suscitavam em relação às suas ações na escola ou junto às crianças que atendiam no contexto psicopedagógico. As condições estavam presentes para que eu começasse a pensar a questão da Educação, de uma maneira mais sistematizada. Minha pesquisa me encontrou, diria na companhia de Maroni.

Decidi junto à minha orientadora, dirigir minha escuta para um grupo de professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública, para as quais fiz a proposta de encontros semanais durante um semestre, apresentei meus objetivos e coloquei-me disponível para suas questões. O convite era para que estivéssemos juntas a falar sobre o que pensassem durante aqueles momentos.

Maroni (2006) diz que no transcorrer de uma pesquisa, analogias inesperadas acontecem, afinidades com a pergunta sobressaltam, a escuta refina-se e o mundo todo responde. Além disto, há uma aprendizagem do “momento certo” e quando o reconhecemos no decorrer de uma pesquisa, os sentidos se manifestam generosamente. Ainda afirma que “(...) *montamos um terceiro parceiro no diálogo com nossos entrevistados (...). O terceiro analítico é um campo comum entre duas (ou mais) subjetividades; pode ser destrutivo, mas pode ser também infinitamente criativo*” (p. 237).

Ogden explica o terceiro analítico da seguinte forma:

“(...) A situação analítica, na minha concepção, compreende três sujeitos em conversa inconsciente entre si: o paciente e o analista enquanto sujeitos separados e o intersubjetivo, ‘o terceiro analítico’. O ‘terceiro analítico’ intersubjetivo inconsciente está em processo de vir a ser, no campo de forças emocional gerado pelo interjogo do inconsciente de paciente e analista. O terceiro ‘sujeito da análise’ é um sujeito construído conjunta, mas assimetricamente pelo par analítico. Quando o processo analítico é ‘uma preocupação em curso’, nem o analista, nem o analisando podem proclamar-se como autores únicos de seus ‘próprios sonhos/ rêveries’” (s.d., p. 7).

Este autor faz sua conceituação utilizando como modelo, a relação analista-paciente, no entanto, penso que a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende também faz sentido nesta reflexão.

⁴ De acordo com Zimerman (2004), Bion assim define o termo *rêverie*: “(...) tal como sua raiz francesa mostra (revê = sonho), designa uma condição em que a mãe (ou o analista) está em um estado de ‘sonho’, isto é, está captando o que se passa com seu filho não tanto através da atenção provida dos órgãos dos sentidos, mas muito mais pela intuição, de modo que uma menor concentração no sensorio possibilita um maior afloramento da sensibilidade” (p. 231). Ainda na mesma obra, Zimerman, de acordo com Bion, define *rêverie* como “(...) mais especificamente a capacidade da mãe (ou do psicanalista) de permanecer em uma atitude de poder receber, acolher, decodificar, sign, nomear as angústias do filho (paciente) e somente depois devolvê-las devidamente desintoxicadas” (p. 98). ificar, nomear as angústias do filho (paciente) e somente depois devolvê-las devidamente desintoxicadas” (p. 98).

Neste campo criativo, dos terceiros parceiros, “(...) *lembramos os esquecidos, elementos inconscientes se fazem conscientes, temos uma infinidade de insights*” (Maroni, p. 237). Com estes campos interativos, a pesquisa torna-se um campo aberto de aventura, uma vez que quanto mais conscientes deles, mais doadores se tornam. Ao fazer pesquisa contando com estes campos, Maroni (p. 237) escreve que se vive o espanto e a possibilidade de construção de uma ‘etnografia da alma’ uma vez que o “(...) *diálogo do sujeito com o mundo-invisível encanta e não raro ouvimos depoimentos de espanto e êxtase: ‘Como encontrei estas pessoas para me dar este depoimento?; Este livro parece ter vindo de encomenda!’*”. Diz a autora que é “(...) *assim que caminhamos: de surpresa em surpresa*”.

Lembro-me de uma lenda a respeito sobre o chinês Lao Tsé, fiel ao taoísmo, que ensina que pelo não agir, tudo é agido. Conta esta lenda que Tsé, que viveu no século VI antes de Cristo, abandonou a vida na corte quando completou quarenta anos de idade. Recolheu-se à floresta em meditação até que fizesse oitenta anos, e durante este tempo, escreveu o Tao Te King, livro base do pensamento e da Educação chinesa, junto com as obras de Confúcio. Lao Tsé, entrega o manuscrito a um guarda de fronteira e nada fala sobre ele, nada recomenda e, vai embora. Em função deste misterioso não interferir ou não fazer, o qual tudo realiza e resolve, o livro cumpriu seu destino, virando ensinamento para milhões de pessoas, chegando até nós. Muito silêncio se fez preciso, além de uma contemplação flutuante das idas e vindas do mundo, para que acontecesse a comunicação com aqueles que seriam os leitores dos ensinamentos de Lao Tsé.

De fato, entrar neste campo é uma grande aventura. Depois de transformar em escrita aquilo que as professoras diziam, sabia que havia um não escrito, sabia que as palavras registravam um dos recortes de nossos encontros e, então, fui em busca dos registros em meu corpo das experiências emocionais que tive junto à elas: minhas memórias.

Este era um recorte que me interessava. Lembro-me de Fernández (1991), quando escreve que o conhecimento é antes de tudo corporal e, que a cada nova aprendizagem retornamos ao corpo por vias internalizadas, após um período do desenvolvimento.

Desta forma, para perceber e refletir sobre o que aconteceu nos encontros utilizo lentes multifacetadas, orientadas por idéias e experiências emocionais próprias dos registros inscritos em mim. Há algo mais nestas reflexões: envolvida que estou com os pensamentos dos autores que convido para dialogar, há mais parceiros neste campo. Referenciando-me em Ogden [s.d.], o

que articulo em meu texto, são e não são as experiências das professoras, as escritas dos autores que me acompanham, ou mesmo minhas experiências nos momentos de sua produção. De acordo com o autor, estes diferentes registros constituem-se principalmente como um terceiro parceiro de um campo criativo. Quando percebo este campo, um pensamento mais elaborado toma forma e se precipita em forma de texto. Sobre esta experiência na área da literatura, trago um pequeno trecho da entrevista de Eduardo Guimarães (Jornal da Unicamp, 2007), a respeito de seu novo romance, já mencionado nesta apresentação: *“O curioso é que houve um momento em que o personagem, no que diz respeito ao seu dilema, escolheu o seu destino. Eu me vi então diante de um personagem que havia feito a sua escolha. Você tem que escrever este desfecho”* (p.12).

Vale dizer também, que não reconheci meu próprio objeto de estudo por um longo período desta pesquisa, mesmo diante de uma multiplicidade de sentidos possíveis. Mesmo sem esta certeza, sua construção foi tomando corpo, marcado pelos diálogos entre os diversos sujeitos que realizaram este trabalho: eu, as professoras, minha orientadora, os autores que li e todos outros que de alguma forma também estavam presentes, mesmo que alguns destes registros ainda sejam inconscientes. Só então compreendi que minha intenção era a de refletir sobre os significados mais profundos das experiências das professoras, a partir da escuta analítica.

Acredito que as narrativas destas professoras, que nos colocam em contato com suas realidades psíquicas e com suas percepções sobre as realidades da Educação no Brasil, tecem tramas a partir das quais pensamentos de diversas áreas do conhecimento humano encontram um campo produtivo para suas pesquisas e ações. Desta forma, a Educação, a Psicologia, a Filosofia, a Psicanálise, a Política, a Economia e a Sociologia, apenas como exemplos, podem explorar em suas respectivas dimensões os domínios abordados por estas professoras e produzir ações e conhecimentos que favoreçam o exercício das funções dos educadores. Esta dissertação condensa um pequeno recorte destas possibilidades, encontrando-se ora com a Educação, ora com a Psicologia, ora com a Psicanálise e buscando um diálogo, quando possível. Sei também que quantitativamente há uma gigantesca distância do universo representativo dos professores brasileiros, tendo trabalhado com apenas cinco sujeitos. Porém, escrevo do lugar de uma pesquisadora das ciências humanas, na qual é precisamente a singularidade que define o objeto de estudo. Apesar das experiências com estas professoras trazerem consigo aspectos singulares, únicos, há uma dimensão deste conhecimento, que é “comum ao gênero”, como escreve Mezan (2007), no caderno *Mais!*, do Jornal Folha de São Paulo. Diz o autor:

(...) Como então chegar a conclusões de caráter geral? É que no objeto das ciências humanas convivem, inextricavelmente conjugados, traços únicos e traços comuns ao gênero. Dissecá-lo em sua individualidade traz conhecimentos sobre ele, é claro, mas também sobre a categoria ou categorias a que pertence (p.6).

Então, ao mesmo tempo em que trago conhecimentos particulares, relativos a estas professoras e ao seu contexto, aponto *traços comuns ao gênero*, referentes à escuta analítica das experiências dos professores, como uma categoria.

Mezan, no mesmo artigo, exemplifica esta generalização possível, dizendo que há dimensões dos fatos psíquicos, como o da neurose obsessiva, a onipotência do pensamento, ou o próprio inconsciente, que se colocam no nível de gênero, de uma categoria ou pertencente a esta. O conhecimento destas categorias e o caminho pelo qual Freud chegou a elas, implicou no reconhecimento primeiro das singularidades, até que se pôde generalizar.

Sabemos que a Psicanálise é uma Ciência que se fundou há pouco mais de cem anos e neste tempo, acompanhando a todas as mudanças que ocorreram no campo científico e humanístico em geral, também sofreu e vem sofrendo profundas transformações, a ponto de tornar-se irreconhecível em muitos aspectos se comparada com os tempos primeiros de Freud (Zimerman, 1999).

Neste trabalho, não me fundamento em um modelo único e específico de escola psicanalítica, pela razão de saber que há contribuições importantes de diferentes modelos que podem auxiliar a pensar em meu objeto de estudo. Assim, tomo a liberdade de ter a minha disposição, alguns conceitos clássicos e ainda atuais da Psicanálise freudiana e, em outros momentos, de fazer algumas incursões pelas idéias de Bion ou inspiradas por outros recortes psicanalíticos.

A título de um posicionamento amplo sobre estas referências, contemporaneamente, Ferro (1995), sugere a distinção, em relação à Psicanálise, em três modelos fundamentais: o freudiano, o kleiniano e um modelo inspirado em Bion. O autor coloca que sua intenção não é senão a de esboçar um rápido *zoom* sobre os modelos teóricos, intenção que corroboro nos parágrafos seguintes. Em relação ao primeiro modelo, Ferro destaca a intensidade da referenciabilidade histórica atribuída às comunicações dos sujeitos, ou seja, a realidade vivida, mesmo se colocada a partir das elaborações do psiquismo, circunscreve-se como fatos na história de quem as comunica. A repressão e os mecanismos de defesa se colocam como elementos a serem perscrutados em direção a uma verdade arqueológica. Desta feita, são paradigmas do modelo

freudiano, as observações sobre a Associação Livre, a transferência como uma repetição do que não pode ser lembrado e a interpretação, como a função de tornar consciente aquilo que foi reprimido. Mesmo com as permanentes reformulações de sua teoria, permanecem centrais os conceitos de “trauma”, “pulsão”, e “sexualidade infantil” e o desenvolvimento com características peculiares do funcionamento psíquico e do caráter através das fases oral, anal, fálica, de latência e genital. O estudo dos sonhos por Freud também tem uma grande relevância, seja em relação às suas modalidades específicas de formação (realização alucinatória de desejos, condensação, censura, deslocamento, simbolização, restos diurnos), ou na operação de interpretação que busca o significado latente do sonho, a fim de que seja relacionado à vida atual ou às experiências infantis. O conceito de repressão, com aquilo que não pode ser acessado, mas que está presente nas narrações, também se mantém central enquanto um núcleo de verdade que permanece no sujeito e que pode ser reconhecida, o que é um fator de cura. Também são importantes em relação à formação do aparelho psíquico, a primeira (inconsciente - pré-consciente - consciente) e a segunda (Id – Ego – Superego) tópicos. O Caso clínico do Pequeno Hans (1908) também tem enorme relevância para Freud na medida em que permite “ver” ao vivo as teorias sobre o desenvolvimento, a sexualidade infantil, Édipo, etc. Além de sua obra clínica e teórica, Freud deixou-nos também um método de trabalho e de investigação para a compreensão dos fenômenos psíquicos.

Um segundo modelo, o kleiniano, inicia com os trabalhos de Melaine Klein com análise de crianças, sem nenhum caráter pedagógico, introduzindo o material de jogo e intuindo a constante atividade de personificação desenvolvida pela criança, através do uso de brinquedos nas sessões, semelhante às associações livres. A mente se torna um lugar onde existem presenças e acontecem fatos, com acontecimentos nos espaços internos, ou seja, o mundo interno e os fatos psíquicos que nele se passam adquirem importância crucial e esta vida psíquica aparece dominada pelas fantasias inconscientes e pelas defesas a elas relacionadas. O desenvolvimento emocional primitivo passa a ser importante, com suas angústias, ligadas ao instinto de morte, à destrutividade, ao sadismo, à voracidade, à inveja e às retorções fantasmáticas do objeto agredido. Uma boa relação com o objeto real externo deveria gradualmente abrandar as angústias e diminuir a distância entre o mundo externo e o das realidades fantasmáticas. Tudo é interpretado imediatamente na transferência. Neste modelo, a realidade interna é tão importante quanto a externa. A descrição da identificação projetiva por Klein tornou-se uma aquisição de

toda Psicanálise. Este é um mecanismo para livrar a mente de angústias próprias (ou partes), evacuando-as para fora e, às vezes, dentro de um outro que se torna receptor deste processo. A elaboração exitosa da posição depressiva (uma estruturação de angústias e defesas em que prevalecem o interesse e o amor pelo objeto) é a garantia de saúde mental e, portanto da prevalência dos mecanismos neuróticos sobre os psicóticos. Seria a interpretação da realidade interna do sujeito, tecida por uma rede de relações intrapsíquicas, o caminho para o reencontro com suas raízes nas fantasias inconscientes.

No terceiro modelo, Bion reescreve, considerando uma contínua interação entre analista e analisando, a experiência observacional do analista e a forma com que participa do campo do trabalho analítico. Para ele, as identificações projetivas são também uma modalidade normal das mentes dos humanos para comunicar e, portanto, são recíprocas e cruzadas. O que conta não é a interpretação que decodifica, mas a operação de transformação das identificações projetivas do paciente, realizada pela mente do analista. Bion delineia um novo modelo da mente, de pensamento e de seus distúrbios. Ocupa-se, antes que dos conteúdos dos pensamentos, de um aparelho para pensar: o trabalho é sobre o lugar para pensar os pensamentos. Esta é antes de tudo, uma operação afetiva: a que se realiza nas relações mãe-criança através das operações de *rêverie*. Neste aspecto, Winnicott (1975), dialoga com Bion, destacando que o cuidado materno é fundamental para o desenvolvimento emocional primitivo, na medida em que a mãe tira lentamente as ilusões do bebê, frustrando-o para que vá aos poucos abandonando a ilusão de que ele comanda e cria o seio.

Então, nesta pesquisa, situo os conceitos que utilizo para esclarecer minha argumentação, dentro de mais de uma configuração teórica psicanalítica. Neste campo amplo de trabalho, intenciono, como uma aprendiz do pensamento psicanalítico, tomar uma de suas funções como foco de minhas reflexões, qual seja, a escuta analítica e pensá-la no campo da Educação.

CAPÍTULO I

SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

– Educação: alguns diálogos contemporâneos

Diferentemente das projeções passadas sobre a sociedade do futuro, da era pós-moderna, aquela na qual obteríamos uma organização disciplinar a partir de concepções prévias sobre o funcionamento da sociedade, Forbes (2005) chama a atenção para uma sensação de suspense trazida pela globalização, explicada de acordo com Hitchcock. De acordo com o mestre do suspense, há uma diferença entre este e o medo. O medo refere-se a um objeto conhecido, mas o suspense inclui o silêncio, o não-saber sobre o que está por vir, o desconhecido e, por isto, apavora. Uma idéia que insere a possibilidade da multiplicidade, da multi-referencialidade. Pensamento que este psicanalista explica melhor: “(...) *como aquela pessoa que, sentindo-se mal do estômago, apavora-se. Então, vai ao gastroenterologista e fica mais tranqüila: ‘ele disse que é só um câncer’. O ‘cancerzinho’ a acalma; péssimo, para ela, é o indefinido*” (p. 161). Na globalização, não há mais um tempo no qual cada dissabor, ou sabor possa ser explicado, decodificado, segundo um único roteiro, que leve a uma só resposta. Surge, então, um desconforto, o qual, senão explicado, pode ser pensado. Talvez este tempo nunca tenha existido, tenhamos percebido apenas nossa ilusão de completude, de questões equacionadas sem todas as outras alternativas que comporta. É deste campo que Forbes escreve sobre o que coloca como a maior contribuição que a Psicanálise pode oferecer aos professores. Em si, um ponto fundamental na Psicanálise; o que se refere ao silêncio. Aquele que inclui o suspense, o desconhecido, a imprevisibilidade do singular, e as dificuldades para suportar o seu barulho. Para tanto, Forbes sugere o reconhecimento de um terceiro tempo na Educação. O primeiro seria o da transmissão do conteúdo, aquele no qual a professora dizia: “eu repito uma vez só!”. O segundo tempo foi o do começo da globalização, que buscou pela articulação dos vários conhecimentos e, o terceiro

tempo, é aquele em que o limite do aprender está em questão: lidar com o silêncio, com o “aprender a desaprender”, tal como diz Fernando Pessoa (Alberto Caieiro), na epígrafe desta dissertação.

Esta compreensão só é possível se assumirmos que o mundo muda e que o sujeito pode percebê-lo apenas através de um recorte, ao menos, um de cada vez. E o recorte que trago para reflexão, através do texto de Forbes, é o de uma era diferente das anteriores (de acordo com suas referências, a era do homem agrário; a era industrial; e, finalmente, o momento atual, o do homem globalizado). A esta era implica uma mudança no laço social, que se referencia na responsabilidade do sujeito pelas ações, mesmo que estas estejam na ordem do inconsciente. De acordo com Forbes, o inconsciente não outorga ao sujeito uma carteira 007, como a do agente James Bond, com permissão para matar. Há uma consequência nos atos dos sujeitos, que os implica em suas experiências. Há um desconforto, do qual os protocolos em relação aos procedimentos, desinvestem os sujeitos de suas responsabilidades. Menos os protocolos e mais as formas com que se lida com eles, penso, apesar de sua irrefutável pressão pela hegemonia, quer nos serviços de saúde, quer na Educação. Vale lembrar as expectativas quanto a modalidades de aprendizagem iguais para o conjunto dos alunos, ou de atribuição de significados aos conteúdos, concernentes ao do professor, etc.

Forbes toma emprestado de Freud, a idéia de que há dois níveis de identificação dos sujeitos em relação ao mundo: uma identificação vertical e outra horizontal. A verticalidade, de acordo com o autor, foi e ainda é um aspecto fundamental na industrialização. Nesta sociedade, as relações com o poder protocolam as rotinas, numa tentativa de não errar, buscando apenas pela objetividade. Esta pretende aniquilar com todos os imprevistos e, de quebra, com a subjetividade.

Neste cenário, ocupam lugar as repetições estatísticas, as objetividades ascéticas, baseadas em padronizações dos indicadores de saúde, de informação, de qualidade (total), de inteligência, etc. As questões da era indústria colocam a família, a empresa, a política, a religião, como piramidais, da forma como acontece com o pátrio poder, por exemplo, o qual hoje em dia não existe mais nem no Código Civil. Neles, um só modelo prevalece. Forbes reconhece a busca pela estabilidade nesta acumulação de indicadores. No entanto, propõe pensar em um outro contexto, o da globalização, sobre este desejo do ser humano, o de buscar por referências que lhe dêem a noção do estável, da continuidade. Neste contexto, a reflexão é sobre um saber que não mais pretende acumular ou, ocultar as diferenças, esclarecendo *direitinho* em que mundo estamos.

Na sociedade globalizada, a multiplicidade de referências exige escolhas, fazendo dos sujeitos, viajantes do tempo, sem a sensação de estabilidade na forma pela qual a sociedade industrial propunha. “Quem viaja não pode carregar muita bagagem”, lembra Forbes do livro *A bagagem do viajante*, de Saramago. O nível das identificações, agora horizontal, não inclui mais as hierarquizações estáveis. Como exemplo destas mudanças, o autor lembra que no Brasil das últimas eleições presidenciais, tinha-se dois candidatos: um com um discurso vertical, aquele que iria corrigir os problemas do país com os índices, compreendendo os números, e outro, com um discurso horizontal, participativo, que dizia - “eu saberei corrigir os afetos”, este, a opção dos brasileiros. A revolução da informação tirou de nós a ilusão de segurança, que a posse do saber dava a quem o ‘detinha’.

Nesta sociedade, a relação com o saber é outra, não mais o possuímos, mas “(...) *há algo como uma sensibilidade praticamente universal, redundando em uma sociedade participativa e de formações circunstanciais*” (Forbes, 2005, p. 166). É possível se ligar a diferentes saberes, num permanente processo de construção e desconstrução. Escreve este autor, que as pessoas se aproximam e se separam, os encontros são de circunstância, nos encontramos com nossos desconhecimentos e somos convidados a suportá-los. Cada um pode se deparar com sua exceção diante da maioria. O mundo muda rapidamente e só o percebemos através de um recorte, de forma que se não o fizermos, corremos o risco de operar no contexto atual com instrumentos obsoletos.

De acordo com Forbes, há uma necessidade por novas interpretações deste mundo, e a que este autor propõe é a “(...) *do reconhecimento de uma desarmonia fundamental entre o homem e o mundo, sem remédio, a não ser a invenção, em um eterno descompasso e mal-entendido*” (p. 160). Ou seja, educar atualmente, implica em ver o que está sendo descoberto no mundo com outros olhos, observando seus próprios habitantes e sabendo que nem tudo se justifica, nem tudo se explica, implicando em um silêncio que pode ser fértil para a invenção. Aquilo que realmente importa, está além de todas as explicações, de forma que não é possível explicar, por exemplo, como uma pessoa sente prazer ao tomar um banho de cachoeira. A satisfação de uma pessoa é uma exceção diante a civilização e, diante desta exceção, ela terá que se responsabilizar. A proposta de uma identificação horizontal coloca aos sujeitos uma desorientação em relação à verticalidade de suas identificações, e o inesperado das novas formas (faces atuais da violência, formas de interação mediatizadas pelo virtual, etc.), convoca-os à sua necessidade de estabilidade

e controle, através da busca de uma previsibilidade dos fatos e dos fenômenos. A pergunta que emerge é: “Como uma mãe psiquiatra não pôde prever que seria assinada pela filha?”.

Forbes ainda coloca que este mundo das imprevisibilidades não implica em uma anarquia ou descontrole e, estima que a tolerância e o pluralismo surgirão enquanto novas qualidades. A favor de sua tese, menciona que os índices de cooperação voluntária têm aumentado nos últimos cinco anos, assim como os de invenção e de cultura. Assim, penso que neste contexto o sujeito se reencontra com a sensação de estabilidade, importante ao sentido de continuidade necessário ao desenvolvimento psíquico e, à aprendizagem como um processo de construção e reconstrução internas. Um novo paradigma, mesmo que este implique na efemeridade dos paradigmas. De acordo com Forbes, educadores e psicanalistas, profissionais que lidam com o incompleto, “(...) *têm a responsabilidade social de prover a esse mundo, uma nova interpretação dele, nova ‘bula’*” (p. 170). Esta tarefa seria a de ver o que está sendo descoberto com outros olhos, sustentando que as diferenças entre gerações não existem para tentarmos anulá-las, nem que é preciso compreender sempre, ou explicar sempre, pelo próprio impossível desta situação, mas reconhecer que nos limites do vazio, do silêncio, existe possibilidade de criar, tal como “(...) *Drummond, que de uma pedra no meio do caminho, em vez de jogá-la no outro, poetou (...) e um Chico e um Milton que cantaram uma coisa que não tem nome nem nunca terá*” (Forbes, 2005, p. 176).

Em consonância com o pensamento de Forbes, encontro em Lipovetsky (1989), uma interessante análise sobre a desmaterialização do mundo, a qual transcrevo a seguir:

(...) Lamenta-se freqüentemente o materialismo de nossas sociedades. Por que não se ressaltar que, ao mesmo tempo, a moda consumada contribui para desprender o homem de seus objetos? No império do valor de uso, não nos ligamos mais para as coisas, muda-se facilmente de casa, de carro, de mobiliário; a era que sacraliza socialmente as mercadorias é aquela na qual nos separamos sem dor de nossos objetos. Já não gostamos das coisas por elas mesmas ou pelo estatuto social que conferem, mas pelos serviços que prestam, pelo prazer que tiramos delas, por uma funcionalidade perfeitamente permutável. Nesse sentido, a moda desrealiza as coisas, dessubstancializa-as através do culto homogêneo da utilidade e da novidade. O que possuímos, nós o mudaremos: quanto mais os objetos se tornam nossas próteses, mais somos indiferentes a eles; nossa relação com as coisas depende agora de um amor abstrato, paradoxalmente desencarnado. Como continuar a falar de alienação num tempo em que, longe de serem desapossados pelos objetos, são os indivíduos que se desapossam deles? Quanto mais o consumo se desenvolve, mais os objetos se tornam meios, desencantados instrumentos, nada mais que instrumentos: assim caminha a democratização do mundo material (p.175).

Interessante esta visão, a de que a materialidade do mundo atual traz em seu bojo, uma desmaterialização. Mrech (2005) é direta ao dizer que nos situamos em uma era atual da

desmaterialização, ou seja, onde há uma aparente objetividade, a subjetividade, a individualização e a diversificação adquirem sua importância.

A mesma autora concorda que o mundo moderno também não se coloca mais como parâmetro para reflexão sobre o que é Educação ou ensinar nos dias atuais. A normatização e a prescrição de ideais sociais e culturais gerais concebidos pela Educação moderna, as quais colocam o sujeito como um “apêndice da sociedade” têm sido substituídas por um investimento menor nestes ideais e, por um movimento ascendente em direção à diversidade, ao outro, o sujeito. Encontrei esta mesma aceção, que dirige o foco dos valores sociais mais amplos, em direção às experiências particulares e diversas dos sujeitos em contato com o mundo, no pensamento representado pelo parágrafo abaixo:

(...) Uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede o lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro, a começar pela comunicação entre rapazes e moças ou entre jovens de idades diferentes, para estender-se a todas as formas de comunicação intercultural (Touraine, 1998, p. 322).

O vértice que leva em conta o foco do sujeito como indispensável nas reflexões sobre a problemática atual da escola, também é discutido por Charlot (2005a), cuja linha de argumentação vou acompanhar, no sentido de refletir sobre a trajetória de uma maior socialização e idealização da Educação em direção a subjetivação em relação ao saber. Este autor, ao conceber uma teoria da relação com o saber, situa sua discussão na questão do aluno como sujeito. Para tanto, analisa a afirmação proveniente do que chama de “(...) *Sociologia da Reprodução mais elaborada, a de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron*” (p.34), a qual correlaciona a origem social dos alunos ao que é chamado de êxito ou fracasso escolar. A princípio, Charlot aponta um quadro inequívoco na associação destes fatores, enquanto uma das características da escola atual. Os dados que oferece sobre a realidade brasileira, mostram que grandes esforços levaram a escolarização de 97% das crianças no Ensino Fundamental, mas 50% destes alunos não têm acesso a um domínio satisfatório da leitura e da escrita, e esses 50% pertencem em sua grande maioria, às classes populares. O autor reconhece neste quadro, a pertinência da tese sobre as desigualdades sociais e sua relação com o fracasso escolar. No entanto, a partir desta constatação, elabora as seguintes reflexões: como pensar sobre as exceções, os fracassos e os êxitos paradoxais, nos quais tal correlação apontada não se verifica? Numa segunda vertente, Charlot questiona o significado de “posição social”, à qual a “sociologia da reprodução” associa os resultados escolares. Seu destaque ressalta que este termo não exprime a “posição subjetiva” do

filho, ou seja, como este interpreta o mundo. Em terceiro lugar, o pesquisador lembra que a Educação, em nossas sociedades, é predominantemente dependente da esfera feminina, ou seja, são principalmente as mães e as irmãs mais velhas que se ocupam das tarefas em relação à educação das crianças. Este fato, afirma, não condiz com a proposição mencionada, que invoca constantemente a família, a partir da correlação estatística entre o êxito escolar e a posição social do pai, além do fato das meninas irem melhor na escola do que os meninos.

Estes três assinalamentos não desqualificam a afirmação de que existe uma desigualdade social quanto à escola, mas mostram que há dados a serem integrados a estas concepções, configurando um outro objeto de pesquisa. Assim, coloca (2005a, p. 36):

(...) Poder-se-ia pensar o aluno não apenas (mas também) como filho/filha de um pai que ocupa determinada posição social, mas igualmente como um sujeito que tem uma história, uma posição (sexuada) em sua própria família, como sujeito interpretando seu lugar no mundo, etc.

Desta forma, o autor pensa no que não está dito, mas que se coloca como objeto para reflexão, quando se constata uma correlação entre, de um lado, a origem social dos alunos e, de outro, seu êxito ou fracasso escolar. Charlot lembra de uma importante contribuição da Psicanálise, a qual ensina que quando uma afirmação estatística, ou qualquer outra, é colocada em palavras, o inconsciente aí se interpõe. Assim, os termos “origem social”, “fracasso” e “êxito”, adquirem sentidos diferentes nos debates educativos, por não terem significados neutros do ponto de vista psicanalítico. Em segundo lugar, há uma interpretação pelos sociólogos, da correlação estatística em termos de “reprodução”. Ao ser necessário explicar como se produz esta reprodução, a mesma seria atribuída a uma força social, mas sem a explicitação de sua dinâmica, o que lhe daria contornos mágicos. Ainda, o termo reprodução mobiliza a noção de herança e não de trabalho, e não se herda um capital cultural como se herda uma quantia em dinheiro, apenas pela transmissão. É preciso se dispor ao trabalho intelectual para “herdar” este capital, além de que, aquele que o transmite tem que se esforçar, já que é necessário ler os trabalhos dos filhos, refletir com eles, levá-los ao cinema, museus, etc. Ou seja, o saber e a cultura, conclui Charlot, são construídos a partir do trabalho, não são bens monetários.

O mesmo autor ainda assinala que, ao colocar a reprodução como condição de transmissão do saber há uma ocultação daquilo que acontece entre o pai e o filho, ou mais especificamente, entre a mãe e a filha, enquanto processos de construção psíquica do sujeito. Não poderíamos reconhecer como reprodução, aquilo que foi transformado no encontro entre os

saberes do pai e os do filho. Ainda uma última questão: na teoria da qual partem estas reflexões, o lugar do psiquismo é ocupado pelo social, ou seja, as disposições psíquicas são estruturadas pelas condições sociais de existência, mas fica a questão sobre “(...) *como o sujeito se constrói ao mesmo tempo em uma lógica psíquica e nas relações sociais*” (Charlot, 2005a, p.13). Estaria em aberto o campo do psicológico, do singular, do único.

Consoante Charlot, o discurso construído pelos professores, em sua interpretação desta afirmativa da “sociologia das reproduções”, seguiu na linha de não apontar jamais a questão do sujeito, mas a de considerar as famílias como a causa dos fracassos escolares dos alunos, ou seja, os alunos de meio popular, segundo este discurso, fracassam na escola porque têm deficiências socioculturais (2005a). O autor ressalta que não foi esta a proposta original da teoria, mas que em uma reinterpretação estão presentes as experiências de quem a faz, as quais, no caso dos professores, remetem às urgências que o cotidiano lhes coloca. Desta forma, a teoria não falaria mais das desigualdades sociais e escolares, mas de seus alunos. A questão da reprodução, situada na estrutura social, se deslocaria para as famílias, pois é com estas que os professores se relacionam, mais ou menos diretamente. A noção de correlação estatística se transforma em causalidade. Haveria uma ausência de capital cultural, uma deficiência, uma falta (antes, na história da produção do fracasso escolar, a ausência seria de dons), como uma característica psíquica e não como uma forma psíquica de uma lógica social. Estas se transformariam em carências de abstração, de vocabulário, de sentido da regra, etc., ou seja, não há o reconhecimento de um não-saber do sujeito, de sua incompletude, mas a percepção dele como um não-ser, um objeto com buracos.

Charlot, então, faz suas próprias construções teóricas. Escreve que, para analisar a problemática da escola, toma como ponto de partida a desigualdade social em relação a ela, ao mesmo tempo em que sugere, como um outro ponto de partida, que para compreender esta desigualdade é preciso pensar o aluno como sujeito. Para tanto, considera algo a ver com a posição social da família; o percurso histórico e a singularidade dos indivíduos; os sentidos que atribuem à sua posição, à sua história e às situações que vivem; suas práticas e; o caráter particular destas práticas. O autor ensina que, embora reconheça carências em relação aos saberes e competências visados pelo professor, é preciso compreender os processos constitutivos do saber e não-saber de seu aluno, do que ele carece e, entender como esta situação se construiu, ou seja,

como interpreta suas experiências, quais são seus afetos, pensamentos, como se constituem suas relações, suas práticas, etc.

Esta necessidade de uma concepção mais ampla e profunda sobre o que acontece com a Educação e o ensino é assim compreendida por Cifali (2001, p. 103):

(...) A relação não constitui o todo da profissão e que o cognitivo não resolve por si só a poética humana; que a escola permite o acesso a um saber estruturante e que ela contribui para a construção de um sujeito capaz de se referenciar em sua relação com os outros e consigo mesmo. Como psicanalista, portanto, não deixo de lado nem o cognitivo, nem o social, nem me restrinjo a meu suposto território: o inconsciente e o individual.

Charlot e Cifali convidam a incluir nesta reflexão, aspectos da realidade das escolas, por exemplo, o tema das desigualdades de aprendizagem como diferença entre as posições socioeconômicas, pouco comum para a Psicanálise e a construção do universo psíquico de cada aluno ou professor, também não presente na sociologia da reprodução, conforme assinala Charlot. Estes, segundo o mesmo autor, podem ser requisitados pelas ciências como não-saberes de seu campo, no entanto se faz necessário o reconhecimento deste não saber para que as respectivas teorias possam operar.

Mrech (2005) associa-se aos pesquisadores acima, ao ressaltar que a Educação atual, a seu ver, tem se tornado mais do que nunca relacional e presencial, tecendo um laço social entre alunos, professores e comunidade de uma forma muito mais complexa: através do inconsciente, do corpo, da imagem, do símbolo.

Nesta escola atual, pautada por um mundo em transformação contínua, colocado em movimento pela informação veiculada pelas mídias eletrônicas, as quais introduzem a “obsolescência e a diversificação do conhecimento”, o professor é convidado a “(...) estabelecer novos laços sociais, criar outras maneiras de lidar com a Educação, as escolas, os alunos e a sociedade” (Mrech, 2005, p. 19).

Em relação à necessidade de uma educação criativa, de um encaminhamento da sociedade e da cultura para “parâmetros cada vez mais imprecisos de estruturação”, a autora destaca o contraponto das políticas públicas que se orientam por vertentes normativas, com preconcepções universalistas a respeito do que seja a sociedade, a Educação e o sujeito. Desta forma surgem os parâmetros curriculares, guias curriculares de ação, cartilhas, etc. Não há mais uma crença absoluta na razão, fazendo com que se repense os contextos culturais e educativos, uma vez que a proposta da adaptação do aluno a realidades fixadas não tem mais sentido. Nos colocamos em um

mundo que se aproxima cada vez mais do virtual, o que torna obsoletos os modelos de ensino baseados apenas na transmissão de conteúdos e requisita a implicação do professor e do aluno como sujeitos em relação consigo, entre si e com os outros.

1.1.2 – Educação e Formação de Professores à luz da Psicanálise

Embora a sociedade busque por uma Educação com atuações claras, evidentes, determinadas, a Psicanálise aponta também para uma dimensão desta Educação que é inconclusa, indeterminada, obscura – como em um jogo de luz e sombras. O saber está em permanente transformação, não se repetindo, uma vez que é construído não a partir do saber do mestre, mas do saber inconsciente, aquele que conduz o sujeito e não é conduzido por ele. Desta forma, a Educação se direciona ao futuro, ao que se abre e não apenas a transmissão do passado ou presente. Educar não se coloca como um processo simples e contínuo, há uma série de subprocessos não facilmente decodificados e que não podem ser traduzidos em guias de ação aplicadas aos professores, sem que antes sejam melhor trabalhados (Mrech, 2005).

Há uma dificuldade para estabelecer através da pesquisa científica, o que é a Educação enquanto um objeto de investigação, uma vez que seu objeto não é facilmente capturado, pois é construído, aberto, em constante estruturação, o que implica numa dificuldade em separar sujeito e objeto a ser investigado, pois há uma articulação constante entre eles. Assim, a Educação é concebida a partir do projeto de cada ator, de seu “(...) *próprio referencial, ao sabor de suas necessidades*” (Mrech, 2005, p. 28), não se fechando em si mesma, sempre se encontrando aberta aos laços sociais que estrutura a partir de suas diferentes incursões no mundo.

Segundo a mesma autora, nunca se ensina da mesma forma, o projeto educacional é sempre outro em relação ao que já foi, porque o contexto educativo está em constante transformação, não havendo espaço para idealizações. É um constante processo de vir a ser. Há uma educação que se faz e reconstrói no dia a dia, com limitações, por isto não há a Educação ideal, perfeita.

Não só não é perfeita, como a instituição oficialmente encarregada da mesma, a escola é um espaço de tensão, como aponta Archangelo (2004). A pesquisadora reconhece os mecanismos sociais, econômicos e políticos aos quais é atribuído o clima tenso do ambiente escolar, inclusive como instrumentos de desvalorização do professor, no entanto, ressalta que estes mecanismos são

experimentados por sujeitos dotados de uma subjetividade que lhes confere formas singulares de lidar com sua realidade. A autora afirma que “(...) *diante disso, aspectos macroestruturais são recriados e ressignificados na dinâmica, em parte inconsciente, do sujeito que sofre seu impacto*” (p.12).

E aqui se coloca a questão do professor e sua formação, levando em conta a dimensão do inconsciente presente no conhecimento gerado na esfera da consciência. Trata-se de sujeitos singulares, com interesses, crenças, valores e habilidades particulares, os quais interagem no mesmo espaço institucional, a partir de seus diferentes universos psíquicos (Archangelo, 2004).

Vale mencionar uma passagem de um texto da autora acima, o qual, a meu ver, desvela este movimento da interação entre os professores e as instituições nas quais trabalham:

(...) Mecanismos inconscientes participam ativamente do processo em que ansiedade e defesas, bem como fantasias e desejos ganham a palavra e são tomados como realidade objetiva. Isso significa que o falar e o fazer estão intimamente relacionados a aspectos profundos do sujeito e não podem ser interpretados exceto na relação com estes. Entre a “realidade da fantasia” e a realidade factual, o que há é um sujeito que necessita dar conta de demandas internas e externas, demandas do desejo e demandas sociais (...) (Archangelo, 2004, p. 12).

De acordo com a Archangelo, há um sujeito do inconsciente, que se constitui nas experiências com os Outros. Suas ações, dizem respeito ao mesmo tempo às realidades interna e externa.

Mrech (2005) ressalta que ao mesmo tempo em que a sociedade coloca a exigência de um profissional completo, que se adapte sem falhas a todas as circunstâncias pessoais e profissionais, incluindo todo e qualquer processo educativo, qualquer relação, qualquer escola, a Psicanálise desvela esta pretensão, apontando esta Educação plena como um sonho. Embora a subjetividade, a imprecisão, a imprevisibilidade, os descompassos se coloquem de forma cada vez mais presentes, o contato com este inconsciente, com a ambivalência, com nossa incompletude, com nossas falhas, se faz de forma desconfortável ao idealizar a plenitude da Educação. Esta proposta de ensino, que percebe uma complexidade crescente das metodologias, das estratégias de ensino, das técnicas dirigidas a cada aluno, ressalta o seu lugar como um sujeito singular. A Psicanálise permite pensar sobre uma Educação para o sujeito e, que por este motivo, não se dirige a todos, pois “(...) *o todos privilegia o social da categoria e não a especificidade de cada aluno*” (p. 25). Mrech (2005), fala de um professor que esteja ligado à vida e à sua função, de forma a reconhecer os impasses que a condição humana lhe coloca e aos seus alunos e, que tome esta

própria vida, atual e circunstanciada pela contemporaneidade, como aquilo ao que se refere à Educação, abandonando a concepção de uma preparação para a vida futura.

Chego aqui no ponto da articulação de minhas considerações, aquele que busca conhecer a maneira como o psiquismo dos professores tem sido marcado pela sociedade, pela cultura e pelas psicologias que se revelam em suas múltiplas facetas ao longo do tempo. Inicio esta discussão refletindo sobre o papel da Universidade em relação à formação docente.

CAPÍTULO II

SOBRE FORMAR FORMADORES

- O papel da Universidade

Início esta reflexão a partir de uma análise da Universidade enquanto instituição encarregada formalmente da formação de professores.

De acordo com Chauí (2001), o ensino universitário, não se reserva a uma mera transmissão de técnicas específicas a cada área do conhecimento, na medida em que está associado à pesquisa, ou seja, à produção de conhecimentos. Considerando que a Universidade integra e constrói a realidade, expressando seu pensamento marcado pelo contexto histórico e cultural, Chauí (2001) não deixa de apontar que, inclusive as práticas e idéias neoliberais são absorvidas e reproduzidas por esta instituição.

Referindo-se a estas práticas e suas implicações na vida, Tiozzo (2005, p. 3) coloca seu ponto de vista:

(...) Apoiada em práticas e idéias neoliberais, a vida é determinada pela incerteza e pela violência: institui-se a insegurança (que leva a investir nos seguros), a dispersão (que leva a procurar uma autoridade política), o medo (que leva ao reforço das antigas instituições como a família) e ao sentimento do efêmero (a destruição da memória objetiva).

Estou, portanto, me referindo a um espaço – a Universidade – delineado por ambigüidades, ao mesmo tempo em que humaniza compartilhando conhecimentos, não deixa de reproduzir práticas desumanizadoras quando faz deste conhecimento um instrumento a serviço das lógicas neoliberais.

No entanto, um movimento interessante se faz no sentido de apontar um aspecto da ambigüidade da política neoliberal, como orientadora dos rumos da Universidade. Percebo-o quando Santos Filho (2000), defende que a interdisciplinaridade se coloca como um processo

potencialmente articulador e integrador da variedade de conhecimentos que são construídos, através da multiplicação do conhecimento implementado pelo neoliberalismo. O pesquisador percebe um movimento possibilitador da integração entre os conhecimentos, na medida em que a pluralidade ideológica deste sistema pode possibilitar o diálogo sobre o diferente.

O mesmo autor completa que, para que este paradigma oriente os rumos da Universidade, há a necessidade de sistemas de pensamento abertos, interagindo entre si; de uma concepção de matéria e natureza que prima por sua interpretação e não mais constata o determinismo, modelo apregoadado pela modernidade; de uma valorização do movimento, ou seja, do caráter dinâmico dos processos; de uma mídia que domina a representação de mundo, através do crescimento das tecnologias de informação e; de um capitalismo global que irá levar algumas Universidades centrais a assumir a produção do conhecimento.

Vale ressaltar que, segundo Tiozzo (2005), estes movimentos da Universidade ainda estão por alargar e aprofundar suas relações com as formas de produção de nossa sociedade e mais especificamente, com aquelas que solicitam por formar educadores entrosados com as mudanças culturais e seus desdobramentos na vida política, social, econômica, etc. A sociedade atual, ao criticar o pensamento planejado da modernidade, ainda convive, em relação à Educação, com a inadequação do que Najmanovich (2001, p. 97) descreve como “(...) *um museu de cera de si mesma: os uniformes, os bancos em fila indiana, o professor na frente e o sinal do recreio, embora os professores já tenham que pedir aos alunos que desliguem o celular na hora da aula*”. Najmanovich está falando de escolas.

A modernidade percebeu o homem como sujeito do conhecimento, buscando a dominação sobre a totalidade do real, no entanto, a sociedade pós-moderna coloca o sujeito em uma posição diferente da anterior, é um sujeito que sobre o real, não pode, senão, ter uma visão recortada deste, circunstanciada ao momento de sua análise.

Para perceber as transformações contemporâneas, caberia aos professores em formação observar e descrever as práticas cotidianas e confrontá-las com os conhecimentos adquiridos na Universidade e só aí refletir sobre seus saberes. Neste aspecto, a formação dos professores levaria à superação do modelo de ensino que privilegia as reproduções fundadas nas técnicas sobre o ensinar e, os cursos de formação de professores teriam um importante papel nesta superação, na medida em que levassem em consideração os contextos sócio-históricos de seus alunos (Tiozzo,

2005). E acrescento a particularidade de cada sujeito em formação. No entanto, esta não é uma visão hegemônica em se tratando da formação de professores.

É necessário, também, analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394), aprovada em 20/12/1996, a qual, conforme escreve Coval (2006), apesar de renovar os debates sobre a formação de professores, trazendo diversas normas orientadoras quanto às finalidades e fundamentos da formação de profissionais da Educação, aos níveis e ao local da formação docente, aos cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação, a carga horária da prática de ensino, a valorização do magistério e a experiência docente; tem todo o texto “temperado” com os seguintes aspectos da política neoliberal:

(...) A busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão – anuncia-se – terá empregabilidade, igualmente, será um consumidor consciente (Carvalho, 2006).

Observo uma diferença entre a perspectiva que embasa a atual LDB e aquela cujos pressupostos orientadores das teorias que analiso neste trabalho propõem. Para que esta relação seja esclarecida, farei a seguir, um percurso histórico das principais idéias em relação à formação de professores.

- Tendências na Formação de Professores

Souza (2005) assinala que a formação de professores teve, durante a ditadura militar em nosso país, um investimento na tecnologização do ensino, o qual encontrou na Psicologia da Aprendizagem fundamentada pelo Behaviorismo, uma forte base de sustentação e promoção. Neste contexto, hegemônico na época, a função do professor era associada a do técnico executor de projetos elaborados por especialistas, o que decorria no questionamento, inclusive sobre a necessidade da profissão docente. Os professores eram levados a acreditar que o saber da Educação vinha de um campo externo ao próprio. Ao mesmo tempo, os professores dominavam pouco as regras dos usos de conceitos de referência de seu próprio campo.

Ainda, segundo Almeida (1999), a concepção de escola incorporada pelos órgãos públicos associava-se “(...) a uma concepção curricular desvinculada do contexto dos alunos e professores. Era um tipo de escola dissociada do meio onde estava situada e, conseqüentemente, voltada apenas para o seu interior, para o seu ambiente interno” (p.9). Confirmando o

distanciamento da escola em relação ao mundo, Marcelo R. Pereira (2003), afirma que este propósito racionalista pretendeu subordinar a prática e ação profissional do dia a dia, aos níveis mais abstratos da produção do conhecimento.

No entanto, esta visão funcionalista da Educação e da formação de professores, orientada por uma racionalidade técnica, passou a ser revista na medida em que a Educação passa a ser percebida como uma prática social conectada ao sistema político e econômico vigente (Coval, 2006).

Ao mesmo tempo, as pesquisas sociológicas passaram a colocar a escola como reprodutora das relações sociais e a prática dos professores deixa de ser considerada neutra, para ser considerada transformadora, de forma que o compromisso com as classes populares é um ponto em evidência nos debates acerca da formação do professor. Desta forma, busca-se situar a problemática educacional em relação com os determinantes históricos e políticos que a condicionam (Candau, 1987).

É deste lugar que a Educação passa a desnudar um sistema educacional degenerado.

Havia uma contradição entre o discurso do governo, o qual valorizava a Educação, e a prática nas escolas, na qual se observava o aumento do número de vagas sem os investimentos necessários em infra-estrutura e formação qualificada de professores (Coval, 2006). Percebe-se, a partir deste momento, uma descaracterização do trabalho docente através do aviltamento dos salários e da precariedade na sua formação, exemplificada pela liberação de cursos de licenciatura de curta duração em faculdades particulares com estruturas pedagógicas rudimentares, além da permissão do exercício de professores leigos (Souza, 2005). E tem mais, ao adentrar no mercado de trabalho, o professor ainda se depara (va) com a ausência de condições materiais para o exercício de suas atividades e com a condição de assalariado, posicionando-se nos níveis inferiores em relação a uma escala de remuneração, o que desqualifica (va) sua formação.

As teorias que faziam críticas sobre o deslocamento do homem de sua realidade social e cultural, sobre a compreensão deste apenas como uma entidade teórica, sem contextualizá-lo nas práticas que estabelecia em seu cotidiano, colocaram em pauta o interesse por esta relação, o que leva os debates sobre a formação de professores, a abordar a questão entre teoria e prática do trabalho docente.

Candau e Lelis (1983) situam teoria e prática como separadas, não como opostas, conforme destacam, e dão relevância para a teoria. A inovação viria da teoria, sendo que o lugar de invenção não caberia à prática.

Souza (2005) ressalta que isto teve implicações para os especialistas, no sentido de ampliar os seus supostos saberes e poderes, e para o mercado editorial, que se encheu de publicações nem sempre confiáveis e no geral, uma crença de que na Educação enquanto *práxis*, nada havia de sério, um campo pouco exigente. A mesma autora ainda afirma que esta crença nos poderes da ciência levou os professores a uma formação muito técnica, uma vez que a busca deste domínio passou a ser feita em outro campo do conhecimento, que não o próprio, mas o da Psicologia. Segundo Marcelo R. Pereira (2003), essa tendência ao “psicologismo”, expressa no modelo cientificista, mesmo que útil em alguns aspectos, distanciou o educador de sua prática reflexiva e investigativa.

O exercício profissional passa a ser meramente instrumental, aplicando métodos e técnicas a fim de solucionar problemas práticos. Estes problemas são percebidos a partir da importante influência teórica do cognitivismo, uma visão psicológica de sujeito, na qual se destacam os processos internos em relação às aquisições cognitivas.

No entanto, mais do que um contexto de aplicação do dualismo teoria-prática defendido pelo conhecimento científico, Schön (1995) considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente e para tanto, defende uma formação que capacite o professor a refletir criticamente sobre suas ações, ou seja, trata-se de um processo de investigação que deve ocorrer na ação. O professor deve ser um prático reflexivo, aquele que toma decisões a partir dos problemas de seu cotidiano. A reflexão antecede a ação, ocorre durante a mesma e posteriormente a ela. Assim, a formação do professor ocorre na relação da teoria com a prática. Esta reflexão sobre a prática leva o professor a colocar-se como um investigador, o que o caracterizará como um produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino. O professor é colocado como o principal ator nos processos das mudanças que ocorrem na escola. Este, não separa o pensar do fazer, uma vez que refletir na e sobre a ação, faz dele um pesquisador no contexto prático.

Em relação a esta proposta de formação de um professor reflexivo, Pimenta e Ghedin (2005), ao considerar as idéias de Schön, afirmam que estas parecem limitar o pensamento do professor apenas ao seu contexto imediato, deixando de vislumbrar a importância da teoria como

apoio à reflexão sobre a prática e limitando a possibilidade crítica elaborada a partir dos conhecimentos sobre os vários pontos de vista teóricos, os quais possibilitariam ao professor uma análise e um planejamento contextualizado de sua ação. Porém, reconhecem que a idéia de professor reflexivo traz uma importante contribuição para a reflexão sobre o exercício da docência, valorizando os saberes docentes e a escola enquanto espaço de formação contínua, na medida em que o professor pode produzir conhecimento a partir de sua prática, desde que reflita sobre ela com o suporte da teoria.

Marcelo R. Pereira (2003), discute o que considera alguns limites da investigação na ação, apesar de admitir que a mesma se faz necessária e se coloca como um avanço quando cria um debate dentro da própria racionalidade, interrogando a racionalidade técnica. Afirma que o pensamento adquire um valor de triunfo, ao ganhar ares de “saída única”. Assim, escreve que *“(...) a reflexão parece se assegurar contra toda e qualquer divisão ou descontinuidade, tão estrutural nas relações educacionais. A ‘investigação’ se antecipa, torna possível o que é da ordem da impossibilidade”* (p.153). Ao professor, como a ninguém, não seria possível manter-se na ordem da racionalidade, como aquele sujeito que controla e se coloca numa posição de autodomínio em relação a si próprio e, a tudo aquilo que a convivência com os outros e o mundo suscita. Pois, a relação do professor consigo, com as instabilidades das instituições nas quais trabalha, com os outros profissionais que com ele trabalham e com os alunos, incita as próprias ambigüidades, resistências, defesas e conflitos de identidade.

No entanto, mesmo com o posicionamento destas considerações sobre um sujeito professor, o qual, em suas manifestações pulsionais conta com o inconsciente para a governabilidade de suas ações, a discussão que se coloca nos anos 90, assumida também pelas entidades representativas de especialistas de ensino de pedagogia, é mesmo aquela em relação ao professor pesquisador, criador, estudioso de novos conhecimentos a partir da realidade vivida e colocada em cheque com uma sólida base teórica (Freitas, 2006). Este professor investigador tem o objetivo de articular teoria e prática, pesquisa e ensino.

Apesar do discurso favorável ao professor pesquisador, sua formação é comprometida pelas Universidades, na medida em que estas tratam as licenciaturas como cursos de menor valor e não colocam atividades de pesquisa como parte integrante de seus currículos (Coval, 2006). A hipótese apresentada por Libâneo (2000) para tal posição em relação à pesquisa, centra-se no fato da desvalorização econômica e social da profissão docente, o que compromete seu *status* social e

conseqüentemente o *status* acadêmico, transformando então, a Educação numa linha de pesquisa menos nobre.

Ao manifestar pouco interesse pelas licenciaturas, as Universidades acabam por justapor as disciplinas de cunho pedagógico às de conteúdo, sem articulação entre ambos universos, incorrendo em uma dicotomia entre teoria e prática, e priorizando a primeira. Além disso, as licenciaturas, conforme já foi apontado, não investem na pesquisa, dissociando a formação do professor pesquisador. Em terceiro lugar, há um distanciamento entre formação acadêmica e prática, o que pode acarretar na dificuldade do futuro professor articular teoria e prática (Coval, 2006).

Freitas (2006) ressalta que também o MEC e o Conselho Nacional de Educação, propõem diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia que se distanciam da proposição das entidades representativas dos especialistas em ensino e dos autores citados. Estes são favoráveis à integração entre bacharelado e licenciatura, à formação do profissional para o ensino, à organização e a gestão dos processos educacionais. Já, as resoluções do governo são na direção de um modelo de formação fragmentada, as quais promovem uma cisão entre ensino e pesquisa, além de não implementar as condições para que a prática aconteça desde o início da formação, criando situações a partir das quais o futuro professor possa construir suas reflexões.

Libâneo (2000), quando pensa em propostas para a superação dos problemas colocados acima, faz considerações concernentes às das entidades mencionadas, no sentido de uma formação de professores que integre desde o começo do curso o conteúdo das disciplinas às situações da prática, para que estes experimentem pensar em soluções diante dos problemas, uma vez que sua atividade integra sistematicamente estes elementos.

Uma outra proposta é a de uma formação que prepare os professores com conhecimentos científicos, filosóficos, políticos e tecnológicos, defendendo a qualidade social da Educação e possibilitando aos docentes maior autonomia em seu trabalho, o que permitiria a formação de cidadãos atuantes na sociedade (Brzezinski, 1996).

Ainda, Darsie e Carvalho (1996), fundamentados em Schön, valorizam a formação do professor reflexivo, no intuito de formar um profissional que pense e conduza seu papel com autonomia. Neste caso, a reflexão sobre os próprios processos e histórias pessoais em relação à aprendizagem, os conduziria ao objetivo desejado.

Júlio E. D. Pereira (1999), também inspirado pelas idéias de Schön, propõe um modelo baseado na racionalidade prática, colocando o professor como alguém que toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. Neste modelo, a prática ultrapassa o lugar de aplicação dos conhecimentos científicos e, passa a ser um espaço no qual os conhecimentos são transformados e novos saberes são gerados. Desta forma, a prática deve estar presente desde o início da formação do professor, a fim de que possa discutir seus problemas nas disciplinas teóricas.

Atenta a questão da reflexão suscitada pela prática, Cifali⁵ (1991, *apud* Marcelo R. Pereira, 2003), apresenta mais um modelo para pensar a formação de professores. É um modelo cuja intenção é trazer alguns conhecimentos teóricos como formas de refletir sobre a realidade vivida. A partir daí, desencadeia-se um processo que incita o professor comprometido com sua prática a refletir sobre a ação, a buscar pela compreensão dos fenômenos e a rever as soluções. Este modelo não estaria relacionado à pretensão de transformar os professores em psicólogos clínicos ou psicanalistas, mas se conformaria em um modelo de funcionamento intelectual. Debruça-se, pois, sobre situações problemáticas complexas e dispõe de forma metódica, dos recursos teóricos e práticos para avaliar a situação, pensar em alternativas de intervenção, colocá-las em prática, avaliar sua eficácia aparente e fazer reavaliações constantes. Partindo da compreensão do ensino como um processo dinâmico, com situações-problema que buscam por encaminhamentos em situações de incerteza e às vezes imediatas, este modelo permite que o professor possa analisar sua prática, refletir sobre como e porque uma atividade ou intervenção foi mal ou bem sucedida, realizar tentativas e mudar as formas de agir em função da análise dos contextos. A proposta de Cifali permite o reconhecimento do conflito, das diferenças, das ambigüidades, da complexidade, das confusões, das discontinuidades na Educação, de forma a não ignorar as particularidades, os sofrimentos singulares, os impactos culturais, históricos ou econômicos aos quais professores e alunos estão sujeitos. Este professor, que reconhece esta condição, não tem a pretensão de que sua ação seja completa, no sentido de sanar todas as situações problemáticas de sua prática, quer seja em relação aos problemas intelectuais ou relacionais a serem resolvidos. Ele apenas reconhece as incompletudes, as incertezas, as faltas que marcam sua ação enquanto educador, ou seja, aquilo que é particular e que não é da ordem da certeza, e que estrutura o campo da Educação, e quando não reconhecidas, retornam em forma de

⁵ Cifali, Mireille (1991). *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. [Publicação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra].

desafios. De acordo com Marcelo R. Pereira (2003), isto leva os professores, na medida em que compreendem o modo de agir e pensar do outro, a lidarem melhor com as situações, antecipando-se às suas próprias pulsões e ambivalências, tomando uma maior consciência das heranças culturais e das apostas que se encontram embutidas às suas estratégias como professor.

Marcelo R. Pereira ressalta que o avanço deste modelo e dos anteriormente descritos, os quais incluem a atitude reflexiva na prática docente e na formação de professores, está no fato de interrogar as influências que a Educação sofreu do modelo da racionalidade técnica, e no fato de buscar referências teóricas na Sociologia, na Psicologia, na História, na Antropologia, na Psicanálise e outras a favor da Educação, o que lhes permite angariar instrumentos para investigar uma realidade sempre marcada pela descontinuidade e que ajudam a pensar o sujeito em suas diversas posições.

O pensamento de Cifali esteve presente na configuração dos encontros que tive com as professoras. Esta proposta de formação se sustenta na busca de conhecimento em relação às experiências do cotidiano. Sou atraída a trabalhar com ela, por conter pensamento, emoções e conhecimento, numa configuração na qual são indissociáveis. Nela, o conhecimento é construído a partir do vínculo, no qual, a escuta analítica possibilita um pensar sobre as experiências vividas. Zimerman (2004), ao escrever sobre o tema do pensamento em Bion, escreve que, de acordo com este autor, “(...) o pensamento precede o conhecimento, porquanto o indivíduo necessita pensar e criar o que não existe, ou seja, o que ele não conhece” (p. 130) e, só é possível pensar, a respeito de uma experiência emocional.

De um olhar sobre o que me foi possível pensar sobre esta experiência, é que se constitui este trabalho.

- As Ciências Psicológicas na Formação de Professores

A relação entre a Psicologia e a Educação encontra sua interseção na medida em que as questões da aprendizagem e do desenvolvimento humano interessam a ambas. Almeida, Azzi, Mercuri e Pereira (2003), entendem a que a Psicologia coloca-se a serviço da Educação enquanto fonte de conhecimentos, uma vez que aborda temas de interesse educacional, como aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, a interação entre ambas não se configura sem conflitos, com o que Lima (1990, p. 3) concorda:

(...) esta relação nunca foi harmônica e caracterizou-se, na maior parte das vezes, por ser uma relação assimétrica, na qual a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência.

Esta relação pode ser melhor compreendida na medida em que observarmos as grandes tendências de influência das teorias psicológicas na Educação.

A origem da ciência psicológica está marcada por uma visão de homem correspondente a do contexto no qual foi gerada: a do capitalismo, na segunda metade do século XIX, de tal forma que defende a idéia de uma natureza humana individual, sem levar em conta a influência dos aspectos sociais na constituição do psiquismo. Diante de características universais e inatas, caberia ao meio, o papel de estimulá-las. No entanto, a universalidade está associada aos comportamentos valorizados pelas classes dominantes, o que faz com que a Psicologia os tome como referência e, a Educação passe a ensiná-los (Libâneo, 1986).

Em relação a esta naturalização do psiquismo, Bock (2000, p. 14) escreve:

(...) O Homem tem sido pensado, na ciência do século XX, a partir da idéia de natureza humano, concebida como uma essência universal e eterna que caracteriza o homem desde sua origem. Os homens seriam dotados dessa essência, que os faz homens, e o seu desenvolvimento, ou melhor, a atualização dessa essência se daria conforme o homem vai sendo cultivado em nosso meio social. A idéia é de que haveria em nós uma “semente de homem” que vai “desabrochando”, conforme vamos sendo estimulados “adequadamente” pelo meio cultural e social.

Esta tendência coloca-se em desacordo com o pensamento que toma a Psicologia da Educação, como aquela que apóia o entendimento das relações entre o individual e o social, o que ampliaria a compreensão do que ocorre no campo pedagógico (Libâneo, 1986).

No entanto, é a concepção do “homem natural” que a Escola Nova, na década de 30, incorpora, uma vez que percebia os homens como detentores de aptidões, cujo desenvolvimento deveria ser favorecido. A Psicologia, então em relação à Educação, passa a assumir o papel de classificar os indivíduos de acordo com estas aptidões, utilizando testes que as mensuravam, bem como classificavam as pessoas de acordo com sua personalidade, sem que a estrutura da sociedade fosse colocada em questão. Pretendia-se, assim, adaptar as pessoas às condições sociais dominantes, o que não era feito sem rotular os desadaptados (Libâneo, 1986), como aqueles cujos esforços não foram suficientes.

A partir deste momento, a Psicologia consolidou-se como uma ciência que acompanharia a formação pedagógica nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de Educação, adquirindo

o *status* de um dos mais importantes fundamentos da Educação, no papel da disciplina Psicologia da Educação. A Psicologia da Educação fez-se presente, influenciando nos métodos de ensino, na atividade e, nas considerações a respeito do interesse dos alunos. Esta presença marcante, quando ocupou espaços além daquele que é reservado a ciência psicológica, recebeu a crítica do que é caracterizado como psicologismo (Batista e Azzi, 2000).

Um segundo momento no qual a Psicologia caracterizou-se como uma tendência que influenciou a Educação, foi aquele em que colocou no centro das discussões educacionais, a questão da relação ensino-aprendizagem e da tecnologia educacional. Neste caso, tratava-se de contribuir com a Educação, no sentido de adaptar os indivíduos à estrutura social que deveria ser preservada.

Souza (2005), menciona que a Educação foi abordada pela Psicologia comportamentalista através de programas de modelagem do comportamento, os quais colocaram a primeira como um campo da análise experimental do comportamento, um laboratório do comportamento, no qual os conflitos sociais e as diferenças de classe eram ocultados.

A Psicologia da Educação posicionou-se no papel de trazer a razão e a modernidade às práticas pedagógicas, propondo que seus conhecimentos levariam os professores a dominar seu cotidiano. Sua proposta era de um ensino objetivo e orientado pela eficiência e produtividade, motes da racionalidade. E assim o fez, vigiando os estudos pedagógicos e queixando-se das distorções e banalizações que os pedagogos faziam em relação às teorias psicológicas (Souza, 2005).

Pode-se verificar este projeto da Psicologia da Educação nas seguintes palavras de Almeida (1999, p. 27):

(...) o período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, sob influência do Behaviorismo e assumida pelo grupo militar e tecnocrata. Assim, enquanto no momento anterior as palavras eram “atividade”, “individualidade”, “liberdade”, depois passou-se a enfatizar os termos “produtividade”, “eficiência”, “racionalização”, “operacionalização” e “controle”.

Na mesma época, em relação à Psicanálise, a defesa das crianças, assumida pelos psicanalistas, os quais entraram na Educação através de sua clínica, levou a uma identificação com a infância e uma denúncia dos efeitos da pedagogia tradicional. Foram apontados os danos psíquicos, a inibição intelectual, a alienação do desejo, e outros prejuízos causados ao psiquismo de seus pacientes por professores supostamente castradores. Psicanálise e Educação travavam

uma batalha simbólica e, enquanto dizia-se libertadora através do tratamento, a Psicanálise acusava a Educação de aprisionante. A escola era criticada como aquela que tinha uma função de adaptar a criança ao social. No movimento de 1968, o superego⁶ virou um grande perseguidor, inimigo incrustado nas mentes pela sociedade (as classes dominantes). Educação e repressão eram quase sinônimos. Ao educador restava assumir o mal-estar que seu papel autoritário impunha, uma vez que fora desfeita a ilusão do educador se converter em psicanalista em sua sala de aula (Souza, 2005).

Em seguida, o cognitivismo se coloca como um modelo para as relações na escola, posicionando-se criticamente em relação ao ambientalismo behaviorista.

Os processos internos passam a ser o foco de atenção com os estudos de Piaget sobre a construção do conhecimento, decorrida da experimentação do sujeito em seu meio, porém centrada em um predomínio do sujeito sobre o objeto do conhecimento, destacando a natureza individual como aquela que se sobrepuja ao ambiente. Apesar das idéias piagetianas serem tomadas como referência em larga escala nas escolas brasileiras, Almeida (1999) faz uma crítica sobre este uso, afirmando que o mesmo serviu em grande medida a condutas normativas e prescritivas no interior das escolas, mesmo que este não fosse o fundamento do pensamento de Piaget. Ao largo destas críticas, neste período há uma busca por identificar os conhecimentos produzidos pela Psicologia, a fim de que estes sejam utilizados na Educação e, para tanto, a teoria de Piaget foi largamente utilizada.

Entra a década de 70 e uma nova tendência se configura no campo de influência da Psicologia em relação à Educação. Inspirada pelas teorias críticas e pelo materialismo histórico, a Psicologia da Educação critica o tecnicismo e as abordagens que percebem o sujeito como fonte única ou principal dos processos que nele se desenvolvem e, propõe o materialismo dialético como ângulo de compreensão da escola. A Psicologia da Educação coloca-se no lugar daquela que, através dos psicólogos, seus agentes, iria criar as condições para a transformação da realidade, na direção da promoção da saúde mental e da cidadania de seus alunos (Soligo, 2002). Este movimento, que se inicia com um olhar para a dialética presente no cotidiano de uma forma geral e na escola em particular, se configura, segundo Almeida (1999) como a atual influência da

⁶ Laplanche e Pontalis (2001) escrevem que o Superego é “(...) uma das instâncias da personalidade tal como Freud a descreveu em sua segunda teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego. [O superego]... constitui-se por interiorização das exigências e das interdições parentais” (p. 497).

Psicologia em relação à Educação, representada por autores como Vygotsky, Lúria, Leontiev e Wallon. Estes valorizam a interação do sujeito com seu meio social e cultural, como central na questão da aprendizagem.

A Psicologia da Educação, por assumir pesquisas no campo da aprendizagem, do desenvolvimento, da personalidade, das provas psicométricas, etc., como já afirmei antes, foi bastante criticada pela psicologização da Educação, no entanto, sem cometer os excessos em relação à invasão deste outro campo de saber, que é a Educação, penso que o conhecimento psicológico tem a sua importância na formação dos professores, o qual seria consoante Larocca (2000, pp. 121 – 122):

(...) a Psicologia é um componente formativo necessário, mas não é de todo suficiente. Seu papel estará relacionado a fornecer ao professor recursos para analisar e interferir no fenômeno educativo, sem que isso signifique a redução do fenômeno educativo à sua dimensão psicológica. (...) os saberes psicológicos colocar-se-ão à disposição da Educação, fornecendo instrumentos reflexivos para interpretar, compreender e apoiar a ação e não para gerar modelos fechados, incomunicáveis, que tendem a tomar o campo das ações humanas como meras transposições ou colagens daquilo que postulam. Por isso, a posição de comunicação e partilha entre áreas do conhecimento é fundamental.

Considerando que o professor do qual se fala está em constante transformação, percebe as diferenças e está interessado em promover o desenvolvimento de seus alunos, a Psicologia da Educação tem acompanhado as discussões sobre o professor pesquisador e o professor prático-reflexivo, e tem contribuído, nesta abordagem, com estudos sobre a formação teórica e os saberes do professor, sobre o pensamento do professor e sobre a formação do professor formador (Soligo, 2002).

Dentro da perspectiva acima, Larocca (2002), acredita que a Psicologia da Educação deve fundamentar o professor em seu campo de conhecimento, a fim de que sua atuação seja significativa, contextualizada e, para tanto, deve-se focar no professor, como agente das mudanças. Segundo a autora, ao oferecer seus referenciais, a Psicologia da Educação possibilita a reflexão para compreender e intervir na realidade.

Esta Psicologia, então, encontra na formação de professores um ponto fundamental para suas discussões e, coloca no centro de sua análise a questão da reflexão a partir da prática.

A mesma autora destaca que se deve estar atento ao aspecto social na formação do professor, o qual se relaciona ao contexto de sua prática. Assim, de acordo com Tiozzo (2005), o aspecto histórico-social do professor em formação deve ser levado em consideração. Azzi e Silva (2000, p.146), corroboram desta perspectiva na formação de professores, afirmando que a mesma

deve possibilitar-lhes “(...) *enfrentar o contexto educacional através de um olhar questionador, sistemático, consistente e fundamentado*”. Urt (2003, p.55), faz uma colocação no sentido de que a Psicologia da Educação deve estar a serviço da transformação: “(...) *desvelar o aparente e desocultar o real*”. Para tanto, deve se situar contextualizada em relação ao processo educativo, considerando o homem como um ser histórico-social, construindo-se nas relações concretas de vida e pertencendo a um tempo e a um espaço. Esta Psicologia contribuiria com a Educação, na direção desta reconhecer e refletir sobre os modos subjetivos de ser e existir em relação a si próprio e ao outro.

Neste contexto, Souza (2005), reflete sobre o papel da Psicanálise em relação à Educação. De acordo com a autora, a Psicanálise fez sua autocrítica e percebeu que, ao atribuir um papel repressor à Educação e questioná-la por isto, sua própria concepção de Educação, encarnava na criança o papel de bom selvagem infantil, o qual se desenvolvia segundo sua natureza, bastando para isso boas estimulações e poucas e bem dosadas podas. Os psicanalistas sabem que esta concepção está muito distante da idéia do sujeito do inconsciente, que é aquele que se constitui na relação com um outro que assuma esse lugar de alteridade fundadora do sujeito.

Essa economia da reflexão psicanalítica na Educação, escreve Souza, leva a pensar que “(...) *restringiu a percepção de todos, de educadores a psicólogos, tornando-os míopes para a dimensão da tarefa de educar e para a dignidade intrínseca própria ao ato educativo*” (p. 136). Segundo esta pesquisadora, menos que uma força repressiva, a Educação deveria ser uma iniciação, “(...) *algo constitutivo da própria emergência do sujeito nos diversos planos da cultura*” (2005, p. 136), ou seja, algo que supõe a “(...) *necessidade e o risco dar lugar à sedução e ao Outro, no interior do dispositivo educacional*” (p. 136). A Psicanálise, então, deveria ter impedido a escuta que atribuiu aos professores a força da repressão, assim como não deveria ter-se calado quando “(...) *consentiu que a cultura fosse reduzida pela Psicologia à categoria de ‘estímulo’*” (p. 136). Por último, a Psicanálise “(...) *calou-se quando a figura do terceiro, do Outro, desapareceu do dispositivo pedagógico*” (p. 136), reduzindo a Educação às relações didáticas entre professor/aluno, como categorias de sujeitos independentes em relação ao campo constituído pelo encontro de ambos.

– Escuta Analítica

É com a escuta, enquanto atividade analítica, que me coloquei junto às professoras, de forma que esta ocupa um lugar central nesta pesquisa. Embora Freud escreva sobre a escuta como uma recomendação para o exercício da Psicanálise, não o fazendo no contexto específico da Educação, acredito que convém convidá-lo para esta conversa, dada à importância dos fundamentos psicanalíticos nesta discussão. Silva (2000) faz uma análise de algumas considerações de Freud a respeito da escuta analítica, a qual utilizo para conduzir minhas leituras e meu texto, a seguir. Assim, em 1912, no artigo *Recomendações aos Médicos que praticam a Psicanálise*, ao explicar sobre a técnica da Psicanálise, Freud fala sobre como ela é simples: “*Consiste em simplesmente não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ em face e tudo o que se escuta*” (p. 125). Consoante este psicanalista, não é necessário manter um esforço de concentração e atenção (atenção flutuante) em relação ao que se está escutando, uma vez que desta forma “*(...) evitamos um perigo que é inseparável do exercício da atenção deliberada. Pois assim que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado*” (p. 126). De acordo com ele, não seria interessante a atenção aos pontos específicos dos discursos do paciente, o que prejudicaria a escuta, uma vez que se corre o risco de enfatizar certo aspecto que não deveria receber esta atenção e, de negligenciar outros que podem ter uma importância maior. Diz Freud, inclusive, que “*(...) o que se escuta, na maioria, são coisas cujo significado só é identificado posteriormente*” (p. 126). Sobre uma atenção que se distribua igualmente entre os vários conteúdos do discurso do paciente, Freud (1912) escreve:

(...) a regra de prestar igual reparo a tudo constitui a contrapartida necessária de exigência feita ao paciente, de que comunique tudo o que lhe ocorre, sem crítica ou seleção. Se o médico se comportar de outro modo, estará jogando fora a maior parte da vantagem que resulta de o paciente obedecer à ‘regra fundamental da psicanálise’. A regra para o médico pode ser assim expressa: ‘Ele deve conter todas as influências conscientes da sua capacidade de prestar atenção e abandonar-se inteiramente à ‘memória inconsciente’ (p. 126).

Desta forma, se a escuta do analista é importante para o progresso da análise, também é preciso considerar o momento adequado para as comunicações em relação à capacidade de escuta do paciente.

A este respeito, diz Freud em 1913, no texto *Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise I)*: “Mesmo nos estádios posteriores da análise, tem-se de ter cuidado em não fornecer ao paciente a solução de um sintoma ou a tradução de um desejo até que ele esteja tão próximo delas que só tenha de dar mais um passo para conseguir a explicação por si próprio” (p. 155). Assim, uma interpretação que não esteja de acordo com a capacidade de escuta ou elaboração do paciente, em um momento inadequado, poderia implicar no uso de resistências, levando ao retardamento do tratamento ou, na melhor das hipóteses, não ser utilizada pelo paciente.

Desta mesma forma, penso que junto às professoras, a escuta não tem a função de fazer esclarecer todos os aspectos, mas de se colocar como uma função que as ajude a encontrar com seus desejos, onde quer que eles se encontrem, ou seja, a disponibilidade da escuta pode colocar em movimento um pensar sobre si que signifique ou ressignifique suas experiências.

Ao procurar ler sobre a escuta no contexto da Educação, percebo que a literatura disponível é pequena, mas consistente e esclarecedora, quão bem trabalhada pelos autores que a investigam. A busca por estes pesquisadores, levou-me até Archangelo (2004), que escreve sobre a escuta como um recurso para pensar a instituição e seus sujeitos; Eizirik (2007) também a aborda, dentre as novas concepções da prática analítica. Encontrei pesquisadores que trabalham com o pensamento do psicanalista Jacques Lacan, a se ocupar do tema da escuta, como Bastos (2002), cuja opção teórica leva-a a enfatizar os discursos proferidos pelos sujeitos. Uma outra pesquisadora, Dowbor (2007), escreve sob um ângulo que congrega discurso e corpo, como foco da escuta. Outro autor que trago para conversa é um sociólogo, Barbier (2002), que se diz afinado com o discurso das ciências psicológicas clínicas, como a Psicanálise e a Psicologia e, também com os ensinamentos filosóficos orientais. Este pesquisador coloca a escuta como tema de suas pesquisas, qualificando-a como escuta sensível. Componho, a seguir, uma apresentação do que pensa estes autores.

Archangelo (2004) situa a escuta como uma importante ferramenta a ser utilizada para pensar os sujeitos que fazem parte de uma instituição e a própria instituição. Sua especificidade deve ser a de conter aspectos individuais e sociais em um todo, cujo sentido será dado pelas particularidades das duas perspectivas e pela interpretação de sua interação. Esta modalidade de recepção do que se passa com os sujeitos, pressupõe que o lugar no qual se colocam, é delineado ao mesmo tempo “(...) por seus próprios impulsos, pelo psiquismo de seus pais e pelas

instituições e grupos sociais aos quais pertence” (p. 24), configurando níveis diferentes de realidade, cada um desenhando sua totalidade, mas que não podem ser isolados no processo de análise.

A mesma autora ainda afirma que o conteúdo vivido é ressignificado na linguagem, o que caracterizaria a lembrança como fantasia, um produto ao mesmo tempo de uma realidade psíquica e de uma realidade factual.

Penso que esta condição da escuta, configurada por elementos diversos, a torna complexa. Concordo com Eizirik (2007), que escreve sobre a complexidade da escuta, por ter mais de um fator em jogo: o discurso explícito do sujeito, a configuração inconsciente do campo no qual acontece o encontro (sentimentos, fantasias) e algo inconsciente dos sujeitos, que busca por uma interpretação. O mesmo autor diz que, “(...) *em função da mediação da configuração inconsciente de campo*” (p. 22), é que o inconsciente do sujeito pode expressar-se e aquele que escuta, refletir sobre ele. No campo⁷, descrito por Herrmann, muitos fatos podem ser pensados antes que sejam veiculados na relação. Diz Eizirik (2007), que o campo da escuta é dinâmico e suas oscilações podem ser acompanhadas com o mesmo fascínio que nos desperta um jogo de xadrez entre dois mestres. Neste contexto, a escuta descentra o concreto e o explícito do encontro, para procurar um novo centro, em outro lugar. Para tanto, a escuta analítica é guiada por todos os recursos de escuta que possua aquele que se propõe a exercê-la, exigindo “(...) *um trabalho psíquico contínuo, uma auto-observação mais detida e a inclusão de sua mente na trama de ‘vastas emoções e pensamentos imperfeitos’ (...)*” (Eizirik, 2007, p. 22), que vai constituindo com os sujeitos do encontro. Diz o autor, que a escuta analítica é uma atitude tanto emocional quanto comportamental, na qual a atenção dirige-se ao que é continuamente narrado e à qualidade do *acasalamento mental* entre as pessoas nesta relação. Penso no acasalamento mental como a experiência do encontro, uma vez que o mesmo autor continua dizendo que a escuta favorece “(...) *o gerar e vivenciar pensamentos e emoções cada vez mais vivos e complexos (...)*” (p. 23), o que se dá no estar com o outro.

Sobre o estar juntos, Bastos (2002), relata uma interessante experiência de escuta de professores (da escola regular) de crianças psicóticas e autistas, estas também atendidas na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Estes professores se reúnem mensalmente com os profissionais da equipe da Pré-Escola, para

⁷ Para a definição de *Campo*, ver pág. 6.

pensar sobre suas experiências com as crianças. Bastos, então, diz que a oferta da escuta aos professores, cria uma demanda, na medida em que os educadores passam a contar com este espaço de troca, no qual podem relatar suas experiências e as dificuldades que a compõem. A pesquisadora também escreve que, os discursos dos professores podem ser ouvidos e compartilhados, o que possibilita um novo olhar e novas questões sobre seu fazer cotidiano. Ao não receber respostas fechadas sobre a condução de sua tarefa pedagógica, o professor se percebe convidado a criar seu próprio fazer, pautado pelas singularidades de seus alunos, reconhecendo sua condição de sujeito. Nestas reuniões, todos podem ter acesso à palavra, a qual permite que o professor, interrogando-se sobre sua prática, resgate e se aproprie de seu trabalho, saindo do lugar da queixa e da impotência e ressignificando seu percurso, diz a psicanalista.

Partindo das implicações da escuta no discurso, segundo o referencial de Bastos, encontramos uma autora, pedagoga e lingüista, Fátima Dowbor (2007), que à perspectiva de uma escuta do discurso, inclui também a da escuta do corpo. Considera ela que, o ato de escutar o outro implica em estar com nosso corpo ‘vazio’ para poder recebê-lo e, dessa forma, ser depositário de sua fala. Dowbor diz que, o “corpo cheio” (de si mesmo) está “(...) *impossibilitado de construir um espaço interno para a escuta do outro (...)*” (p.35). Nesta condição, o outro sobra, está a mais, fica como se estivesse a ver navios que jamais irão ancorar no porto.

A mesma autora ainda escreve que, para que a escuta se realize, é preciso que exista um saber não só sobre a história do outro, mas também sobre seu aqui-e-agora que está a viver, um estar com o outro. Esta pesquisadora desenvolve um trabalho de escuta junto aos professores, com a intenção que eles venham a escutar seus alunos.

Muito interessante também é o trabalho de Barbier sobre a escuta. Em uma entrevista no site *CorreioWeb* (2002), do Jornal Correio Braziliense, fala a Nahima Maciel sobre sua forma de compreendê-la, dentro do que denomina Abordagem Transversal. A concepção de imaginário de Barbier, leva em conta três dimensões: a pessoal, centrada nas pulsões individuais do ser humano; a social, que se coloca em relação ao conjunto de indivíduos e grupos, e é produzida pela sociedade em relação à sua história; e uma terceira dimensão, a qual não pode ser nomeada, pois é a *profundeza mesma*, a qual incessantemente suscita o novo. De acordo com o autor, estes três imaginários se sobrepõem uns aos outros e resultam em uma complexidade na prática do discurso dos indivíduos e do grupo. Esta complexidade se chama transversalidade e estrutura a vida do grupo, composto pelas relações inter-humanas, objeto de análise do autor. A escuta

sensível, assim denominada por Barbier, é um elemento chave da Abordagem Transversal, um tipo de escuta próprio do pesquisador-educador (2002).

De acordo com Cerqueira (2006), esta escuta sensível ajuda o sujeito a (re) conhecer-se como construtor de seu comportamento, de sua subjetividade. Significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta, para o outro, sua fala, seu gesto, suas diferenças. Isto não significa, no entanto, que escutar exija de quem escuta, sua redução ao outro falante, o que seria uma auto-anulação. A escuta verdadeira inclui “(...) *o direito de discordar, opor-se, posicionar-se. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar-me, ou melhor, situar-me do ponto de vista das idéias* (Cerqueira, p. 6).

Barbier (2002) propõe “(...) *sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos* (p. 1).

Escutar, em um sentido simples é ouvir com atenção, ser perceptivo aos sentimentos do outro e acolhê-lo, pois na vida, cada um de nós, “(...) *necessita de interpelação do outro como espelho ativo para encaminhar-se a seus valores últimos e para deles fazer uma verdadeira força interior*” (Barbier, 1998, *apud* Cerqueira, 2006, p. 11).

Esta escuta sensível se origina de um ato de amor da mãe com seu bebê, que está atenta a ele e traduz suas comunicações, desvendando suas mensagens. Esta experiência rompe barreiras e passa a existir em outros espaços, como escolas e serviços de saúde, onde há relações estabelecidas, entre pessoas, que em certos momentos, precisam de acolhimento (Cerqueira, 2006).

De acordo com Barbier (2002), este sentimento de identificação entre os pares é um ponto de apoio para a escuta sensível, pois se escuta os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e mitos de dentro da relação com o outro, apoiando-se na empatia.

Outro aspecto considerado por Barbier é que a escuta sensível é sempre multirreferencial, não se fixando sobre a interpretação dos fatos, e suspendendo todo o julgamento. Ela busca compreender, por empatia, o sentido que existe em uma prática ou situação. Aceita surpreender-se pelo desconhecido, que anima vida. Diz o pesquisador, que ela é como a arte de um escultor sobre a pedra, que para fazer aparecer a forma, deve antes passar pelo trabalho do vazio e retirar todo excesso para que a forma surja.

As proposições interpretativas podem ser feitas, com prudência, num vínculo de confiança, emprestando significados, os quais vêm das experiências, da formação e das leituras de quem escuta.

O autor ainda aborda a necessidade de ultrapassar a rotulagem social. Diz Barbier que se deve saber apreciar o lugar de cada sujeito no campo das relações sociais, para que se possa escutá-lo, no entanto, a escuta se recusa a fixar cada um em seu lugar, lhe negando uma abertura a outros modos de existir, além dos impostos pelos próprios papéis sociais e pelo *status*. Ao invés de “(...) *situar a pessoa em seu lugar, começa-se por reconhecê-la em seu ser, dentro da qualidade de pessoa complexa, datada de uma liberdade e uma imaginação criadora*” (2002, p. 2).

Barbier também afirma que a escuta sensível se apóia sobre a totalidade complexa do outro, seus cinco sentidos, o que requer uma abertura holística de quem escuta, uma vez que este entra numa relação de totalidade com o outro. E como última qualidade da escuta sensível, Barbier (2002), diz que a escuta sensível constitui-se numa presença meditativa, na qual o estado da pessoa é de hipervigilância, de muita concentração e atenção, ou seja, está longe do estado de uma consciência dispersa.

Desta forma, Barbier (1998, *apud* Cerqueira, 2006, p. 12), conclui que a escuta sensível tem um lugar importante na Educação e ressalta sua complexidade. A dificuldade para compreensão dos sentidos narrados, e captados através da escuta, está no fato que apenas conhecimento teórico e experiência, não bastam para sentir o que se deve fazer, uma vez que a escuta sensível ultrapassa as experiências anteriores e o saber psicológico. Desta forma, àquele que escuta não cabe dizer “a verdade”, nem proclamar “é preciso”, basta apenas escutar e responder à demanda, freqüentemente implícita do professor, do aluno, etc.

Assim, é nesta escuta receptiva, potencialmente transformadora, enquanto mediadora das ressignificações apontadas por Archangelo (2004), que investi e na qual envolvi meus afetos, meus discursos, meu corpo, minhas experiências, meus sentidos, nos encontros com as professoras.

Vale lembrar sua dimensão de falta, uma vez que a escuta atenta e sempre renovada, se colocaria mais como uma vivência do que como algo acabado, pronto, possibilitando possíveis leituras em relação à multiplicidade da linguagem e das expressões humanas (Arroyo, 2002).

Por último, considero importante refletir sobre diferenças entre escutar e ouvir. De acordo com Michaelis, no *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, ouvir significa “*entender, perceber pelo sentido do ouvido*”, ou seja, está ligado aos sentidos da audição, do ouvido em si. No entanto, outros significados, ligados à função do termo escutar, também se apresentam: “(...) *escutar os discursos, as razões, os conselhos, etc.*” Já, o termo escutar, significa “(...) *prestar atenção para ouvir; dar atenção a; ouvir, sentir, perceber (...)*”, ou ainda, no *Novo Aurélio*, “(...) *tornar-se ou estar atento para ouvir; dar ouvidos a; aplicar o ouvido com atenção para perceber ou ouvir...*”. Desta forma, ouvir seria mais superficial que escutar, que requer ouvidos mais apurados, atentos. Para escutar, é necessário que se utilize a função da atenção. Escutar implica em ouvir, no entanto, quem ouve, não necessariamente escuta (Silva, 2000).

Para ilustrar o valor da escuta para o sujeito, um bonito e contundente trecho de *O Homem da Mão Seca*, de Adélia Prado:

(...) *Por que peso de Corcovado e não de Pão de Açúcar? Perguntou-me o doutor, inábil, recusando meu primeiro discurso, tomando meu desenfeite orgulhoso por despojamento. Tinha mau sorriso. Não confiaria àquele homem afoito a dor da minha alma. (...) O segundo doutor ouviu-me a um ponto que eu mesma ouvi-me. Eu gostava da minha voz narrando, da tez, do sorriso obsceno, da estatura anã dos monstros que permitia passear entre a estante a poltrona de couro da sala, o doutor balançando a cabeça sem me criticar. Falei de novo ‘peso de Corcovado’, ficou impassível escutando, era bom falar, chamar à luz do dia a população das trevas, meu desassossego*” (São Paulo, Siciliano, 1994, pp. 87 – 88).

CAPÍTULO III

SOBRE UM OLHAR PSICANALÍTICO

- As origens (na Psicanálise) do Pensamento sobre a Educação

O pensamento de Freud, elaborado principalmente no início do século passado, ressoa até hoje nas discussões sobre o psiquismo humano, não sem controvérsias e discussões contundentes, mas com a potência daquele que contém em si a marca da originalidade. A Psicanálise traz consigo uma concepção de homem ainda não explorada pelas ciências humanas e da qual decorre uma nova relação com a cultura. Em torno da idéia de inconsciente como fundante da subjetividade humana, articulador da cultura e ponto de partida das criações da civilização, Freud desloca a razão do lugar de domínio, revelando um homem sujeito às teias de seus discursos por ele (o inconsciente) tramados. A Psicanálise nos posiciona frente a frente com um sujeito de desejo, que se coloca a partir do inconsciente, o que propõe possibilidades de reflexão sobre a subjetividade que incluem a clínica psicanalítica, mas que se ampliam e expandem na mesma dimensão em que se constroem e exercitam os laços sociais e afetivos em nossa sociedade. Interessa-me aqui, sobretudo, a construção e o exercício destes elos em uma instituição social de privilegiada influência na formação humana – a escola.

Apreendo da obra freudiana que as questões referentes à Educação não foram seu principal objeto de estudo, no entanto, sistematicamente, vários e extensos relatos de experiências pessoais enquanto aluno e reflexões acerca da pedagogia e da Educação colocam-se como inspiração para diferentes gerações de pesquisadores a pensarem sobre o impacto de suas formulações no terreno da Educação. Apesar das referências ao tema, a tarefa específica, concernente à definição de uma *práxis* educativa, Freud deixa aos educadores, reconhecendo as limitações de sua obra neste campo (Cifali e Imbert, 1999).

Dentre os psicanalistas e pedagogos que se interessaram por fazer considerações a respeito das relações entre Psicanálise e Educação, menciono, segundo apontamentos de Lajonquière (2006) e Kupfer (2001): Oscar Pfister, August Aichhorn e Hans Zulliger, pedagogos do início do século XX, os quais tentaram criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica, e cujas obras foram prefaciadas por Freud; o psicanalista Sándor Ferenczi; a filha de Freud, Anna Freud, a qual, na tentativa de construir uma Psicanálise Infantil, abordou uma perspectiva pedagógica a partir das considerações teóricas formuladas por seu pai, levando aos professores a forma psicanalítica de compreensão da criança; a pedagoga e aspirante a médica Melaine Klein divulgando a Psicanálise para pais; a pediatra Françoise Dolto e uma bacharel em criminologia chamada Maud Mannoni, as quais trabalharam nas formulações da clínica infantil a partir de seu exercício e sustentavam a idéia de que o adoecimento psíquico advinha das relações das crianças junto aos adultos, pressuposto que as levou a tecer várias considerações sobre Educação e, inclusive a trabalhar em projetos institucionais de cunho educativo, mais especificamente Dolto e Mannoni.

Além das direções cunhadas pelos pesquisadores mencionados, Kupfer (2001) aponta como mais uma vertente dos colaboradores da expansão da Psicanálise, a tentativa de divulgá-la de forma mais ampla àqueles representantes da cultura imbuídos da intenção de ampliar suas possibilidades de compreensão e de intervenção no mundo. A pesquisadora situa este movimento com início principalmente na França na década de 60 e encontrou dentre os seus principais interessados, os intelectuais originários de diferentes campos do saber, inclusive da Educação. No entanto, embora o cinema, a lingüística, e outras ciências tenham se beneficiado deste movimento, a Educação brasileira não fez incursões que atingissem de modo significativo os seus educadores, afirma a mesma autora.

Lajonquière (2006) considera que as contribuições destes colaboradores são de difícil tipificação em relação à sua clareza e distinção, na medida em que se referem a textos diversos e dispersos na obra de Freud enquanto pensador sobre a Pedagogia, a Educação e a clínica infantil. Seria a natureza própria da Psicanálise, que não permite uma expressão única e definitiva sobre ‘uma idéia’ ou ‘síntese’ de Freud sobre o assunto, revelando-se na impossibilidade de uma conclusão definitiva. Um outro argumento relacionado ao primeiro é pensado pelo autor, quando afirma que as questões referentes à Educação são provenientes da vida adulta junto às crianças, o que obscurece sua transparência, acrescido do fato que pensar

sobre a infância significa tratar com nossos medos, angústias e esperanças em relação ao mundo de amanhã.

Porém, penso que as vicissitudes relativas a estas dificuldades são responsáveis por instigarem a exploração deste tema para além do pensamento de Freud e destes pesquisadores, levando com que as reflexões sobre as relações entre Psicanálise e Educação permaneçam através de vários pensadores da atualidade.

Millot (1987) é uma destas pesquisadoras contemporâneas. Interessada na incidência da Psicanálise sobre a Educação, afirma um antagonismo entre ambas, uma vez que a primeira revela-se como a possibilidade de conhecimento do inconsciente e a segunda como repressora deste mesmo inconsciente, concluindo que as possibilidades de auxílio da Psicanálise estariam somente em sua função analítica, tanto junto às crianças quanto aos seus educadores.

A impossibilidade de a Educação constituir-se enquanto um recurso profilático em relação às neuroses já fora discutida por Freud em *Análise Terminável e Interminável* (1937). No entanto, houve uma fase inicial em seus escritos na qual chegou a acreditar nesta profilaxia. Quando descobriu o papel da repressão no desenvolvimento das neuroses, pensou que o esclarecimento junto aos adultos em relação às questões sobre a sexualidade poderia levar a uma Educação menos repressora, o que implicaria em evitar o desenvolvimento das patologias neuróticas. Esta questão é abordada em 1907, sob o título *O esclarecimento sexual das crianças* (pp. 123 - 129), evocando a aplicação da Psicanálise sob a forma de uma Carta Aberta ao Dr. M. Furst. Nesta carta discute a recusa dos adultos em conversar sobre as questões da sexualidade com as crianças, esclarecendo-as. Afirma ainda que a repressão da sexualidade está na origem das neuroses e que as mentiras dos adultos em respostas às suas perguntas, prejudicam o desenvolvimento intelectual das crianças e instalam o conflito neurótico, através da instauração do sentimento de culpa e da repressão sexual. Atribui aos adultos além de uma “(...) pudicícia usual [e de] (...) sua má consciência em relação a assuntos sexuais, (...) uma certa ignorância teórica”, [que] (...) pode ser remediada dando aos adultos algum esclarecimento” (p.124). Neste texto, Freud ainda assegura que a escola pode oferecer estes ensinamentos sobre a vida sexual gradualmente e ininterruptamente, evitando as posturas encobridoras do real desenvolvimento da sexualidade humana, o que preveniria as consequências patológicas da curiosidade não satisfeita.

Ainda sobre a profilaxia, em 1913, Freud aborda, na introdução do livro de Pfister, *The Psycho-Analytic Method* (pp.355 – 357), “(...) a questão de saber se a Psicanálise não deveria

ser utilizada para fins educativos” (p. 356), uma vez que prepararia os educadores para perceber quais disposições da criança pertenceriam ao desenvolvimento normal e quais poderiam levar a um ulterior quadro patológico, de forma a poderem intervir, inspirados pelos conhecimentos da Psicanálise, antes do estabelecimento de um desenvolvimento comprometido. Ao educador, “(...) *que trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão*” (p. 357), Freud atribui uma grande responsabilidade, e a possibilidade de uma prática da Psicanálise. Encerra o prefácio referindo-se à gratidão que “gerações posteriores” deverão ter em relação a este livro.

No mesmo ano, em 1913, Freud escreve sobre a importância do saber evocado pela Psicanálise enquanto fonte de inspiração para as ações educativas. Assim, no texto *O interesse educacional da Psicanálise* (pp.190 – 192), afirma que os adultos tornam-se estranhos à infância, e perdem o contato com suas próprias mentes infantis, porém somente aqueles que têm proximidade com elas é que podem educar as crianças. Refere-se ao reconhecimento da sexualidade infantil “*nas manifestações físicas e mentais*” (p. 191), desde os primórdios do desenvolvimento, como importante para o entendimento da vida mental das crianças, a qual estrutura-se sobre “*o complexo de Édipo, o amor a si próprio (ou ‘narcisismo’), a disposição para as perversões, o erotismo anal, a curiosidade sexual (...) que separa nossa vida mental*” (p. 191). Os problemas poderiam ser diminuídos na medida em que os educadores se familiarizem “*com as descobertas da psicanálise*” (p. 191), pois a supressão destes impulsos e a insistência pela “normalidade” através da força levariam às neuroses. Os instintos sociais e perversos na criança, desde que não sejam reprimidos, podem através da sublimação serem desviados para objetivos mais valiosos. “(...) *A educação [deveria] abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação [e] incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras*” (p. 191), não contribuindo para a repressão das pulsões, mas para sua sublimação. Freud conclui pela recomendação de uma “(...) *educação psicanaliticamente esclarecida [como] profilaxia das neuroses no indivíduo*” (p 191).

Neste mesmo ano, ao escrever *O interesse da psicanálise de um ponto de vista de desenvolvimento* (pp. 185 – 186), Freud mostra como as primeiras impressões são importantes para a vida psíquica do adulto, e atribui à Psicanálise a condição para a eliminação dos sintomas na medida em que se constitui como uma análise que remonta as estruturas mentais às suas origens. Refere-se “(...) *a influência extraordinariamente importante exercida pelas pressões da infância (e particularmente pelos seus primeiros anos) sobre todo o curso da evolução*

posterior” (p. 185) e, acima de tudo, a importância sem precedentes da sexualidade nas manifestações do corpo e do psiquismo. Desta forma, enfatiza a importância da Psicanálise para a psicologia infantil e do desenvolvimento, marcando sua contribuição para a Educação na medida em que esta se nutre de ambas enquanto fonte de conhecimentos.

A questão do valor profilático da Psicanálise para o educador também é apontada em 1925, quando Freud é convidado por August Aichhorn, que escreve um livro intitulado *Juventude Desorientada*, a prefaciar o seu livro e na oportunidade (*Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn*) afirma que a aplicação da Psicanálise à teoria e à prática da Educação encontrou grande interesse de seus pares, principalmente em função de a criança ter se tornado um objeto de estudo fundamental para a Psicanálise, substituindo, em importância, as pesquisas iniciais com os neuróticos (pp. 307 – 308). A Psicanálise mostrou que as crianças permanecem nos adultos - sonhadores, artistas ou doentes, além de descrever qualidades do psiquismo ao longo do seu desenvolvimento. Uma vez que a Educação se propõe a “(...) *orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante*” (p. 307), esta só poderia beneficiar-se do interesse psicanalítico pela infância.

Freud deriva duas lições do trabalho de Aichhorn junto aos delinquentes juvenis: a primeira é que as pessoas que trabalham com estes jovens se beneficiariam do conhecimento da Psicanálise e para tanto, deveriam submeter-se a uma análise e a segunda lição é: Educação e Psicanálise não podem ser confundidas, não sendo possível a segunda substituir a primeira, mas apenas como meio auxiliar de ajudar as crianças.

Entre 1932 e 1933 Freud faz extensos comentários a respeito de Psicanálise e Educação na *Conferência XXXIV: Explicações, Aplicações e Orientações* (pp. 135 – 154). Inicia pela importância que atribui a esta aplicação da Psicanálise e assume que não entende muito do assunto e nem contribuiu o bastante, mas tem esperanças que esta aplicação contribua no futuro para as crianças. Diz que foi a descoberta da importância da infância para a formação do psiquismo adulto que deu à Psicanálise um lugar relevante junto à Educação. Freud formula a aplicação da Psicanálise à Educação através da orientação junto aos adultos sobre o psiquismo infantil e através da recomendação do tratamento analítico dirigido preventivamente às crianças, como uma “vacina” que evitaria as neuroses. No entanto, reconhece a impossibilidade da aceitação pelos pais do tratamento preventivo para os filhos e sugere apenas o esclarecimento aos adultos sobre o seu papel na educação, que seria o de ajudar as crianças a controlar os seus

impulsos. Este seria o papel da Educação: “(...) *inibir, proibir e suprimir*” (p. 147), uma vez que a liberação irrestrita dos impulsos seria prejudicial às crianças e difícil de lidar para os adultos. Porém, a repressão dos instintos envolve o risco de um adoecimento neurótico. Desta forma, caberia à Educação escolher entre a não-interferência e a frustração. Seria um ponto ótimo que permita a proibição da pulsão⁸, sem, contudo, promover a doença neurótica.

Dada a grande exigência que a tarefa de educar impõe ao educador, a Psicanálise pode ajudá-lo através de uma formação analítica, na qual deveria este se submeter a uma análise, única forma de apreensão da Psicanálise, segundo Freud. Assim, a profilaxia incidiria sobre professores e educadores, de forma que esta seria mais eficiente que a proposta anterior de fazer esta profilaxia junto às crianças.

Nesta conferência, Freud ainda discute a questão da adaptação da Educação aos moldes socialmente vigentes, mesmo que os princípios desta adaptação não sejam considerados em termos de valor ou fundamentos. Ele diz que não é papel da Psicanálise julgar estes valores, propondo uma Educação cujos objetivos desafiem esta ordem instituída, transformando discípulos em rebeldes. O objetivo de uma educação psicanalítica seria tornar os seus discípulos “(...) *tão sadios e eficientes quanto possível*” (p. 149).

Freud aponta a aplicação da Psicanálise a Educação através das próximas gerações, talvez como a atividade mais importante entre os componentes da análise. Seria a Psicanálise como um pólo teórico que oferece à pedagogia seu saber, suas descobertas, deixando a esta última a tarefa de inventar as condições de emprego desse saber ao seu campo.

Uma análise de Cifali e Imbert (1999) sobre os textos freudianos acerca da relação da Psicanálise com a Educação, considera que Freud concebe a aplicação da primeira em direção a segunda em termos de Psicanálise infantil. Para atestar tal intenção, citam o seguinte trecho de um texto de Jung para Freud, em *Sigmund Freud, Carl-Gustav Jung, Correspondance 1906 – 1914*:

(...) É surpreendente ver como a nossa causa se dissemina entre os professores primários. Um jovem mestre veio me ver hoje em busca de conselho: ele na verdade vem tratando há meses com sucesso e grande inteligência, sua mulher, gravemente histérica, bem como um de seus alunos, que sofre de fobia. Retira-se com grande sangue frio a faca das mãos dos médicos (1992, p. 327, apud Cifali e Imbert, 1999, p. 9).

⁸ Segundo Lapalanche e Pontalis, (2001), a pulsão é “(...) um processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade), que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir sua meta (p. 394).

Porém, as reflexões de Freud acerca da pedagogia criam as bases para a formulação de elaborações voltadas a uma “educação psicanalítica”, mesmo que suas propostas nem sempre se constituam à imagem e semelhança das idéias freudianas. A propósito destas divergências, Hans Zulliger escreve, no livro *Oskar Pfister (1873 – 1956), Psicoanálise e fé*, as seguintes palavras:

(...) Freud e eu permanecemos amigos até sua morte, se bem que ele não partilhasse de modo algum meu ponto de vista, segundo o qual a educação psicanalítica era bem mais uma instituição social e coletiva do que uma questão de tratamento individual, enquanto minha convicção não parava de se fortalecer com o passar dos anos e com o acúmulo de experiências. Se uma criança estivesse doente a ponto de precisar de um tratamento psicanalítico individual, eu a mandava a um analista infantil. Mantive sempre a distinção entre uma educação psicanalítica e uma análise infantil (Zulliger, 1971, apud Cifali e Imbert, 1999, p. 12).

Millot (1987), a respeito desta derivação das idéias freudianas, contesta-as quando afirma que “(...) não existe pedagogia analítica no sentido de que o educador poderia adotar uma posição analítica frente ao educando”, (p. 156), uma vez que o processo psicanalítico prevê a impossibilidade de uma mesma pessoa ocupar o lugar de educador e de analista em relação ao educando. As diferentes formas de funcionamento entre ambas, fariam da aplicação mútua uma realidade impossível. Lajonquière (2006), referindo-se a estas idéias, considera que:

(...) o esquecimento dessa irreducibilidade implicaria em uma ilusão de dupla face: ora ilusão pedagógica no interior do campo psicanalítico dando lugar, por exemplo, a uma psicologia do ego; ora ilusão psicanalítica na educação, podendo nesse caso tanto reivindicar para um resultado do tipo ‘mistura’ o título de pedagogia psicanalítica quanto apelar para uma espécie de pureza existencial da Psicanálise e, assim, sobrepor esta última a qualquer outro tipo de laço social ou forma das pessoas tentarem se relacionar entre si (p.18).

Em 1937, em *Análise Terminável e Interminável* (pp. 225 – 270), Freud apresenta reflexões mais elaboradas do que as feitas no ano de 1907 a respeito do conhecimento das crianças sobre a sexualidade. Afirma que o esclarecimento sexual pode ser feito a elas, mas que o efeito profilático desta medida liberal tem sido estimado exageradamente. Apesar das crianças saberem que adquiriram um novo conhecimento, não fazem uso do mesmo e nem se esforçam em substituir as teorias sexuais construídas de acordo com seu desenvolvimento libidinal imperfeito. Os conflitos psíquicos seriam inevitáveis, de tal forma que a passagem pelo complexo de Édipo e a castração fariam parte do desenvolvimento humano. Kupfer (2001) faz uma digressão interessante em relação a este aspecto, afirmando que mesmo que Freud houvesse mantido suas pretensões em relação à profilaxia, esta se restringiria apenas a educação infantil, período anterior à escolarização regular, uma vez que as pesquisas psicanalíticas apontam este período como

decisivo na formação do psiquismo, na medida em que a resolução do Complexo de Édipo ocorre nestes anos iniciais de vida.

A questão da impossibilidade da profilaxia das neuroses é discutida também em *O Mal-Estar na Civilização* (1929-30, pp. 67 - 148), no qual Freud afirma que o propósito da vida é apenas aquele que se direciona ao princípio do prazer, ou seja, a busca por ser feliz, evitando o sofrimento e o desprazer e por outro lado indo a busca de intensos sentimentos de prazer. No entanto, não há possibilidade deste propósito ser executado, pois o universo organiza-se de forma contrária a ele. Esta satisfação plena seria possível apenas episodicamente, já que a própria constituição humana nos restringe. Freud escreve, então, que a civilização é construída a partir de uma renúncia ao instinto, referente à sexualidade e à agressividade, renúncia esta que seria propulsora da frustração cultural presente nas relações entre os homens e a origem do sentimento de culpa. Como a satisfação de nenhum instinto poderoso pode deixar de existir de forma incólume, há uma necessidade econômica de compensação, sob o risco da patologização. Como recurso para lidar com esta hostilidade, a religião (a qual, em *O Futuro de uma Ilusão* (1927, pp. 15 – 63), recebe críticas de Freud, pois argumenta que através de uma pedagogia religiosa, esta impõe uma relativa atrofia do pensamento, com as proibições que lhe são impostas) sugere a aceitação dos infortúnios com a promessa que haverá compensações futuras. No entanto, uma repressão intensa alimenta o sentimento de culpa, chegando a um momento em que os indivíduos não mais a suportarão e devolverão a hostilidade a civilização. Assim, a hostilidade dos indivíduos à cultura, e inclusive a utilização da ciência para a destruição da civilização, são as contrapartidas a esta imposição das renúncias.

Ainda no texto *O Mal-Estar na Civilização* (1929-30, pp. 67 - 148), Freud escreve que seria função da civilização, a serviço de Eros (pulsão de vida) unir os homens através de laços libidinais, no entanto as renúncias pulsionais necessárias à manutenção da cultura, enfraquecem Eros e, Tânatos (pulsão de morte), composto pelo natural instinto agressivo do homem, o qual seria natural, fortalece-se e se coloca em oposição a este programa da civilização, gerando a destrutividade dirigida aos próprios homens, o que implementa o sentimento de culpa, que serve a uma tentativa de domínio deste desejo de agressão.

Este movimento inevitável das pulsões de vida e de morte coloca ao homem um mal-estar consigo e com os outros. Diz Freud “(...) o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa” (p.137). Este

sentimento de culpa, percebido como um mal-estar, uma insatisfação, resistiria às intervenções da Psicanálise, mesmo se feitas preventivamente desde a infância. Diante destes movimentos, Freud propõe uma razão que contemple estas dimensões pulsionais na constituição psíquica. Em *O futuro de uma Ilusão* (1927, pp.15 - 63) propõe o que chama de uma “educação para a realidade”. Neste texto, afirma que seria a inteligência que controla nossa natureza instintual. No texto *O Mal – estar na Civilização* (1929-30, pp.67 - 148), critica a educação que não prepara os jovens para a agressividade da qual se acham destinados a se tornarem objetos. Uma verdadeira orientação psicológica da educação deveria dizer: “(...) *É assim que os homens deveriam ser, para serem felizes e tornarem os outros felizes, mas terão de levar em conta que eles não são assim*” (p. 137).

- A Educação Possível

Em *Análise Terminável e Interminável* (1937, pp.225 - 270) Freud escreve sobre as exigências rigorosas que o analista tem que seguir para desempenhar seu papel e diz que a análise é a “(...) *terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios*” (p.265). As outras se referem a educar e governar. Esta mesma proposição de Freud, escrita em 1925, é encontrada no prefácio do livro de Aichhorn, *Juventude Desorientada*.

Lajonquière (2006) aborda esta questão considerando que impossibilidade na Psicanálise não significa ausência de recursos voltados para a ação. A impossibilidade nos leva ao encontro com resultados sempre abertos, que não são completos, que deixam a desejar porque nunca alcançam as intenções planejadas. O autor lembra que a expressão “deixa a desejar” reflete uma compreensão sábia desta condição, na qual está implícito fazer desejar -, esta, a essência da questão humana da e na educação, e que não se coloca na abordagem técnica dos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre este assunto, Kupfer (2001) escreve que se tratam de profissões impossíveis porque as pulsões humanas perversas e primitivas na busca de sua satisfação são incompatíveis com o progresso e a civilização. Na época em que Freud viveu, a Educação estava baseada em valores humanistas, aqueles que regem as relações dos homens entre si e promovem a melhora humana, moldando as disposições perversas. No entanto, estas idéias de progresso e desenvolvimento da civilização, são incompatíveis com as disposições humanas primitivas e com a estrutura do

desejo fadada a falta, à insatisfação. Do encontro destas pulsões com as exigências civilizatórias, nasce o mal-estar do homem em sua cultura, cuja alternativa é a neurose, ou seja, uma solução de compromisso criada a fim de constituir o processo de subjetivação. Desta forma, o ideal de uma educação humanista, na figura de uma razão que esclarece, deixa de ter sentido frente às idéias da Psicanálise, constituindo-se como uma fonte de ilusão e desconhecimento. A civilização numa condição progressivamente melhor deixava de ser uma possibilidade para Freud, assim como uma educação integralmente humanista.

Lajonquière (2006) considera que estas profissões exprimem a impossibilidade de saciar o sentimento de falta e acrescenta que existem senão através e pela palavra. Em cada ato educativo, psicanalítico e político, se reinventa toda Educação, toda Psicanálise e toda política. No entanto, ao reinventar cada uma destas profissões, torna-se necessário que o sujeito sustente a impossibilidade do ato. Esta impossibilidade então, é a de saber de antemão o que vai acontecer e não a de educar, psicanalisar e governar enquanto um processo permanente de construção. É a palavra que torna possível a Psicanálise como um método de tratamento, a política enquanto o exercício do diálogo, e a Educação, que faz dela, sua principal ferramenta educativa. O autor refere-se ao destino que os “(...) *marqueteiros da Política, da Educação e do bem estar*” (p. 25) dão a palavra, situando-a como “abominável” e perseguindo-a com uma mordida paralisante, na medida em que seu contínuo fazer desejar aponta para o emissor aquilo que implica sua pouca ciência sobre o assunto. Porém, afirma que “(...) *o desejo se vinga, com custo para os pacientes, os cidadãos e as crianças*” (p.25). Desta forma, é necessário o reconhecimento da impossibilidade na Educação, na Psicanálise e na política para que ocorra a precipitação do desejo. É no bojo desta asserção que se assenta a questão da Educação. Esta aponta para o reconhecimento da estrutura do desejo enquanto impossibilidade de completude. O encontro com a realidade do desejo tem como caminho o endereçamento da palavra a uma criança. O emissor - pai, mãe, professor -, falaria do lugar de humano, enquanto contendor de medos, inseguranças, angústias e esperanças, o que o levaria a reconhecer para si a impossibilidade em certos momentos do que está falando. No entanto, o adulto só pode ser o que é através desta palavra (mal) dita. Esta é a palavra com chances de educar, ou seja, a palavra testemunho, marca da sujeição à castração, conceito referente às idéias freudianas. O que não é desta ordem inscreve-se no vazio, marcado pela ausência de sentido e, portanto, destinado ao nada. O adulto não controla os efeitos de sua fala dirigida à criança e é disto que lhe escapa que se constitui a Educação. Daí

escreve Lajonquière (2006), a fala popular que lembra ao outro não ser possível aprender por ele, restando-lhe apenas ensinar, ou seja, na sabedoria da língua encontramos o reconhecimento desta impossibilidade.

E o que se ensina? Marcelo R. Pereira (2003), diz que este “impossível” não se sujeita a nenhum modelo de prática pedagógica, pois o inconsciente não se submete, já que é ele que nos sujeita. Este autor afirma que:

(...) na perspectiva freudiana, a educação lida é com o desejo de saber do sujeito-aluno investido no outro-professor. Por sua vez, esse professor, ocupando o lugar de outro para o aluno, só transmite ao não se identificar com o saber que é sempre do mestre (Marcelo R. Pereira, 2003, p. 169).

Depreendo daí que o que se ensina, na verdade, não é o conhecimento, mas são pistas, sinais deste conhecimento, para que o sujeito transforme-o e o reproduza (Fernández, 1991).

Kupfer (2001, p.18) reflete sobre esta mesma questão, discutindo o que seria o alvo de uma educação para Freud, a partir de considerações abstraídas de uma poesia do autor para o filho de Fliess: “(...) *deveria conjugar na mente o que a vida rompe e separa. Proceder à ligação do que está separado, fazer o barulho de Eros, contra o de Tanatos (...)*”.

Eis a poesia:

Salve

*O bravo filho que, ao comando do pai, surgiu no momento exato,
Para ser seu assistente e companheiro de trabalho na perscrutação da ordem divina.
Mas salve também o pai que, pouco antes do acontecimento, descobriu em seus cálculos
A chave para restringir o poder do sexo feminino
E para arcar com seu fardo da sucessão legítima;
Não mais confiando em aparências sensoriais, como faz a mãe,
Ele invoca os poderes mais altos para reivindicar seu direito, sua conclusão, sua crença e sua dúvida;
E assim, no começo, eis que ali se ergue, vigoroso e são, à alturas das exigências do erro, o pai,
Em seu desenvolvimento infinitamente maduro.
Que o cálculo esteja correto e, como legado do trabalho, seja transferido do pai para o filho e, mais
além da separação dos séculos,
Conjogue na mente o que as vicissitudes da vida rompem e separam. (Freud, 1899; pp.394 – 395, apud
Kupfer, 2001, pp. 17 – 18).*

A autora reconhece nesta poesia, um pensamento de que a Educação deveria transmitir um legado de pai para filho, possibilitador de uma integração em relação às vicissitudes da vida.

Aqui se coloca o fundamento para o pensamento de que não aprendemos de qualquer um, uma vez que é preciso, em uma relação na qual a confiança se faça presente, autorizar ao Outro, dando-lhe o direito de ensinar (Fernández, 1991).

Consoante às considerações acima, Lajonquière (2006) conclui que não é possível uma pedagogia inspirada pela Psicanálise, na medida em que a primeira indica o caminho para um determinado lugar e a Psicanálise apenas aponta para o *Dizer*. A possibilidade de um trabalho que conecte Psicanálise e Educação exclui, portanto, a Pedagogia, entendida como a busca de um saber positivo a respeito do melhor ajuste possível entre os meios de ação e projeções pré-definidas sobre fins existenciais. Restaria a “(...) *um educador atravessado pela Psicanálise ou tocado pela experiência freudiana apenas dizer ‘Vá!’*” (p. 25), para que o sujeito do desejo se encontre com a possibilidade de se precipitar, mesmo que isto não traga garantias, pois é ainda preciso tornar própria a experiência para a qual foi convidado.

- O campo entre os Sujeitos

A adaptação do sujeito ao seu meio social não é objeto da Psicanálise, mas a reflexão sobre os sentidos, o pensar sobre as experiências vividas (Ogden, s.d.).

Kupfer (2001) considera que, neste lugar - da busca pelos significados -, a Psicanálise vai de encontro a um sujeito que não é o das formações imaginárias do eu – aquele que pode ser observado -, mas aquele que pode ser interpretado, o sujeito do inconsciente, em contato com sua própria verdade, constituinte e constituída no encontro com o Outro.

Kupfer (2001, p. 124) coloca que o sujeito do qual fala a Psicanálise “(...) *não é o eu, ou o ego, não responde à lógica e nem se regula pelo princípio da realidade, não é o sujeito do cogito da filosofia cartesiana e nem o sujeito organismo de Piaget*”. É um sujeito simbólico, constituído pelo que o Outro – desejante desta criança - simboliza para o recém-nascido, ainda sem a possibilidade de simbolizar. Este Outro dá um lugar a esta criança, engendrando-a na trama dos significados que atribui aos seus desejos. A vida coloca paradoxos na construção do sujeito, cuja história dos movimentos de busca pelas respostas, produz marcas que se inscrevem e constituem estes sujeitos. Segundo Kupfer são “(...) *estas inscrições originárias que irão orientá-lo no rumo e na direção que ele dará em sua vida*”. São estas marcas que orientam as buscas pelos objetos que dão ao sujeito a ilusão de satisfação em relação ao seu desejo,

preenchendo a falta original. Ilusão porque estes nunca serão de fato encontrados, marcando um vazio que irá ser o que movimenta o desejo pela busca, o que em última e primeira instância, mantém o sujeito vivo.

Ao perceber o inconsciente como *o social* e a Educação como uma instituição da cultura, autores que estudam Psicanálise e cultura também colocam o encontro entre Psicanálise e Educação na ordem da necessidade da escuta do discurso social em toda ação que vise ao sujeito, havendo desde já um intrincamento entre estes dois campos (Kupfer, 2001).

A mesma autora sugere o papel do psicanalista atual em relação à Educação: “(...) *critica e problematiza a educação moderna [a partir da visão do sujeito simbólico], evidenciando o que ficou esquecido ou desvirtuado em relação ao eixo do trabalho educativo (...)*” (p. 35). Este não diz o que deve ser feito, apenas o que não constitui subjetividades ou as fere em sua busca por ser, exortando “(...) *os educadores a encontrar formas novas, adequadas à nossa cultura e próprias a cada região, ou talvez a cada escola, ou quem sabe a cada aluno, de recuperação dos dispositivos simbólicos da educação*” (p. 36).

Como educar levando em conta este sujeito? Abandonando técnicas de adestramento e, deixando de render-se à imposição das metodologias e do imperativo dos conteúdos.

Uma possível resposta a esta pergunta, é a que segue:

(...) apenas colocará disponíveis aos alunos os objetos que, ao encontrá-lo ansioso por encontrar suas respostas ou apenas para fazer-se dizer, irá aproximar-se, fazendo suas escolhas em relação a esta oferta daqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado em seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. Através das palavras e destes objetos da cultura, o sujeito procurará dar forma aos paradoxos que o movem (Kupfer, 2001, p. 125).

A aprendizagem irá se construir a partir destas inscrições originais, no entanto não será definida por elas e sim pela modalidade de relação do sujeito com o conhecimento. Os objetos são apresentados como abertos às simbolizações e atribuições de sentidos pelos sujeitos.

Isto tudo não garante uma técnica, mas um norte ao educador, que modificará seu estar com o aluno. Nesta perspectiva, a Psicanálise é útil para o aluno e é útil para o educador. Não a Psicanálise do tratamento, mas a teoria que permitirá levar em conta o sujeito (Kupfer, 2001).

Esta Psicanálise que parece relacionar-se com a Educação, seria aquela que pode nos ensinar o que possibilita à criança perceber a aprendizagem escolar como acessível, ou seja, como transformar a curiosidade infantil em desejo de aprender e manter isto prazeroso.

Há considerações de Freud no texto *Recomendações aos Médicos que Exercem a Psicanálise* (1912, pp.123 - 133) que atentam para esta relação com o sujeito do desejo. A Educação teria um papel como auxiliar da sublimação sexual, pensamento que se encontra nas afirmativas que apontam a curiosidade intelectual como derivada da curiosidade sexual, mas este desvio pulsional necessário, conforme interpreta Maciel (2005) não deve ser excessivo e chegar a inibir o sujeito do desejo. No texto citado, Freud escreve sobre a inutilidade da “(...) *ambição educativa*” (p.132), a qual leva o desejo do analista (e pode-se pensar, no desejo do professor) em transformar a atividade educativa na busca de promover sublimações por parte dos pacientes, ao invés de oferecer-lhes atividades mais acessíveis e convenientes (ou dos alunos, na medida em que as indicações bibliográficas do primeiro, estejam mais ligadas aos desejos do professor do que às necessidades dos alunos). Isto implicaria em uma meta de transformar os alunos à imagem e semelhança do professor (Maciel, 2005). Vale dizer que a questão que aqui se coloca não é a da importância das sublimações na atividade educativa, mas a direção dada a elas, referendada apenas nos desejos do professor. Freud escreve sobre a sublimação nos *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905) – *A Sexualidade Infantil* (pp. 163 – 195), afirmando que através da sublimação “(...) *adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais*” (p.167) e que este processo também faz parte do desenvolvimento de cada indivíduo. No mesmo texto, Freud comenta sobre o emprego da sexualidade infantil no período de latência como representação de um “ideal educativo”, uma vez que as manifestações sexuais dirigem-se à sublimação.

Freud faz ainda uma interessante consideração sobre a atenção e o temor dos educadores em relação à sexualidade infantil, pois “(...) *perseguem como ‘vícios’ todas as suas manifestações sexuais*” (p.168), o que faz com que pareça que os educadores compartilham das opiniões de Freud sobre “(...) *a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, é como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável*” (p. 168).

- A Transmissão de Conhecimentos

Maciel (2005), afirma que importantes contribuições de Freud à Educação ocorrem quando ele escreve sobre a transmissão de conhecimentos através dos inconscientes e, sobre a impossibilidade de controlar conscientemente tudo aquilo que aprendemos.

Em 1917, Freud escreve a *Conferência XVIII*, intitulada *Fixação em Traumas – O Inconsciente* (pp. 281 – 292), e no mesmo ano apresenta o texto *Uma Dificuldade no Caminho da Psicanálise* (pp. 145 – 153), oportunidades nas quais apresenta o inconsciente como conceito fundamental da Psicanálise e central na vida mental.

Nestes textos, Freud faz lembrar que a descoberta do inconsciente através da Psicanálise constituiu-se como o terceiro golpe narcísico que a humanidade já sofrera. Diz que, por esta razão, ele é tão criticado, enquanto fonte de resistência. Inicialmente, ao apontar que a Terra era apenas mais um planeta a girar em torno do sol e não o contrário, as pesquisas científicas redimensionam e relativizam seu lugar em relação ao mundo; depois, Darwin, com a teoria sobre a evolução das espécies, recoloca o homem em uma posição de continuidade em relação ao animal, desfazendo a auto-atribuída supremacia da natureza humana. E na sequência dos abalos ao narcisismo, está a afirmação psicanalítica de que o sujeito da consciência encontra sua origem em uma dimensão que não esta, questionando-a como instância principal da mente humana e colocando o inconsciente no centro da condição humana. O sujeito passa a ser aquele do desejo, que se articula com o da consciência e maneja-se através dos símbolos. Segundo Kupfer (2001), é deste estatuto simbólico que trata a Psicanálise ao dialogar com a Educação, ou seja, apontar a dimensão mediadora do simbólico é possibilidade da Psicanálise, a qual, segundo a autora, tem como tarefa exortar os educadores a encontrarem estes dispositivos em cada contexto educativo.

Desta feita, a visão de criança da modernidade, submetida aos apelos de formações do imaginário que desfiguram o simbolismo da experiência humana (consumismo, naturalização do mundo), colocando o educador diante de uma criança diferente daquela que lhe disseram que deveria ensinar, tem na Psicanálise um ângulo que dimensiona o infante não só a partir de sua construção histórica e social, mas também a partir da persistência da criança no adulto, do inconsciente, da sexualidade e do desejo que se inscreve na trama dos desejos dos Outros significativos para ela (Kupfer, 2001).

- A Transferência

Conforme Lajonquière (2006), a exposição de conhecimentos em aulas ou conferências, segue lógicas mais ou menos didáticas para produzir certos efeitos e não outros, dependendo do público. Há uma ilusão de que é possível controlar cientificamente os efeitos da fala a golpe de

retroprojetores e outras “quinhilarias”. No entanto, Freud diz que o que “toca” o público, não são os aspectos manifestos da personalidade, mas aquilo que escapa à observação e que, no entanto, anima a fala do professor. Isto é, trata-se do desejo. É como se o receptor da mensagem se perguntasse: o que quer de mim esse que aí me fala?

Como se chegaria ao caminho de professor? Professando, diz o mesmo autor.

Em 1914, Freud escreve *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (pp. 243 – 250), em um discurso comemorativo ao quinquagésimo aniversário do colégio que cursara em Viena. Diz que o que mais o influenciou na escola, foi a preocupação com a personalidade de seus mestres e não o conteúdo das disciplinas, de forma coloca a transferência como o elo que movimenta e funda a psicologia do escolar. Originada na ambivalência cunhada nas relações das crianças com seus pais, a relação professor-aluno está orientada principalmente pelos aspectos emocionais, os quais constituem-se como a base do “poder” de influência do professor. Sabendo-se que as relações iniciais com os pais são envoltas em amor e ódio, é deste material que se constituirão as relações entre mestres e alunos. Lajonquière (2006) pensa, a partir destes escritos, sobre a “ilusão” de professores e conferencistas de que é possível controlar os efeitos daquilo que é falado, através do uso de metodologias que priorizam a utilização de recursos multimídia, enquanto a aquisição dos conhecimentos depende da relação do aluno com seus professores e seus colegas.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001, p. 514), o processo de transferência é aquele “(...) *pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles (...) trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada*”.

CAPÍTULO IV

SOBRE AS INTENÇÕES

- Objetivo Geral

Pretendo com este estudo, contando com o recurso da escuta analítica, refletir sobre os significados atribuídos por um grupo de professoras ao seu cotidiano na escola, no seu contexto de produção.

- Objetivos Específicos

- Registrar os diálogos entre as professoras e a pesquisadora no contexto grupal.
- Identificar as comunicações no nível subjetivo.
- Refletir sobre os temas abordados pelas professoras, com o auxílio de conceitos provenientes da Psicanálise, na relação com a Educação.

SOBRE UM CAMINHO

*(...) Se em certa altura
Tivesse voltado para a esquerda em vez de para a direita;
Se em certo momento
Tivesse dito sim em vez de não, ou não em vez de sim;
Se em certa conversa
Tivesse tido as frases que só agora, no meio-sono, elaboro—
Se tudo isso tivesse sido assim,
Seria outro hoje, e talvez o universo inteiro
Seria insensivelmente levado a ser outro também (Fernando Pessoa).*

- Uma Pesquisa Qualitativa

A reflexão sobre quais caminhos seguir na construção de meu pensamento, partiu do reconhecimento do pertencimento mútuo das realidades externa e interna do sujeito, numa relação dinâmica entre seu mundo subjetivo e objetivo. Desta forma, a natureza do fenômeno que analiso e o ângulo pelo qual decidi abordá-lo, levaram-me a escolha pela abordagem qualitativa. Os dados obtidos qualitativamente representam acontecimentos dinâmicos, com múltiplos sentidos, e podem ser tratados de forma interpretativa. Adoto esta abordagem porque seu método permite uma investigação dos significados, da interpretação que os sujeitos atribuem às experiências e aos símbolos que integram seu mundo psíquico e social e, é a isto que me proponho neste texto.

De acordo com Bogdan e Biklen (1997), a pesquisa qualitativa permite uma maior imersão do pesquisador no cotidiano dos sujeitos, para que elucide as questões de seu estudo. Mesmo que sejam utilizados recursos materiais, o contato direto do pesquisador é muito importante para o recolhimento e a análise dos dados, uma vez que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre. A preocupação dos investigadores, ao estar presente nos locais de estudo, é com o contexto, uma vez que “(...) *divorciar o ato, a palavra ou o gesto de seu contexto, é perder de vista o significado*” (Bogdan e Biklen, p. 48). Em relação a este aspecto, os referidos autores afirmam que, “(...) *na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*” (p. 47).

Penso que esta imersão do pesquisador o reconhece e o posiciona como um sujeito do desejo, no mesmo espaço em que os participantes também assim se posicionam, dando forma à configuração do campo das experiências que tive junto às professoras, objeto deste estudo.

Como pesquisadora, me coloquei em contato direto com as professoras durante suas reuniões, me deslocando para seu ambiente habitual e me inserindo em seu contexto, de forma que os diálogos que ali foram produzidos ocorreram na minha presença e com meu envolvimento.

Como mais um apontamento a respeito da pesquisa qualitativa, os mesmos autores colocam que “(...) *a investigação qualitativa é descritiva*” (p.47).

Em relação a este aspecto, com o propósito de me centrar nas configurações do campo constituído pelos encontros semanais, os registrei em vídeo (som e imagem), sendo que apenas os

diálogos foram transcritos, os quais geraram um material profuso, rico e de conteúdo diversificado, os quais considerei suficientes para meus propósitos nesta pesquisa.

Transcrevi todos os diálogos do grupo, de forma que minha investigação contém as narrativas integrais de todos os encontros realizados. Assim, tenho disponíveis para análise uma riqueza de dados descritos, caracterizados pela idéia de que tudo o que foi comunicado é potencialmente importante para constituir uma pista que me permita construir uma reflexão mais esclarecedora sobre meu objeto de estudo. A reflexão a qual me proponho inclui, além das comunicações conscientes e inconscientes das professoras, também as experiências emocionais dos encontros e o diálogo que tenho com os autores aos quais recorro durante meu trabalho, para os quais, como se faz supor é necessário mais do que diálogos transcritos. Assim, precisei ir à busca de minhas lembranças sobre quando estivemos juntas e das experiências emocionais que acompanharam estas lembranças.

Na seqüência do texto, os autores citados acima, afirmam que uma terceira característica da abordagem qualitativa consiste em que “(...) *os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos*” (p.49).

Sendo assim, me interessou conhecer a forma pela qual as professoras encadearam os significados de suas narrativas, ou seja, como seus pensamentos eram elaborados em relação ao seu cotidiano, suas interações, seus impasses, seus recursos, suas possibilidades, suas demandas e suas ações.

Os mesmos autores ainda consideram que na investigação qualitativa, “(...) *as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando*” (p.50), de forma que os dados são analisados indutivamente. Bogdan e Biklen (1997), dizem que os investigadores que fazem pesquisa qualitativa, não recolhem dados pretendendo confirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disto, “(...) *relacionam peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas*” (p.50).

Desta forma, à medida que os diálogos foram se tecendo e se encadeando, pude fazer reflexões a respeito de seus significados. Meus pensamentos foram ganhando forma, conforme os encontros se realizavam, o que permitiu uma análise de suas especificidades, identificando só então seus temas mais gerais.

De acordo com este aspecto, para um investigador que planeje elaborar uma teoria sobre seu objeto de estudo, esta só começa a tomar corpo após recolher os dados referentes ao tempo

que passou com os sujeitos. Na medida em que se recolhem e examinam as partes, a compreensão vai ganhando forma. Bogdan e Biklen utilizam a imagem de um funil para referir-se a este aspecto da pesquisa qualitativa: no processo de análise dos dados, as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se fechando, ou se tornando mais específicas no extremo. O pesquisador qualitativo pode usar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes, pois não se sabe o suficiente para reconhecer as questões mais importantes antes de fazer as investigações. (Bogdan e Biklen, 1997).

Como uma última característica dos estudos qualitativos, apontada pelos autores citados, acima, tem-se que “(...) *o significado é de importância vital na abordagem qualitativa*” (p.50).

Esta assertiva sustenta meu estudo na medida em que quero saber como estas professoras dão sentido às suas funções. Interessa-me conhecer quais são as perspectivas que formulam em relação à suas atividades docentes, a partir da escuta analítica, o que me permite apreender as dinâmicas do papel de professoras exercido por elas.

Os autores destacam que as experiências tomadas do ponto de vista dos sujeitos, o que eles experimentam, como interpretam suas vivências e como organizam o mundo social no qual vivem, é de fundamental importância na pesquisa qualitativa. A condução de uma investigação desta ordem, escrevem, “(...) *reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos*” (Bogdan e Biklen, 1997, p. 51).

Tais dimensões ocuparam um lugar de destaque na condução de minhas estratégias e nas análises que fiz das experiências com as professoras. Estes aspectos característicos da pesquisa qualitativa sustentaram a elaboração de meu percurso metodológico e a construção de minha pesquisa. Penso que se trata de cuidados importantes, na medida em que reconheço neles, enquanto uma condição estruturante e organizadora, a própria viabilidade dos encontros com as professoras.

- O Enfoque Metodológico: A Entrevista

Prefaciando este item, vale escrever algumas palavras a respeito do termo *entrevista*, o qual utilizo nesta discussão.

Ao buscar na Psicologia um referencial teórico que discuta o enfoque metodológico que utilizo, opto pelo pensamento de Bleger, um psicanalista argentino. Este autor diz que a entrevista

pode ter múltiplas finalidades, no entanto, suas considerações se dirigem aos fundamentos de um tipo específico de entrevista, a entrevista psicológica. O pesquisador define-a como uma técnica de investigação científica em Psicologia, na qual se buscam objetivos psicológicos (investigação, diagnóstico, terapia, etc.). Diz Bleger (2007) que, “(...) *em outros termos, a entrevista é um campo de trabalho no qual se investiga a conduta e a personalidade de seres humanos* (p. 18).

As entrevistas, tal qual propõe este autor, pressupõem uma relação humana com características particulares, que se estabelece entre duas ou mais pessoas. Nela, estão presentes a dimensão inconsciente do comportamento, da resistência, da projeção e da introjeção, reconhecimento este tomado das contribuições da Psicanálise. A *Gestalt*, uma das escolas psicológicas, contribui com a noção da entrevista como um todo, no qual o entrevistador constitui-se como um de seus participantes, na medida em que seus comportamentos são elementos da totalidade. A Teoria dos Campos contribui com o delineamento do campo psicológico e suas leis e, com o enfoque situacional e; o *Behaviorismo* influencia na importância da observação do comportamento.

O que ocorre em seu interior é da ordem do imprevisível e único, uma vez que se trata do encontro entre sujeitos singulares, cujas comunicações são governadas também pelo inconsciente. A título de situar o leitor, no decorrer do texto, com exceção deste item, utilizo muitas vezes o termo *encontro* para referir-me a estas entrevistas.

Durante esta pesquisa, constituí um grupo junto às professoras, no qual trabalhei com entrevistas livres, não estruturadas, conferindo a elas, a oportunidade de se manifestarem livremente. Bleger (2007) qualifica esta entrevista como aberta, permitindo uma flexibilidade do entrevistador e, considera que este que conceda, dentro do possível, que o entrevistado dê contorno ao campo da entrevista, segundo aspectos de sua estrutura psicológica. Estas características colocam a possibilidade de uma investigação profunda, referente aos aspectos inconscientes. Segundo este autor, a relação e o vínculo entre as pessoas que participam de uma entrevista psicológica, pressupõe que estas se coloquem como tais, sendo que ao entrevistador cabe buscar conhecer os entrevistados. Para tanto, Bleger aponta que a função de escutar é fundamental, associada a de vivenciar e observar, de forma que o “(...) *campo da entrevista seja configurado especialmente (e em seu maior grau) pelas variáveis que dependem do entrevistado*” (p. 9). O autor faz compreender este aspecto quando afirma que o entrevistador controla a entrevista, mas quem a dirige é o entrevistado. Bleger ainda destaca que para obter o

campo particular da entrevista, é necessário um enquadramento, o qual transforma um conjunto de variáveis em constantes. Estes incluem, além da atitude do entrevistador, os objetivos, o lugar e o tempo da entrevista. Neste sentido, no conjunto, tive treze encontros com as professoras, cada um com 50 minutos de duração e todos no mesmo espaço físico: uma sala de atividades extras (computação, no futuro e leituras) da escola na qual desenvolvi este estudo. O período de 50 minutos para os encontros fazia parte da rotina que já existia na escola, bem como o dia e o horário nos quais nos encontrávamos. Vale dizer que esta periodicidade semanal foi alterada apenas quando havia feriados no mesmo dia do encontro. Neste caso, ia à escola na semana seguinte. Foi interessante perceber a organização das professoras, prévia aos nossos encontros, em relação ao tempo que disponibilizavam para suas reuniões. Ao reservarem 50 minutos para as reuniões, a par das questões institucionais em relação aos motivos da escolha deste tempo, penso que se fez presente o reconhecimento das condições necessárias a um encontro humano, no qual as pessoas se comprometam em estar juntas. Estas condições são as seguintes: um tempo para a inserção no campo do encontro, momentos para a construção de significações e ressignificações e, finalmente, mais um período para a organização destas experiências e se preparar para religar-se com os níveis de pensamento necessários à retomada das atividades de rotina. Cinquenta minutos, para isto, é um tempo bom. Há uma semelhança deste tempo com aquele que grande parte dos psicólogos e psicanalistas utiliza em seu trabalho psicoterapêutico, pelos mesmos motivos acima. Estaria falando de um saber inconsciente destas professoras, em relação às condições necessárias para uma experiência emocional, que possa ser pensada? Penso que sim.

Eu sempre estava na escola alguns minutos antes do horário combinado para as reuniões semanais, pois me cabia a organização da sala, com a disposição de seis cadeiras em círculo, a montagem do material de gravação (som e imagem), sua disposição na sala, bem como seus testes. Para tanto, utilizei uma câmara de vídeo digital Sony, DCR - HC42, e treze fitas cassetes, Sony, de 60 minutos cada.

Colocava-me disponível desde o primeiro instante que encontrava com as professoras, uma vez que estas chegavam à sala onde ocorriam as reuniões quando já estava lá.

As professoras chegavam individualmente, a partir do horário combinado, conforme suas tarefas anteriores terminavam (três delas davam aulas no período da manhã, portanto já se encontravam na escola e duas trabalhavam no período da tarde, as quais chegavam à escola para as reuniões) e o diálogo iniciava espontaneamente. Coube às professoras trazer para nossa

experiência, suas comunicações conscientes e inconscientes e, a mim, estar com a escuta analítica disponível em relação ao campo que se configurou.

Cabe ressaltar que, a reflexão sobre as características psicológicas na situação de entrevista, acontece em relação à inserção dos sujeitos em seu contexto, de forma que, de acordo com Minayo (1996, p.109), o que torna a

(...) entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações, é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Concordo com a autora quanto à diversidade de informações e conhecimentos que as entrevistas possibilitam. Avalio também que para o número de integrantes do grupo (seis, me incluindo), as condições eram satisfatórias para o estabelecimento de um diálogo livre, de forma que todos pudessem alternar o falar, o silenciar e serem escutados.

Levo em consideração, também o fato de que cada entrevista tem um contexto, em função do qual ocorrem os emergentes, sendo que Bleger (2007) utiliza a noção de campo para explicar esta idéia:

(...) O campo da entrevista não é fixo e sim dinâmico, o que significa que ele está sujeito a uma permanente mudança e que a observação se deve estender do campo específico existente em cada momento à continuidade e sentido das mudanças. Na realidade poder-se-ia dizer que a observação da continuidade e da contigüidade das mudanças é o que permite completar a observação e inferir a estrutura e o sentido de cada campo; respondendo a esta modalidade do processo real, deve-se dizer que o campo da entrevista cobre a sua totalidade, embora 'cada' campo não seja senão um momento desse campo total e da sua dinâmica (p. 11).

Levei em consideração esta assertiva de Bleger, de forma que, ao optar pela entrevista, sei que ela não esgota a totalidade do repertório de conduta das professoras e que observei apenas parte dele; ao mesmo tempo em que levei em conta as transformações no interior de cada entrevista e ao longo de todas as que viríamos realizar. Nestas condições, a entrevista é um recurso que se afina com minha intenção de refletir sobre como as professoras se organizam no campo psicológico que lhe é específico, dinâmico e em constante transformação.

Assim, durante as entrevistas, as experiências emocionais que ocorreram entre as professoras e eu, foram se constituindo em um campo de narrativas verbais e não-verbais, no contexto da escuta analítica.

Bleger diz que o “(...) entrevistador é parte do campo, quer dizer, em certa medida condiciona os fenômenos que ele mesmo vai registrar” (p. 15). O autor escreve que entrevistador e entrevistado formam um grupo, uma totalidade, na qual seus participantes se inter-relacionam e a conduta de ambos é interdependente, sendo que um de seus integrantes tem um papel e objetivos específicos.

Durante as entrevistas, estive atenta às Associações Livres e me coloquei disponível para a escuta analítica, levado em conta que, ambos são conhecimentos propiciados pela aplicação do método psicanalítico, no entanto, não fiz uso do método propriamente dito. Assim, ao interagir com as professoras, o fazia buscando refletir sobre os sentidos que eram ali manifestos. Não utilizei a interpretação como o método psicanalítico pressupõe no contexto de um processo de Psicanálise, mas como um recurso da pesquisa qualitativa, no sentido de permitir uma reflexão sobre as experiências.

Considero que há uma distinção entre a utilização do método psicanalítico e o uso dos conhecimentos advindos de sua aplicação, o que discuto a seguir, a fim de que se explicita a opção metodológica que faço. Baptista exemplifica esta distinção através dos seguintes modelos:

(...) O estudo de obras literárias e de outras obras de arte por meio da aplicação dos conhecimentos psicanalíticos pode ajudar-nos a compreender conceitos psicanalíticos e os exemplos são aqueles, entre outros. Repetindo, Freud e Schreber (Freud, 1911), Freud e Leonardo (Freud, 1910), Freud e Michelângelo (Freud, 1914); Melanie Klein e Fabian Especel (Klein, 1955); Herrmann e o escudo de Aquiles (Herrmann, 1988), Herrmann e Aksenti Ivanovitch (Herrmann, 1992). Mas em nenhum destes casos o produto foi o objeto psicanalítico, pois nem Freud psicanalisou Schreber, nem Leonardo, nem Moisés; nem Melanie Klein psicanalisou Fabian; nem Fábio Herrmann psicanalisou Aksenti Ivanovitch e muito menos poderia ter psicanalisado o escudo de Aquiles (Baptista, 2000, p. 120).

O mesmo pesquisador escreve que a aplicação do conhecimento psicanalítico feita por estes autores a seus objetos pôde trazer uma contribuição importante para a compreensão psicanalítica da paranóia, da identificação, da loucura e da crença, bem como da função defensiva da representação, mas não pôde criar o objeto psicanalítico. Afirma que a obra literária, por exemplo, ajuda-nos a compreender aspectos do espírito humano, mas não produzirá o objeto psicanalítico. O objeto produzido será literário. Desta forma, o estudo dos significados atribuídos pelas professoras às suas práticas, através da utilização da Associação Livre e da escuta enquanto conhecimentos psicanalíticos, não teve o intuito de psicanalisá-las, mas de promover sua expressão e a reflexão sobre elas, as quais me levam a teorização sobre suas narrativas.

Baptista (2000) considera que, a distinção feita é entre o tratamento de um objeto utilizando conhecimentos psicanalíticos e o tratamento de um objeto utilizando o método psicanalítico - e seu derivado imediato, a técnica. Neste segundo caso, o sujeito precisa estar em condição de análise, o que em nada se assemelha às características presentes no grupo de professoras e nem às condições que propicie, enquanto pesquisadora.

Conforme Freud, no texto *Psicanálise Silvestre*, escrito em 1910 (pp. 229 – 239), as condições necessárias, assim se colocam:

(...) Primeiro, o paciente deve, através de preparação, ter alcançado ele próprio a proximidade daquilo que ele reprimiu e, segundo, ele deve ter formado uma ligação suficiente (transferência) com o médico para que seu relacionamento emocional com este torne uma nova fuga impossível (p. 237).

Estas condições não estiveram presentes em meu estudo e nem o pretendi. Com esta distinção refletida é que me coloquei junto às professoras, durante as entrevistas e posteriormente, quando analisei o material produzido.

Freud, em 1912, ao fazer recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise, diz que nem sempre o significado das comunicações que as pessoas fazem, é identificado no mesmo momento em que elas acontecem. Assim, durante as entrevistas, comunicava às professoras os sentidos que me vinham à mente, nos momentos que eu acreditava que eles iriam favorecer o seu pensar. Mantivemos diálogos a partir dos temas das professoras, os quais às vezes se repetiam, às vezes eram colocados pela primeira vez, ao longo dos treze encontros. Porém, de acordo com Freud, muitos dos significados que encontrei, me ocorreram apenas após o encerramento de todas as entrevistas, quando estas foram transcritas e então, analisadas.

O uso da entrevista como recurso metodológico, ao permitir o acesso às comunicações inconscientes, gera uma profusão de dados valiosos para o estudo, cujo trabalho de análise não os esgota e nem o poderia, em função dos vários sentidos que têm. No entanto, ele coloca a difícil tarefa de ter que fazer escolhas em relação a quais aspectos priorizar e, quais posicionar como pano de fundo, no momento da elaboração do texto. O fato de participar como membro do grupo, mesmo que com uma função diferente da função das professoras, me levou a formar um vínculo com elas, de forma que tinha um forte desejo de melhorar a qualidade de minha escuta a cada encontro, o que me levou a pensar várias vezes, nos dias que eu não ia à escola, nas experiências que me comunicavam. Hoje, passados dois anos do início dos encontros, as mantenho vivas em mim, assim como nossas experiências. Algumas vezes, este vínculo, levou-nos à situações de

intimidade, na qual as professoras fizeram relatos de sua intimidade familiar. Acredito que para as professoras, as entrevistas, na forma que as propus, impulsionaram seus pensamentos, uma vez que não só estiveram presentes, quase todas, na maioria dos encontros, como em cada um deles, fizeram associações livres variadas e com muitos significados para análise.

- Sobre um proceder

1. Participantes

Conheci as professoras, a partir da escolha da escola na qual faria a pesquisa. Após apresentar o projeto ao diretor da escola e receber a autorização para conversar sobre minha proposta com as professoras, fui à segunda reunião que teriam naquele semestre. Só realizaria o trabalho com a livre aceitação do mesmo pelas professoras, uma vez que a disponibilidade interna, além da externa, obviamente, seria o ponto de partida do investimento necessário aos encontros.

Encontravam-se presentes cinco das seis professoras que lecionam na escola. Três delas trabalham no período da manhã e da tarde naquela mesma instituição, com turmas diferentes. A sexta professora, por razões de ordem pessoal, não participava destas reuniões.

A aceitação da proposta pelas cinco professoras, ocorreu logo após a minha apresentação, à colocação de minha intenção sob a forma e o conteúdo do projeto e, ao esclarecimento do que esperava delas: pensarmos juntas sobre suas experiências em relação às suas funções, semanalmente, pelo período de um semestre. Também esclareci minha intenção em gravar os encontros – facilitaria a análise de nossas experiências a posteriori – e garanti que as imagens não seriam divulgadas, apenas as utilizaria no momento das transcrições dos diálogos, para minhas reflexões. As professoras disseram que nunca receberam qualquer proposta que seja no sentido de fazer um trabalho naquela escola e que esta era a primeira vez que recebiam uma pessoa com tal intento. Ao mesmo tempo em que diziam que esta era uma situação nova naquele contexto de trabalho, me pareceram bastante receptivas diante da possibilidade de serem ouvidas e reconhecidas em relação aos seus trabalhos. Quiseram saber também como as encontrei, pergunta a qual respondi expondo que a mãe de uma criança com a qual trabalhava em um bairro vizinho àquele, falara de sua intenção em transferir seu filho para aquela instituição, o que me fez tomar

conhecimento da escola. Neste momento, percebi uma satisfação das professoras, a qual, viria compreender durante os encontros, estava relacionada a uma necessidade de reconhecimento de seus trabalhos pela comunidade, matriculando seus filhos naquela escola. Se pudessem contar com a comunidade, poderiam não só ter seus trabalhos reconhecidos, mas também manter todas as classes em funcionamento no ano seguinte, pois havia um risco de fechar algumas turmas, por falta de alunos. Ainda manifestaram o receio da exposição de suas imagens, mesmo com a garantia anterior de que não as veicularia, apenas as utilizaria em meus estudos, como apoio, se necessário (não cheguei a utilizá-las), para uma melhor reflexão sobre as narrativas. Retomei a garantia do sigilo e lhes informei que traria um termo de consentimento, no qual me comprometeria por escrito a manter o sigilo de suas identidades na descrição e análise dos encontros. Junto à receptividade das professoras, percebi uma desconfiança quanto à preservação de suas imagens e uma curiosidade sobre o que aconteceria nos encontros.

Na semana seguinte, iniciei os trabalhos e a gravação dos mesmos.

Durante todo o semestre, as cinco professoras mantiveram-se presentes, com poucas ausências. Quando se ausentavam, na maioria das vezes, tinham uma preocupação em avisar-me através das colegas. Embora as ausências fossem sentidas por nós, não chegavam a impossibilitar os encontros, uma vez que por várias vezes as professoras incluíam as ausentes em suas narrativas. De fato, trabalhei junto a um grupo que reconhecia o pertencimento à ele, de cada pessoa que o compunha.

Para preservar suas identidades e para que, conforme escreve Archangelo (2004, p. 27) “(...) suas histórias pudessem ser a história de muitos professores, em muitos lugares”, seus nomes foram trocados. Lea, Bia, Bel, Mel e Lia me soam nomes que trazem consigo a doçura e a garra, o desamparo e a potência, a objetividade e a subjetividade. Registros de meu inconsciente, pois sua escolha foi uma opção pessoal. Durante a análise dos encontros, trabalhei com seus nomes reais, pois estes incluem o sentido da existência das pessoas, alterando-os apenas quando os trabalhos encerraram e este texto passaria a domínio público.

2. A escolha da Escola

Desenvolvi este estudo em uma escola estadual, situada na região noroeste de Campinas, S.P., a qual, para fins de sigilo quanto à identidade das professoras, denominarei Escola Estadual

“Sonhos que se Sonham Juntos”. Penso que este nome pode representar as experiências conscientes e inconscientes compartilhadas entre nós. A idéia que ele contém, faz alusão a um trabalho de Ogden [s.d], sobre a arte da Psicanálise. Vale a pena transcrever um trecho deste trabalho, por sua beleza e pertinência, mesmo que originalmente concernente à clínica psicanalítica:

Enquanto participa do processo de sonhar os sonhos não sonhados ou interrompidos do paciente, o analista vem a conhecer o paciente de uma forma e com uma profundidade que pode lhe dizer algo verdadeiro a respeito da experiência emocional consciente e inconsciente que ocorre na relação analítica em dado momento. O que o analista diz precisa ser útil para o paciente com vistas ao trabalho psicológico consciente e inconsciente, ou seja, para sonhar sua própria experiência e, assim, sonhar-se mais plenamente para vir a existir (p. 12).

Bonito texto, sobre a experiência emocional vivida da Psicanálise, no momento em que esta se faz. Acredito que pode ser pensado também no contexto do encontro com as professoras, através da escuta analítica, em sua função de *rêverie*.

A escola na qual trabalhei tem nove turmas de alunos entre 1ª e 4ª séries, nos períodos matutino e vespertino. Antes de ir até esta escola, conversei com a coordenadora pedagógica de outra instituição pública na mesma região, cuja diretora não autorizou meu trabalho. Neste caso, trabalhando apenas com hipótese, penso que a proposta que faço é muito específica e não pode se constituir num instrumento compulsório de formação de professores. É preciso o reconhecimento das faltas em relação ao próprio psiquismo e à função de professor, o afrouxamento de algumas defesas e a disposição de investir num encontro profundo com os outros e consigo próprio.

Encontrei estas condições na escola “Sonhos que se Sonham Juntos”. Não a conhecia antes da pesquisa e só soube que existia por desenvolver minhas atividades profissionais próximo a região na qual se situa, no entanto, não na mesma região. Conforme disse às professoras, a escola foi mencionada pela mãe de uma criança que atendia como psicoterapeuta, na intenção de transferi-la para lá e, como era pública e tinha as séries iniciais do Ensino Fundamental, fui conhecê-la e apresentar meu projeto.

Utilizei os seguintes critérios para a determinação da escola:

- Escola pública, em função da não existência por parte do governo, (estadual ou municipal), na cidade de Campinas, de um serviço que disponibilizasse os conhecimentos psicológicos de forma contínua, para o processo de formação dos professores em exercício;

- Atividades compreendendo as séries do ensino fundamental – precisamente entre a 1ª e a 4ª séries;
- Permissão do diretor da escola para a proposição do trabalho junto às professoras e autorização para realizá-lo durante todo segundo semestre de 2005;
- Professoras disponíveis a participar dos encontros após sua proposição e esclarecimento das dúvidas;
- Acordo referente ao dia da semana e aos horários de início e término do grupo.

O que propus foi uma experiência emocional a ser vivida pelas professoras, o que potencialmente traz a possibilidade de transformações, de forma que quis ofertá-la a um grupo de profissionais que não contasse com este recurso externo para seu desenvolvimento, para que pudessem se beneficiar dele.

Para que esta experiência ocorra, ao convite que fiz era fundamental que se ligasse à disponibilidade de investimento das professoras, na medida em que um trabalho que busque alcançar o inconsciente só ocorre com autorização e envolvimento dos participantes.

Também procurei por um grupo de profissionais que lidasse com crianças dentro de um contexto particular (1ª a 4ª séries), para que o diálogo pudesse fluir em torno de aspectos sobre os quais houvesse o reconhecimento de todos participantes.

Por último, procurei por uma escola na qual pudesse adaptar-me à rotina, quanto ao dia e aos horários de início e término dos encontros, já em funcionamento na instituição.

- O Registro pela Lente da Câmara

O trabalho em campo foi realizado do dia 29 de agosto a 12 de dezembro de 2005, totalizando 13 dias de filmagem dos encontros com o grupo de professoras. O encontro inicial com as mesmas, no qual o projeto foi apresentado e sua realização consentida pelas professoras, não foi gravado.

A finalidade da gravação em vídeo foi registrar as falas do grupo integrado por mim e pelas professoras. A possibilidade de escutar novamente os encontros, de maneira a se aproximar de como ocorreram, com o máximo de registros possíveis, foi o que me levou a escolher a vídeo-gravação como procedimento de coleta de dados, permitindo-me analisar, posteriormente, os

diálogos. Foram registrados som e imagem, no entanto, optei pela análise apenas das comunicações verbais, uma vez que já constituiu uma fonte de dados muito profusa para este estudo.

O material de gravação, suspenso sob um tripé, ficou localizado em um dos cantos da sala onde nos reuníamos. Sua presença discreta e silenciosa, montado antes da entrada e retirado após a saída das professoras, percebido e consentido pelas mesmas como uma variável dos encontros, não foi alvo concentrador das atenções e nem de comentários diretos. As gravações ocorreram sem qualquer imprevisto em relação aos equipamentos.

Depois de gravadas, o conteúdo das fitas VHS foi transferido para K-7 e transcrito integralmente, o que demandou cerca de três meses, uma vez que para tal tarefa contei com a área de Multimeios da Faculdade de Educação da UNICAMP, cujo trabalho atendeu às expectativas que tinha, no entanto, a própria execução da tarefa precisava de um período. Todo o material foi gravado por duas vezes, sendo que na primeira vez, a mídia utilizada pelo setor de multimeios, não era compatível com o equipamento para a transcrição das falas. A tarefa de transcrição foi realizada usando um gravador portátil e *headphone*, procurando, por meio de uma pontuação adequada, aproximar o texto das entonações e dos sentidos das falas. Durante esta tarefa, verifiquei que havia algumas falas inaudíveis, em função da intervenção de eventuais sons alheios à sala na qual os encontros foram realizados ou, pela sobreposição de vozes. Estes momentos foram apontados no texto das transcrições.

Archangelo (2004), em suas considerações a respeito da oralidade e de sua transcrição, assinala que o significado da oralidade vai além do simples pronunciado seqüencial de palavras e períodos, encontrando seus sentidos nos vários fatores que compõem o contexto, inclusive no clima emocional, os quais não podem ser traduzidos nas transcrições.

A respeito das transcrições, Ogden [s.d.], diz que *“Psicanálise é experiência emocional vivida. Como tal, não pode ser traduzida, transcrita, gravada, explicada, compreendida ou contada em palavras. É o que é (...)”* (p. 1). Acrescento a isto que, quando se tenta empreender tal tarefa, é muito difícil imbuir o texto, da vida em movimento com a qual me deparei nos encontros. Onde colocar a linguagem do corpo e as nuances da linguagem?

No entanto, Ogden acredita que seja possível dizer algo valioso a respeito dessa experiência vivida em termos de pensar sobre aspectos do que acontece quando esta experiência ocorre. Mesmo que não tenha me utilizado do método psicanalítico, vivi uma experiência

emocional junto com as professoras, cujos registros que guardo na mente, se associam à minha releitura dos encontros. Então, posso afirmar que a transcrição das falas destas professoras é um dos elementos que compõem este texto, ao mesmo tempo em que levo em conta os meus registros mentais e a minha reflexão sobre o contexto no qual aconteceram estas narrativas. Destas singularidades, nasce a possibilidade de um pensamento que possa representar não apenas nossas falas, mas as falas de muitos outros professores, em muitos lugares, conforme escreve Archangelo (2004).

- A estratégia de análise: análise das narrativas

A pergunta mobilizadora deste trabalho foi produzida no contexto da escuta das subjetividades das professoras, cujas narrativas foram meu foco de estudo. Interessei-me por aquelas subjetividades que são construídas e constroem relações no espaço da escola. Mais especificamente, minha pergunta formulou-se na linha da busca dos sentidos das experiências das professoras (professados pelas próprias), nas redes de relações da instituição escolar na qual trabalham.

Assim, o campo deste trabalho é o dos significados profundos das experiências das professoras, evidenciados pelas narrativas destas, percebidas como sujeitos psíquicos, singulares. Este é o recorte que utilizo para compreendê-las, implicado no reconhecimento de seus inconscientes, na particularidade daquilo que é comum e não-comum neste grupo de professoras e, no contexto indissociável da cultura.

Citando Mezan (2002):

Isto significa que nos interessamos pelos fatores que, combinados, engendram uma modalidade específica de organização subjetiva, um molde para as experiências individuais. Esses fatores são por natureza extra-individuais, o que quer dizer que a subjetividade é resultado de processos que começam antes dela vão além dela, processos que podem ser biológicos, psíquicos, sociais, culturais, etc. Por isto, pode-se concebê-la como condensação ou sedimentação, num dado indivíduo, d determinações que se situam aquém ou além da experiência de si, e que de algum modo a conformam, ou pelo menos lhe designam certos limites e condições (p. 267).

Penso que a experiência de vir a conhecer estas subjetividades é única para cada encontro e, ainda assim, moldada pelas formas que tenho de perceber e organizar a experiência do que acontece, orientadas por idéias e experiências próprias. Ogden [s.d.], diz que “No próprio ato de

empreender essa transformação entre ter uma experiência emocional e descrevê-la, estamos criando (...) uma nova experiência (...)” (p. 10). Assim é que reconheço este texto.

A estratégia de análise que utilizo, fundamenta-se também em Guirado (2006), pesquisadora que utiliza a expressão *análises de discurso*, grafadas com iniciais em minúsculas e por extenso, para referir-se a forma que utiliza para compreender um sujeito que extrapola o âmbito das competências individuais, mas também que não é o discurso, não se confundindo com este. A autora situa a origem desta sua proposição, a partir do estudo que faz da interface entre a AD – Análise do Discurso segundo a escola francesa e, a Psicanálise. Assim, afirma que “(...) *perguntar-se sobre o lugar que se atribui àquele que fala, ocupar-se de equívocos nas cenas enunciativas e da polissemia das palavras*” (p.95) é um campo que pertence a ambas.

A mesma autora mostra o que situa como uma modalidade de análise de discurso, sem operar estritamente como a AD francesa e, apoiada numa concepção de um sujeito psíquico inserido em um contexto de relações caracterizadas pelos discursos. Para tanto, disponibiliza ao leitor os procedimentos que utilizou para análise das entrevistas realizadas por ocasião de sua tese de doutoramento:

- assinalamento das palavras que se repetiam e das que surgiam de maneira aparentemente deslocada em relação ao assunto que era abordado;
- estabelecimento de relações entre adjetivos e substantivos, ou seja, atributos a nomes ou situações;
- destaque, quanto à estrutura sintática, do lugar de determinadas palavras;
- pontuação do enredo das histórias contadas e do papel nelas desempenhados por certos personagens;
- atribuição de sentidos a alguns termos ou algumas frases.

Esta desmontagem dos discursos foi o ponto de apoio, segundo a pesquisadora, para se falar das significações que surgiam “(...) *ao analista, progressivamente, pelo (re) arranjo dos termos (significantes) dos discursos e pelo interjogo dos sentidos que, a partir deles ou da estrutura deles na fala, configurava-se*” (p.84). Ainda coloca que a viabilidade de suas análises estava em admitir que as desconstruções e construções feitas ocorriam imbricadas com o seu envolvimento neste processo, tanto de coleta de dados, como de análise destes. Guirado também ressalta que, do rigor exigido para a produção acadêmica, respeitava regras mínimas de

reconstrução interpretativa, por exemplo, não fazendo diagnósticos ou descrevendo quadros psicodinâmicos sobre seus entrevistados.

Trago o pensamento desta autora para discutir as estratégias que utilizei, uma vez que há aspectos dele que contribuíram para a análise que faço. De forma que me mantenho atenta, durante a análise, pelo proceder discursivo no contexto das relações que se configuraram em nossos encontros, ou seja, as ambigüidades das palavras, sua multiplicidade de significados, os sentidos que expressam os sujeitos psíquicos nas tramas de suas relações internas/externas e, o lugar que atribuem ao outro, interlocutor imaginário ou simbólico de suas falas. Também, como Guirado, me interesso por estes discursos proferidos por sujeitos psíquicos, que não se encerram em seus discursos, mas trazem as marcas singulares e originais de seus inconscientes. No entanto, o reconhecimento de sujeito do inconsciente pelo qual me oriento, é o de um sujeito movido por suas experiências emocionais, inserido em uma rede narrativa intra e interpessoal. Assim, me oriento pelo entendimento de que as comunicações verbais e não verbais das professoras expressam suas emoções, inseridas que estão em seus vínculos interpessoais. Mais do que um vértice do discurso me chama atenção o ângulo mental, dos pensamentos, pelos quais este sujeito pode ser conhecido e se transformar. Portanto, em relação ao pensamento de Guirado, incluo os discursos no contexto destas experiências emocionais e de suas comunicações. Por este motivo, não me detive apenas nas fraturas dos discursos, ou em suas repetições, ou em suas ambigüidades, mas os tomei inseridos nas experiências às quais me refiro. Pelo mesmo motivo, nomeio a estratégia que utilizo análise das narrativas, compreendendo-as na dimensão que ora explico.

Da escuta com a qual me coloquei durante os encontros, chego então à escuta em relação aos significados que atribuo aos encontros com as professoras. Esta escuta em mim, levou-me às proposições interpretativas que faço, emprestando significados constituídos por minhas experiências, minha formação e minhas leituras, as quais coloco a disposição do leitor.

Assim, não me fixei em uma desmontagem dos discursos, como Guirado o propõe, mas a uma releitura de cada encontro, na seqüência em que ocorreram. Após a leitura de cada encontro, busquei captar seus significados nas comunicações subjetivas que traziam, recorrendo aos pensamentos que as professoras expressavam no decorrer do encontro, o que me permitiu identificar seus temas e os ângulos pelos quais os abordavam. Também me deparei com narrativas desconectadas entre si, fragmentadas.

Lembro-me de um pensamento de Cifali (2001), a respeito destas não-compreensões:

(...) A psicanálise, por sua vez, mostrou que todo sujeito se constrói através dos fragmentos de sua história: o processo analítico parte dos rudimentos, de acontecimentos descontínuos e sem ligação aparente, de lacunas, para construir uma continuidade, uma coerência e, finalmente, uma história de vida, na qual o sujeito se encontra sem, com isso, ser capaz de compreendê-la. Não aconteceria o mesmo com um ofício? (p. 114).

Então, quando possível, a produção da interpretação acontecia balizada pelo registro mental que tinha em relação aos momentos nos quais as narrativas aconteceram. Destes assuntos específicos a cada momento dos encontros, cheguei aos temas que habitavam cada um deles.

Bion, de acordo com Zimerman (2004), utiliza uma metáfora para mostrar um caminho para conduzir os pensamentos sobre o material trazido para análise. Ele faz uma analogia com um jogo estético, o ‘olho mágico’, ou ‘terceira dimensão’, que

(...) consiste em preparar uma lâmina de papel colorido com alguma ilustração impressa de tal modo que, à primeira vista, em nada se diferencie de qualquer outra figura colorida. No entanto, se a pessoa que observa a figura mantiver uma distância adequada e uma forma especial de mirar, terá a gratificante sensação de que observa uma terceira dimensão, a de profundidade, que lhe permitirá ver coisas que antes era impossível perceber(...) (p. 243).

Assim procurei fazer em relação a cada encontro. Manter uma distância, nem muito próxima, que ofusasse a visão e nem muito distante, que levasse a perda do foco. Foram necessárias muitas horas, vários dias, algumas semanas, de investimento nesta tarefa. Encontrei-me, então, diante de uma grande produção de sentidos, os quais, agrupei, utilizando minha leitura sobre a recorrência das comunicações das professoras em relação a algumas questões, durante o semestre que estivemos juntas. Vale dizer que esta tarefa contém si mais de uma complexidade: quer seja a de me deparar muitas vezes, com mais de um sentido possível, quer seja a de trabalhar com muitos dados, ou a de articular seus significados sem perder de vista as professoras. Considerando estes aspectos, minhas interpretações levaram-me aos seguintes temas, na ordem que apareceram na seqüência dos encontros: os recursos mentais das professoras, o desamparo social e a escola como instituição de uma sociedade democrática, a escola e a realidade, o fracasso escolar, a estrutura da educação, a autonomia desejada pelas professoras, a potência, investimentos em uma situação de instabilidade, os saberes, a sobrecarga, a aprendizagem, o grupo, amor e ódio, o brincar, os dramas humanos e os dramas da realidade brasileira na escola e, o prazer do encontro. Vale dizer que cada tema traz em seu interior, questões específicas e que fiz uma opção, ao discuti-los, por aqueles que me pareceram mais significativos, dada à extensão do

material que tinha disponível. Assim, nem tudo o que foi vivido é abordado nas reflexões que faço, tendo feito o difícil exercício de escolher alguns temas e não outros.

A este respeito, Cifali (2001), dá um sentido a este investimento pessoal em relação ao registro e a análise das narrativas dos sujeitos. Escreve ela que “(...) *toda realidade é reconstrução, que há no relato não só compreensão, mas também explicação, e que a singularidade da situação narrada pode atingir o geral, onde muitos se reconhecem*” (p. 114). Desta feita, os relatos das professoras e os meus relatos, se tornam ferramentas a serviço do conhecimento.

Ainda cabe dizer que, os temas a respeito dos significados, foram trabalhados em um texto no qual dialogo com os significados atribuídos pelas professoras aos seus cotidianos, utilizando uma articulação com alguns autores que embasam esta dissertação. Na intenção de elaborar e escrever sobre meus pensamentos recorro a trechos das narrativas das professoras, aos sentidos mais amplos que esta experiência gerou em mim, e à leitura, que complementa o que comunico. Esta tarefa, se traz o prazer do diálogo e da criação, não é menos complexa, na medida em que se lida com vários sujeitos ao mesmo tempo, todos eles, com múltiplos saberes. Minha escuta torna-se um campo das articulações e das desarticulações possíveis e não possíveis, deparo-me com meus saberes e não saberes, e aprendo também sobre minha multiplicidade. Descubro, então, que a análise das narrativas comunica ao mesmo tempo, os sentidos específicos das professoras com as quais trabalhei, os sentidos de muitos Outros professores e, me traz de volta a mim, no encontro com os meus sentidos.

CAPÍTULO V

SOBRE OS PENSAMENTOS

Muito Prazer: sou eu quem conta a história e faço questão de apresentar-lhes as protagonistas: Lea, Lia, Bia, Mel e Bel, cinco professoras que falam comigo sobre o que experimentam e pensam a respeito de seus cotidianos.

*Convido também Clarice Lispector para estas reflexões, uma companhia que vez ou outra se faz presente neste texto, mas que em essência percorre todo o escrito. Seu livro, que tomo de empréstimo, é *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*; nele, a autora trata da experiência humana do aprender sobre si através da relação com um Outro – fio com o qual tecemos – eu e as professoras - nossos encontros.*

Pensar na singularidade do posicionamento subjetivo das professoras em relação aos significados de suas experiências levou-me novamente ao encontro de um livro de Clarice Lispector, que conheci quando procurava por um fio de meada para pesquisar em um campo ainda pouco explorado, como o é o da Educação no diálogo com a Psicanálise. Naquele momento, início do curso de Mestrado, me encantei com Lóri, sua personagem, uma professora *primária* que dialoga com Ulisses - professor universitário de Filosofia -, em busca de si mesma. Surpreendo-me quando, quase três anos depois, ao escrever este texto, Lóri emerge em meu pensamento, se diz presente e se apresenta para dialogar com aquilo que pude aprender nesta experiência.

Aceito o diálogo, mesmo não o antevendo. Se o percurso de Lóri lhe confere um risco, que é o de construir-se como sujeito, convidando o leitor a participar de sua história, não o é menor o meu, a por mim falar, na companhia de Clarice Lispector e das professoras. Mas, entro

no jogo e vou direto a busca do lugar mais profundo em mim que consigo alcançar, para encontrar-me com os sujeitos de meu enredo.

Convido o leitor para esta aventura, sabendo que meus esforços para relatar esta história que me acompanha, não irão levá-lo à obra de Lispector, o que só pode ser feito no encontro com ela mesma. Trago, de seu livro, alguns pensamentos, que fazem companhia aos meus, procurando colocá-los em uma rede de significados para que também façam sentido a quem lê.

Loreley, de onde vem Lóri, é personagem de uma lenda do folclore alemão, que seduz e enfeitiça os pescadores, os quais então, são levados de encontro aos rochedos. Uma sereia que atrai para o desconhecido, cujos perigos também apresentam a face do encantamento. Não sem espanto, reconheço que ao atribuir nomes fictícios às professoras, os compus em versões sonoras e algo gramaticais, que me parecem semelhantes ao som e grafia de Lóri.

Lea, Lia, Bel, Mel e Bia, são as minhas personagens, as quais me conduzem na travessia em direção às reflexões sobre meu objeto de estudo. De Lóri também tenho eu, na busca de um conhecimento que me aproxima de mim. Somos todas Lóri e, ousou dizer, também você, leitor, que está aqui em busca de...

Ulisses, como Lóri, ambos pessoas comuns, e por isso dois convites à identificação, é também o herói da epopéia grega, que vence os obstáculos usando a inteligência. O personagem de Lispector é alguém que, ao avesso do herói da *Odisséia*, aprendeu que há uma disparidade entre a aparência das coisas e como elas realmente são, de forma que não basta ter a verdade se ela não se transforma em fato. Por isso, Ulisses espera, aguarda por uma Lóri que mais do que encantá-lo, possa tornar-se encanto junto com ele. Também me surpreendo com este personagem, pois ele já habitou um outro texto que escrevi, um Memorial de Formação, a pretexto de uma exigência deste curso de Mestrado. No entanto, o Ulisses de Lispector sabe ensinar sobre um tempo produtivo no aguardo, na espera. Eu mesma precisei de várias esperas, até que meu pensar me levasse a fazer as escolhas e, por fim ou, para começar novamente, escrever. No entanto, aqui, somos, eu e as professoras, também Ulisses (e você, leitor?), uma vez que aprendemos e ensinamos algumas coisas sobre a experiência de ser professor.

Ambientado no Rio de Janeiro, *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, conta a história de amor entre seus personagens. Loreley conhece Ulisses na rua, o qual, aos poucos a conduz na aprendizagem do prazer. Ela aprende a amar e ser ela mesma. A narrativa se inicia com uma vírgula e termina com dois pontos, sem começo nem fim.

Os encontros com as professoras também não foram um começo e nem se encerraram, foram isto sim, uma continuidade de algo já começado, por elas e por mim, e uma história que se prossegue, mesmo que não apareça nestes textos.

Fico feliz em saber que sente prazer em nosso encontro. Eu também sinto.

As vidas de Lóri e Ulisses são comuns, mas vividas com intensidade, com uma profundidade de sentimentos por trás da irrelevante aparência do cotidiano. No prazer e na dor que sentem ao estar no mundo, a felicidade é constituída por momentos quase de ficção. Assim, Lóri, depois de desejar muito a presença de Ulisses, durante um período no qual ele se afastara para que ela meditasse e aprendesse a ser, sentiu um leve prazer de estar bem.

(...) E agora era ela quem sentia a vontade de ficar sem Ulisses, durante algum tempo, para poder aprender sozinha a ser. Já duas semanas haviam passado e Lóri sente às vezes uma saudade tão grande que era como uma fome. Só passaria quando ela comesse a presença de Ulisses. Mas às vezes a saudade era tão profunda que a presença, calculava ela, seria pouco; ela queria absorver Ulisses todo. Essa vontade de ela ser Ulisses e de Ulisses ser dela para uma unificação inteira era um dos sentimentos mais urgentes que tivera na vida. Ela se controlava, não telefonava, feliz em poder sentir (Lispector, p.119).

O nascimento do prazer do conhecimento sobre si é uma experiência humana que também dói o peito, mas é insuportavelmente boa, narra uma terceira pessoa no texto de Clarice. Embora Lóri fale sobre o prazer de estar consigo, não deixa de referir-se ao Outro, pois só pode ser ela mesma, através das relações com as pessoas que lhe foram e lhe são importantes. Sobre uma relação entre o conhecimento sobre si e, o senso de identidade, leio em Zimmerman (2004, p. 160), sobre a teoria de Bion:

(...) há uma inter-relação entre o conhecimento e a verdade, e desta com a liberdade, de modo que o conhecer (k) ou o não-conhecer (-k) é equivalente ao “ser ou não ser” (como em Hamlet, de Shakespeare), ou seja, é um determinante fundamental do senso de identidade de um indivíduo nos planos individual, social e grupal. Na atualidade, coerente com o “princípio da negatividade”, seria mais adequado se a frase de Hamlet fosse transformada em ‘ser e não ser’.

O encontro conosco e com os Outros que nos habitam, é então, uma experiência de construção de identidade, sobre a qual Ciampa (2005), diz que

(...) a liberdade para virmos a ser humanos, recusando a coerção, cria o interesse de garantir a autoconservação da espécie, o interesse pela libertação – um interesse racional e não uma razão interesseira -, o interesse pela progressiva humanização da espécie humana, que se elevou acima das condições de existência animal. Esse interesse

é que determina o que se merece ser vivido nas condições dadas. Identidade Humana...
(pp. 209 – 210).

Lea, Mel, Bia, Bel e Lia parecem buscar por estas experiências, nos encontros que têm, representados pelos que tivemos, mas que incluem o ‘estar junto’ com as crianças e com as pessoas que se comprometem com sua causa, a Educação. Lea protagoniza esta experiência como alguém que se empenha em organizar diferentes encontros, quer seja entre seus alunos e pessoas interessadas em compartilhar suas aprendizagens, quer seja do grupo de professoras com as pessoas que gerem a estrutura escolar.

Lea - Então, o que nós pretendemos fazer? Quinta-feira nós fazemos um café pra essas mães. [inaudível] No projeto que nós estamos com a Belgo eu coloquei tinta. Está lá. Não sei se eu te falei, uma ONG da comunidade e outras escolas, nós estamos participando de um projeto da Arcor, multinacional. Eles têm 480 mil reais pra distribuir pra vários projetos. Então, a ONG conosco e com as outras escolas, nós montamos um projeto e mandamos pra eles, nós participamos disso. Nós já ganhamos a primeira fase, é quase certeza que nós vamos ganhar, porque de sete projetos que ficaram finalistas eles vão escolher seis, só um que vai sair. E a pontuação maior que passou pro segundo foi a nossa. Então eu acho que nós vamos ganhar. O projeto é o seguinte: integrar as escolas que estão nesse espaço, desse lado tem nós, a escola Pescador de Ilusões, do outro lado tem a escola Caçador de Tesouros, o Farejador de Sonhos e, a Fonte de Ser. Integrar, fazer com que essa comunidade veja esse espaço como espaço dela, que esse equipamento [inaudível] através do quê? Através de um jornal, através de várias atividades que vão ter em cada escola, que pode ser música, pode ser uma exposição de arte, pode ser jogos, campeonatos, sempre em cada escola acontecendo alguma coisa. Aí vai ter um jornal que vai circular dentro dessas escolas pra essa comunidade, entendeu? Eu cito o exemplo, eu falei que lá na minha casa nós usamos muito o jornal do bairro. Você se identifica dentro daquela comunidade, você se reconhece. Olha só o comerciante dali, que eu conheço, não sei o quê, tem algumas colunas que são de pessoas que vivem lá há muitos anos, estudaram num colégio que foi onde eu estudei, o indivíduo se reconhece ali e começa a valorizar (Encontro, 12/12).

Lea fala sobre as conquistas que seu grupo de professoras tem alcançado, com a ajuda das parcerias que fazem. No entanto, diz que estas conquistas também dependem de algo mais

profundo: suas identificações com os alunos e com sua comunidade, de forma que estas identificações compõem suas identidades. A professora mostra sua percepção sobre o desenvolvimento da identidade através do desejo e do trabalho, além de reconhecer sua dimensão social, de envolvimento com a comunidade.

Esta identidade da qual fala Lea, é algo do humano que habita em todos nós. Se as identidades são construídas através dos encontros com os Outros, os quais vão nos tornando humanos, também há nesta situação, algo do que Charlot (2005b), chama de ‘universais da situação de ensino’. Estes, escreve o autor sem a intenção de ser conclusivo, mas de abrir um debate, são definidos como “(...) *características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, aliás, as especificidades sociais, culturais, institucionais desta situação*” (p. 75). Diz Charlot, que estes universais são construídos a partir do postulado de que a educabilidade ou, tornar o indivíduo humano, humanizando-o através das relações sociais, está presente em qualquer situação de educação. Desta forma, “(...) *cada um se educa por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o educa*” (p. 76). É assim que construímos nossa identidade e que o professor, ao encontrar-se com os Outros, também compõe a sua. Esta experiência se insere no contexto de um aspecto universal da Educação, pois de acordo com Charlot, “(...) *quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por e na dialética*” (2005b, p. 76), da interioridade e da exterioridade, portanto, também não é possível ser professor, sem revisitar a própria identidade.

O encontro, de acordo com Lea, é uma fonte do conhecimento sobre si e das possibilidades que advém daí. E não são poucos os encontros que estas professoras têm.

Lea - Nós vamos fazer. O que aconteceu? A gente vai ganhar financeiramente também. Aí o que nós pedimos pra nossa escola? Nós precisamos de algumas coisas, porque pra gente trazer essa comunidade a gente precisa mostrar uma escola atraente. Nós pedimos pouca coisa, televisão, videocassete, câmara digital, um acervo pra biblioteca, uma biblioteca inteira, a tinta de novo que eu pedi, continuo insistindo (Encontro, 12/12).

Lea diz que se empenha com as outras professoras, quer seja no planejamento, quer seja no encaminhamento de seus projetos, mas sabe que ao trabalhar em um grupo, nem tudo é prazer. Não posso deixar de lembrar o que li em Zimerman (2004), sobre os estudos de Bion, a respeito

da capacidade para tolerar a frustração. Esta, quando suficiente, transforma-se em elemento do pensamento e desenvolve-se um aparelho para pensá-lo. De acordo com o autor, há um aspecto positivo e sadio da frustração, o qual promove o contato com a realidade e provê a noção de limites e limitações.

Não sei se Bia conhece Bion, mas mostra que pensa sobre as relações entre as pessoas, ao falar sobre como é preciso fazer negociações, pois há um Outro, também com seu desejo. Lea e Bia explicitam o reconhecimento que têm em relação às singularidades e aos conflitos em seus encontros, em um breve, mas esclarecedor diálogo a respeito de como percebem este grupo. Dizem:

Lea - Eu senti diferença. Então eu estou tranqüila. E era tão difícil conseguir um consenso, né Bel? Um profissional legal, né? (Encontro, 12/12).

Bia - Mas tem de negociar (Encontro, 12/12).

Lea - Tem etapas pra chegar a um consenso (Encontro, 12/12).

Penso, que como Lóri, Lea e Bia dizem que do prazer do encontro, a dor não pode ser excluída. Há negociações a serem feitas e nelas é preciso se haver com algumas perdas, necessárias ao consenso.

Mel, professora muito interessada pelo pensar, que aproveita as oportunidades para fazer os cursos que lhe interessam, é perspicaz na observação que faz em relação a este assunto, mostrando, inclusive, que o pensar pode ser aprendido. Sobre o convite que recebeu de uma professora da Unicamp para compartilhar o que experimenta nesta escola, diz:

Mel - Mas é muito gostoso. Teve um ano, eu estudava lá na Unicamp, é assim, eu fui descoberta. Eu não conhecia a professora da sala e ela estava no doutorado. Então ela veio pra trabalhar mesmo na realidade aqui, pra conhecer a realidade aqui. Ela veio, cumprimentando, dando beijinho na cozinheira. E ela queria que eu colocasse na sala de aula, relatasse pras alunas, porque eles não sabem o jogo de cintura que a gente tem, né? É um jogo de cintura muito grande (Encontro, 12/12).

Lia e Lea, porém, sabem que a alegria destas aprendizagens é acompanhada por um trabalho duro, o mesmo que escreveu Charlot (2005a), quando disse que as aprendizagens sobre a herança cultural são diferentes do capital monetário, pois este pode ser herdado, porque foi doado pelo outro, mas não as aprendizagens. No caso de aprender, há de ter muito investimento em direção ao objeto do saber. O mesmo autor (2005b) aponta este aspecto como mais um dos já mencionados ‘universais da educação’. Diz ele que “(...) *uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende*” (p. 76). Assim, para aprender, é preciso investir-se intelectualmente, escreve Charlot.

Lia, mãe de um bebê de poucos meses, sabe como é preciso trabalhar para que se alcancem as realizações. Nove meses de aguardo de uma criança, ensina sobre a importância dos investimentos lentos e constantes.

Lia - Precisa de uma boa idéia com um projeto, quando eu falo assim, porque é importante mostrar. Você viu. Você viu assim todas as reuniões a nossa dedicação, a nossa preocupação total, não teve dia que nós não ficamos conversando, né Bel? (Encontro, 12/12).

E Lea, a professora que lidera as organizações dos vários encontros nos quais as professoras se envolvem, diz:

Lea - O projeto da ONG, todas as semanas nós fomos. Agora só nas últimas eu que fiquei, mas nas outras fomos nós três, nós íamos trocando fora do horário do trabalho nosso, a disponibilidade de fazer alguma coisa (Encontro, 12/12).

Estas professoras sabem que os limites e os alcances das realizações que desejam, se circunscrevem também em um tempo e um espaço que inclui os Outros da história que as antecedeu, de forma que a reconhecem em seus cotidianos. Sobre o fato de mães que moram próximo à escola não matricularem seus filhos ali, mas em escolas mais distantes, Lia reflete sobre algo que aconteceu em um passado:

Lia - Um boato, alguma coisa que alguém fala, algum mal entendido...É porque diminuiu as classes, as escolas começaram a pegar alunos uma escola da outra, entendeu? (Encontro, 12/12).

No entanto, Bia mostra que a história não serve para atar, mas para que saibam mais sobre o momento atual e, com propriedade, fala sobre o que tem de bom para disponibilizar aos alunos.

Assim, ao apresentar a escola e a si própria para mães que moram na comunidade da escola, mas têm os filhos matriculados em uma outra escola mais longe de suas casas, Bia diz:

Bia - Foi bem, ficamos. Olha, somos professores efetivos há mais de vinte anos, certo? Estamos nessa escola, venha conhecer nosso trabalho. Não tem por que a criança sair da escola que está tão perto, a criança andar com chuva, com frio se está tão perto, fica tão mais fácil pros pais. E aí o que acontece aqui? Eles correm porque acham que aqui entra bandido (Encontro, 12/12).

A professora valoriza sua experiência, que é composta por um saber construído durante um bom tempo de trabalho, o qual reconhece como útil para suas aprendizagens. Este saber se coloca apto a refletir sobre questões do cotidiano, sobre o crescimento das crianças e a propor alternativas, tal como a idéia simples de que as crianças devem estudar mais perto de casa para não se resfriar ao fazer longas caminhadas para chegar à escola, em tempos de frio ou chuva. Bia não conta, mas penso que já deve ter providenciado mais de uma vez, roupas secas para seus alunos, que são pegos de surpresa pela chuva, em seus trajetos. Pior deve ser se forem longos, até uma escola distante.

Seria esta a proposta de Cifali (1991, *apud* Marcelo R. Pereira, 2003), ao pensar um modelo de formação que ensine o professor a refletir sobre a realidade vivida, buscando compreender os fenômenos e rever as soluções. Em relação aos problemas do cotidiano, o professor pode aprender a desenvolver uma forma de pensar que inclua a análise dos fatos e das várias dimensões que a eles se relacionam, o que o conduz a um pensar que leva a um entendimento da situação e às possíveis alternativas para se posicionar em relação à ela.

Bia parece ter aprendido o que Cifali propõe, através de sua experiência, possivelmente no exercício de refletir sobre ela. Penso que a autora diz que o acesso aos conhecimentos deste modelo, pode estar disponível para mais educadores, propondo sua inclusão nas discussões atuais sobre a formação de professores.

Apesar de tudo, estejam certos de que se estou aqui, é porque posso (e posso estar, porque também conto com uma escuta).

Ao pensar sobre o que disseram as professoras sobre o encontro, volto-me para os personagens de Lispector. Lembro-me de uma fala de Ulisses a Lóri, na qual relembra o primeiro encontro que tiveram e, ensina-lhe que, apesar de todos os caminhos e descaminhos que se apresentam no cotidiano, é preciso viver.

(...) Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida. Foi apesar de que parei na rua e fiquei olhando para você enquanto você esperava um táxi. E desde logo desejando você, esse teu corpo que nem sequer é bonito, mas é o corpo que eu quero. Mas quero inteira, com a alma também. Por isso, não faz mal que você não venha, esperarei quanto tempo for preciso (Lispector, p. 26).

Não são poucos os ‘apesar de’ com os quais estas professoras lidam no dia-a-dia. Seria a escuta analítica, um continente para a elaboração sobre as experiências que não se realizam tais como as desejam? Uma fonte para digerir os sentimentos de frustração das professoras? Penso que sim. Para fazer esta discussão, introduzo Bion nesta conversa, através da fala de Zimmerman (2004), pois ele pode ajudar nas reflexões sobre a função analítica da escuta. Diz ele que uma energia instintual, associada a aspectos mais primitivos da mente precisa de elaboração, o que por si só, dificilmente se processa. Aí se coloca o exercício da capacidade de *rêverie*, recolhendo estas manifestações e acolhendo-as, decodificando-as, nomeando-as e devolvendo-as devidamente desintoxicadas, para que os sujeitos possam transformá-las. Esta capacidade de *rêverie* se faz presente na condição de receber as manifestações projetivas (de acordo com Bion, quaisquer ‘objetos’ do objeto amado, independente de serem percebidos como bons ou maus), pensamentos esparsos e de transformá-los. Trata-se de uma capacidade de fazer ressonância com o que é projetado. Aqui, a escuta é diferente de qualquer outra. Nela, se entra com um patrimônio de significados que em si tem qualidades específicas para quem se coloca e que são valorizados; desta forma, através desta função, os significados daquilo que é dito, são devolvidos a quem os disse e podem ser transformados.

Penso que uma escuta que se proponha a ouvir, pensar junto e legitimar os sentimentos, mesmo que não necessariamente concorde com o destino que se dá a estes sentimentos, se faz como uma fonte de poder – em relação às transformações de seus pensamentos - para estas

professoras. Como um continente⁹, a escuta durante os encontros pôde transformar o conteúdo trazido inicialmente, gerando desenvolvimento. Estas transformações, que expandem o pensar das professoras, evitam que ele fique saturado com uma só forma de pensamento, criando ou potencializando uma série de possibilidades. Desta forma, ser escutado se coloca como uma condição que aciona a potência daquele que conta sobre suas experiências.

Logo, Bia, Mel e Lea tomam a cena para dizer sobre a potência que reconhecem nelas. Uma potência que as alimenta, apesar das frustrações que a falta de uma organização da estrutura escolar lhes coloca. Faltam recursos materiais, papéis, por exemplo! Disseram que às vezes, compram elas mesmas, outras vezes, solicitam a colaboração dos alunos. Também esperam que os administradores (diretor e supervisores), intercedam pelas necessidades da escola, cobrando-os em relação a este papel.

O diálogo a seguir, entre Bia e Bel, a respeito do questionamento de uma criança sobre o valor de um real que pediram aos alunos, retrata uma face de um país que estampa a corrupção diariamente nas páginas dos jornais que abordam a política:

Bia – Eu quero mostrar o que vem de verba do governo, porque eles pensam que o governo dá tudo e agente ainda pega mais. Eu falei pra ela está vendo aquelas pinturas lá fora? Foram compradas com esse dinheiro que vocês mandam (Encontro, 26/09).

Bel – Nem foi, foi com o bazar, porque o dinheiro que eles mandam não ia dar (Encontro, 26/09).

Observo-as buscando alternativas para desenvolverem suas funções no contexto de precariedade material que relatam. Seus empenhos evitam que seus pensamentos fiquem fixados apenas no que lhes falta, o que as leva a pensar em ações no sentido de minimizar as carências de recursos materiais.

Bia, fala diretamente a um pintor que ela e as outras professoras contrataram para fazer reparos e pintar a escola:

⁹ De acordo com a teoria de Bion, o termo *continente* “(...) expressa uma condição de disponibilidade para receber de um outro, ou de si mesmo, um ‘conteúdo’ à espera de ser contido, que consiste numa carga projetiva de necessidades, angústias, desejos, demandas, um terror sem nome, objetos bizarros, etc.” (Zimerman, 2004, p. 231).

Bia – Francisco [pintor], quando você fala em prioridade, pra nós não é interessante saber quantas escolas você pegou; você pegou um trabalho e já recebeu por isso. Então, a prioridade é entregar pronto. Se soubéssemos que era assim, naquele dia procuraríamos outra empresa pra fazer, porque nós estamos perdendo crianças, nós estamos tendo problemas sérios, salas sendo fechadas aqui, colegas que não poderão vir pra cá mais porque no ano que vem só teremos quatro salas, e a reclamação da nossa comunidade é justamente isso aí, a escola é feia, a escola não está boa, não é quanto a profissionais da escola, é quanto ao prédio. Então, nós temos zelado por isso. E quando veio essa verba do Estado pra pintar a escola, entendíamos que seria pintada e não parcelada a pintura dela. Então essa é a nossa cobrança pra você. Estávamos todos juntos e conversamos sobre o piso. Naquele dia você garantiu que era possível sim, dentro desse orçamento, você fazer o piso pra nós, você pintar o piso pra nós. Escolhemos cor, não é? Você nos garantiu a possibilidade disso. Então, aí você entende a nossa chateação, já estamos em setembro. O que me chateia mais ainda em relação a você é dizer que isso aqui não é prioridade, pra nós é prioridade sim. Trabalhamos, ficamos quase cinco horas dentro de uma sala de aula nesse estado, e olhando a pintura que o nosso próprio aluninho olha pra tia tá caindo, olha a tinta aparecendo, olha o fundo aparecendo. O próprio aluno, aluno de nove anos tem essa percepção já de perceber um trabalho, me perdoe, mal-feito (Encontro, 05/09).

O discurso de Bia é potente. Esta professora também é artista. É ela quem faz as pinturas decorativas da escola, as paredes externas e internas das salas de aula têm os seus desenhos e coloridos. Bia vive intensamente a frustração da não- realização levada a cabo pelo pintor, pois espera que ele finalize o trabalho para poder começar sua arte. Então, fala com determinação, de forma que suas frustrações não a paralisam, mas se transformam em pensamentos dirigidos à busca de soluções.

A relação entre Bia e o pintor, coloca em cena uma outra dimensão da Educação, ou um outro ‘universal da situação de ensino’, como diria Charlot (2005b). De acordo com o autor, “A educação supõe uma relação com o Outro, já que não há educação sem algo externo àquele que se educa (...)” (p. 77), quer seja este Outro o pintor, o diretor, os professores, os pais, os alunos, etc. Esta relação se apresenta com variados ‘temperos’ em relação ao clima emocional, desde a tranquilidade até a tensão.

Charlot (2005b) escreve o seguinte:

Aquele Outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc; é também um outro ser humano (ou vários). Este tem vários estatutos. Assim, o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). Essa pluralidade de estatutos produz inevitavelmente uma certa ambigüidade, ou mesmo confusão.(...) que oculta o que há de específico na relação de ensino: uma relação entre duas gerações, a que entra na vida e a que traz um patrimônio 'já aí' (...) o jovem precisa do adulto, está a espera deste, da transmissão de uma experiência humana, enquanto o próprio adulto se sente comovido frente à nova geração, quer cuidar dela, precisa lhe transmitir uma herança humana (p. 77).

Bia tem consigo que é sua função transmitir sua experiência humana aos alunos, e uma das formas que o faz é colocando sua arte à disposição. Para isto, se coloca no lugar de adulto responsável, representante da escola, para fazer valer o direito infantil, o de conhecer sobre esta herança humana. É neste contexto que se insere a sua ênfase com o pintor.

Bia, uma professora artista, espera para que possa realizar a pintura, mas não perde o sentido da precariedade do tempo, e nem da essência de sua função, por isto, convoca o pintor à sua tarefa:

Bia - Então, quarta-feira, quando a gente chegar aqui, a gente... nós não vamos ficar frustradas porque você vai vir pelo menos ... (Encontro, 05/09).

Esta professora, que também é avó e se diz presente no crescimento de uma neta com cinco anos, sabe sobre o valor do simbólico, pois reconhece nas brincadeiras desta neta, um exercício de elaboração sobre as questões da vida. No mundo adulto, a linguagem é uma das possibilidades de simbolizar. Por isso, conversa com o pintor que a frustra e convoca-o para a tarefa combinada. A professora mostra que os conteúdos das angústias, quando elaborados, digeridos, perdem a carga intoxicante inicial e permitem que a vida continue, apesar de, como o disse Ulisses. É o que ela espera que aconteça, requerendo as condições para seguir com sua arte.

Ah! Se vocês soubessem como é necessário que cumpram suas funções para que possamos fazer bem as nossas.

Ulisses diz a Lóri sobre o que dificulta estarem juntos: suas ocupações excessivas como professor.

Lóri, vou estar tão ocupado que talvez o jeito seja casarmos para estarmos juntos – talvez seja melhor. Talvez o melhor seja (...) (Lispector, p. 153).

Se o excesso de tarefas impede que os encontros entre Lóri e Ulisses aconteçam, pois só assim o amor se realiza, as alternativas para lidar com esta situação, não são tão certas quanto o é a distância entre eles.

Talvez Lispector tenha escutado as professoras. Talvez o melhor seja as professoras não terem excessos de tarefas, para que possam se encontrar com a função de ensinar seus alunos. Talvez seja melhor um cuidado maior com a estrutura da Educação

Talvez as professoras tenham lido Lispector. Lea fala sobre uma sobrecarga de trabalho na escola, referindo-se aos trabalhos que estão além de sua função de ensinar: cuidar da escola para além do ensino. Como lembra Meirieu (1998), os principais focos da escola são a aprendizagem e suas verdadeiras condições de eficiência. Escreve o autor que, todas as outras funções exigidas da escola e dos educadores, requerem que se defina o professor como um profissional da aprendizagem e sua identidade deve ser construída neste domínio. É sobre a compreensão e o desenvolvimento dos processos de aprendizagem que versa a função específica do professor, uma vez que não há boa Educação se não houver uma boa aprendizagem. Isto me leva a pensar sobre a necessidade de uma estrutura educacional que “cuide” destes aspectos, a fim de que o professor possa concentrar sua energia em sua especificidade. Isto não quer dizer que seu engajamento em questões que extrapolem o âmbito do ensino propriamente dito não devam ser assumidas pelo professor, mas que é necessário tempo e energia para exercer o núcleo de sua tarefa. Veja você, leitor, se não fica extasiado com as tantas tarefas de Lea:

Lea - É complicado porque você tem que trabalhar com uma realidade de controlar uma classe todos os dias, além dessa parte da aprendizagem que você tem que passar pra eles, tudo, né? Essa parte de cuidar da escola, de fazer as coisas (...) então tem todas essas coisas pra preparar, um monte de coisas pra ir fazendo (Encontro, 03/10).

Embora Lea esteja assoberbada com tudo o que faz, não desanima nem de sua função específica e nem destas outras tarefas. Como diz, vai fazendo, pois sabe que o que realiza, está inscrito numa dimensão maior; o da transmissão das experiências humanas para uma outra geração. Por isto, o esforço é possível. Seria o conhecimento desta dimensão da Educação, a transmissão de experiências humanas entre gerações (um dos universais da situação de ensino, encontrados por Charlot (2005b)), o que mobilizaria Lea e as outras professoras para um constante recompor-se? Talvez sim, uma vez que percebo uma constante nos encontros com as professoras: preocupadas com o ensino e com sua estrutura, quer seja no tocante à melhoria de condições para seus alunos, quer seja em relação às suas necessidades, investem sua energia nestas questões, mesmo sem uma ajuda externa, da qual sentem falta.

No entanto, há de ter algo que se não as alivia da sobrecarga, alivia o seu peso em suas mentes. Penso que o papel da escuta analítica em relação a estas questões também tem uma importância significativa para as professoras, na medida em que em sua função integradora, disponibilizando-se como um espelho, permitindo que as professoras se façam ouvir, lhes ajuda a pensar seus pensamentos.

No livro *Melaine Klein Hoje: Desenvolvimentos da Teoria e da Técnica* (Spillius, 1991, p. 162), encontra-se um modelo, pautado na teoria do pensar de W. R. Bion, sobre o processo que leva aos meios para pensar:

Neste modelo, o bebê tem alguma espécie de percepção sensorial, necessidade ou sentimento que para ele parece ruim e do qual ele quer se livrar. Ele se comporta de um modo “razoavelmente calculado para despertar na mãe sentimentos dos quais o bebê deseja estar livre”. Este tipo de identificação projetiva é, portanto “realístico”; não é apenas uma fantasia onipotente, mas leva a um comportamento que desperta o mesmo tipo de sentimento na mãe. Se a mãe é razoavelmente bem equilibrada e capaz daquilo que Bion chama de rêverie, ela pode aceitar e transformar os sentimentos numa forma tolerável que o bebê pode reintrojetar. A este processo de transformação Bion chama de “função alfa”. Se isto caminha razoavelmente bem, o bebê reintrojeta não apenas aquela coisa ruim particular transformada em algo tolerável, mas consequentemente introjeta a própria função, e desta forma tem embrionariamente os meios, dentro de sua própria mente, para tolerar frustração e pensar. A simbolização, uma “barreira de contato”, entre consciente e inconsciente, pensamentos oníricos, conceitos de espaço e tempo podem se desenvolver.

Os sentimentos das professoras, projetados no encontro qualificado pela escuta analítica, uma vez aceitos e transformados, podem voltar para elas. Assim, podem tolerá-los e reintrojetá-los, agora não apenas os sentimentos ruins transformados, mas a própria função que lhes permite

desenvolver o aparelho para pensar seus pensamentos e integrar diferentes perspectivas, como o são aquelas necessárias para que desenvolvam seus trabalhos.

Então, apesar de estar mergulhada em um universo de exigências, Lea é capaz de discriminar aquelas experiências que promovem seu crescimento e dizer-se capaz de aproveitá-las em seu benefício. Desta forma, após constatar que passou em um concurso para professores, e sem deixar de registrar que a maioria de suas colegas de faculdade (esta professora também é estudante de Pedagogia), não passou na mesma prova, Lea diz:

Lea - Eu não estudei, eu não fiz nada, mas acontece que, pela prática que a gente tem... Eu vou te falar, eu passei por causa da experiência (Encontro, 10/10).

Não é diferente disto o que acontece quando estas professoras elaboram um projeto de marketing para a escola, a fim de melhorar suas condições físicas e divulgá-la junto à comunidade. Os sentimentos ruins em relação a um espaço físico que as professoras dizem que tem um grave problema de aparência, são elaborados e transformados em ações para resolver esta situação. Seria a escuta analítica, uma importante fonte a contribuir para esta transformação? Parece-me que sim, pois é na presença dela que as professoras elaboram estes pensamentos, significando-os ou ressignificando-os.

Lea - (...) nós contratamos esse profissional [o pintor], esse profissional tem que fazer o serviço pra nós, só que ele não fez. E aí, nós estamos dependendo muito, essa escola tem um grande problema de aparência (...) (Encontro, 05/09).

Para que possam trabalhar bem com os seus alunos, é preciso não só o espaço continente para os alunos, mas para as próprias professoras, oferecendo-lhes a segurança de poderem continuar exercendo suas funções.

Esta necessidade de um continente adequado – no caso, toda a estrutura da Educação – para que a experiência de ensino se realize, está simbolizada pela busca de um prédio em boas condições para o ensino e pela necessidade de segurança de ter trabalho no próximo ano, preferencialmente nesta escola. Lea fala com clareza sobre esta situação:

Lea - É, eles [a população que mora em volta da escola] acham [o espaço da escola] feio e têm toda a razão, porque o ambiente em que eles vivem não é bonito, certo? Por que é que eles vão colocar os filhos numa escola parecida com o ambiente em que eles vivem? Então eles não colocam aqui. Então, nós perdemos assim uma clientela imensa por causa disso. É ruim perder a clientela? É ruim, pelo lado profissional nosso, porque o aluno vai embora, ninguém dá chance de mostrar o nosso trabalho, e outra coisa, a gente teve um problema prático, que é o seguinte: se não tem aluno, fecha a classe, o professor perde a classe, ele vai pra outra escola. Então, tem esse lado também, que a gente está fazendo um trabalho de tentar trazer essa escola pra cá, nós estamos participando de um projeto, que é com a Arcor, que é com a C&A, que é pra trazer várias coisas pra escola, jardim, sabe? Biblioteca, mas isso vai acontecer ano que vem, essa verba é pro ano que vem. Então nós vamos toda semana, nós estamos tentando fazer alguma coisa, uma festa da primavera dia primeiro, nós fazemos um convênio com a Casa de Cultura lá também, retornando com a ONG, pra trazer aqueles tambores da Casa de Cultura pra fazer uma festa, pra ver se a população começa a dar valor pra essa escola (Encontro, 05/09).

Assim, Lea enuncia o que as outras professoras também vivem e, denuncia as faltas que a estrutura educacional lhes impõe. As professoras buscam na medida do possível, criar estas condições para que possam ensinar, no entanto, apesar de seus esforços, se deparam com entraves que impedem o andamento destas melhoras.

Sobre estes entraves percebem que não têm poder, embora façam parte de seu cotidiano. Simbolizado pela atuação do pintor descompromissada com as necessidades da escola, de acordo com as professoras, trago um interessante exemplo de como elas sabem que há aspectos que fogem de seu controle, por mais investimentos que façam:

Lea - A gente escolheu a cor, um verde clarinho, não foi? Então vai pintar o chão? Vai. Sabe o que a gente descobriu? Que ele usou uma tinta que a gente ganhou de uma reforma passada, essa tinta já está estragada, já está vencida, venha dar uma olhada. Não trouxe a cor que a gente tinha combinado (Encontro, 12/09).

Cuidar do ensino e de muito mais na escola é uma tarefa difícil, requisita muita energia. E, embora o façam, isto não ocorre sem que se sintam decepcionadas e irritadas com quem, por exemplo, suja ou desorganiza o material da escola.

Lea dá um exemplo de como isto acontece, dizendo que nos finais de semana, há atividades na escola coordenadas por profissionais que não têm outro vínculo com a rotina escolar e, que em muitas segundas-feiras, encontrou marcas da falta de cuidado no prédio e no material.

Eis um dos relatos, agora de Bel, sobre a decepção que sente ao encontrar a escola desorganizada:

Bel - Foi detonado todo o material que estava dentro do armário, um problema sério de sumir material, de chegar tudo assim rasgado, jogado, aí é duro. Se chegar na minha classe, onde eu dou aula, e estiver nesse estado é difícil, né? (Encontro, 12/09).

Durante os encontros, Bel que pouco se coloca verbalmente, mas se mantém muito atenta aos diálogos e sentimentos do grupo, também manifesta seu desconforto em ter que lidar com tal situação. Assim, fica difícil ensinar, diz ela, já que é preciso antes, reorganizar a escola.

Porém, as atuações protagonizadas aqui por Lea e Bia, mas atuadas por todo o grupo de professoras, mostram que elas assumem a dimensão política de suas funções. Estas professoras sentem-se convocadas pelas carências estruturais da Educação, as quais as atingem quer seja na condição de trabalhadoras em busca da preservação do espaço de trabalho, quer seja no lugar de profissionais responsáveis por oferecer as condições para que ocorra a aprendizagem de seus alunos.

Arroyo (2000), afirma que para que a mudança estrutural na Educação ocorra, é necessário que os professores compreendam sob uma perspectiva histórica, o papel social que carregam, ou seja, o peso social e cultural que levam consigo na condição de ser professor. O autor faz reconhecer que o trato que os educadores recebem, seus salários negados e suas condições de trabalho que perduram ao longo de vários governos, não são produtos específicos de um ou outro governo. Diz Arroyo que isto ocorre porque os administradores se aproveitam e fazem repetir as representações sociais que se encontram coladas à imagem de um coletivo de professores de escola primária, elementar, básica, de menor valor. No imaginário social, esta

representação justifica os baixos salários, a falta de atenção à carreira e às necessidades estruturais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o que colocaria a população e a mídia a favor das administrações. No entanto, Arroyo também escreve que a história das últimas décadas vem tentando redefinir este imaginário, criando uma nova cultura, buscando por novos valores que redefinam o perfil destes professores, através de um trato pedagógico e político. Assim, diz Gadotti (2003), que o educador deve ser reconhecido como um profissional, o que o descaso do governo brasileiro em relação à Educação e ao ensino não o fez, desvalorizando e desprestigiando sistematicamente a função do professor na sociedade. Quanto mais o professor se capacita enquanto profissional, sistematizando suas experiências, utilizando do patrimônio cultural, maior a responsabilidade deste profissional junto aos sujeitos. Gadotti, na mesma obra, escreve que observa um movimento crescente dos educadores em relação às propostas para a crise educacional, não ficando apenas nas críticas, de forma que já reconhece um consenso entre os educadores brasileiros sobre a necessidade de defesa de um ensino público e gratuito, na denúncia sobre a falta de valorização da Educação e, na necessidade de melhoria da formação do educador. Estes aspectos devem se relacionar a uma política que leve em conta três pontos: melhores salários, condições de trabalho (bibliotecas, laboratórios, etc.) e condições didático-pedagógicas (livros, cursos de formação continuada, textos para os alunos, etc.). O autor também afirma que em relação a esta análise da Educação brasileira, há um consenso dos educadores quanto à excessiva centralização do sistema educacional no Brasil, colocando nesta característica uma das causas do mau funcionamento do sistema educacional. Os professores reivindicam, portanto, escreve Gadotti, uma maior participação nas decisões e uma descentralização dos recursos e responsabilidades, com mais autonomia para a categoria profissional.

Lea pode ensinar algo sobre esta mobilização dos professores em relação ao descuido de quem administra a Educação, quando diz o seguinte:

Lea - Eles estão jogando bolas sujas nas paredes. Aí eu arrumei, uma amiga minha me deu mudas para fazer o jardim aí (Encontro, 03/10).

Bela lição sobre ao engajamento com a vida e comprometimento da função que exerce, de alguém que não se deixa levar pelo descuido. Trata-se de um exercício de resistência em relação

a um mau funcionamento da instituição, que não atenta para sua estrutura. Lea mostra que aquilo que é ruim não se encerra em si, vislumbrando possibilidades de crescimento neste lugar.

Esta transformação, talvez não fosse possível, se não tivesse uma colaboração entre as professoras. Penso que seja interessante refletir sobre os sentidos do grupo ao qual pertencem, para estas professoras. Há aspectos sobre o funcionamento dos grupos, tal como os estudados por Bion (*apud* Zimerman, 2004), que podem contribuir para esta análise.

O autor conceitua a cooperação como uma característica de um grupo, no qual existam “(...) duas ou mais pessoas que interajam sob a égide da razão” (p. 109). Esta caracterização da cooperação remete ao funcionamento do que Bion denomina como “grupo de trabalho”. Todo “(...) grupo opera sempre em dois níveis simultâneos, opostos e interativos, embora bem delimitados entre si” (p. 109). Um nível é o próprio “grupo de trabalho” e o outro é o grupo de “pressupostos básicos”. O primeiro volta-se para os aspectos conscientes das tarefas realizadas pelos membros do grupo. Neste nível, estaria o reconhecimento e o engajamento do grupo de professoras quanto à tarefa comum: desenvolverem ações que possibilitem sua permanência na escola. Lea dá um exemplo a este respeito:

Lea - A Bel hoje vai fazer exame médico, nós vamos ficar com os alunos da Bel pra ela poder ir. Então nós superamos esses pepinos. É difícil. Hoje nos chegamos, tem marca de bola nas paredes. (...) É também uma questão de personalidade mesmo, entendeu? (Encontro, 03/10).

O segundo nível de funcionamento dos grupos é aquele que

propicia um melhor entendimento da dinâmica inconsciente profunda dos grupos – os supostos básicos, que se opõem à mudança e ao crescimento e não toleram a frustração – e que estão sempre subjacentes em qualquer “grupo de trabalho”, o qual opera voltado para uma tarefa comum (Zimerman, 2004, p.112).

As modalidades de “supostos básicos” são três: “dependência”, “luta e fuga” e “acasalamento”. O primeiro “suposto básico” designa um funcionamento grupal que necessita de um líder carismático para recebimento de proteção e segurança. O segundo “suposto básico” remete a uma condição na qual o inconsciente grupal está dominado por ansiedades paranóides, o que leva o grupo a uma posição defensiva, lutando com uma franca rejeição contra situações novas, ou fugindo dela, criando um inimigo externo contra o qual devem ficar unidos. E o terceiro “suposto básico” é aquele no qual o grupo tem expectativas messiânicas depositadas em

uma pessoa, uma idéia, um acontecimento, etc., que virá salvá-los e fazer desaparecer todas as dificuldades. Cabe ressaltar que Zimerman amplia a compreensão dos grupos pela idéia dos “supostos básicos”, dizendo que há uma complexidade tal no campo grupal, que permite uma gama de pressupostos inconscientes muito mais complexa e diversificada. No entanto, como diz Bion, mesmo reconhecendo esta visão ampliada, seus pressupostos são úteis na medida em que lembram a vida real.

No campo dos encontros com as professoras, principalmente os dois primeiros “supostos” estavam presentes, quer seja na convocação por uma professora líder para requisitarem o que necessitam, quer seja no silêncio que cala, diante de uma questão na qual estão envolvidas figuras de autoridade (diretor e supervisor).

Deste último ‘suposto’, trago abaixo uma fala de Lea a respeito do receio que surge diante de uma autoridade para fazer valer suas reivindicações. No contexto deste diálogo, as professoras conversavam sobre a necessidade de se organizarem para solicitar a presença de um supervisor na escola, a fim de que cobrem dele um encaminhamento para os problemas referentes à falta de material, e aos reparos necessários no prédio da escola:

Lea - É verdade. Eu penso assim, sabe? Eu já vi muito dessas coisas e depois, na hora H, todo mundo de boca fechada, não adianta (Encontro, 17/10).

Porém, no contexto destas professoras, se não têm um sentimento que podem contar com a ajuda eficiente de quem administra a Educação, sentem que o apoio entre si é mais forte do que a não cooperação. Lia, diante da dificuldade, própria e das colegas em lidar com algumas crianças, pensa em seu grupo, mesmo sem saber exatamente o que deve ser feito:

Lia - (...) O que a gente pode fazer é ajudar a colega, né? (...) (Encontro, 03/10).

Mas, mesmo com o apoio do grupo, permanece um receio de que esta sobrecarga vá sendo imposta sem limites, e que, então, não será possível suportá-la.

Quando Lia discerne aspectos desta sobrecarga, entendo melhor do que falam. Lia inclui nesta situação, as experiências com a violência, a marginalidade, as dificuldades (sociais, afetivas, de aprendizagem) das crianças, além dos já referidos problemas com o espaço físico da escola, sem cuidados de manutenção.

A intensidade com a qual vivem cada um e todos estes problemas quase ao mesmo tempo, chega a encontrar momentos de desespero em Lia:

Lia - Porque o problema que eu tenho não é só o Mateus (...) Quando era o Daniel (...) depois eu fiquei com dois alunos com problema especial, aí depois veio esse menino que não enxergava. Gente era uma loucura! Ela gritava (outra professora), as crianças gritavam (Encontro, 03/10).

Penso que a questão que se coloca, é a seguinte: como ensinar, quando todas estas condições invadem seu campo de trabalho? Lia e Lea colaboram com suas experiências na reflexão sobre esta difícil situação, afirmando que as outras professoras são figuras importantes na ajuda para manter suas condições de professoras. Talvez a sensibilidade para se escutarem naquilo que as identifica – dentre os aspectos em comum, as condições precárias que lhes são oferecidas para o ensino -, se constitua em um ponto de ancoragem para elas.

Lea mostra que diante da sobrecarga é preciso buscar alternativas e tal como o Ulisses, de Lispector, propõe um casamento, um vínculo que ligue numa rede aquilo que cada professor pode oferecer.

Lea – (...) Tem que ter um limite, uma ordem. Eu acho que algumas coisas a gente poderia combinar com as outras, ajudar, uma ajudar a outra (Encontro, 03/10).

Estaria a professora propondo uma aliança com as colegas, para advertir quem é responsável por lidar com os aspectos externos ao ensino, cobrando-os ao seu papel, para que não invadam o espaço de suas atividades específicas, o ensinar? Interpreto que sim. Esta aliança também permitiria uma organização mínima para que possam ensinar.

Já falei que a estrutura da Educação não vai bem e que isto tem implicações no ensino. Para que não tenham dúvidas, vou explicar melhor o que espero de vocês.

Para fazer a discussão sobre o que não vai bem na Educação, além dos aspectos já mencionados antes, recorro a alguns conceitos psicológicos, a fim de preparar o campo para os

significados que encontro no que dizem as professoras. Assim, de Zimmerman (1999), trago alguns conceitos sobre as funções materna e paterna, e depois os relaciono às preocupações das professoras.

Antes, de Lóri sei que seu pai, enquanto fôra rico levava os filhos para viajar pelo mundo, demorando-se meses com eles num país ou outro. A fortuna do pai, que se reduzira depois a um terço, permitira-lhes viver em cidades diferentes, para que pudessem experimentar pelo que o mundo pudesse lhes oferecer. Destas experiências, Lóri pôde aprender sobre o vento gélido e cortante das noites em Paris, ou sobre o silêncio profundo das madrugadas em Berna. Lóri se sentia segura na estabilidade que seu pai lhe proporcionava.

À qual aspecto desta função paterna me refiro, quando penso nas professoras? Explico melhor a idéia de uma função paterna:

Em relação a esta função, Zimmerman (1999), destaca a segurança e a estabilidade que ele (o pai, ou seu representante) dá ou não dá à mãe, na tarefa de cuidar do filho. Penso como correlato, na função que as autoridades dentro do sistema escolar exercem em relação aos cuidados necessários para os professores ensinarem aos seus alunos, oferecendo ou não esta estabilidade e segurança, para que as professoras possam dedicar-se a ensinar as crianças. Ainda no âmbito das funções paternas, há a necessidade da colocação de limites, levando à transição do princípio¹⁰ do “prazer” para o princípio da “realidade”. O autor lembra que as frustrações advindas do contato com os limites promovem um estímulo às funções conscientes do ego (percepção, pensamento, conhecimento, ação, linguagem e comunicação), particularmente em relação à formação da capacidade para pensar. Nestes aspectos, as professoras acreditam que esta função não funciona em sua escola, dizendo que não contam com quem as represente.

Bia cobra isto do diretor, esperando que ele organize as informações na escola, de forma que elas, professoras, possam exercer junto aos alunos e aos pais, a função de esclarecê-los em relação aos destinos das verbas que chegam. Chega a mostrar que se o diretor não exerce o que Bia acredita que seja seu papel, acaba tendo transtornos com os alunos. A presença desta função paterna, não deixaria os professores sozinhos para resolver os problemas, na condição de provedores do contexto educacional, pois de fato, não o são, uma vez que suas responsabilidades

¹⁰ De acordo com “(...) o “princípio do prazer”, a pulsão demanda uma gratificação imediata, sem minimamente levar em conta a realidade exterior. Já, de acordo com o “princípio da realidade”, as exigências e necessidades da realidade é que passam a orientar o sujeito. Na atualidade, considera-se que de alguma forma ambos os princípios estão sempre presentes, de forma simultânea e em um processo de interação” (Zimmerman, 1999, p. 78).

são em relação ao ensino. Esta figura paterna, de acordo com estas professoras, deveria colocar os limites necessários para o bom funcionamento geral da escola, de forma que estabeleceria regras sobre o uso dos espaços coletivos, as quais todos deveriam cumprir.

Em um encontro do qual o diretor participou por alguns instantes, Bia fala diretamente a ele:

Bia - Sabe do que eu sinto falta aqui na escola? De uma transparência, não no sentido de a gente achar que está certo ou errado as coisas assim, mas eu saber que verba que vem, quando vem, pra que é, assim na parede, pra eu poder mostrar pros pais. Sabe o que uma menina de sete anos falou pra mim quando eu dei o envelope da APM? Ah, professora, você só sabe pedir dinheiro. Gente, a menina falou isso! Porque os pais não sabem onde está sendo empregado esse dinheiro. Eles têm que ser chamados e informados: essa é a verba que a gente tem, vem tal mês, é pra isso, é de tanto, e depois prestar contas, porque eu, como professora, eu não sei. (...) Eu vou ter que pedir ano que vem, se eu continuar com a minha sala, se eu pegar a primeira, não sei, eu vou pedir quinhentas folhas de sulfite e vou cobrar, porque o governo não manda, não manda livro pra alfabetização e, com esse negócio do Letra e Vida, só texto, texto, texto, você tem ou que xerocar ou rodar, e tudo colado no caderno. Agora eu pedi trezentos, mandaram cem. Eu estou comprando do meu bolso, porque o que o governo manda também não deu com aquela verba lá (...) Porque você atrasa todo o seu trabalho com isso (Encontro, 26/09).

Mas Bia diz que além de faltar uma organização da escola, com transparência, regras e limites para preservar os espaços físicos nos quais se desenvolvem os aspectos pedagógicos, também faltam os materiais, como folhas de sulfite, ou tintas para pintar a escola, necessários também para oferecerem um trabalho e uma escola de acordo com as necessidades das crianças.

Lóri, agora volta para contar-nos que sua mãe morrera, momento em que a fortuna do pai reduzira-se substancialmente, as viagens pelo mundo acabaram e, hoje lhe restou apenas uma mesada que a família lhe dá para atender as necessidades que o salário de professora não supre. Entristecida com a falta da presença da mãe, Lóri recolhe-se novamente e as professoras voltam à cena.

Remeto-me, então, à função materna, aquela provedora das necessidades básicas do filho (de sobrevivência física e psíquica: alimentos, agasalhos, calor, amor, contato físico, etc.). As

professoras, por várias vezes falam que precisam de mais recursos materiais para trabalhar. Além de não contarem com a função paterna, também não contam com a função materna na escola, que teria o papel de suprir suas necessidades quanto aos recursos materiais que precisam.

Em Lóri, encontro a fúria de uma órfã destas funções. Ao dialogar com Deus, mostra sua ira, está desesperada, pois demora em saber de si e receia que Ulisses não a espere mais. Agora, acabara de sentir novamente uma dor pungente. Deitada de bruços na cama, com o rosto enterrado no travesseiro, acusa:

Tu me criaste através de um pai e de uma mãe e depois me largaste no deserto. Em vingança estranha, pois era contra si mesma, contra uma criança do Deus, era no deserto então que ela ficaria, e sem pedir água para beber. Quem sofreria mais com isso era ela mesma, mas o principal é que com o seu sofrimento voluntário ofendia o Deus e então pouco lhe importava a dor (Lispector, p. 65).

Pergunto-me onde está a ira das professoras, pois como à Lóri, lhes faltam os continentes adequados para a carga intensa de emoções com as quais se deparam no cotidiano, geradas pelas frustrações daquilo que não melhora enquanto estrutura da escola. Quem sabe isto não tem reflexo na saúde das professoras?

Escutemos, você e eu, o que diz Lea:

Lea - O duro é que não tem no fim de semana recuperação de nada. A estagiária que ficou comigo hoje de manhã, ela ficou lá comigo semana passada também e hoje ela foi embora. Na semana passada, ela ficou à tarde. Ela disse assim: - Você emagreceu, né? Eu falei (...) (Encontro, 26/09).

Nada mais dizem as professoras sobre isto.

De acordo com Zimerman (2004, p. 231), o termo *continente*, proveniente da obra de Bion, designa:

(...) uma condição de disponibilidade para receber de um outro, ou de si mesmo, um “conteúdo” a espera de ser contido, que consiste numa carga projetiva de necessidades, angústias, desejos, demandas, um terror sem nome, objetos bizarros, etc. (...).

Ainda segundo com o mesmo autor, os seguintes fatores compõem a função de “continência” da mãe em relação às identificações projetivas do filho: “(...) *acolher, conter, decodificar, transformar, elaborar e devolvê-las em doses apropriadas, devidamente nomeadas e*

significadas” (pp. 231 – 232). Neste aspecto, penso que a escuta analítica pode ter o seu lugar de sustentação em relação a estas demandas, funcionando nesta função continente.

Está faltando um elemento que cobre ordem na escola, mas ao mesmo tempo proteja, com uma função democrática e não de retaliação. Bia solicita uma autoridade que integre o que falta, no caso a organização e os recursos materiais. Seu sentimento de falta de integração faz com que busque se aliar às outras professoras para que cobrem isto de alguma autoridade, o diretor, ou o supervisor. Há uma autoridade que não é exercida, de forma que as professoras colocam que fazem muitas coisas na escola, mas não se sentem amparadas e nem autorizadas a tomar certas medidas que extrapolam as questões de ensino. Diz Bia, sem rodeios:

Bia - Mas aí é assim, o argumento é o seguinte, esse tipo de coisa, no armário eu tenho chegado direto e vejo mexendo, mas as outras coisas é assim, tem que ter o papel pra falar que não pode mexer, que não pode entrar, entendeu? Ele está sempre descoberto por todos, todos têm que mudar tudo, então eu mudo, né? (Encontro, 26/09).

Lea compartilha deste sentimento de Bia:

Lea - É, eu posso sugerir, mas a gente nunca encontra reserva do lado da gente. É muito difícil, né? É muito difícil. Nós sempre chegamos num acordo. A gente sempre leva pra ele primeiro; tudo aquilo que nós vamos fazer nós levamos pra ele e dizemos o que você acha? Antes de qualquer coisa nós levamos pra ele (Encontro, 21/11).

Bia chega a fazer um enfrentamento, questionando diretamente o diretor sobre o que acredita que deva ser seu papel. No entanto, o diretor se identifica com as professoras em relação à necessidade deste alguém que exerça a função de uma autoridade que organize, por isso não assume o lugar pelo qual é cobrado pelas professoras.

Algumas falas claras a este respeito, que compõem o mesmo encontro:

Bia - Joel, eu passei dois anos aqui com a caixa cheia de brinquedo, fechada, eu tinha que aguardar, aguardar, aguardar, uma sala de brinquedoteca que ela ira vir e ela tinha que vir e nunca veio (Encontro, 26/09).

Joel não se sente com a potência para resolver os problemas, mais que isto, o diretor sente-se tão órfão quanto as professoras em relação aos apoios que precisa para administrar a escola. Diz ele:

Joel (diretor) –(...) em termos de responsabilidade, a sala de informática está em segurança, e não está (Encontro, 26/09).

Joel - Agora, depois na hora de fechar o processo, você tem que ficar que nem doido correndo, ligando pros outros, pedindo cotação mais caro (...) (Encontro, 26/09).

Tal como as professoras, Joel também sente a falta destas funções. As professoras, então, apresentam uma solução frente à não manifestação do diretor, cobrando alguém que exerça o papel solicitado, no caso, um supervisor. Elas não têm uma expectativa de alguém que seja idealizado, se propondo a conversar com este responsável em uma relação horizontal. A necessidade de uma sustentação para o desenvolvimento de seus trabalhos é reiterada várias vezes, querem saber quem são os responsáveis para poder cobrar os cuidados com as necessidades da escola.

Lea - Então chama essa criatura. Como é que chama essa criatura? [fala sobre o supervisor] Por favor, Joel, você chama? Você faz esse favor pra nós? Aí a gente senta junto, você com nós, juntos a gente consegue arrumar as coisas. Semana que vem, Joel? (Encontro, 26/09).

Enquanto isto, tentam se suprir nas necessidades e organizar a escola por elas próprias. Há uma sensação de exploração em relação ao direito de ter alguém que ajude nas necessidades da escola, o que mostram denunciando a falta de uma função que se responsabilize pela Educação, pois afinal, não exigem nada além do que precisam. Diz Bel, indignada com o questionamento de uma aluna sobre o pedido de um real que a professora fizera para comprar o material do dia-a-dia da sala de aula, que está faltando:

Bel - Gente, é 1 real, 1 real... a menina que falou... se ela falou isso é porque a mãe que falou [sobre uma contribuição pedida pela professora e questionada pela aluna] (Encontro, 26/09).

Seria esta sua indignação com a designação e a gerência das verbas públicas para a Educação?

Para pensar sobre esta questão, coloco o que Charlot (2005b), escreve sobre o controle e o olhar de autoridades hierárquicas, em relação às restrições de espaço, de tempo e de recursos.

Estas restrições variam segundo as situações de ensino, mas aí também se encontra um universal (da situação de ensino): a instituição gere. Ela pode gerir de diversas formas, mas há uma constante: ela gere. Ora, a lógica da administração não é a da educação ou a do ensino. Gerir é prever, organizar, racionalizar, categorizar, submeter a critérios homogêneos. O ideal da gerência é o da perfeita transparência e do total domínio. Ora, por sua própria natureza, o ato de ensino implica uma outra lógica: o professor não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras (p. 78).

Penso, depois de ler Charlot, que talvez o que as professoras apontam como inadequado, seja a forma de gerir pela qual estejam optando as pessoas que administram o sistema escolar público. Haveria então uma gerência, a gerência da não organização e da não provisão das necessidades para um bom ensino, mas esta conversa não tive com as professoras, o que não quer dizer que essas conversas já não tenham acontecido entre elas.

Querem saber qual é uma das funções da escola? Ela deve servir à democracia.

As preocupações com a forma de inserção – dos professores e dos alunos – nos meandros de nossa sociedade, colocam a escola como instituição de uma sociedade democrática, como diz Meirieu (2006, p. 72). Segundo o autor, há um papel decisivo da escola em relação a este aspecto, desde que assuma um trabalho duplo:

(...) de um lado, o de ajudar cada aluno a escapar de todas as formas de tribalismo que imponham a conformidade à norma e impeçam qualquer liberdade de pensamento; e, de outro, o de ensinar a cada um, permanentemente, a se descentrar de suas preocupações imediatas e de seus interesses pessoais para se associar a outros e caminhar no sentido do universal (Meirieu, p. 73).

Neste sentido, este autor afirma que é responsabilidade do professor fazer uma aliança com os alunos que desejem refletir por si mesmos, tentar uma expressão pessoal ou sair do conformismo imposto.

As professoras com as quais me encontrei concordam com este pesquisador, atribuindo uma função à escola em relação ao desamparo social: a de possibilitar que as crianças tenham autonomia para construírem seus projetos de vida. Para tanto, a função que as professoras exercem é fundamental. “Pensar com a própria cabeça”, ou por si mesmo, seria uma forma de emergência de um sujeito autônomo para buscar condições dignas de vida.

Silva [s.d.], que faz uma bela apreciação do livro de Lispector, diz que a travessia que Lóri faz mostra que a especificidade do ser humano não está apenas no racionalismo, ou na imortalidade, mas em sua prerrogativa de autocriar-se. A longa espera de Lóri por Ulisses, reflete esta condição humana: a da liberdade como um princípio de ação para ir se construindo como sujeito. *Toda decisão passa pelo poder de escolha, situado no foro íntimo da consciência individual, que é uma instância de autonomia (...)* (p. 6). É essa decisão que faz Lóri recusar Ulisses, mesmo desejando-o:

Tudo o que ele dissera – sobretudo o tom com que dissera – era no sentido de apaziguá-la. E tão forte ela se sentiu através dele que, refeita e calma, disse-lhe:

- Prefiro ficar ainda algum tempo sozinha, mesmo que seja tão difícil.

- É um sacrifício para mim também. Mas faça como quiser, se é disso que você precisa (Lispector, pp. 120 - 121).

As professoras percebem que seus alunos precisam delas para conquistar esta autonomia. Elas mesmas exercem esta liberdade de pensar, quando buscam por alternativas a fim de manter seus próprios empregos e assegurar um lugar de ensino que acolha as crianças em todos os aspectos.

Meirieu (2006, p. 76) faz uma interessante colocação em relação ao que exige a cidadania: “(...) não apenas a capacidade de escapar ao domínio de outros, mas também a de se associar livremente a eles (...), o que seria um prolongamento lógico do processo educativo, integrando ao próprio pensamento e de seu grupo de origem, outros pontos de vista. É isto que fazem estas professoras ao buscarem as parcerias, quer seja para pensar, quer seja para subsidiar materialmente seus projetos, “(...)resistindo ao prazer narcísico do pessimismo e continuando operar pelo contágio do ‘acontecimento pedagógico’” (Meirieu, p. 79).

Lea fala sobre as expectativas que têm em relação a uma parceria com uma ONG da comunidade (escola e ONG estão prestes a ganhar um concurso, cujo prêmio em dinheiro lhes possibilitará comprar várias coisas para a escola):

Lea - Não, mas agora vamos ter, se Deus quiser. Então a gente vai ter essa biblioteca, vai ter playground, vai ter outra televisão, vai ter DVD [inaudível] É uma ONG que vai tomar conta, seria ONG com escola. Por que ONG? Por que fica muito difícil distribuir pra escola coisas assim de governo. Mas a ONG vai distribuir. Fizemos a primeira parte, agora é a segunda parte. Na primeira etapa deu pra revezar. Na segunda etapa nós revezamos só uma semana e aí queriam só uma pessoa. Como eu tenho mais disponibilidade, tenho carro, a Bia tem outro emprego, já complica, então eu falei vou eu, não tem problema. Faz seis meses que estamos trabalhando nesse projeto (Encontro, 12/12).

No entanto, em relação à questão da proposta de autonomia pela Educação, não posso deixar de pensar sobre a contradição que Macedo (2002, p. 18) aponta. O autor escreve

(...) que a esta força que pede libertação, autonomia, que pede que a criança tenha oportunidade de ser o máximo que possa ser dentro de seus recursos, ao mesmo tempo, na perspectiva dos adultos tem um processo de pressão, dominação ou domesticação (...).

Esta tensão entre autonomia e heteronomia, mesmo que os argumentos racionalizados justifiquem o bem das crianças como meta, adquire uma grande intensidade com a presença da escola compulsória, segundo o mesmo autor. Com o que escutei destas professoras, não posso fazer esta análise, pois não observei este aspecto, no entanto, este não deixa de ser um ponto interessante para reflexão em relação aos discursos sobre este tema, os quais não raras vezes se fazem presentes.

A autonomia de pensamento destas professoras permite que também se preocupem com a capacidade de refletir de seus alunos. Assim, dos estudos sobre o ensino como uma atividade reflexiva, em que o professor submete sua prática à crítica reflexiva, seleciono este trecho que se coaduna com meu pensamento:

(...) a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento das estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe e habilidades de pensamento, se não sabe 'aprender a aprender', se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades e aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem, suas capacidades cognitivas (Libâneo, 2006, p.36).

Lea mostrou que assume esta autonomia de pensamento, assim como as outras professoras também o fazem, reconhecendo suas dificuldades e propondo alternativas para elas. Diante do risco de perder o emprego, pois no próximo ano a escola pode ter um número menor de alunos e

algumas turmas podem deixar de existir, as professoras pensam em estratégias para que isto não ocorra. Uma delas é a de panfletar na comunidade as vantagens das mães matricularem seus filhos nesta escola, com alguns papéis que conseguiram no material referente à matrícula para o ano seguinte.

Assim, as professoras pretendem panfletar suas necessidades, pois o fazem para terem mais alunos, mas também panfletam seus recursos, na medida em que apostam em suas capacidades como aquilo que têm de bom para oferecer. Diz Lea, com os planos já combinados com as outras professoras:

Lea - Agora o Joel [diretor] deu uns panfletinhos pra gente pra fazer matrícula e aí nós pretendemos... porque a gente vai ficar sem escola, gente, vocês sabem disso. Por enquanto ninguém veio. Aí nós vamos, num dia da semana, entregar os folhetos da matrícula. (Encontro, 12/09).

Embora as professoras não se paralisem diante deste problema, não posso deixar de reconhecer que esta situação exprime um desamparo social ao qual estão submetidas. Lia e Lea dão pungentes exemplos desta condição:

Lia - (...) se eu não conseguir um emprego, sabe o que eu vou fazer? Vou pegar uma barraquinha, vou vender fruta (Encontro, 29/08).

Lia, ao sentir o risco do abandono em um sistema educacional que não cuida das necessidades do professor, procura e encontra em si mesma uma forma, caso precise, de sustentar-se. Lia recorre à criatividade diante do drama - seu e de tantos brasileiros - da possibilidade do desemprego. Penso que tal fonte criativa tem uma origem peculiar neste momento de sua vida, mãe de um bebê de apenas alguns meses. Cuidar adquire o sentido de um imperativo e, para tanto, é preciso encontrar soluções para que a vida se movimente em fazer crescer o filho que gerou. Talvez Lia já o soubesse antes, pois não é disto que trata a função do professor? Fazer crescer...

Lia me lembra Lóri, que me lembra Lia:

Infiltrada que está em sua experiência de ser, Lóri lida com o medo intolerável da perda e a decisão de correr riscos. O narrador em Clarice, escreve:

Era um corpo consigo mesma dessa vez. Escura, machucada, cega – como achar nesse corpo a corpo um diamante diminuto mas que fosse feérico, tão feérico como imaginava que deveriam ser os prazeres. Mesmo que não os achasse agora, ela sabia, sua exigência se havia tornado infatigável. Ia perder ou ganhar? Mas continuaria seu corpo a corpo com a vida. Nem seria com sua própria vida, mas com a vida. Alguma coisa se desencadeara nela, enfim. E aí estava ele, o mar (Lispector, p.76).

Lea, sofrendo com o pai, internado em hospital público, numa cidade distante da sua, porque não tem recursos financeiros para interná-lo próximo onde mora, indigna-se com o abandono social, sentido em sua pele. Sua indignação é o diamante de Lóri, que a mantém no corpo a corpo com a vida:

Lea - (...) o nosso sistema não protege o cidadão, o cidadão não tem nenhuma proteção, gente. Como é que ele vai chegar aos sessenta anos ele não vai ter uma aposentadoria digna, ele vai morrer. Como na Bélgica, na França, na Inglaterra, onde protege o cidadão. O cidadão não tem nenhuma proteção (...) (Encontro, 29/08).

Desamparo e desemprego são problemas sérios brasileiros. Não é difícil, então, para estas professoras, se identificarem com seus alunos neste aspecto. Bia fala sobre os riscos que corre um garoto de 18 anos ao desejar entrar no mercado de trabalho. Entre seus alunos, que ainda não atingiram esta idade e seu filho, que tem 22 anos, Bia escolhe uma idade que englobe a todos por uma diferença de alguns anos. Diz ela:

Bia - O mercado de trabalho está muito reduzido e é extremamente exigente. (...) O que acontece? O fracasso pessoal é muito triste, é muito difícil. Um garoto de dezoito anos, dezenove anos não conseguir emprego, não conseguir uma colocação hoje em dia é extremamente difícil, lidar com isso é muito difícil (Encontro, 29/08).

No entanto, esta é uma área na qual as professoras sentem que podem contar com seus próprios recursos mentais para refletir e buscar soluções. Bia fala de seu comprometimento com as crianças, o que faz com que eu pense novamente na história de Lóri, na qual se constrói um sujeito pela construção de um vínculo de amor – tarefas complexas.

Bia - (...) uma criança que está com doze anos não sabe ler nem escrever. Eu não posso deixar aquela criatura daquele jeito porque eu não concordo com esse método (...) (Encontro, 29/08).

Bia se dispõe a lutar, inclusive consigo, para que se faça acontecer o sentido de sua função: ensinar a alguém que deseja aprender. Sua ‘paixão’, ou determinação como o queiram os mais tomados pela razão, parece não encontrar sossego enquanto seu aluno não aprende, não se construindo como sujeito. E ela, sujeito professora porque está em uma relação com os alunos, como se sentir tranqüila, se é que seu aluno não aprende?

Sheakespeare dizia que “O verdadeiro amor nunca é suave”, o que talvez seja uma verdade universal, válida em qualquer momento. Não encontrei em Charlot (2005b), quando escreve sobre os ‘universais da situação de ensino’, alguma menção sobre esta construção do sujeito professor, na vivência da paixão, com a dor que vivem os seres abertos para os grandes encontros. Mais do que uma relação com um Outro externo, trata-se de uma relação com os Outros internos que o habitam, através de um investimento cotidiano em ser, em existir nesta função. Seria o professor um ser desta turbulência diária, cuja outra face é encontrada na experiência do conhecimento, do crescimento (seu e de seus alunos)? Bia e Lóri teriam nos dado uma pista sobre mais um ‘universal da situação de ensino’, como Charlot (2005b) os denomina? Pensar sobre isto, me leva a refletir sobre a necessária organização para conhecer, sobre as ordenações implícitas a ele, suas normas e seqüências. De acordo com este raciocínio, as rotinas escolar e do conhecimento teriam sentido diante da intensidade não linear, dinâmica, da experiência da construção do sujeito aluno e do sujeito professor.

Léa fala sobre esta necessidade de encontrar pontos de apoio, lugares seguros, estáveis e, mais uma vez, indica que este lugar está na segurança do conhecimento que tem. Por isto, ao se referir a um concurso público para professores do qual participou recentemente, ressalta que o trabalho em interação com a comunidade foi objeto de uma questão e que teve propriedade ao respondê-la, pois tem muita experiência nesta área:

Lea - Uma [coisa] interessante que eles [na prova do concurso] falavam, que deve haver essa interação, esse trabalho que nós fazemos aqui, da comunidade, da escola (Encontro, 12/09).

Para Lea, é muito importante saber que conhece e ser reconhecida por isto.

Não apenas a experiência, mas também a agressividade como um impulso vital é um dos recursos com os quais contam as professoras. Sanches (2002) escreve que este impulso não é destrutivo ou construtivo em si; uma vez que pode ser um ou outro, dependendo da situação.

De acordo com esta autora, a Psicanálise concebe um sujeito no qual a agressividade se constitui num potencial inato “(...) *algo que pertence ao rol dos recursos básicos do indivíduo para sua sobrevivência e seu crescimento*” (p.42).

Recorro também a Archangelo (2004), para lembrar que amor e ódio são constitutivos de todo ser humano e estruturais na construção das relações humanas. Sua origem concentra-se na relação que estabelecemos entre as realidades interna e externa e eles marcam nossas escolhas, as impressões e as avaliações que fazemos do mundo e das pessoas com as quais nos relacionamos, inclusive quando o mundo em questão é o da escola. Estas pulsões conflitantes nos impelem a direções complexas. Um ego fortalecido seria uma forma do reconhecimento destes perigos e de buscar por encaminhamentos que atendam ao todo dos sujeitos e não a um outro aspecto mais regredido, no entanto, ainda restam energias a serem escoadas por caminhos menos estáveis, decorrendo que

amor e ódio, ternura e agressividade, pulsões de vida e de morte continuam a fazer parte da vida do sujeito independentemente de processos de pensamento que os direcionem para formas mais integradas de manifestação (Archangelo, 2004, p. 17).

Estes sentimentos estão presentes também na vida emocional das professoras com as quais me encontrei, como as próprias reconhecem, e abordá-los, percebendo seu aspecto constitucional, “(...) *coloca em outras bases a influência que um sujeito tem sobre o outro*” (p. 17). Como escreve Archangelo, sua abordagem impede uma idealização ingênua, assim como uma total descrença nesta influência. A pesquisadora ainda afirma que compreender melhor esta relação entre o interno e o externo, amplia a compreensão da realidade escolar, minimizando os riscos de uma prática de culpabilização em níveis individuais ou sociais, e possibilitando que se leve em conta “(...) *um jogo de tensões que encontram necessariamente eco nos sujeitos de um determinado tempo*” (p. 24).

Lóri é um destes sujeitos e pede licença, para dizer a nós – à mim, às professoras e, à você, leitor – o que disse repentinamente à Ulisses, quando lhe falou sobre sua alma:

Um dia será o mundo com sua impersonalidade soberba versus a minha extrema individualidade de pessoa mas seremos um só (Lispector, p.73).

Isto, para Lóri, era a felicidade, nascida no bojo de uma tensão entre o que não se opõe, embora seja diferente.

Sobre esta tensão, Charlot (2005b), diz que:

O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular (p. 40).

Sobre afetos também se aprende, o que faz desta tensão senão possível de ser equacionada, factível de ser pensada, de forma que Mel e Lea se interessam por saber como lidar com os afetos que sentem em relação aos alunos.

Convido Cifali (2001) para conversar com as professoras, comigo e com você leitor, sobre o que pode acontecer quando as pessoas se encontram numa relação dispostas a lidar com suas verdades, como é esta da qual as professoras falam. Diz ela:

As pessoas com quem trabalhamos fatalmente nos remetem ao essencial de nossas vidas de homens e mulheres: à impotência e à ignorância, à sexualidade e à morte, à dependência... Oscila-se, então, entre duas posições; a de uma grande proximidade, participação e identificação com o outro, e a de um grande afastamento, que se traduz na indiferença. Oscila-se de uma a outra quando não se dispõe das ferramentas para se referenciar. Primeiro aceitamos ser tocados e, como isto se torna perigoso para nossa própria sobrevivência, estabelecemos mecanismos de defesa. Como não se pode viver o tempo todo tocado, afastamo-nos; introduzimos entre o outro e nós teorias, ferramentas técnicas; protegemo-nos com uma armadura institucional e é aí que nasce nossa indiferença, nosso cinismo, nosso rir por dentro de seu sofrimento; nós o transformamos em um objeto manipulável que não deve nos 'aborrecer' e cuja agressividade deve ser domada (p. 105).

Mel e Lea conversam sobre a agressividade, a delas e a de seus alunos, o que lhes possibilita as tais 'ferramentas para se referenciar' das quais fala Cifali.

Estas professoras sugerem que o reconhecimento destes sentimentos na relação com os alunos, ensinando-os a fazerem o mesmo, é um recurso com o qual podem contar em sala de aula - pode-se dialogar sobre os afetos na escola. Penso que ao verbalizar isto, Mel e Lea reconhecem a experiência que têm de dialogar sobre seus próprios afetos durante os encontros que tivemos.

Quase numa seqüência de pensamentos das professoras, registro as seguintes falas:

Lea - (...) porque se eu der bronca só em um, eu preciso saber o que aconteceu. O outro às vezes arrancou da mão dele e ele se defendeu. Aí eu penso que tem que chamar as duas crianças (Encontro, 17/10).

Lia - Pode perguntar: como é que você poderia se defender sem bater nele? (Encontro, 17/10).

Mel - Sem bater nele, é isso também (...) É errado mostrar que eu estou com raiva deles? (Encontro, 17/10).

Lea -... a lição de casa eu fico brava, eu pergunto por que você não fez?(...) (Encontro, 17/10).

Sobre o interesse das crianças por desenhos que contenham cenas de agressividade, Bia ensina:

Bia - Se assiste, gosta, né? Não é o colorido, né? É a violência, porque na verdade é a agressividade, como se fosse a violência dele [?] com os Cavaleiros do Zodíaco. Ele está vivendo a violência dele através dos Cavaleiros do Zodíaco (Encontro, 29/11).

Uma coisa eu lhes digo: brincadeira é coisa séria.

Sobre Lóri, enquanto sentia uma dor intensa e sangrava sozinha em seu apartamento:

Sentou-se para descansar e em breve fazia de conta que ela era uma mulher azul porque o crepúsculo mais tarde talvez fosse azul, faz de conta que fiava com fios de ouro as sensações, faz de conta que a infância era hoje e prateada de brinquedos, faz de conta que uma veia não se abria e faz de conta que dela não estava em silêncio alvíssimo escorrendo sangue escarlate (...) (Lispector, p. 14).

Winnicott (1975, p. 79), escreve sobre a relação entre o brincar e a criatividade da seguinte forma: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua capacidade de criação (...)”.

De acordo com este autor, o brincar tem um lugar, não está dentro (mundo interno) e nem fora do sujeito, mas num espaço de transição. Desta forma, na brincadeira há um “(...) *interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais*” (p. 71). Diz Winnicott que “(...) *para controlar o que está fora, é preciso fazer coisas e não apenas pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer*” (p. 62).

O autor escreve que a brincadeira é própria da saúde: facilita o crescimento, e leva aos relacionamentos grupais. Durante o brincar, as crianças apresentam as idéias que ocupam suas vidas e o adulto espelha com sua presença o que está acontecendo, concedendo-lhe uma qualidade de comunicação.

Sanches (2002), outra pesquisadora que escreve sobre este assunto, diz que, na criança, a fantasia toma uma forma concreta – a brincadeira –, a qual tem um papel importante no processo de aprendizagem. A brincadeira serve para que a criança se aproprie do que está aprendendo, transformando-o inicialmente de acordo com os recursos que possui e, aos poucos, adaptando-o à realidade. Segundo Sanches, são duas as funções da brincadeira: manter o sonho e o desejo vivos, mesmo quando não é possível realizá-los naquele momento ou naquelas circunstâncias e, elaborar desde as pequenas dificuldades do dia a dia até os grandes traumas humanos. Sanches diz que a criança que pôde brincar torna-se um adulto com um potencial criativo para se relacionar com o mundo, transformando-o através de suas realizações e, ao mesmo tempo, transformando-se. De acordo com esta autora, “(...) *se a fantasia e o jogo são os principais instrumentos para lidar com as frustrações da vida, aquele que não tem acesso aos mesmos fica privado de recursos de elaboração. Tem que se fechar e, fazendo isso, não pode crescer*” (p. 38).

O brincar – quando sou eu, mas não sou eu – tem uma função transformadora, porque as realidades se tornam possíveis de serem enfrentadas ao permitir que a criança saia do concreto do eu.

Assim, brincando, é que Lispector torna possível a Lóri e a quem lê sua história, se haver com a dura e complexa tarefa de aprender a ser. No seu texto, aprender a ser, é possível de ser enfrentado. Lispector leva Lóri e quem se propõe a conhecê-la, para longe do concreto da existência, quando brinca desta forma com as palavras:

Era uma noite muito bonita: parecia com o mundo. O espaço escuro estava todo estrelado, o céu em eterna muda vigília. E a terra embaixo com suas montanhas e seus mares.

Lóri estava triste. Não era uma tristeza difícil. Era mais como uma tristeza de saudade. Ela estava só. Com a eternidade à sua frente e atrás dela. O humano é só (Lispector, p. 74).

Durante um dos encontros, Bia, a professora avó de uma criança com cinco anos, a qual brinca de ser a avó e chama o avô para ser a noiva do casamento de suas bonecas, quer saber mais sobre a brincadeira. Pergunta às outras professoras o que pensam sobre este assunto, pois também está empenhada em uma monografia de final de curso, cujo tema é o brincar. Sua questão é assim colocada:

Bia - Eu queria conversar com vocês um pouco a história de ensino, brincadeira (...) E eu vou fazer o projeto de brincadeira. É o trabalho de conclusão de curso, mas no enfoque mais com relação à abordagem [inaudível] Como é pra vocês o momento da brincadeira? O que isso significa pra vocês? (Encontro, 07/11).

Lea, então, responde:

Lea - Na minha classe tem um dia de brincadeira: é toda terça. Eles trazem brinquedos e eles podem brincar. Eu sempre deixo que elas reproduzam as situações vividas em casa. Principalmente as meninas, elas reproduzem a mesma situação aqui, ou então elas reproduzem a situação de lá aqui, da professora, do cotidiano. Mas eu vejo a experiência, a situação vivida, a casa, é interessante ficar olhando eles brincarem... (...) Quando você faz um trato com as crianças você tem que cumprir, senão eles ficam bravos e com razão. Por exemplo, na brincadeira de casinha de menina, elas arrumam jeito pra tudo. Se não tem um menino pra ser o pai (...) (Encontro, 07/11).

Lea percebe que as crianças brincam para revisitar suas verdades, assim como que brincar é uma questão de vida para as crianças. Ai dela, professora, se não cumprir a promessa de deixar as crianças brincarem. Sabe que irá se haver com a ira de seus alunos. Lea também conhece mais sobre seus alunos através de suas brincadeiras: aprende sobre como as meninas percebem os papéis femininos e sobre a ausência dos pais na vida destas crianças. A professora ainda não percebeu, no entanto, que as brincadeiras, como formas de apreensão do cotidiano, encontram na sua restrição (são permitidas apenas um dia na semana), um fator de contenção das possibilidades de desenvolvimento das crianças. Que tal perceber o aspecto lúdico possível nas aprendizagens

em relação aos conteúdos do dia a dia? Embora isto não tenha sido possível neste momento, no penúltimo encontro, ao seu final, esta possibilidade é considerada pelas professoras.

Bel também percebe que a ausência dos pais tem algo a ver com a realidade de parte destas crianças:

Bel - Quando tem homem pra entrar na brincadeira, elas deixam fazer o papel de pai, manda ele trabalhar. Fica sempre fora o pai (Encontro, 07/11).

Bia pensa que não só a criança resgata suas verdades, mas também pode aprender através da brincadeira, tornando o jogo mais elaborado e complexo conforme o tempo passa. Assim, a criança se apropria do que está aprendendo e aos poucos, adapta-se à realidade. Sua neta parece estar fazendo ficar evidente a ela, Bia, estes aspectos:

Bia - Eu tenho duas netas, e a mais velha tem sempre uma brincadeira assim, porque a gente trabalha com festas. Então no final da tarde elas me ajudam. Neste final de ano ela foi daminha duas vezes. Aí ela chega e fala assim vô, porque ela sabe que o vô é mais dado a brincadeira do que eu, então ela fala vô vamos brincar? Aí o vô fala de quê? Ah, de noiva, de casamento. Mas o vô é a noiva (...) e o vô está mais disponível nessa hora pra elas, então resolve dessa forma, precisa de uma noiva, porque ela quer comandar. Mas no fundo eu vejo que ela me copia, porque nas festas ela me vê muitas vezes, então ela copia a minha figura, porque ela é a organizadora da festa, entendeu? Então, no casamento precisa ter a noiva, então eu estou disponível e ela está fazendo o meu papel e eu vou fazer o papel da noiva (Encontro, 07/11).

Mel, neste contexto, lembra das histórias infantis como um dos recursos que também leva o sujeito a sair do concreto de sua realidade, remetendo-o a si novamente por uma via simbólica.

Esta professora, também mãe de duas crianças, uma com três e outra com cinco anos de idade, percebe que através das histórias, pode reconhecer os sentimentos das crianças e conversar sobre eles, conquanto se trate de sentimentos pertencentes a toda condição humana. Mel aponta também a inadequação de recomendações aos educadores, para que não contem às crianças sobre os eventos agressivos das histórias. Diz que há um modismo, no qual trechos das histórias infantis vêm sendo modificados, de forma a extrair delas o que não é ternura.

Mel - É. Eu sempre fui contra. Eu estou falando porque outro dia eu contei a do Chapeuzinho e era o antigo, o original. E elas falavam assim nossa!, ele comeu a vovozinha? Comeu. Ele era um lobo mau, ué! E nós comentamos isso conversando e ficamos bem na classe. É que têm outras versões. Nós estávamos falando que no começo, quando eu trabalhava lá em Botucatu, pra mudar os finais da história, mudar a história, porque era muito agressivo, não podia ter madrasta. Também da cor, né? Por ser vermelho porque tinha a ver com menstruação. Não tinha esse comentário?(...)... principalmente A cigarra e a formiga, porque a formiga era insensível à problemática da cigarra, ela vivia cantando. Principalmente porque eu trabalhei com aceleração, e tem textos transformados, que a formiga ajuda, você cantou para mim enquanto eu trabalhei, então... Todas as histórias estavam politicamente corretas. O mundo é compreensivo conosco? (Encontro, 21/11).

Conversar sobre histórias transporta Mel às suas próprias histórias e às histórias de uma de suas filhas. Mel é uma contadora de histórias contumaz, ao menos assim diz que faz em casa e na escola. Então, ela nos leva, eu e as outras professoras presentes -, a rir e a vibrar com as histórias que nos conta. Neste instante, esquecemos quem éramos e o que fazíamos ali... Veja você mesmo, leitor:

Mel - Uma vez eu contei uma história de terror dentro da sala de aula. Gente!, noutra dia eu não dormi, eu não dormi, eu não dormi. Mas então, também tinha isso. Eu pegava livro que tinha conto de vampiro. Eu aprendi a ler lendo os gibis do meu pai do Fantasma, Zorro. Ele adorava gibi do Fantasma, Zorro. O Fantasma meu pai adorava. E tinha um de vampiro. Eu aprendi a ler, era tão assim, emocionante. Eu tinha 5 anos. Eu aprendi a ler lá com os gibis do meu pai. Eu morria de medo, mas a gente ia lá e lia (Encontro, 21/11).

E uma outra história, sobre uma de suas filhas:

Mel – (...) e eu saio, a hora que eu vejo ela já está no banheiro. Larissa, não precisa escovar os dentes tantas vezes. Não, mãe, tem que escovar, viu o menino do bafo? Mata até barata com o bafo. E é uma história super legal, tem um menino que tira caca do nariz, trabalha

bem essas coisas: um livro sujo que chora, um livro tão sujo que as lágrimas escorreram e lá onde passou água ficou limpo (...)

Ei, você leitor, onde está agora?

Realidade? De qual realidade devo lhes falar para conhecerem a realidade do fracasso escolar?

Diz Charlot (2005b), que “(...) *o ser humano se humaniza apropriando-se apenas de uma parte do patrimônio humano, o que o faz se tornar um ser humano de tal época, de tal sociedade e mesmo de tal classe social* (p. 77). Desta forma, o ensino, antes de transmitir “o” patrimônio humano, transmite apenas uma parte deste, em formas que lhe são específicas. Neste aspecto, Charlot encontra um novo ‘universal da situação de ensino’. Por isto, o pesquisador escreve que “(...) *o professor é sempre contestável*” (p. 77). Charlot lembra das questões dos alunos: “Para que serve isto?”, “Álgebra, história, se nem sequer havíamos nascido?”, “Para que serve a escola (e conseqüentemente o professor), já que a ‘vida real’ está lá fora?”. Em sua legitimidade antropológica, o professor é contestado, pois é através de sua realidade em relação a este patrimônio, que o professor transmite.

Winnicott (1975) pode ajudar nesta reflexão, ao ensinar sobre a localização das experiências culturais. Este autor afirma que a experiência cultural se “(...) *localiza no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente* (...)” (p.139), ou seja, esta não estaria nem na realidade interna e nem na realidade externa ao sujeito, mas se relacionaria com ambos. Trata-se de uma área intermediária da experiência. Este seria o mesmo espaço do brincar, diz Winnicott. Muito freqüentemente, para as crianças, o objeto transicional, toma a forma concreta de um bico, um travesseiro, um ursinho de pano, etc., e representa um momento evolutivo estruturante. Para todos os sujeitos, este espaço seria determinado pelas experiências de vida que ocorrem nos primórdios de sua existência, de forma que sua experiência favorável ou desfavorável irá construir um sentimento de confiança – adaptável por causa do amor entre a figura materna humana e o bebê - em relação ao que se está introjetando. Então, partindo do conhecimento que o espaço potencial entre o bebê e a mãe, ou entre o sujeito e o mundo, depende

da experiência que conduz à confiança, a escola e suas professoras, têm no brincar um lugar do qual se derivam as experiências culturais.

No entanto, estas não são as únicas interpretações do que é realidade. Marcelo R. Pereira (2005), colabora com esta discussão, trazendo algumas reflexões acerca dos sentidos que pode ter a expressão ‘realidade significativa para o aluno’.

O autor inicia seu raciocínio, recorrendo a Piaget e Vygotsky para tecer considerações sobre uma perspectiva construtivista de aprendizagem significativa. Esta, diz ele, implica em atribuir significados ao aspecto da realidade que se pretende conhecer. Segundo esta perspectiva, são substantivas e não arbitrárias, as relações estabelecidas entre o que se ensina na escola e os conhecimentos que já pertencem aos sujeitos, o que culmina em uma construção de novos sentidos. Neste processo, adquirem bastante importância os aspectos relacionais, a disponibilidade para elaboração de hipóteses e sua experimentação e, os conhecimentos prévios construídos a partir das experiências singulares de cada sujeito envolvido com a aprendizagem. No entanto, esta aprendizagem, na qual está implicado o discurso, de acordo com o autor, também se coloca com uma dimensão inconsciente, de forma que sua funcionalidade, mais do que sua utilidade, é que a faz significativa, tornando-a uma importante função para pensar a realidade e aprender com as experiências.

Então, Marcelo R. Pereira (2005), convida o leitor para pensar além da abordagem construtivista, afirmando que:

(...) Caberia a este conceito de aprendizagem a idéia de que o sujeito pode inquirir-se na função e no lugar que ocupa, com base nos novos sentidos que constrói, como efeito de linguagem, levando-o a alterá-los se quiser. Terá também a oportunidade de consentir inclusive com um papel irreduzível que cumpre a revelia de si, segundo um saber não-sabido (p. 98).

Do sujeito de Winnicott, aquele que apreende a realidade no espaço transicional¹¹ (nem o do sujeito e nem do ambiente, mas um intermediário), com Marcelo R. Pereira, trago uma percepção da realidade como sendo a do discurso, dos sujeitos efeitos da linguagem, suas e dos outros. Percepções diferentes da Psicanálise, e por isto interessantes, para as reflexões sobre a

¹¹ O conceito de *espaço transicional* surge com os estudos de Winnicott relativos aos fenômenos e objetos transicionais. “Essa concepção alude ao fato de que a passagem do subjetivo mundo interno e imaginário do bebê para o objetivo e real mundo externo processa-se, inicialmente, por meio de uma espécie de ponte de transição entre ambos os mundos. Assim, cria-se um espaço virtual, que o autor denomina como ‘espaço transicional’, ‘espaço potencial’, ‘área da ilusão’ ou ‘área da criatividade’” (Zimerman, 1999, p. 58).

realidade. Nelas, o inconsciente é a constante, sendo que o professor o tem presente em sua realidade e na dos alunos, isto quer o reconheça ou não, quer o entenda ou não.

Bia, a professora que agora procura uma história infantil para falar sobre o mar, parece estar experimentando o que disse Winnicott:

Bia – (...) Eu, sinceramente, estou trabalhando mapas com eles através de um livro de literatura que fala sobre a história de um pintor. E a minha surpresa foi maior quando esse pintor nunca tinha conhecido o mar e ele queria pintar o mar. E ele começou a economizar, começou a comer batata com pão, ele reduziu todos os gastos dele pra chegar ao mar. Chegou um momento em que o pintor não sabia o que era o mar e nem eles. Então, como é que eu vou trabalhar o mar se não é uma coisa da realidade deles? Eles não vão aprender, eu tenho certeza de que eles não vão aprender, eles vão fazer o que eu vou propor porque eu vou ajudar, as outras crianças vão interferir na ajuda, eles vão fazer, mas eles não sabem, não têm esse conhecimento (...) (Encontro, 12/08).

Bia considera que o contexto do aluno deve inserir-se em seu trabalho, mas está pensando como fazê-lo em relação aos não-saberes de seus alunos, os quais, por sua vez, estão presentes na escola enquanto produtos culturais e na vida das crianças enquanto uma possibilidade de conhecer.

A professora reconhece uma função que pertence ao adulto em relação ao ensino, qual seja, a de ir onde o aluno se encontra mentalmente para que ocorra o desenvolvimento. Bia ressalta que a partir de uma assimetria de conhecimentos, quem os tem em um nível mais elaborado, é que deve ir a busca do outro, porque aquele que ainda desconhece, não tem como alcançar outro nível sem esta ajuda. A escola deve ir até a criança, deve abordar sua realidade, tem que ser útil para pensar, deve estar conectada com os personagens da criança, ensina a professora.

Bia fala sobre um saber aprendido com sua neta:

Bia - A minha neta é assim, de 5 anos. Ela vai fazer 5 anos em janeiro. Ela, à hora de dormir, ela está brincando, tudo bem. Só que ela só dorme se a mãe levar, a mãe tem que levar pra ela na cama, pôr pra ela na cama um edredom, que é de quando ela era bebê, nem cobre

mais ela, né? Mas ela fala assim dá meu chelo? Que é o cheiro, ela chama aquilo de cheiro. E só dorme com aquilo (...) (Encontro, 05/12).

Bel também tem esta experiência pessoal e, compartilha durante o encontro, uma experiência sua e de seu filho, na qual reconhece a importância do objeto transicional, diante da perda de sua mãe:

Bel - O meu menino, o mais velho, tinha um pano que era um calendário. E aí minha mãe conversava com ele, brincava com esse pano mostrando os dias, pra ele poder ficar quietinho. Então ele se entretinha com aquele calendário. E é um pano, um pano de cozinha. Aí, minha mãe faleceu. Aí esse pano, um ano sem querer eu descobri esse pano na gaveta dele. Aí teve uma época que eu descobri também na bolsa dele quando ele ia pra escola ou quando nós íamos ir viajar, quando tinha que andar de carro ele pegava aquele pano. E minha mãe faleceu num acidente de carro. Eu não sei, até que um dia ele largou, faz pouco tempo, ele falou olha, mãe, pode ficar pra senhora. (...) (Encontro, 05/12).

Bia reconhece esta experiência das crianças também no período que se adaptam à escola. Há uma necessidade de a criança ter experiências que dêem um tempo para a ilusão de continuidade¹² (da criança em relação à mãe) se desfazer, na mesma proporção do desenvolvimento. Assim, pensa em uma possibilidade que dê este tempo à criança:

Bia - E na escola, na adaptação, quando as crianças estão se adaptando, primeira semana de aula, segunda semana de aula, então as crianças que têm mais dificuldade é bom permitir que elas fiquem no colo da mãe, qualquer coisa que pra elas (...) (Encontro, 05/12).

Ao lembrar-se da necessidade de um período de adaptação que as crianças devem ter ao entrarem na escola, Bia mostra sua preocupação com o que se passa na vida mental delas. À escola caberia estar atenta a estas realidades das crianças, quer sejam internas, quer sejam externas. Diz a professora:

¹² De acordo com a teoria de Winnicott, “(...) o bebê vivencia o seio da mãe como fazendo parte do seu próprio corpo, sendo que, no início, a mãe deve aceitar essa ilusão, porém, aos poucos, ela deve processar uma progressiva ‘desilusão das ilusões’, até que a criança perceba que ela tem a ‘possessão’ do objeto seio, mas que ‘não é o seio’” (Zimerman, 1999, p. 58).

Bia - Eu acho que o mínimo que você deve dar é alguma coisa pra preparar pra vida (...)
(Encontro, 29/08).

Bia só não é Lóri, porque é ela mesma, o que não poderia ser diferente. Assim, de Lóri (e de Bia), um narrador no texto de Lispector, escreve:

(...) Depois chegara à conclusão de que ela não tinha um dia-a-dia, mas uma vida-a-vida. E aquela vida que era sua nas madrugadas era sobrenatural com suas inúmeras luas banhando-a de um prateado líquido tão terrível. Sobretudo aprendera agora a se aproximar das coisas sem ligá-las à sua função. Parecia agora poder ver como seriam as coisas e as pessoas antes que lhes tivéssemos dado o sentido de nossa esperança humana ou de nossa dor. Se não houvesse humanos na terra, seria assim: chovia, as coisas se ensopavam sozinhas e secavam e depois ardiam secas ao sol e se crestavam em poeira. Sem dar ao mundo o nosso sentido, como Lóri se assustava! Tinha medo da chuva quando a separava da cidade e dos guarda-chuvas abertos e dos campos se embebendo em água (Lispector, p.34).

Tal seja esta ou aquela, a realidade dada pelos significados que cada um lhe atribui, parece ser a de Winnicott, a de Marcelo R. Pereira, a de Lóri, a de Bia, a das crianças, a minha, a sua...

O professor, de acordo com Fernández (1994), seria o possibilitador de um espaço transicional, resgatando o conceito de objeto transicional de Winnicott, ou seja, de um espaço de confiança, lúdico, de criatividade, de investigação, no qual algumas coisas podem, ao mesmo tempo, ser ou não ser, dando um sentido criativo e lúdico ao trabalho dele junto às crianças. Eis uma realidade possível para o trabalho do professor.

A autora ainda ressalta o valor construtivo do erro, aprendido a partir dos estudos de Piaget e seus seguidores, uma vez que a análise dos processos contidos nas respostas equivocadas pode levar às respostas mais adequadas, potencializando-se o processo construtivo do conhecimento.

Bia está muito atenta e envolvida com este assunto: o das dificuldades para aprender. Seu filho, um jovem com 22 anos, não faz os registros de seu saber. Na escola, quase sempre, nada escreve. Diz Bia:

Bia – (...) motivo dele não tirar nota é o caderno, que ele não gosta de anotar nada. (...) Ele não registra absolutamente nada. Só que tudo o que você pergunta, ele sabe, ele tem argumento (...) quando eu falo, agora, isso aqui é importante, eu quero mostrar pra alguém.

Quando eu falo que alguém vai ver, além de mim e classe, então, todas as produções dele têm conclusão, tem tudo (...) (Encontro, 29/08).

Nesta fala, a professora menciona uma evitação daquele que aprende em relação ao modelo que a escola assume para ensinar. Seu filho apenas faz os registros quando quem ensina não se coloca como o conhecimento, ou seja, ele registra quando o ensinante dirige sua atenção a ele. Neste caso, há uma distância entre a pessoa que porta o conhecimento e o próprio conhecimento, necessária para que o aprendente possa conhecer. Bia não fala sobre como é sua relação com o filho, de que forma é uma mãe que também é professora, nem oferece mais dados sobre este não-aprender do filho, o qual tem um saber, mas só o mostra em certa circunstância. Por isso, escrevo apenas sobre a hipótese de Fernández (1994).

Esta pesquisadora analisa este aspecto dizendo que quando quem ensina se coloca no lugar do conhecimento, apenas se exhibe, o que não tem a ver com mostrar o conhecimento, mas com mostrar-se conhecimento. Desta forma, aquele que aprende não poderia ligar-se ao conhecimento. A autora utiliza uma metáfora interessante para fazer compreender seu pensamento. Diz ela que:

(...) o que acontece com o aprendente é o mesmo que nos aconteceria caso quiséssemos olhar o sol diretamente ao meio dia. O que acontece? Como o sol é a luz que vemos e não aquele que porta a luz, se o olharmos e logo desviarmos o olhar para uma parede, por exemplo, não veremos a parede, mas continuaremos vendo o sol (p. 161).

Assim, a exibição de conhecimentos não permite que o aprendiz conheça por si próprio, uma vez que vê o ensinante como se fosse o conhecimento, não encontrando espaço para o seu desejo de conhecer. O desejo de conhecer precisa ter contato com o desconhecimento para que possa circular.

Lispector escreve sobre este não-entendimento, este saber que não sabe. Para Lóri, bastava ter uma inteligência. Não era preciso compreender seu mundo humano, bastava viver. Diz ela sobre isto:

E era bom. “Não entender” era tão vasto que ultrapassava qualquer entender – entender era sempre limitado. Mas não entender não tinha fronteiras e levava ao infinito, ao Deus. Não era um não-entender como um simples de espírito. O bom era ter uma inteligência e não entender. Era uma benção estranha como a de ter loucura sem ser doida. Era um desinteresse manso em relação às coisas ditas do intelecto, uma doçura de estupidez (Lispector, p.43).

No entanto, penso que também algo do humano, do ser mãe e ser professora, do lidar com as dificuldades em relação ao aprender a partir destes dois ângulos, leva Bia a querer saber mais sobre os fracassos. Ao refletir sobre os fatores que se encontram presentes no fracasso escolar, reconhece os saberes que os alunos têm, formulando uma questão sobre o que ou quem está fracassando.

Há uma complexidade nesta questão que não deve ser abordada apenas pela escola, segundo as professoras. Em suas falas há um interjogo entre o reconhecimento do fracasso (nas condições colocadas acima por Bia) e o uso de defesas para não arcar com todas as responsabilidades sobre ele. Vejamos primeiro o que diz Lia:

Lia – (...) Eu acho assim, colocar somente na escola é difícil (Encontro, 29/08).

Bia complementa:

Bia - (...) Como colocar só na família, no governo. Nós erramos também, né? (Encontro, 29/08).

Charlot (2005b, p. 22), que desenvolve pesquisas sobre o fracasso escolar, propõe uma abordagem positiva do problema. Mais do que analisá-lo na perspectiva do que não se sabe, em termos de carências, o pesquisador procura explicar o que aconteceu, como o aluno conhece. Para tanto, parte de três questões que considera fundamentais:

1. Para uma criança de família popular, qual é o sentido de ir à escola?
2. Qual é o sentido de estudar e de não estudar na escola?
3. Qual é o sentido de aprender/compreender quer na escola quer fora da escola?

Lia, uma professora muito interessada por encontrar alternativas a partir dos recursos que tem, também se coloca em relação a este assunto. Mais do que saber o que os alunos não conseguem fazer em relação à sequência da cartilha, Lia quer saber sobre os sentidos de mundo para as crianças. Esta professora não parece pensar diferente de Charlot, ao fazer a seguinte reflexão sobre o fracasso escolar:

Lia – (...) Eu acho que o fracasso não está aqui, não importa essa cartilha, não é, gente, a pessoa precisa ter objetivo na vida, o que eu vim fazer nesse mundo (Encontro, 29/08).

Embora não tomem apenas para si a responsabilidade pelos fracassos e nem coloquem a culpa apenas nas crianças e nos pais, as professoras ressaltam que há uma função que é do professor em relação à aprendizagem dos alunos e Bia convoca-os: precisamos fazer algo. Este assunto lhe é muito caro, então diz:

Bia - (...) Tem umas certas coisas que precisa. (...) se as pessoas se acomodarem com essa coisa de progressão continuada, né?, ah, a criança não aprendeu, vai aprender no próximo ano, eu acho, assim, vai deixando pra trás. Eu acho que o grande problema é esse, a gente não se acomodar. Gente, oito anos é muito tempo. O meu filho é praticamente um fracassado, só que ele escreve muito bem, mas tem muitos erros de ortografia, e ele foi alfabetizado com construtivismo, ele gosta de filosofia, ele lê de tudo(...) (Encontro, 29/08).

Este algo a ser feito vem acompanhado de uma proposta:

Mel – A Bia falou isso, estava no último do curso, ela falou assim que ela vai fazer o exercício dela, ela quer saber o porquê que o aluno abandonou a escola, ela quer saber o motivo do fracasso. Então, no exercício dela, ela quer entrevistar, ela quer pesquisar, ela quer fazer, ela vai na casa, ela vai querer saber o que é que fez o aluno sair da escola, porque ela acha que é um ponto de interrogação muito grande. A família? O trabalho? Ela vai chegar à conclusão em conjunto (Encontro, 29/08).

Embora a professora misture a questão do fracasso escolar com a do abandono da escola, as quais se configuram como problemas distintos, podemos perceber que fracasso para elas, não quer dizer incompetência do aluno, mas uma condição que se constitui por diversas variáveis. Quando abordam um destes aspectos (de uma questão multifatorial, como apontaram), que é aquele com o qual podem ter comprometimento diretamente, falam sobre uma escola que não se aproxima da realidade das crianças, quer seja através de modalidades de ensino que não oferecem ao aluno a oportunidade de colocar em movimento seus desejos por conhecer, ou distante de suas realidades. Mais uma vez Bia fala de seu filho:

Bia – (...) Ele não gosta do jeito que a escola ensina, porque ele lê de tudo, ele pesquisa na internet, ele pesquisa como montar um site sozinho e pôr na internet (...) (Encontro, 29/08).

Bia parece compreender o que não entende, e assim permanece mãe de seu filho, colocando em evidência o que ele consegue realizar.

E Lispector volta, mais uma vez, para dizer através de seu narrador, do erro que vê em compreender:

Mas de vez em quando vinha a inquietação insuportável: queria entender o bastante para pelo menos ter mais consciência daquilo que ela não entendia. Embora no fundo não quisesse compreender. Sabia que aquilo era impossível e que todas as vezes que pensara que se compreendera era por ter compreendido errado. Compreender era sempre um erro – preferia a largueza tão ampla e livre e sem erros que era não entender. Era ruim, mas pelo menos se sabia que se estava em plena condição humana. No entanto às vezes adivinhava. Eram manchas cósmicas que substituíam entender (Lispector, p. 44).

Eu sei, disse que iria me empenhar para ensinar-lhes e, é o que estou fazendo. E vocês, estão se empenhando para aprender?

De Ulisses ela aprendera a ter coragem de ter fé – muita coragem, fé em quê? Na própria fé, que a fé pode ser um grande susto, pode significar cair no abismo, Lóri tinha medo de cair no abismo e segurava-se numa das mãos de Ulisses enquanto a outra mão de Ulisses empurrava-a para o abismo – em breve ela teria que soltar a mão menos forte do que a que empurrava, e cair, a vida não é de se brincar porque em pleno dia se morre. A mais premente necessidade de um ser humano era tornar-se um humano (Lispector, p. 32).

Lóri conta a quem quiser saber, e antes a si própria, que para aprender é preciso do outro, mas que se aprende só.

Em relação ao significado do Outro para a aprendizagem, Fernández (1994, p.174) diz que:

a aprendizagem é a possibilidade de incorporar o conhecimento, que é de outro, ao saber pessoal, e aí se faz imprescindível a presença do ensinante, que possibilita e veicula esta transmissão, não só de conhecimentos, mas de insígnias que se dão através da transmissão de conhecimentos.

A mesma autora ainda lembra que nos processos de ensino e aprendizagem, há a “transferência”, de forma que alunos e professores transferem na relação “(...) *todas as imagens, que em suas vidas, construíram suas histórias de aprendizagens*” (p. 174).

Desta forma, não é suficiente apresentar o conhecimento, é preciso considerá-lo no contexto das relações que se estabelecem no campo da Educação.

Para aprender é preciso ter alguém que ensine. Fernández (1994) diz que um *aprendente* requer um *ensinante*. Segundo a autora, ensinar vem de “ensina”, que quer dizer mostrar, e vem, por sua vez, de “insígnia”. Uma insígnia é um símbolo, um emblema, um modelo, que é o que o ensinante transmite. Quanto ao papel daquele que ensina, Bion, *apud* Zimmerman (2004), utilizando o modelo de continente, diz que seu papel é ter “(...) *disponibilidade para receber de um outro, ou de si mesmo, um conteúdo à espera de ser contido, que consiste numa carga projetiva de necessidades, angústias, desejos, demandas, um terror sem nome, objetos bizarros, etc.*” (p. 231).

Aprender, de acordo com Fernández, ainda é antes de tudo, uma experiência sensorial. A autora tece considerações a respeito do lugar do corpo na aprendizagem, afirmando que “(...) *desde o princípio até o fim a aprendizagem passa pelo corpo*” (1991, p.59). Desta forma, diante de cada novo conhecimento, o sujeito refaz o desenvolvimento e o remete a experiência sensorial. E assim, só assim, a aprendizagem se torna possível.

Não é só. O senso de humor também é um elemento importante na aprendizagem. A respeito deste, Alícia Fernández (2003), desenvolveu em seu país natal, na Argentina, uma pesquisa junto às famílias cujos filhos aprendiam. Estes não tinham, portanto, dificuldades para aprender, quer seja na escola, quer seja onde a aprendizagem não é sistematizada. Um dos aspectos que as famílias propiciadoras de aprendizagem, segundo Fernández, repetiram em seus encontros, refere-se justamente a presença deste senso de humor nas relações entre seus membros, de forma que um pensamento livre e criativo é sempre algo a ser valorizado.

Lea também se interessa sobre o faz as crianças aprenderem e, parece querer fazer valer o desejo de conhecer de seus alunos. Desta maneira, pensa sobre quais são as necessidades que as crianças têm, para que possam participar das experiências de aprendizagem. De acordo com ela, o professor tem a função de organizar o conhecimento para oferecê-lo aos seus alunos. Assim, não é suficiente apenas passar a lição na lousa, é necessário que o professor fique atento ao que cada

aluno está falando, que compartilhe de seus pensamentos, funcione em uníssono. Lea se empenha para que isto aconteça, e conta-nos sobre como trabalha a este respeito:

Lea - No zoológico. Nós vamos e é um passeio que está tudo incluído, vocês não pagam nada, lanche, suco, água. (...) Muitas vezes o que acontece? Muita escola às vezes dá só o ônibus, mas tem crianças que não podem ir porque não têm dinheiro para o lanche (Encontro, 10/10).

Lea chama a atenção para as necessidades das crianças que extrapolam o alcance das ações pedagógicas dos professores, procurando atendê-las, quando possível. No entanto, outros impedimentos podem se colocar. A aprendizagem comporta uma complexidade nem sempre alcançada pelas professoras. Há aspectos da aprendizagem que não são captados facilmente.

Assim, embora Bel se disponha a ensinar, se incomoda com uma aluna que não terá a oportunidade de aprender. Bel, imbuída do significado de sua função, percebe com tristeza que no universo constituído pelos vínculos de seus alunos, há muitos aspectos destes vínculos que não estão ao seu alcance. Diz ela, inconformada, a respeito de uma aluna que não irá ao passeio do zoológico:

Bel - Ela [uma criança da escola] não vai porque é longe (...) Ela é alta, bonita (Encontro, 10/10).

Lea e Bia, professoras que, tal como Bel, querem que seus alunos aprendam, se contagiam com o incômodo da colega. Então, pensam sobre estes aspectos, quando colocam em evidência o papel do Outro no processo de aprendizagem, dialogando sobre a aluna que não irá ao passeio:

Lea - Ela quer que olhem para ela (Encontro, 10/10).

Bel - Uma morena, mas bem morena, com cabelo muito bonito, chama muito a atenção, bonita (Encontro, 10/10).

Lea - Mas pode não ser o suficiente pra mãe olhar pra ela (Encontro, 10/10).

Não é fácil para estas professoras, engajadas com seus trabalhos, reconhecer os limites de suas possibilidades em relação às crianças. Bia, Lea e Bel levantam os seguintes aspectos:

Bia - E temos que saber também o que passa lá fora porque elas ficam muito tempo lá (Encontro, 10/10).

Lea - Mas geralmente é o problema que trazem pra sala de aula (...) E quem vai ajudar da família? mas interfere na aprendizagem e quem de fora vai ajudar? (Encontro, 10/10).

Bel - A gente fica frustrada, que é aquela coisa, a gente fica sabendo de tudo isso e aí? (Encontro, 10/10).

Bia fala de um momento de intensa angústia de uma aluna e subsequente alívio, após ser acolhida. A professora sabe que o que pode oferecer é a sua presença, naquilo que ela tem de estabilidade e acolhimento:

Bia - Na sala de aula, às vezes dá um surto nela [referindo-se à sua aluna, sobre a qual falou no início do encontro], quando ela chega, ela chora, ela chora; daqui a pouco passou, fica calma (Encontro, 10/10).

Bia - Ela pediu pra cuidar da mãe, eu falei pra tratar com psicólogo. Agora, a irmã está com a Mel.(...)... ela chega, eu converso com ela, ela chora. Ela chorou, acabou o assunto, acabou lágrima, volta a fazer a atividade dela, que ela falou assim pra mim que fez a atividade dela e a mãe dela escreveu “parabéns” no caderno. Ela faz toda a lição (Encontro, 10/10).

Nestas circunstâncias, Bia requisita ajuda aos especialistas psicólogos, uma vez que reconhece que o que acontece com sua aluna extrapola o âmbito do ensino, sua especialidade.

Se há o que frustra, há também o que é possibilidade, pois o vínculo entre as professoras e seus alunos, é algo que se dá entre eles e, portanto, está disponível para ambos. Uma relação de confiança entre a professora e seu aluno, inclui se haver com aquilo que é do universo da criança, suas perdas, suas dores e reconhecer estas experiências quer seja por já tê-las vivido de forma parecida, quer por sua capacidade de empatia.

Diz Bia, assumindo sua responsabilidade no vínculo com seus alunos:

Bia - Que nem eu falei, aqui eu é que resolvo, não vem não, minha filha, resolve lá fora, quem resolve aqui sou eu, tá? Não vem não (Encontro, 10/10).

Lia fala sobre a confiança e sobre como se demora um tempo para construí-la:

Lia - Ele não fala na perda do irmão, nunca fala, ele só falou pra mim: tia, meu irmão morreu. Dois, três dias depois foi o enterro, mas ele não comenta mesmo. Eu não sabia que ela tinha um irmão (Encontro, 10/10).

Mel vai mais fundo nesta conversa e chama a atenção para a importância que atribui ao vínculo, quando fala sobre a relação entre a mãe e o bebê durante a amamentação. A professora percebe um importante momento da constituição psíquica dos sujeitos, presente na relação mãe-bebê:

Mel - E, não basta só dar mamar para o bebê, uma coisa é ela alimentar o bebê vendo novela, vendo um vídeo, outra coisa é amamentar o bebê olhando pra ele, eles procuram olhar (Encontro, 05/12).

Bia amplia o campo desta discussão sobre a formação do psiquismo, manifestando sua preocupação sobre a atenção às necessidades das crianças nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Bia e Lea estão atentas às necessidades das crianças em desenvolvimento e percebem como um risco à permissão para as crianças viverem experiências que consideram muito emancipadas para as idades que têm.

Há uma sensibilidade destas professoras, que percebem que a precocidade é sempre danosa, pois é necessário dar o tempo para o amadurecimento. Teríamos aqui, apontada pelas professoras, uma condição para o desenvolvimento e para a aprendizagem: a atenção aos recursos mentais que dispõem as crianças. Diz Bia:

Bia - É, a mãe. E hoje quando a mãe veio, ela disse olha, eu estou preocupada (a professora lembra da mãe que fala sobre o interesse da filha por usar roupas curtas e maquiagem carregada) Eu falei o que é isso? pode parar, criança é criança (Encontro, 10/10).

Com a mesma preocupação de Bia, Lea fala:

Lea - Sabe o que vai acontecer com essas crianças? Quando elas tiverem 12, 13 anos elas vão sentir-se velhas, porque elas não têm aquela capacidade de assumir a idade delas (Encontro, 10/10).

Há ainda, no discurso das professoras, uma referência ao diálogo e ao humor como um dos fatores que ajudariam na superação das dificuldades, facilitando a aprendizagem. Lia fala sobre o poder contagiante do diálogo:

Lia - E, de repente, pode ter aí impressão de você contou uma coisa que vai contaminar a outra que tem uma história parecida (Encontro, 10/10).

E Bia lembra como o humor pode ser uma forma de lidar com a vida:

Bia - Eu lembro que eu tinha uma amiga minha que ia pra escola junto, e tem a filha dela, e elas começaram a rir de uma história (...) Na Internet você acha esse texto sobre a perda, sobre a morte (Encontro, 10/10).

Em agradecimento à presença e companhia de vocês; devo dizer-lhes que percorri um longo caminho para chegar até aqui, alegrei-me, frustrei-me, desesperei-me, às vezes pensei que não iria conseguir e, ainda tenho receio do que possa acontecer, mas agora alegro-me por saber que além de ter contado com vocês, também posso contar comigo.

Numa apreciação de *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, Silva [s.d], escreve que “(...) o romance é uma longa tessitura de olhares,[de escutas], de gestos e aproximações, que culminaram com o encontro de dois seres que vencem o desconhecimento para celebrar a comunhão. O livro mostra emoções: raciocínio e paixão, em simbiose” (p. 4).

Parece-me que esta é a relação substancial que acontece quando pessoas se dispõem a estar juntas, de uma forma autêntica. Se entre Ulisses e Lóri ela é possível, então é

também possível entre o pesquisador e os sujeitos, eu e as professoras, o escritor e seu leitor, as professoras e seus alunos, mães e filhos...Bion usa um termo muito interessante para falar sobre o que pode acontecer nestes encontros: *rêverie*. Numa tradução livre, este termo significa: sonhar acordado, imaginar como se fosse um sonho em um estado de vigília, meditar numa condição de consciência vigilante.

A capacidade de *rêverie* é descrita por Bion (1991, p.60) como um “(...) *estado mental aberto a receber quaisquer “objetos” do objeto amado e, portanto, acolher as identificações projetivas do bebê, se boas ou más*”. Cumpre destacar, para o propósito desta discussão que, quando lemos *bebês*, cabe a idéia do Outro, de crianças, de alunos.

Desta forma, os professores e os pais seriam co - construtores das aprendizagens dos filhos, concebidas enquanto algo bem mais amplo do que apenas um conjunto de conteúdos escolares.

Propiciar um ambiente seguro, no qual o sujeito sinta que seus recursos podem ser percebidos e que suas dificuldades possam ser acolhidas, também encontra nos pensamento de Winnicott um lugar de destaque.

Segundo o autor, através dos cuidados maternos, o ambiente deve intervir para permitir o desenvolvimento do ego da criança. Diz Winnicott (1975, p. 191) que a “(...) *maternagem*¹³ *suficientemente boa*” [é] “(...) *a atitude total para com os bebês e o cuidado destes*”.

Como uma das funções da maternagem, a mãe empresta o seu próprio ego como apoio para que o bebê satisfaça suas necessidades, contendo suas angústias e internalizando padrões de comportamento, possibilitando o prosseguimento do desenvolvimento da personalidade do filho. Escreve Winnicott (1975, p. 188) que “(...) *nada se realiza no crescimento emocional, sem que esteja em conjunção à provisão ambiental, que tem de ser suficientemente boa*”. Assim, a criança projeta suas necessidades pessoais na mãe e introjeta detalhes deste cuidado maternal, com o desenvolvimento da confiança no ambiente.

Para tanto, é preciso que aconteça um processo de identificação – colocar-se no lugar do outro - entre a mãe e seu filho, o qual é mais ou menos fácil, dependendo das condições psíquicas

¹³ De acordo com a teoria de Winnicott, “(...) não é possível o desenvolvimento de uma criança sem que a mãe esteja incluída. O autor introduz a idéia de “posição materna”, a qual ele desdobra em outros termos, como “maternagem”, “mãe suficientemente boa”, “provisão materna”, “provisão ambiental”, os reunindo sob a denominação de *holding*. Esta função, como indica a raiz inglesa desta palavra (*to hold* = sustentar), foi inicialmente utilizada por Winnicott para caracterizar a mãe executando a tarefa de sustentar o filho, porém numa acepção de suporte físico, como dar colo, fazer afagos, trocar fraldas, etc. Gradativamente, à medida que a sua obra avançava, Winnicott foi estendendo a noção de *holding* para uma abrangência também de um suporte psíquico” (Zimerman, 2004, p. 231).

e ambientais com que conta cada mãe. Não só entre mãe e filho, mas também entre escritor e leitor, professor e aluno, etc., como já o disse.

Observo esta identificação entre Lia e as crianças, quando chama os pais para atentarem às necessidades de seus filhos. Além de investir na construção do desenvolvimento de seus alunos, Lia distingue um elemento que constitui e preserva sua identidade: são os seus recursos internos, os quais lhes possibilitam um espaço de liberdade para a criatividade. Assim, diante de uma situação que requer investimentos para além da tarefa de ensinar seu aluno em sala de aula, como por exemplo, a de ensinar crianças de pais analfabetos, Lia cria uma alternativa:

Lia - (...) primeira série, ninguém pegava um lápis, nada. Imagina, no começo. Aí eu falei gente, o que é que eu vou fazer? Sabe o que eu conversava com as mães? Mães não sabem ler, pais não sabem ler. Eu falava olha, senta pertinho dele, ah, está uma gracinha o seu caderno, dá um valor naquela coisa que ele fez. E eles ah, mas eu não entendo o que está escrito ali (...) dar importância pro caderno (...) (Encontro, 29/08).

Portanto, mais do que um acolhimento, a implicação do que esta professora solicita às mães está em ajudar os filhos a transformarem seus não-conhecimentos em possibilidades de saber.

Neste contexto, Lia convida as mães à sua função de maternagem, como aquela que irá autorizar a criança a aprender, a conhecer, e o faz vivendo isto numa relação junto aos pais, o que pode permitir que eles também o façam junto aos seus filhos. Busca, assim, “chamar” pela capacidade de *rêverie* das mães, na medida em que as solicita a agüentar a angústia de seus filhos em relação ao aprender e devolvê-la transformada. Mesmo que este não seja um conhecimento intelectualizado por Lia, o que não o sei, este conhecimento tem o *status* de um saber vivido pela professora, um recurso que lhe pertence. Lia conta com sua capacidade *rêverie* e sua função de maternagem ao exercer sua função de professora. Lembro que Lia também é mãe, em plena atividade, com seu bebê de poucos meses. Esta experiência torna mais fácil ensinar isto às outras mães.

Na perspectiva de Lia, a escola teria uma função vital para o crescimento infantil, enquanto aquela que reconhece e investe nas necessidades de desenvolvimento das crianças.

É assim que Charlot (2005b), também escreve em outros termos sobre o que seria o problema do professor:

(...) o problema para mim é o que posso fazer para que o aluno se mobilize. A mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo (...) o sujeito do desejo é um sujeito que interpreta o mundo. Uma de nossas atividades mais importantes é interpretar o mundo: interpretação de nossa vida pessoal e do que está acontecendo com os outros. Por isso, eu dou uma grande importância à idéia de sentido (pp. 19 – 20).

Trata-se da questão da relação com o saber de um sujeito envolvido em relações múltiplas no mundo, por isto, só há sentido do desejo, diz Charlot. E é o outro significativo a quem aprende, que faz a mediação entre esta construção do sujeito e a apropriação da parte do patrimônio humano que lhe é possível saber. Neste cenário, os personagens se apresentam com os recursos mentais de que dispõem, mas terminada a cena, esses recursos já são outros. Tanto mães quanto filhos, autores quanto leitores, alunos quanto professores, que puderam aprender a ser, sonhando seus sonhos juntos, ampliaram suas capacidades de estarem vivos, num exercício da condição humana em sua excelência.

Sobre isto, talvez Lóri dissesse assim:

O silêncio do entardecer. Ela olhou para Ulisses, e este olhava de olhos semicerrados para o longe. Ela olhou-o. E àquela hora vinha dele uma irradiação luminosa. Depois Lóri percebeu que esse fulgor eram os reflexos do sol antes de definitivamente morrer. Olhou para as mesinhas com pára-sol dispostas em torno da piscina: pareciam sobrepairar na homogeneidade do cosmo. Tudo era infinito, nada tinha começo nem fim: assim era a eternidade cósmica. Daí a um instante a visão da realidade se desfazia, fora apenas um átimo de segundo, a homogeneidade desaparecia e os olhos se perdiam numa multiplicidade de tonalidades ainda surpreendentes: à visão aguda e instantânea seguira-se algo mais reconhecível na terra. Quanto a Ulisses, nessas novas cores que enfim Lóri tinha a capacidade de ver, quanto a Ulisses estava agora a um tempo sólido e transparente, o que o enriquecia de ressonâncias e esplendor (Lispector, p. 69).

CAPÍTULO VI

SOBRE UM FINAL

Como concluir sobre algo cuja condição de existência é justamente a abertura para a experiência de ser? Penso na escuta analítica como uma função que se insere em um contexto dinâmico, como o é o de um grupo de professoras refletindo sobre suas experiências.

A escuta analítica se apresenta no campo da Educação, como uma experiência que só pode ser conhecida ao ser vivida por quem escuta e por quem se dispõe a ‘escutá-la’. Acredito que no campo de formação de professores ela faz sentido a quem escuta e a quem é escutado, apenas na medida em que há disponibilidade de todos os envolvidos para viverem esta experiência. Este trabalho só foi possível porque contou com esta condição.

Então, daquilo que vivi, conto-lhes o que vi, senti e escutei.

Das reflexões sobre os encontros com as professoras, formulei pensamentos sobre alguns significados e sentidos mais profundos de suas funções. Aqueles que elas me permitiram conhecer, ao mostrar seus posicionamentos subjetivos, com aspectos singulares, particulares e, porque não, universais.

Universal tal qual é a busca do ser por existir, como a de Lóri, a personagem de Lispector, que é também Clarice, Lia, Lea, Bia, Mel, Bel, Ângela, Fernanda, Marta, Mariana, Júlia...assim,, no feminino, do ângulo que observei.

Universal também como em Charlot (2005b), ao referir-se aos ‘universais da situação de ensino’.

São eles, todos presentes nesta pesquisa:

- a Educação é possível apenas no encontro com um Outro;
- o encontro com o Outro é fonte de conhecimento sobre si, ou seja, construtor da identidade do professor;
- o desejo do sujeito por saber é o que o mobiliza em direção ao conhecimento;

- a transmissão das experiências humanas para as novas gerações constitui-se como uma fonte de energia para o investimento do professor em suas funções;
- existem expectativas (ao mesmo tempo que frustrações) dos professores em relação às autoridades hierárquicas da Educação, no sentido de cumprirem o papel de provedoras de um ambiente que disponha de recursos necessários para que os educadores dirijam suas ações para o foco do ensino;

Além destes aspectos comunicados pelas professoras e abordados por Charlot, observei também que:

- ser professor coloca o sujeito em constante movimentação interna, o que implica em uma necessidade de estabilidade externa, como organizadora deste encontro consigo.

Penso que é interessante registrar que ao conhecer o que diz Charlot sobre os ‘universais das situação de ensino’, já havia refletido sobre os encontros e percebido os aspectos que mencionei acima. Penso que este fato mostra o quão penetrante na vida psíquica das professoras pode ser uma escuta analítica, além da relevância destes aspectos para os estudos e para os leitores que se interessam pela subjetividade dos professores, comunicadas por eles mesmos.

Se foi isto que a escuta permitiu-me conhecer, acredito que a própria escuta enquanto possibilidade para a formação dos professores, merece algumas considerações pois, também é fator fundamental deste estudo.

Mesmo que quem escuta não concorde com o destino que os professores dêem aos sentimentos e pensamentos, a escuta os legitima, possibilitando que sejam ouvidos e tenham companhia para pensar, o que se constitui em uma fonte de potência em relação às transformações destes pensamentos. Enquanto os sentimentos ligados às frustrações podem ser ressignificados, a função de continente, disponibilizada por quem se coloca presente para a escuta, pode gerar desenvolvimento, expandindo o pensar e evitando que ele fique fixado em uma só forma de pensamento. Disto resulta que as alternativas se colocam diante das diferentes situações de seus cotidianos, como pude observar nos relatos que fizeram durante os encontros.

Ao encerrar, registro alguns pensamentos que esta experiência me permitiu, na forma que mais me parece com o movimento que encontrei neste grupo. Este trabalho poderia ter vários títulos, tal qual cada sonho que sonhamos juntas:

Das frustrações do cotidiano às possibilidades de elaborações criativas. Das realizações positivas do cotidiano à potencialização dos próprios recursos. Do reconhecimento dos recursos ao prazer da experiência de “estar sendo” (professoras, mães, sujeitos)....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. C. A. **A prática pedagógica junto a alunos adolescentes: as contribuições da psicologia**. 1999. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ALMEIDA, P. C. A. de. ; AZZI, R. G.; MERCURI, E. N. G. S.; PEREIRA, M. A. L. Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. In: **26ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003, Poços de Caldas. Anais on-line. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/patriciacrystinaalmeida.rtf>. Acesso em 12/07/2007.

ARCHANGELO, A. **Amor e ódio na vida do professor**. São Paulo: Cortez, 2004, 144p.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 251p.

AZZI, R. G.; SILVA, S. H. S. da S. A importância de um “novo” olhar do professor para os alunos - um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino – aprendizagem. In: SISTO, F. F., OLIVEIRA, G. de C.; FINI, L. D. T. **Leituras de Psicologia para formação de professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp. 135 – 147.

BAPTISTA, M. L. A. O método da Psicanálise. **Revista Brasileira de Psicanálise**. São Paulo, v.34, n.1., 2000, pp.111 – 130.

BARBIER, R. **L’ écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l’ Ecole Supérieure de Sciences de la Santé** – <http://www.saude.df.gov.br> Brasília, juillet, 2002 – barbier@planete.net

BASTOS, Marise Bartolozzi. Inclusão escolar: pensando a escuta analítica no trabalho com professores. In: **COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 4., 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400038&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 11/07/ 2007.

BATISTA, S. H. S. da S. e AZZI, R. G. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. São Paulo: Alínea, 2000.

BION, W. R. **O Aprender com a experiência**. (Trad. Paulo Dias Côrrea). Rio de Janeiro: Imago, 1991a, 141 p.

BION, W. R. Uma teoria do pensar. In: **Melaine Klein Hoje: desenvolvimentos da teoria e da técnica**. Elizabeth Bott Spillius ed. (Trad. Belinda Haber Mandelbaun). Rio de Janeiro: Imago, v. 1, 1991b, pp. 185 – 193.

BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. (Trad. Rita Maria M. de Moraes). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 137 p.

BOGDAN, R. e BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997, pp. 47 – 51.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; PROENÇA, M. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRZEZINSKI, I. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da Anfope. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996, pp. 109-130.

CANDAU, V. M. (Coord.) **Novos rumos da licenciatura**. Brasília/Rio de Janeiro: INEP/PUC-RIO, 1987.

CANDAU, V. M e LELIS, I. A. A relação teoria – prática na formação do educador. **Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 55, nov. /dez. 1983, pp. 12 – 18.

CARVALHO, D. P. de. A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ciência e Educação**, Brasília, DF, v.5, n.2, 02/10/2006. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=146>>. Acesso em: 11/ 07/ 2007.

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Psic.** [online]. jun. 2006, vol.7, no.1, p.29-38. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167673142006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 / 08 / 2007.

CHARLOT, B. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005a, pp. 33 - 55.

CHARLOT, B. **Relação com o saber. Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005b, p. 160.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001, 205 p.

CIAMPA, A.da C. **A estória do Severino e a história de Severina. Um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2005, 242 p.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp.103 – 117.

CIFALI, M. e IMBERT, F. **Freud e a Pedagogia**. (Trad. Maria Stela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral). São Paulo: Loyola, 1999, 166p.

COVAL, M.A. S. **A representação social da adolescência e do adolescente e expectativas da prática pedagógica de futuros professores**. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DARSIE, M. M. P. e CARVALHO, A. M. P. de. O início da formação do professor reflexivo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n. 2, jul./dez.1996, pp.90 – 108.

EIZIRIK, C.L. Novas concepções da prática analítica. In: **Revista Ciência & Vida. Psique**. Especial – Grandes Pensadores da Psicanálise, São Paulo: Editora Escala, jul. 2007, pp. 20 – 24.

FERNÁNDEZ, A. **Famílias propiciadoras de autoria de pensamento**. Direção: Studio WRTC UM. Produção: Associação Brasileira de Psicopedagogia. VI Congresso Brasileiro de Psicopedagogia. São Paulo, v.1, 09 a 12/07/2003. (Fita de vídeo – VHS/NTSC, 106 min.).

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. (Trad. Neusa Kern Hickel). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994, 182 p.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. (Trad. Iara Rodrigues) Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, 261p.

FERRO, A. **A técnica na psicanálise infantil: a criança e o analista – da relação ao campo emocional**. (Trad. Mercia Justum). Rio de Janeiro: Imago, 1995, 224p.

FORBES, J. Uma aprendizagem de desaprender – o entusiasmo da desinvenção. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005, pp. 159 - 176.

FREIRE, F.F. **Quem educa marca o corpo do outro**. (Orgs. CARVALHO, S. e LUPPI, D.).São Paulo: Cortez, 2007, 135 p.

FREITAS, F. de L. de. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. 2006. 127f. (Dissertação de Mestrado: Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FREUD, S.(1937) **Análise Terminável e Interminável**. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 225 – 270.

FREUD, S.(1932–33) Conferência XXXIV: Explicações, Aplicações e Orientações. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 135 – 154.

FREUD, S.(1929-30) O mal-estar na civilização. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 67 - 148.

FREUD, S.(1927) O Futuro de uma Ilusão. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp.15 – 63.

FREUD, S.(1926) A Questão da Análise Leiga: Conversações com uma Pessoa Imparcial. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp.175 – 240.

FREUD, S.(1925) Prefácio a *Juventude Desorientada*, de Aichhorn. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 307 - 308.

FREUD, S.(1923) Dois Verbetes de Enciclopédia: Psicanálise e a Teoria da Libido. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 253 – 270.

FREUD, S.(1917) Conferência XVIII: Fixação em Traumas – O Inconsciente. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 281 – 292.

FREUD, S.(1917) Uma Dificuldade no Caminho da Psicanálise. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 145 – 153.

FREUD, S.(1914) Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 243 – 250.

FREUD, S.(1913) Sobre o início do Tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise I). [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 137 – 158.

FREUD, S.(1913) Introdução a *The Psycho-Analytic Method*, de Pfister. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 353 – 357.

FREUD, S.(1913) O interesse educacional da Psicanálise. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 190 – 192.

FREUD, S. (1913) O interesse da psicanálise de um ponto de vista de desenvolvimento. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 185 – 186.

FREUD, S.(1912) Recomendações aos Médicos que Exercem a Psicanálise. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 123 – 133.

FREUD, S.(1910) Psicanálise Silvestre. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 229 – 239.

FREUD, S.(1907) O esclarecimento sexual das crianças. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 123 – 129.

FREUD, S.(1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. [Edição Standard Brasileira das **Obras Completas**].Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 163 – 195.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003, 182 p.

GUIRADO, M. **Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: E.P.U., 2006, 134 p.

HERRMANN, F. **Clínica psicanalítica. A Arte de interpretação**. São Paulo: Brasiliense, 1991, 130 p.

KASSAB, A. Estréia mordaz. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 6 a 12 ago. 2007. n. 366, p. 12.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/ a psicologia escolar. In: MACHADO, A. M. M.; SOUZA, M. P. R. de. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, pp. 55 - 65.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001, 160 p.

LAJONQUIÈRE, L. de. Educação, religião e cientificismo. In: **Revista Educação**. Especial - Freud Pensa a Educação, São Paulo: Editora Segmento, set. 2006, pp. 16 – 25.

LAROCCA, P. O ensino da psicologia da educação sob o olhar de licenciandos e licenciados. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H. da S.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. São Paulo: Alínea, 2000, 180 p.

LAROCCA, P. Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, 322 p.

LAPLANCHE J. e PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. (Trad. Pedro Tamen). 4.ed. São Paulo: Martins Fontes; 2001, 552 p.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 104 p.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004, pp. 154 – 180.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em aberto**. Brasília. INEP, v. 9, n.48, 1990, pp. 3 – 23.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero – a moda e seu destino nas sociedades modernas.**(Trad. Maria Lúcia Machado). São Paulo: Companhia das Letras, 1989, 296 p.

LISPECTOR, C. **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998, 155 p.

MACIEL, M. R. Sobre a relação entre educação e psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 9, n. 17, 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12/07/ 2007. Pré-publicação.

MACEDO, L. e ASSIS, B. A. de (Orgs.). **Psicanálise e Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, 175 p.

MARONI, A. A. **Psicanálise e Ciências Sociais: tecendo novos caminhos de pesquisa.** São Paulo: Jornal de Psicanálise, v. 39, 2006, pp. 231-246.

MEIRIEU, P. **Carta a um Jovem Professor.** (Trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2006, 96 p.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** (Trad. Vanise Dresch). 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, 193p.

MEZAN, R. Sobre pesquisadores e andorinhas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 de abr. 2007. Caderno Mais!, p. 6.

MEZAN, R. **Interfaces da Psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 592 p.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo.** (Trad. Ari Roitman). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, 161p.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, 80 p.

MRECH, L. M. Mas, afinal o que é educar? In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na Educação.** São Paulo: Avercamp, 2005, pp. 13 - 31.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 132 p.

OGDEN, T. H. **Essa arte da psicanálise. Sonhando sonhos não sonhados e sonhos interrompidos.** (Trad. Tania Mara Zalcberg). [S.n.t.], 19 p.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.º. 68, dez. 1999, pp. 109 – 125.

PEREIRA, M. R. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005, pp. 93 – 116.

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, 182 p.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 224 p.

SANCHES, R. M. **Psicanálise e Educação. Questões do Cotidiano**. São Paulo: Escuta, 2002, 90 p.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, J. C. dos. ; MORAES, S. E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP/ Mercado de Letras; São Paulo/ Fapesp, 2000, pp. 15 – 60.

SILVA, M. V. de L. **A escuta analítica. A diferença entre ouvir e escutar**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.psiu.psc.br/artigos/aea.asp>. Acesso em: 10 / 08 / 2007.

SILVA, G. **Ânsia de Perplexidade - Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. São Paulo, s.d. Disponível em: http://www.geocities.com/claricegurgelvalente/resumo_11.htm. Acesso em 17 / 08 / 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICANÁLISE DE SÃO PAULO. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <http://www.sbbsp.org>. Acesso em: 12/07/2007.

SOLIGO, Â. F. Contribuições da Psicologia Social para a Formação do Professor: Representações sociais e atitudes. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, pp. 143 - 158.

SOUZA, M. C. C. de. Os professores escutaram a psicanálise – mas quais foram os efeitos? In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005, pp. 129 - 141.

SPILLIUS, E. B. ed. **Melaine Klein Hoje: desenvolvimentos da teoria e da técnica**. (Trad. Belinda Haber Mandelbaun). Rio de Janeiro: Imago, v. 1, 1991, 364p.

TIOZZO, A. A. **A consciência do professor: contribuições da teoria histórico-cultural à educação**. Dissertação. 2005. 83f. (Mestrado em Educação: Ensino, Avaliação e Formação de Professores) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 387 p.

URT, S. da C. **Análise da relação educação e psicologia por meio de sua produção científica**. Revista Escritos sobre Educação. Instituto Anísio Teixeira. Ibirité. v.1,n. 2, , jul./dez. 2003, pp. 51 – 64.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. (Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre). Rio de Janeiro, Imago, 1975, 203 p.

ZIMMERMAN, D. E. **Bion: da teoria à prática - uma leitura didática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, 349 p.

ZIMMERMAN, D. E. **Fundamentos Psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artmed, 1999, 478 p.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezada professora:

Eu, Maria Angela Pasquini Zani, aluna regular do curso de Pós- Graduação em nível de Mestrado, orientada pela Prof^{ra}. Dr^a. Ângela Fátima Soligo, matriculada na área de Formação de Professores oferecida pela Faculdade de Educação da UNICAMP, realizando pesquisa intitulada: “Contribuições da Psicanálise na Formação de Professores”, venho através desta requerer sua participação na mesma, concordando com sua gravação em vídeo (voz e imagem) nas reuniões de HTPC que ocorrerem no segundo semestre de 2005 na escola “Professor Silvio de Souza”. Também solicito sua permissão para a análise de material escrito que produzirá ao longo deste mesmo semestre (relatos de situações do cotidiano de sua prática como professora, associados aos diálogos ocorridos nos horários de reuniões citados acima). Por último, solicito sua autorização para que o conteúdo gerado nas atividades acima descritas possa ser utilizado na construção da pesquisa citada, para o que presto os seguintes esclarecimentos:

Título (provisório) da pesquisa: Contribuições da Psicanálise na Formação de Professores.

Objetivo: Conhecer as possibilidades da psicologia psicanalítica enquanto instrumento reflexivo das práticas docentes.

Justificativa: Com os dados obtidos na pesquisa, pretendemos, pretendemos conhecer os alcances do saber psicanalítico em relação às práticas docentes.

Nossa hipótese é de que os saberes provenientes do contato com a psicologia psicanalítica contribuam para a ampliação das possibilidades de reflexão do docente frente às inúmeras e diversas circunstâncias que o trabalho pedagógico coloca aos professores.

Procedimentos que serão utilizados na pesquisa: gravação de voz e imagem dos professores em horário semanal de reunião da escola na qual trabalham e produção escrita de cada professor ao longo do semestre, na qual relacione os diálogos das reuniões com situações de sua prática docente.

Fica estabelecido que toda pergunta e/ou dúvida da professora será respondida em qualquer momento da pesquisa. Será mantido o sigilo quanto á identificação da professora, bem como dos dados coletados nas reuniões e nas produções escritas; e que pode desistir de sua participação na pesquisa no momento que desejar.

Estou ciente e de acordo com os termos acima estabelecidos.

Professora

Maria Angela Pasquini Zani

Telefone:

Nome completo:

Endereço:

Telefone:

Campinas, de setembro de 2005.

ANEXO II - ENCONTROS

1. ENCONTRO REALIZADO EM 29 DE AGOSTO DE 2005

LEA É o seguinte, então: os nossos alunos, na condição social deles, ao saírem daqui, não têm condição no mercado lá fora porque eles não têm condição de entrar numa faculdade, porque a faculdade exige conhecimentos. É isso que eu **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

BIA Tem umas certas coisas que precisa. Quando você entra numa universidade, pra acompanhar os cursos de graduação, se você não tem... se as pessoas se acomodarem com essa coisa de progressão continuada, né?, *ah, a criança não aprendeu, vai aprender no próximo ano*, eu acho, assim, vai deixando pra trás. Eu acho que o grande problema é esse, a gente não se acomodar. Gente, oito anos é muito tempo. O meu filho é praticamente um fracassado, só que ele escreve muito bem, mas tem muitos erros de ortografia, e ele foi alfabetizado com construtivismo, ele gosta de filosofia, ele lê de tudo, sabe o que ele falou pra mim? Ele falou *mãe, talvez eu não entre numa faculdade, mas tem uma coisa, eu vou abrir uma empresa e vou dar serviços pra todos os alunos que tiram A na escola, porque eles não vão ter capacidade pra fazer isso, porque eles só sabem fazer o que o professor pede, tudo o que o professor pede eles fazem daquele jeitinho e pegam e tiram A*. Então, ele que enxergou o valor dele e ele deu graças a Deus por isso, né? A nota mais alta dele é C.

LEA Quer dizer, ele não gosta da escola, né?

BIA Ele não gosta do jeito que a escola ensina, porque ele lê de tudo, ele pesquisa na internet, ele pesquisa como montar um site sozinho e pôr na internet. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

MEL E, olha, a gente lê tanto sobre isso.

BEL E quantos alunos não sentem isso! O ser humano, quando ele vê que está fracassando muito, às vezes, ele desiste.

LIA **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Eu acho assim, colocar somente na escola é difícil.

BIA Como colocar só na família, no governo. Nós erramos também, né? **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

MEL A BIA falou isso, estava no último do curso, ela falou assim que ela vai fazer o exercício dela ela quer saber o porquê que o aluno abandonou a escola, ela quer saber o motivo do fracasso. Então, no exercício dela, ela quer entrevistar, ela quer pesquisar, ela quer fazer, ela

vai na casa, ela vai querer saber o que é que fez o aluno sair da escola, porque ela acha que é um ponto de interrogação muito grande. A família? O trabalho? Ela vai chegar à conclusão em conjunto.

LIA Uma coisa que eu acho importante porque eu acho que serviu pra mim, né?, eu trabalhei nove anos no Santa Mônica, começo de carreira, primeira série, ninguém pegava um lápis, nada. Imagina, no começo. Aí eu falei *gente, o que é que eu vou fazer?* Sabe o que eu conversava com as mães? Mães não sabem ler, pais não sabem ler. Eu falava *olha, senta pertinho dele, ah, está uma gracinha o seu caderno, dá um valor naquela coisa que ele fez.* E eles *ah, mas eu não entendo o que está escrito ali.* Eu acho que parte dali, eu aqui fazendo a minha parte e a família ali, dar importância pro caderno. Às vezes você põe um bilhetinho no caderno, olha, dez dias, quinze dias, e a gente chega *mãe, tinha um bilhetinho no caderno. Ah, tinha!* É difícil.

BIA É porque provavelmente a mãe não via o caderno. Deixa eu falar um negócio: eu fui conversar na escola do meu filho, e o motivo dele não tirar nota é o caderno, que ele não gosta de anotar nada. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Ele não registra absolutamente nada. Só que tudo o que você pergunta, ele sabe, ele tem argumento. Ele é tão assim esperto que quando eu falo *agora, isso aqui é importante, eu quero mostrar pra alguém.* Quando eu falo que alguém vai ver, além de mim e classe, **[inaudível]** Então, todas as produções dele têm conclusão, tem tudo, e ele não é de ficar enchendo lingüiça, e ele sabe, mas também não atrapalha a aula. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... uma criança que está com doze anos não sabe ler nem escrever. Eu não posso deixar aquela criatura daquele jeito porque eu não concordo com esse método. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... ela conta um exemplo em que ela trabalhava problemas de matemática na sala de aula e tinha um aluno que não fazia absolutamente nada, não guardava uma expressão numérica, ele não sabia interpretar um problema. E ela falava assim *mas o que é que eu vou fazer?* Ela levou um susto e ele, então, mais ainda. Eu comprei doze laranjas mais seis laranjas ele não sabe? E na hora de me dar o troco? É complicado pra criança. Eu acho que a criança é forçada a aprender, então a escola é o quê pra ela? A escola é uma realidade e ela vivia a outra. Por isso que eu falo, trabalhar com o meio da criança, com o que a criança sabe. Por exemplo, eu vou chegar aqui e falar pro meu aluno de uma coisa que ele nunca viu na vida? Eu, sinceramente, estou trabalhando mapas com eles através de um livro de literatura que fala sobre a história de um pintor. E a minha surpresa foi maior quando esse pintor nunca tinha conhecido o mar e ele queria pintar o mar. E ele começou a economizar, começou a comer batata com pão, ele reduziu todos os gastos dele pra chegar ao mar. Chegou um momento em que o pintor não sabia o que era o mar e nem eles. Então, como é que eu vou trabalhar o mar se não é uma coisa da realidade deles? Eles não vão aprender, eu tenho certeza de que eles não vão aprender, eles vão fazer o que eu vou propor porque eu vou ajudar, as outras crianças vão interferir na ajuda, eles vão fazer, mas eles não sabem, não têm esse conhecimento. Como que alguém vai descobrir essa criança? Como que alguém vai empregar essa criança como adulto numa empresa, num lugar, num serviço? **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LEA Antes da ficha tem a psicóloga.

- LIA Mas eu vou falar uma coisa, ela não tem objetivo na vida também, gente. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Essa família está ajudando essa criança aonde? Essa família está preparando essa criança pro futuro? Eu vejo pela minha família, o que a minha irmã faz pela minha sobrinha, não é verdade? Eu acho que o fracasso não está aqui, não importa essa cartilha, não é, gente, a pessoa precisa ter objetivo na vida, o que eu vim fazer nesse mundo.
- AN Qual é que é o objetivo da escola? Ou de vocês, professoras, com os alunos? O que vocês se colocam como objetivo?
- BIA Eu acho que o mínimo que você deve dar é alguma coisa pra preparar pra vida **[inaudível]** O mercado de trabalho está muito reduzido e é extremamente exigente. Ele tem que mandar um currículo, são etapas que ele tem que passar. O que acontece? O fracasso pessoal é muito triste, é muito difícil. Um garoto de dezoito anos, dezenove anos não conseguir emprego, não conseguir uma colocação hoje em dia é extremamente difícil, lidar com isso é muito difícil.
- LIA Mas eu acho assim, a sociedade está mudando também, se eu não conseguir um emprego, sabe o que eu vou fazer? Vou pegar uma barraquinha, vou vender fruta. Ele tem uma outra visão. O importante é ser criativo. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- LEA ... o sistema dentro de uma sociedade que protege o cidadão, o nosso sistema não protege o cidadão, o cidadão não tem nenhuma proteção, gente. Como é que ele vai chegar aos sessenta anos ele não vai ter uma aposentadoria digna, ele vai morrer. Como na Bélgica, na França, na Inglaterra, onde protege o cidadão. O cidadão não tem nenhuma proteção. O meu pai está lá na Beneficência Portuguesa. Por que ele está na Beneficência Portuguesa em São Paulo? Porque ele não tem o suficiente pra pagar um convênio médico que dê assistência pra ele aqui em Campinas. Então, o que acontece? Meu pai, a maioria do tempo, fica lá, com a minha mãe sentada numa cadeira, o tempo todo.
- BEL É que o governo abandona a população a seu bel-prazer **[inaudível]** darem conta de se salvarem no meio desse caos social. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- LEA E o caderno? O que é?
- AN **[inaudível]** ... uma lembrança do que aconteceu na sala de aula e de repente veio a lembrança da conversa que tivemos aqui. É pra vocês anotarem essas situações. Pode ser ao longo de todos os nossos encontros.

P.S. Onde lê-se AN = Pesquisadora

2. ENCONTRO REALIZADO EM 05 DE SETEMBRO DE 2005

AN Conforme eu lhes disse outro dia, eu trouxe aquele Termo de Consentimento para cada uma de vocês. É este aqui. Eu pensei em ler com vocês, o que acham?

BEL Pode ser.

AN Prezada professora, eu Maria Ângela Pasquini Zani, aluna regular do curso de pós-graduação em nível de mestrado, orientada pela Prof^a Dr^a Ângela de Fátima Soligo, matriculada na área de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Unicamp, realizando pesquisa intitulada Contribuições da Psicanálise na Formação de Professores, venho através desta requerer sua participação na mesma, concordando com a sua gravação em vídeo, voz e imagem, nas reuniões de HTPC que ocorrerem no segundo semestre de 2005 na Escola “Professor Silvio de Souza”. Também solicito sua permissão para análise de material escrito que produzirá ao longo deste mesmo semestre –, relatos de situações do cotidiano de sua prática como professora, associados aos diálogos ocorridos nos horários de reuniões citados acima. Por último, solicito sua autorização para que o conteúdo gerado nas atividades acima descritas possa ser utilizado na construção da pesquisa citada, para o que presto os seguintes esclarecimentos: título provisório da pesquisa – é algo próximo disso, mas irei definir melhor no final – por enquanto é Contribuições da Psicanálise na Formação de Professores; objetivos – conhecer a possibilidade da psicologia psicanalítica enquanto instrumento reflexivo das práticas docentes. Aí justificativa – Com os dados obtidos na pesquisa pretendemos conhecer os alcances do saber psicanalítico em relação às práticas docentes. Nossa hipótese é que os saberes provenientes do contato com a psicologia psicanalítica contribuam para a ampliação das possibilidades de reflexão do docente frente às inúmeras e diversas circunstâncias que o trabalho pedagógico coloca aos professores. Procedimentos que serão utilizados na pesquisa: gravação de voz e imagem dos professores em horário semanal de reunião na escola na qual trabalham, e produção escrita de cada professor ao longo do semestre, na qual relacione os diálogos das reuniões com situações de sua prática docente. Fica estabelecido que toda pergunta e/ou dúvida da professora será respondida em qualquer momento da pesquisa – quando vocês quiserem. Será mantido sigilo quanto à identificação da professora, bem como dos dados coletados nas reuniões e nas produções escritas e que pode desistir de sua participação na pesquisa no momento em que quiser – no momento em que desejar, aí só precisa me comunicar disso, se vocês acharem que em algum momento não querem estar, que os dados de vocês não devem estar na pesquisa. Aí vocês me avisam **[inaudível]**

LEA Eu tenho uma pergunta: não tem possibilidade da gente passar pra terça?

AN Então, eu estou fazendo esse trabalho numa outra escola também, lá do outro lado da cidade, e é justamente às terças-feiras, das onze e meia ao meio-dia e vinte, horário do HTPC deles, que é o mesmo de vocês.

LEA E outra pergunta: você que escolheu essa escola ou foi por intermédio da Olga?

AN Não, eu escolhi esta escola porque está próxima a região na qual trabalho.

BIA Mas como soube de nós?

AN Eu procurava uma escola de primeira a quarta série, quando ouvi através de uma mãe que havia uma possibilidade de seu filho estudar aqui, e foi assim que eu cheguei aqui.

BIA Ah, que bom!

AN Que mais?

BIA Não tem, não tem. Eu acho que é de praxe.

AN É. É um cuidado com aquilo que nós conversamos aqui.

LEA Cuidado, né? A nossa escola é que está precisando ser cuidada. Mas contratamos uma pessoa para fazer os reparos e até hoje não terminou.

AN Não entendi. Vocês contrataram para quê e o que aconteceu?

LEA É assim: nós recebemos uma verba e contratamos um profissional.

AN Ele não tem nada a ver com o Estado?

LEA Não, nós contratamos esse profissional, esse profissional tem que fazer o serviço pra nós, só que ele não fez. E aí, nós estamos dependendo muito, essa escola tem um grande problema de aparência, eu não sei se nós conversamos sobre isso.

AN Não, ainda não.

LEA É assim: essa população em volta da escola, eles não colocam os filhos aqui porque eles acham essa escola feia.

AN Como assim?

LEA É, eles acham feio e têm toda a razão, porque o ambiente em que eles vivem não é bonito, certo? Por que é que eles vão colocar os filhos numa escola parecida com o ambiente em que eles vivem? Então eles não colocam aqui. Então, nós perdemos assim uma clientela imensa por causa disso. É ruim perder a clientela? É ruim, pelo lado profissional nosso, porque o aluno vai embora, ninguém dá chance de mostrar o nosso trabalho, e outra coisa, a gente teve um problema prático, que é o seguinte: se não tem aluno, fecha a classe, o professor perde a classe, ele vai pra outra escola. Então, tem esse lado também, que a gente está fazendo um trabalho de tentar trazer essa escola pra cá, nós estamos participando de um projeto, que é com a Arcor, que é com a C&A, que é pra trazer várias coisas pra escola, jardim, sabe?, biblioteca, mas isso vai acontecer ano que vem, essa verba é pro ano que vem. Então nós vamos toda semana, nós estamos tentando fazer alguma coisa, uma festa da primavera dia

primeiro, nós fazemos um convênio com a Casa de Cultura lá também, retornando com uma ONG, pra trazer aqueles tambores da Casa de Cultura pra fazer uma festa, pra ver se a população começa a dar valor pra essa escola.

AN Aqui então sobram vagas, é isso?

LEA Sobram vagas, e sobram vagas e o fator principal é a aparência, a escola é feia, ela é mal cuidada, ela é suja. Nossa! Era de você que a gente estava falando. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala].**

Obs. O pintor contratado, Sr. Francisco, entra na sala acompanhado do diretor da escola, Sr. Joel*.

P/tor Eu falei com o Joel* porque eu peguei 22 escolas, então a qualidade nossa era a sala de aula, parede, aquelas coisas **[inaudível]** ... diretor vai fazer reunião com os alunos pra poder fazer grafite no muro. O que ficou é só isso aí. Semana que vem eu vou fazer no sábado e domingo, tem a semana de 7 de setembro, vêm outras escolas que estavam bem na frente. Isso aqui, num dia, dois dias termina.

LEA E a nossa preocupação é o **[inaudível]** ... nós estamos vendo assim, se foi dado uma mão só.

P/tor Não, foi dado duas mãos, é que a tinta vermelha, porque é um vermelho...

RA Marrom, né?

LEA Um marronzão, Nossa Senhora!

LIA Mas tem lugar que eu vejo que não está bem pintado.

P/tor Não, isso aí dá um retoque, tudo bem.

BEL E no chão, porque o chão é prioridade também, tem sala de aula.

P/tor Eu falei pro Joel*, pra mim pintar o chão, tem que retocar o chão. Não adianta eu passar a tinta sem retocar. Eu vou retocar, talvez eu venha dia de feriado, 7 de setembro, retocar o chão, talvez eu comece a pintar no domingo o chão. Isso não tem problema nenhum, porque isso aqui num instantinho pinta o chão.

BIA Francisco, quando você fala em prioridade, pra nós não é interessante saber quantas escolas você pegou; você pegou um trabalho e já recebeu por isso. Então, a prioridade é entregar pronto. Se soubéssemos que era assim, naquele dia procuraríamos outra empresa pra fazer, porque nós estamos perdendo crianças, nós estamos tendo problemas sérios, salas sendo fechadas aqui, colegas que não poderão vir pra cá mais porque no ano que vem só teremos quatro salas, e a reclamação da nossa comunidade é justamente isso aí, a escola é feia, a escola não está boa, não é quanto a profissionais da escola, é quanto ao prédio. Então, nós temos zelado por isso. E quando veio essa verba do Estado pra pintar a escola, entendíamos que seria pintada e não parcelada a pintura dela. Então essa é a nossa cobrança pra você. Estávamos todos juntos e conversamos sobre o piso. Naquele dia você garantiu que era

possível sim, dentro desse orçamento, você fazer o piso pra nós, você pintar o piso pra nós. Escolhemos cor, não é? Você nos garantiu a possibilidade disso. Então, aí você entende a nossa chateação, já estamos em setembro. O que me chateia mais ainda em relação a você é dizer que isso aqui não é prioridade, pra nós é prioridade sim. Trabalhamos, ficamos quase cinco horas dentro de uma sala de aula nesse estado, e olhando a pintura que o nosso próprio aluninho olha pra tia *tá caindo, olha a tinta aparecendo, olha o fundo aparecendo*. O próprio aluno, aluno de nove anos tem essa percepção já de perceber um trabalho, me perdoe, malfeito.

P/tor Mas a tinta pintada é tinta de qualidade, não é tinta de segunda, é tinta de primeira; agora, de retocar, se tiver de retocar alguma coisa vai retocar, isso aí não tem nada que ver, isso aí é normal retocar. Agora, questão do chão eu vou pintar o chão, isso aí num dia pinta, o chão é o de menos.

LEA Francisco, mas nós já conversamos várias vezes com você e você prometeu pra nós, e aí nós chegamos aqui na segunda, uma tremenda de uma frustração. Foi o que **[inaudível]** falou, nós estamos com um problema sério aqui, nós estamos tentando arrumar a aparência dessa escola, mas nós não podemos mexer uma palha sem que você termine o seu trabalho. A gente precisa que você termine esse trabalho pra começar a fazer alguma coisa.

P/tor Essa semana tem aula aqui segunda-feira?

BIA Não. É feriado. Agora, se você disser pra nós que você vem durante a semana, nós damos um jeito de ficar aqui, você pinta lá, nós vamos pra outra sala, nós fazemos qualquer coisa.

P/tor Pelo menos na sexta-feira, daí eu faço sexta aqui e sábado.

LEA Mas eu não sei como fica isso, Joel*? Não pode, por exemplo, você vem na quarta, pinta uma... se você pintar aqui, se você arrumar aqui, então eu saio da minha classe, a BEL e eu juntamos e ficamos aqui enquanto você está fazendo outra sala, entendeu? Se você fizer uma sala pelo menos na quarta, ou até duas... duas aqui, duas ali **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

P/tor Se fosse uma semana normal...

BIA Não, tem o feriado...

P/tor Não, mas eu acho que aí no caso eu venho na quarta-feira, faço o conserto, porque eu não posso pintar na hora. Aí, depois do conserto, aí na quinta-feira eu passo pra ver como é que ficou, aí a gente podia agendar pra sexta.

BIA Lembra que esse conserto era pra ser feito o ano passado? Você lembra, Francisco? Até a nossa discussão foi quantidade, mas você sabe do que eu estou falando, você lembra do que a gente conversou, discutiu com relação ao orçamento, quantidade de material, essas coisas. Pra mim, também, haveria condição **[inaudível]** .. Joel*, pra retocar os buracos da sala. Onde era mais profundo, foi colocado um pouquinho de cimento, onde estava assim, ficou lá, a sala está do mesmo jeito que estava antes, voltou, porque foi um trabalho que não foi

bem-feito, não foi bem passado aquele cimento lá. Então, se o ano passado a gente tivesse **[inaudível]** porque estava dentro do nosso requerimento, Joel*, estava dentro, a gente encontrou força até pra lutar contra **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

P/tor Eu só vou pintar mesmo aqui essa semana. A sala de informática nem tem que pintar.

LEA Não, quando eu disse isso aqui **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

Joel* Essa daí eu mando pro conserto na quarta-feira do feriado, e na quinta-feira eu passo pra ver como que a gente faz, porque daí eu posso **[inaudível]** ... porque essa tinta, ela seca rapidinho. E a gente podia trocar as salas também.

BIA Você pode até vir na quinta, não se preocupe que a gente troca as salas.

LIA **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** aí na sexta, vamos supor, faz as duas salas lá e viriam duas pra cá. Aí, depois do intervalo, a gente dispensa os alunos, aí dá. Então teria que mandar um bilhetinho, né? Porque aí, se a gente tirar daqui, mais aquela outra sala, vai ficar triste, vai ficar muito, dá problema. A gente manda um bilhetinho segunda-feira, **[inaudível]** ... aí, até a hora do intervalo dá pra fazer duas, depois do intervalo fica uma vazia...

P/tor É, porque pra pintar essa sala aí é uma hora, é pouco serviço **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

Joel* ... aí ficaria livre e no sábado eu falo pro pessoal não usar as salas, pra ficar aqui fora.

MEL Sábado? Tem um bilhete lá, eles usaram a minha sala...

Joel* Usaram lá?

MEL Usaram, tem um bilhete lá *usamos, estamos deixando como encontramos.*

Joel* Acho que foi o **[inaudível]** ... porque eu não deixei eles entrarem. Eu disse *leve um rack, ponha ali fora*, que começou às duas.

BIA Então, Francisco, esses retoques. Hoje sabe o que eu fiz? Eu peguei **[inaudível]** ... quando eu fui tirar, saiu tinta na minha mão.

P/tor **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... o muro pode ser num final de semana, que o muro não atrapalha, retoca rapidinho também faz. Mas as salas esse semana eu deixo pronto. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... aí na sexta eu deixo tudo prontinho, duas horas, três horas está tudo pronto. O que vai ficar de cheiro de tinta na sala é na hora que for retocar. Aí eu deixo pra retocar no sábado.

BIA Então, quarta-feira, quando a gente chegar aqui, a gente... nós não vamos ficar frustradas

porque você vai vir pelo menos ...

P/tor Se estiver chovendo amanhã, pode ser que amanhã eu pinto, se continuar chovendo do jeito que está.

LEA Por quê?

P/tor Porque daí a turma fica parada, né?

LEA Então pode vir amanhã, nós damos um jeito, nós ficamos aqui, é o de menos **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

P/tor Se estiver chovendo do jeito que está assim e ficar parado, daí eu trago pra cá.

BIA Daí você vai fazer um serviço de qualidade.

P/tor **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Vamos analisar, eu peguei vinte e duas escolas pra pintar, toda escola ninguém reclamou **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

BIA O bebedouro vai cair. Se o ano que vem o Joel* te contratar pra alguma coisa, pode ter certeza já tem voto contra. Tem, Francisco.

P/tor A questão do bebedor ...

BIA Está até hoje lá, está caindo **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

P/tor O bebedor, a peça tá pra colocar lá **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

P.S. – Onde lê-se AN = Pesquisadora
Joel* = diretor da escola

3. ENCONTRO REALIZADO EM 12 DE SETEMBRO DE 2005

LIA Teve o concurso nesta semana.

LEA Eu peguei essa prova que nós fizemos há quinze anos atrás, o último concurso que nós passamos...

LIA Você ainda tem?

LEA Tenho, está lá guardadinha. A diferença é absurda, a outra é tão assim pontual, quando você lê, você tem certeza da resposta se você sabe. Você falava assim *eu acho que é isso*.

MEL Umás dez questões do começo eu deixei, depois eu voltei de novo, mas assim, o que eu achei ruim, a pergunta, enorme, aí as respostas, tudo apertadinho.

LEA Os textos, LIA, sete? Seis?

LIA Sete, oito textos.

LEA Sete textos que era assim: então os textos ficavam nessa página aqui, aí as perguntas ficavam nessa. Aí falava assim *olha o sexto parágrafo do terceiro texto*. Aí o que acontecia? A minha prova começou a desmanchar, a folha começou a sair, por quê? Eu ficava aqui, sexto parágrafo, não sei o quê, então tá.

BEL Não deu vontade de sair?

LEA BEL, eu tentei largar, mas aí eu fiquei preocupada se eu estava mesmo fazendo isso porque eu estava com raiva que a prova era mal formulada ou se é porque eu não estava sabendo muita coisa.

AN As questões foram sobre o quê?

LEA Progressão continuada, bastante.

MEL Umás quarenta questões, praticamente metade da prova, eram sobre progressão continuada. Não pôs nada de **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LEA As minhas colegas falavam que elas não estavam estudando nada. Eu ficava imaginando o nervoso que elas deviam estar. No meu caso, eu fiz só pra pontuação na minha carreira, mas eu fico imaginando as pessoas que estão fazendo pra ingressar mesmo, e fizeram cursos, e pagaram, e gastaram. Então eu ficava imaginando *nossa!, essa pessoa estava assim doida*, né? Aí eu comecei a perceber que os próximos, porque eu pretendo fazer, diz-se que vai ter concurso pra diretor o ano que vem. Nós temos, então, que fazer, né? Eu fiquei então

imaginando *como é que vai ser?*

MEL O meu cunhado disse que é uma prova política, né?, porque o pessoal falou tão mal da progressão continuada **[inaudível]**

LIA Mas tinha uma bibliografia tão diversificada...

MEL Imagina! Nada, só progressão continuada. Eu não consigo imaginar alguém que tenha estudado alguma coisa parecida com o que caiu. Aí eu fiquei mais assustada porque, tudo bem, no meu caso, concurso eu estava fazendo mais por fazer. O concurso que eu vou querer fazer é pra supervisor. E aí? Aí eu fiquei assim preocupadíssima, porque aí eu vou querer passar, né? Eu acho que quem não estudou se saiu melhor. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LEA Ficou certa a intenção deles de fazer essa prova?

MEL Eu acho que sim. Na campanha, principalmente de governador, o que os outros partidos fizeram? Meteram o pau na progressão continuada, colocaram pais na televisão. Então, quer dizer, a intenção deles foi fazer uma prova política mesmo.

LEA Ainda bem que você não foi, BEL, porque eu saí com uma frustração! Arrasada, acabou comigo, arrasadíssima.

BEL Nossa! Ainda bem mesmo.

LEA Porque ela foi muito confusa, foi terrível e eu não sei também se eu fiquei mais abalada porque eu fui absolutamente péssima, e é difícil lidar com essa situação. Então, não sei, as duas coisas.

LIA Mas acho que concurso, assim, eu acho que é sorte.

LEA **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Concurso é uma coisa que é assim: é bom senso na hora de responder que você deve ter, e também o fator sorte, tem alguma coisa de sorte, mas não sei, gente, eu fiquei muito frustrada, porque todos os concursos que eu fiz, alguma coisa eu falava *isso aqui é isso aqui mesmo*. Eu não estudei nada naquele concurso nosso. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** A última pergunta, que era dissertativa, você viu aquilo lá? Periodicidade. Gente, era uma coisa tão doida, tão doida! Era pra falar sistema de numeração, o lado periódico da ação. Gente, era tão confuso! Era confuso e ao mesmo tempo eu não tinha subsídio pra lidar com aquilo lá, porque é assim, você pode não ter tanto subsídio, mas você ter uma idéia.

AN **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Mesmo com tantas dificuldades, deu para pensar em algumas coisas, reconhecer algumas idéias...

LIA A linguagem, assim, você tinha que deduzir alguma coisa.

MEL É, linguagem do século XIX. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se**

fala] A linguagem não era de nível superior, era uma linguagem acadêmica mesmo, de tese, de alguma coisa assim, só você vendo como é que era, era uma linguagem diferente, não tinha nada a ver, e aquilo eu acho que deve ter acabado com a auto-estima de todo mundo, né?

LEA Primeiro prepare os professores, né?, ofereça doutorado.

MEL É, porque gente, o que eu senti assim é uma linguagem que só mesmo quem tem mestrado. Vários artigos de intelectuais eu leio todos os dias no Estadão. É lógico que eu não consigo entender tudo o que eles estão falando. Tem alguma coisa da minha área.

LIA Mas sabe o que é um grande problema? Às vezes é o cansaço também, é o estresse, é aquela coisa, como se diz, né, é uma cobrança, pelo menos no meu caso, eu não sou efetiva, né? Então, é assim, o cansaço também; aí chega uma hora que você não consegue ir mais muito longe.

MEL Uma coisa que eu achei ruim foram as experiências dos professores. Deram cinco alternativas **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LEA De uma certa maneira você fala assim *meu Deus, será que é exatamente isso que eles querem?* Eu coloquei coisa bem simples, bem clássico.

AN O que deu para responder?

LEA Uma interessante que eles falavam que deve haver essa interação, esse trabalho que nós fazemos aqui, da comunidade, da escola.

LIA Era muita coisa pra você pensar e eu acho que o tempo não foi...

LEA O tempo não dava. Não era ler e responder, você tinha que ler, ler, ler e responder, entendeu? Uma interpretação assim... Foi um pouco cansativa.

MEL **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Todo mundo que eu conversei era a mesma coisa, sabe?

AN É duro isso, porque vocês estão falando que têm tanta experiência de trabalho, e não reconheceram ali perguntas sobre o trabalho de vocês.

MEL Igual assim, o pessoal que elaborou a prova não nos reconhece, não sabem nada, é terra de ninguém.

LIA Eu fiquei lá, uma fila enorme pra comer, acabei comendo, acho que é isso, muito cansaço, levantei às cinco horas da manhã, acordo de três em três horas. Aí minha mãe falou assim *LIA, você deveria ter dormido aqui em casa, que você teria uma noite de sono completa.*

MEL É, e você ainda teve isso.

- LEA De tudo, tudo, tudo, eu acho que muitas perguntas. Cansa, gente. No começo você lê, interpreta; no final **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- AN O que vocês acham que esperam dos professores que fizeram as provas?
- MEL Eu acho que acadêmicos, sabe? Mas eu acho que essa prova foi uma prova política mesmo. Eu falei pro meu cunhado que praticamente eu coloquei as respostas ali... Às vezes não é a realidade que eles querem.
- LEA O que eu achei ruim naquele que nós passamos, por exemplo, tinha assim questões de matemática, de história, de literatura. Gente, tem professor que não sabe... de geografia nada, sabe? Nós temos obrigação de saber. Política, com consulta, eu não sei se ali conseguiu realmente ver se algum professor tinha conhecimento mesmo de atualidade. Mas nada que dissesse pra eles *olha, eu sei, participo, eu sei a parte de geografia, eu sei a parte de história*.
- MEL Mas eram muito confusas as respostas. Duas você eliminava. Até três você eliminava. Duas você não conseguia eliminar.
- AN Agora, é interessante vocês terem falado que aquela questão sobre a integração comunidade e escola vocês tiraram de letra.
- LEA Agora o Joel* deu uns panfletinhos pra gente pra fazer matrícula e aí nós pretendemos... porque a gente vai ficar sem escola, gente, vocês sabem disso. Por enquanto ninguém veio. Aí nós vamos, num dia da semana, entregar os folhetos da matrícula. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- MEL Aí a Leandra, estava falando do chão, né?, olhou e falou *está diferente a cor do chão, não sei o quê, eu não gostei dessa cor, tem buraco aqui, tem buraco ali*.
- LIA Sabe o que eu acho interessante? Fazer aqueles painéis na parede, colocar.
- LEA Outra coisa que eu queria falar pra vocês, meninas, que nós arrumamos pra ir pro zoológico de São Paulo dia 22 de outubro, é num sábado. Não precisa levar nada, o Rotary dá tudo, lanche, almoço. A BIA não pode ir, a BEL também não pode. Então nós pedimos pras estagiárias de pedagogia que nós temos aqui, então essas meninas vão estar aqui pra quem não puder ir, né? Então é assim, vocês podem avisar pra classe de vocês que dia 22 de outubro...
- LIA No ônibus cabe todo mundo?
- LEA Três ônibus nós ganhamos. Por falta de um, nós ganhamos três. As crianças não precisam levar nada, elas vão ganhar tudo. Sai daqui com lanche, chega lá tem almoço, depois quando volta tem lanche também.
- MEL Quem vai dar a comida?

LEA O Rotary dá tudo

MEL E, falando nesse negócio de fazer desenho, o passeio de vocês é quando?

LEA Hoje.

MEL É hoje? Quanto é que nós temos de dinheiro, BEL?

BEL 83, 84, não lembro.

MEL Será que nós não podemos comprar tinta com esse dinheiro? E pintar um painel ali na frente? O que vocês acham?

LEA E poderia fazer alguma coisa na nossa classe, MEL, que a nossa classe é de primeira série.

LIA Sabe o que faltava ali? Um alfabeto pintado em cima da lousa.

MEL E aí, vamos comprar tinta? Você poderia comprar ou quer que alguém compre pra você? A BEL te dá o dinheiro e a gente resolve o problema já. Que você acha, LIA, concorda?

LIA Concordo.

MEL E aí, BEL, que você acha?

BEL Concordo.

LEA Vamos lá, aí nós fazemos um painel na frente da escola que vai ser chamativo, porque nós estamos pensando em fazer um café pro pessoal da creche, os pais vão mandar as crianças pra cá **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LIA A gente está cobrando uma coisa que é direito nosso.

LEA A gente escolheu a cor, um verde clarinho, não foi? Então vai pintar o chão? Vai. Sabe o que a gente descobriu? Que ele usou uma tinta que a gente ganhou de uma reforma passada, essa tinta já está estragada, já está vencida, venha dar uma olhada. Não trouxe a cor que a gente tinha combinado.

[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]

BEL Hoje, logo pela manhã, abri o portão da escola e fiquei ansiosa, porque eles foram dispensados sexta-feira na hora do recreio porque iam pintar o chão. Cheguei na porta e ele estragou a minha felicidade, o chão da sala estava pintado com uma cor desagradável, um trabalho malfeito, só de pisar a pintura saía.

LEA Pintura de chão tem um grande problema, onde nós pisamos a marca do sapato fica.

MEL Eu tenho uma sala em casa, assim, porque eu fiz um tipo de piso diferente, eu fiz todo

quadriculado no chão. No encontro do risco eu mandei colocar uma lajota, em losango. Esses quadrados foram pintados, a minha casa foi reformada há sete anos, e é pintado de cinza, tenho retocado a cada ano e meio. Agora eu pinte uma garagem, entendeu?

BEL Quando eu passei pela minha sala, que eu vi, eu nem entrei, eu fui conversar com ela e eles estavam num rebuliço na sala. Aí eu escrevi na lousa, porque eu estou trabalhando notícias com eles, aí eles escreveram **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LIA Sabe o que eu estou questionando? Nós estamos falando da bagunça, se as crianças saem na porta não tem ninguém vendo, concorda comigo? Tem uma cadeira quebrada. **[inaudível]** Eu fico assim muito chateada de ver.

LEA Esse cuidado nós temos que ter, porque nós cobramos bastante. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Isso faz parte. Um aluno meu disse assim *a gente não vai poder usar computador?* Porque a ansiedade deles **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** A gente precisa cobrar a direção porque nós temos os mobiliários, estão lá empilhados, por que não usar, não serem instalados? Sabe o que precisa ser feito, mas não está fazendo nada.

BEL Foi detonado todo o material que estava dentro do armário, um problema sério de sumir material, de chegar tudo assim rasgado, jogado, aí é duro. Se chegar na minha classe, onde eu dou aula, e estiver nesse estado é difícil, né?

LIA **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... a lousa era com rabiscado de criança, não era a professora, eram as crianças que estavam riscando toda a lousa, não que tinha sido o professor que tivesse usado, a letra do professor, não, você percebia que a criança ficava aqui e ficava escrevendo na lousa.

BEL Gente, eu acho assim também, tem material que pegam dentro do armário.

LEA Mas eu acho também uma coisa que a gente tem que saber aqui é saber estabelecer os espaços, né? O espaço, porque ele é comum a todos. Tem isso também. O espaço é comum? É e não é. Ele não é comum a todos **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... e eu vejo assim, como ela está de manhã, os bilhetes só são pra turma da tarde.

BEL Eu, sinceramente, acho que você entra numa sala assim, pensa bem, não, não, não.

LEA Já aconteceu de eu chegar aqui e fazer aula de usar o vídeo, não tinha condição, não tinha espaço.

AN **[inaudível]**

LEA Se fosse limitado, tem alguns pontos de espaço comum, porque é muito chato chegar aqui e não ter condição de espaço.

MEL **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... um dos tópicos, um dos itens é NEE, necessidades educacionais especiais. Eu acho que está mal colocado pra nós. Inclusive eu tenho um aluno que tem 12 anos **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LEA O questionário não veio dividido pra alunos com alunos com necessidades educacionais especiais separados e alunos com problemas mentais. Veio um questionário geral pra todos. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

BEL A turma da tarde começa vinte pra meio-dia.

P.S. Onde lê-se AN = Pesquisadora
Joel* = diretor da escola

4. ENCONTRO REALIZADO EM 19 DE SETEMBRO DE 2005

AN Oi, tudo bem?

MEL Tudo bem e você?

AN Tudo bom.

MEL A BEL e a BIA estão terminando de pintar. É que a turma da tarde começa 20 pra meio-dia, tem 50 minutos, então fica de 20 pra meio-dia até 12h30. E elas começam 11h30 até 12h20.

AN Ah, tem isso, então? São dois horários...

MEL Às vezes começam às 11h40 e terminam 12h30.

AN É difícil articular os horários, não é?

MEL É, aí é horrível, eu peguei aula na prefeitura, comecei, quinta-feira eu fui, mas não tinha nada, que é uma creche nova, então só tem o prédio. Aí, hoje foi a diretora. Aí então que eu saio de lá e venho pra cá, eu saio às 11, aí eu chego e em 10 minutos eu almoço..

AN Você tem o período do almoço bastante ocupado com os trajetos!

MEL Hoje e amanhã eu tenho que fazer isso. Ainda bem que dá tempo de chegar.

AN Tem algo que facilite, como morar no caminho?

MEL Não, eu moro no bairro São Bernardo. Aí eu vou pro Parque Floresta, que é do lado da PUC, né? Aí depois eu volto ficar aqui e depois eu vou pra casa.

AN Você passa o dia todo fora de casa.

MEL É, não vou para casa, eu almoço aqui. Agora, nos outros dias, aí fica folgado, saio às 11h e entro 12h30, então tem mais tempo.

AN Ter mais tempo é importante...

MEL Mesmo assim é puxado.

AN Eu soube dessa creche que estavam construindo. Já foi inaugurada?

MEL Ainda não, é um projeto desta administração, né? Então a diretora disse que é um projeto-piloto que vai ter como fio condutor a Arte.

AN Ah, é?

MEL E ela foi pra lá por isso, porque ela faz mestrado na Unicamp, ela foi professora, hoje é diretora; ela dava aula no Ave Maria, saiu pra efetivar de diretora, né? E como ela faz Arte, o mestrado dela foi pela parte da Arte, a Arte na Educação, um negócio assim. Aí ela conseguiu pegar pelo currículo, na análise de currículo. Então, quer dizer, está tudo cruzinho, né? Eu acho que esse ano não vai ter aluno, não é possível, a gente vai ter que fazer a matrícula, não tem papel, não tem nada, carteira, nem fogão, nada. E vai funcionar berçário e tudo. Eu acho que esse ano vai ficar só em fazer proposta, em fazer a proposta pedagógica, temos que montar planejamento, né? É muito grande, é grande demais, tem rampa, rampa que sobe, é uma escola-modelo.

AN E as professoras já estão lá, então?

MEL Já, eu peguei aula dia 31 de agosto.

AN Como substituta, como havia me contado?

MEL É, eu fiquei assim tão revoltada ano passado, que eu fiquei no lugar 647. Como não deu nada certo com o curso, aí teve essa lista de substituição e aí eu fui. Eu fiz Psicopedagogia na Metrocamp, que era assim o meu sonho dourado, aí depois não pediram especialização, sabe?, pediram cursinho de 30 horas. Além de Mestrado e Doutorado, claro. Então eu fui querer saber por quê, né? Porque aí eles falaram assim, eu fui lá na Supervisão conversar, *ai, porque tem muito diploma falso de especialização e a gente, pra não cometer injustiça, a gente nem pediu*, é o que eles falaram, pois fique sabendo que o Partido das Justiças Sociais está promovendo injustiça. Eu não entendi, porque eu me senti uma injustiçada.

AN Para evitar um certificado falso, segundo o que você diz, eles deixam de aprovar, então, um certificado verdadeiro.

MEL É, então eu falei pra ela *olha, você sabe por que eu fui fazer Psicopedagogia? Porque eu me preocupo com a questão do fracasso escolar na rede pública. E o meu TCC – eu levei até o meu TCC com a nota 10 que eu tirei –, olha quanto que eu tirei no meu TCC, o tema era bem esse, O Fracasso Escolar na Rede Pública de Ensino. Agora fala pra mim se vocês estão assim preocupados com a qualidade do ensino, porque, pra eu fazer a Psicopedagogia, eu tive que ter a graduação; agora, pra fazer curso de 30 horas não precisa, quem sai do Magistério faz, e quem sabe se vai ser falso ou não? Não tem desculpa, eu falei pra ela, não tem.*

AN Você esperava que reconhecessem seu curso, pois ele foi feito com bastante empenho.

MEL Eu fiquei lá no lugar 600 e pouco. Aí eu fiquei calculando *acho que eu vou pegar só lá pra agosto*. Peguei dia 31 de agosto.

- AN Olha! Que cálculo, hein? Você foi contratada depois do que esperava, mas conseguiu.
- MEL É. Eu gostei muito do curso e dos professores da especialização. Você conhece?
- AN Conheço um professor deste curso – o professor Júlio. É meu colega na instituição na qual leciono. Você teve aulas com ele?
- MEL Júlio? Não.
- AN É, Júlio.
- MEL É a Suê [?] a coordenadora da creche, conhece? Ela é da PUC também, ela dá aula lá. Ela escreveu 1 livro; 2, aliás. Aí eu gostei do curso de lá e ele foi bom pra essa escola, porque na Psicopedagogia a gente viu muita coisa de Arte, e precisa, assim, despertar os sentidos primeiro pra a aprendizagem poder acontecer, né? E eu percebo que faltam muitas condições, porque na aula de Artes não pode se resumir só em papel, tem tanta coisa... A dança, principalmente.
- AN Não conheço esta coordenadora, mas o seu trabalho parece muito interessante.
- MEL E ela foi pra lá, essa professora, porque ela gostou do projeto. Como ela trabalhava no Ave Maria, ela foi muito oprimida lá. Ela trabalhou 10 anos com freira, aquela disciplina, cobrava muita disciplina na sala de aula. Aí ela falou *como eu vou fazer pra elas darem uma olhada pra mim, meu Deus, prestar atenção em mim?* Aí ela começou a se caracterizar, vinha de fada... E deu certinho. Eu sempre pensei *Deus vai preparar uma coisa boa pra mim, eu sei que Ele vai*. Então, eu estou no lugar certo.
- AN É, porque se você se identifica com o projeto da escola, é um bom lugar para estar.
- MEL Aí vai ter estagiário da Unicamp, da PUC, estagiário de Artes.
- AN Terão professoras e estagiários trabalhando...Bastante gente para pensar junto!
- MEL Estagiários e monitores, que não falam monitor, é um outro nome mais bonito que esse, que é da FEAC, eu acho que vem da FEAC. E eu gosto das coisas, assim, de participar do começo, né?
- AN Você pode dar idéias, pode ajudar a construir.
- MEL Começar do zero. Só não sei se a gente fica o ano que vem, porque se eles mandam eu embora, né?
- AN Substituta...
- MEL É, no fim do ano. Só se eles ficarem com a gente pra poder dar seqüência, porque 3 meses só? Pode ficar mais, até 1 ano não caracteriza vínculo, né?

- AN Não sei como isto funciona administrativamente. Seria interessante saber se pode prorrogar.
- MEL Mas aí cai naquele negócio da estabilidade.
- AN Não conheço estas regras da prefeitura. Talvez seja interessante perguntar para alguém que as conhece bem. Talvez possa pensar em aproveitar o tempo que vai ficar lá.
- MEL No ano passado, sexta-feira eu estava a manhã inteira lá na Pós. E também de manhã a gente sai, parece que vai ser um dia nublado, né? Quando são 9h30, 10h, solzão, mormaço, né?
- AN É, o tempo está instável.
- MEL Diz-se agora que a pintura da escola vem, que vai trocar de cor. Mandou sexta-feira pintar o muro, né? Eu saí daqui na sexta e estavam pintando o muro. Eu estou tentando escrever no caderno.
- AN Mesmo com este tempo instável, com a história incerta da pintura, você está conseguindo pensar em algumas coisas para escrever, que bom!
- MEL É isso que eu estou meio assim... Eu estou tentando.
- AN Não precisa ser muito longo. Pode ser uma coisa que vem na cabeça naquela hora e desta mesma forma você pode colocar no papel.
- MEL Assim, as angústias da gente?
- AN É, com relação ao seu trabalho, coisas que acontecem na sua atividade de professora que você lembrar na hora de escrever. Depois eu vou ler com a ajuda de um referencial da Psicologia, que é a Psicanálise.
- MEL Certo. Psicanálise?
- AN É. Você tem algum contato, já estudou, tem idéia do que é?
- MEL Eu estudei na Psicopedagogia um módulo com uma doutora de São Paulo, mas eu não entendi nada. Foi muito difícil. Não sei se foi a forma de a professora passar as coisas...
- AN Não ficou nada, assim, de importante para você, do que ela trouxe?
- MEL Ela falou muito sobre a questão do vínculo. Falou também que é diferente você, por exemplo assim, uma comparação muito diferente, você ser um filho único, ser o primeiro da família ou ser o último, tudo isso conta.
- AN Então ela também conversou sobre o inconsciente?
- MEL Então, acho que vai ver que faltou isso, ela não entrou nisso.
- AN Este é o referencial teórico que eu utilizo para estudar a fala dos professores, ele entende

que todo ser humano tem um lugar dentro da mente ao qual não temos acesso, é o chamado inconsciente. Temos o inconsciente, o consciente, que é o lugar da mente que denota a nossa consciência sobre o que está acontecendo agora, e o pré-consciente, que é um lugar que comporta aquelas coisas que estão na nossa cabeça, mas nas quais agora não estamos pensando.

MEL Por que não lembramos o que está no inconsciente?

BEL
e
LIA
che-
gam

AN Porque podem estar carregados de sentimentos fortes, intensos demais para nossa mente agüentar. Por isso, estudar como acontecem os vínculos é importante. Os sentimentos importantes que acontecem na relação com a outra pessoa, com a professora, com a família, ficam registrados, nem sempre nos lembramos dessas coisas, mas elas existem nesse nível inconsciente, e o vínculo vai se constituindo com todas essas vivências que temos e estão armazenadas.

MEL Como é que sabemos o que tem no inconsciente?

AN A arte, por exemplo, estávamos falando dela, é uma das maneiras de expressarmos o que tem no inconsciente. Outra forma de conhecermos o inconsciente é através dos sonhos, às vezes os sonhos têm a ver com resquícios do dia anterior, e também com uma expressão também daquela vivência que tivemos e que está registrada e os sentimentos ligados à ela se expressam nos sonhos. E , nossos comportamentos, as formas de relação que vamos estabelecendo na vida, mesmo que não tenhamos clareza disso, têm por trás o inconsciente levando-nos a fazer as escolhas.

BEL Eu vi uma reportagem outro dia falando sobre isso, as pessoas que estão buscando descobrir o passado delas pra solucionar problemas agora, atuais, principalmente pessoas deprimidas, pessoas com dificuldades de se comunicar, eu vi uma reportagem há uns 20 dias mais ou menos.

MEL Onde você viu?

BEL Eu não lembro se foi na TV a cabo... Acho que foi no Canal 9.

AN Como era a reportagem?

BEL É, isso mesmo, pessoas principalmente que não estavam conseguindo lidar com situações do dia-a-dia. A minha irmã não conseguia engravidar e a minha mãe faleceu há uns 11 anos, e ela não engravidava de jeito nenhum. Ela estava junto no acidente, ela estava dirigindo quando aconteceu o acidente. E ela foi buscar uma resposta ou por que ela não engravidava; ela fazia todos os exames e não tinha nenhum problema com ela nem com o marido. Aí

indicaram umas sessões e ela foi. Aí, a psicóloga ou a pessoa que estava com ela falou que ela tinha que vir pra cada um de nós e pedir desculpas pelo acidente, tudo que aconteceu. Mas ela falou *olha, gente, eu não vou pedir desculpa, porque eu mesma não sinto isso, que eu tenho culpa nisso*. Eu sei que ela pediu desculpas pra nós, aquela coisa toda, né? Eu sei que passou e minha irmã engravidou. Ela falou que ela tinha consciência, assim, um pouco de que ela tirou, ela estava preocupada, mas ela sentia que ela ajudou nisso, que ela tirou a avó dos netos, os meus filhos, né?, porque no caso eu só que tinha, na época, filhos, né?, e ela me ajudava bastante; o meu pai ficou sem minha mãe, ficou totalmente perdido, a família ficou desestruturada, né? Então, ela achava que tinha resolvido e achava que ela tinha obrigação de estar cuidando dos meus meninos, ela fazia de tudo, até hoje ainda ela procura estar querendo ajudar. O meu pai, aquela preocupação, porque ela se afastou um pouco dele, agora ela está mais próxima do meu pai e está com a menininha aí. Ficou entendido que, na verdade, a dificuldade de engravidar era que ela tinha essa culpa e que ela tinha que estar livre pra estar cuidando de nós, né?, porque ela deixou a gente sem mãe, as crianças sem avó, o viúvo sem esposa.

AN Então, isso que você está falando, nós podemos fazer uma ponte para a questão da escola, da aprendizagem. Algumas crianças têm dificuldades para aprender ou dificuldades nos relacionamentos, vocês já pensaram que podem ter questões relacionadas aos vínculos desta criança com o saber dificultando as aprendizagens e/ou os comportamentos escolares desta criança? No caso da sua irmã, impedindo que ela pudesse dar à luz, e algumas crianças impedindo que possam aprender?

LIA Eu tenho um aluno que ele se recusa a escrever, e toda vez ele ataca as crianças. Eu tenho um problema de uma aluna que é uma viuvez da mãe que faz pouco tempo, e o Mateus sempre fala assim *você não tem mãe, você não tem pai, você não tem mãe, você não tem pai*, assim, sempre agredindo as pessoas desse lado *você não tem pai, você não tem pai, você não tem pai*. Aí um dia eu perguntei pra ele assim, conversando com ele, *Mateus, você não tem pai? Eu tenho. Mora com você? Não, ele não mora comigo, mas meu pai gosta de mim, viu? É engraçado, porque eu acho, assim, que tem esse problema com ele, e muitas vezes está ligado a isso, às vezes eu acho que ele sente falta do pai dele e começa a estimular essa perda por causa das crianças. Ele não escreve nada.*

AN Qual será o significado que isto tem para ele?

LIA É uma coisa, assim, tão difícil porque a mãe dele é supernovinha. E a semana passada teve um passeio; a mãe dele veio, comprou a camisa, R\$12,00, e ele pegou a camisa e jogou em cima da cara dela, a camisa da escola. A mãe dele veio, pagou o passeio e ele não veio no passeio. É uma coisa que a gente não sabe o que ele quer, e eu acho que ele não está conseguindo lidar com as dificuldades dele.

AN Você disse que ele não escreve?

LIA Não, não registra nada.

AN Não aproveitou a chance de passear?

- LIA Não. E, assim, eu falei *Mateus, por que você não veio no passeio? Ah, porque eu fiquei na rua e eu perdi hora pro passeio*. Sabe? Então a gente não sabe como está a vida dele; eu acho que está tudo desorganizado.
- AN E como ele é no dia a dia da sala de aula?
- LIA Ultimamente, o que ele está usando na sala de aula é isso, criticando todo mundo que não tem pai.
- AN O que será que significa a idéia de pai para ele?
- LIA Eu acho que ele tem contato com o pai dele, eu acho que deve ter, porque aquele dia nós conversamos, assim, só questão pra saber se ele tinha pai, porque às vezes o pai morreu, eu perguntei. Eu acho, assim, que a escola eu acho que se completa. Ela sempre tem um profissional que vai a fundo nisso pra que, quando tem um problema desses, você consiga, né?, achar pelo menos um caminho pra você poder fazer com que essa criança aprenda.
- AN Concordo com você quanto a esta necessidade que sentem de entender o que acontece nos vínculos de vocês com as crianças, isso pode ajudar a achar esse caminho. Vamos pensar neste menino, ele não está podendo usar a energia para aprender, passear...
- LIA Como eu poderia entender melhor ele?
- AN Uma coisa legal, que às vezes ajuda-nos a compreender, é o desenho, desenhar livremente sobre temas que eles querem, não que sejam propostos por nós, mas que eles estão a fim de desenhar, tanto desenhos que tragam coisas aparentemente boas quanto aqueles desenhos sanguinolentos, aqueles monstros, o uso da cor preta. Porque ele está dando um canal de vazão às vezes para uma energia que está parada lá dentro dele, ocupando espaço. Então, se ele quiser desenhar um cenário negro, drástico, horripilante isto não é necessariamente um problema, porque os afetos representados por esse cenário podem ser compartilhados com a professora.
- MEL Eu achei interessante você falar assim porque nós sabemos a questão da cor, né? Então, amarelo... Eu nunca tinha ouvido falar que seria melhor que eles desenhassem, porque geralmente *ah, estão desenhando assim!*, a gente fica horrorizada.
- AN E logo pensa que precisa encaminhar para psicóloga....risos
- MEL É. Eu nunca tinha ouvido falar. Qual é a diferença entre Psicanálise e análise, terapia, essas coisas?
- AN A Psicanálise é uma teoria sobre o funcionamento da mente, um método de investigação, que busca interpretar os significados das ações, das palavras e uma prática profissional, ou seja, uma forma de tratamento, que é a Análise.
- LIA Tem que deitar no divã?

AN Olha, o psicanalista não vai te forçar a ficar lá deitada, mas ele pode te convidar a deitar no divã.

MEL Quem faz isso é freudiano?

AN Pode ser, mas também pode utilizar outros psicanalistas, além de Freud, como referencial.

MEL Mas o terapeuta que trabalha com isso é da linha freudiana?

AN É de uma orientação psicanalítica. Aí, dentro da orientação psicanalítica, tem os freudianos, que são os terapeutas que seguem o que Freud propôs; mas depois dele vieram outros. Então tem Jung, também é Psicanálise, mas já tem um jeito um pouco diferente de compreender o paciente, porque Jung foi discípulo do Freud e depois ele mudou um pouco de idéia e formou a própria orientação dentro da Psicanálise também. Com crianças, tem uma que chamamos de kleiniana, de Melanie Klein, dentro da Psicanálise ainda, mas voltada para técnica específica com crianças.

MEL E comportamental o que é?

AN Aí é uma outra orientação, o behaviorismo, que diz *olha, o sujeito, a pessoa é como se fosse uma caixa-preta; lá dentro dela acontecem muitas coisas: ela sente, tem raiva, tem ódio, mas como tudo isso é muito complexo, isso não será nosso objeto de estudo. Então, estudamos as interações entre os estímulos que o ambiente oferece e as ações dos indivíduos – as respostas*.

MEL Na Febem usa isso, então.

AN Utiliza-se muito o Behaviorismo. Por exemplo, na escola, aluno faz uma coisa, tem um comportamento; aí, porque ele fez, o meio, o ambiente, fornece uma consequência, que pode ser um reforço para que volte a se comportar daquela maneira novamente. Os behavioristas irão tentar organizar o meio, para que o comportamento da criança saia de acordo com o planejado.

BEL Mas como é que faz isso? Muda o comportamento, mas não tem a tendência de voltar depois, já que não vai cuidar do inconsciente?

AN Tem uma discussão aí entre Psicanálise e Behaviorismo sobre isto.

MEL Porque o que eu fiz terapia uma vez, a primeira vez ela era comportamental; da outra vez, aí ela era freudiana, mas também a linha comportamental ela só usava de acordo com o caso. Aí ela já queria trabalhar a infância.

AN É, freudiano e comportamental ao mesmo tempo não sei se é possível...

MEL Ela falou que trabalhava, dependendo do caso, sim, comportamental.

AN As 2 orientações?!

MEL Mas aí, no meu caso, era da linha freudiana. Mas é muito difícil ela trabalhar na linha comportamental, eu acho que é mais nos casos extremos. Por isso eu achei que fosse carência, porque mudar o comportamento é coisa grave.

AN Não, às vezes a criança que não estuda, por exemplo, e a professora quer mudar o comportamento dela, quer que ela passe a estudar, a professora vai planejar os reforços, vai descobrir para essa criança o que reforça o comportamento de estudar.

MEL Aí ela já está usando a linha comportamental sem ter consciência disso.

AN Já a Psicanálise vai olhar para essa criança que não estuda tentando entender o que significa na vida dessa criança não estudar, o sentido disso, quais são os registros inconscientes dessa criança que impedem ela de aprender e de estudar; não vai tentar planejar reforço para fazer ela estudar. Eu quero saber lá profundamente por que essa criança não estuda, eu vou pesquisar o inconsciente dela, vou entrar no mundo inconsciente dela, se tem algum significado para ela. Então são teorias que vão por caminhos completamente diferentes. Agora, o Behaviorismo, o Comportamentalismo, é bastante presente na Educação.

MEL É coisa de americano, né?

AN Watson e Skinner, dois grandes representantes do Behaviorismo eram americanos. Em muitas empresas se usa muito isso, nas linhas de montagem, planejam-se os comportamentos para tudo sair perfeito.

LIA Eu que o diga. Eu trabalhei numa linha de produção, né?, com 18 anos. Nossa Senhora! Eu não parava na minha máquina, eu passei por todos os setores, aí só que eu não falava com o chefe, eu já mudava de lugar. Eu não agüentava, gente! Então eu fui mandada embora. É terrível, gente! Só serviço mecânico, daqueles que você só faz o padrão, tem punição, essas coisas. E por que os estudos de Freud estão, assim, fundamentados na sexualidade?

AN Porque ela é o grande motor, segundo Freud, da nossa vida. Muita gente faz confusão, acha que sexualidade está ligada só com sexo, e não é. Sexualidade é a energia que impulsiona a gente para vida. Então, por exemplo, o fato de vocês terem estudado para o concurso tem por trás uma energia sexual, que é uma energia construtiva, que quer levar vocês adiante, que quer conquistar um espaço mais tranquilo para vocês. Tudo aquilo que a gente faz de construtivo para nós mesmos, para as pessoas que estão no nosso entorno, é movido pela energia sexual, que é uma energia construtiva. Isso que vocês estão fazendo – pintar a escola para se tornar um lugar mais agradável, para que as crianças e vocês freqüentem –, para Freud, isso está assentado nessa energia sexual. É ela que nos empurra para frente.

MEL É uma força vital, né?

AN É, é uma força vital.

LIA Aí já confundiu mais ainda.

AN – É uma energia de vida.

MEL Por isso que a professora frisou muito a questão do comportamento porque o vínculo materno é o primeiro, né? Isso ficou muito claro. Quem cuida da criança vai ser o espelho pra ela. Isso aí ficou muito claro.

AN [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... essa energia para vida, no caso da escola para aprender, ou não. Se o olhar não acende essa chama, dependendo da própria professora, se não acende na criança o interesse com relação ao aprender da criança também fica fragilizado.

MEL E quando a criança... que nem, a minha filha, ela não teve o carinho do pai verdadeiro. Quando ela começou a se relacionar com ele, eu percebi que ela começou a me atingir. Gente, a menina tinha passado a fase da adolescência, 18 anos, ela ficou adolescente, rebelde, me atacando. A psicóloga falou *não é com você, o problema é com o pai*. Ai eu falei *mas eu que sempre dei tudo pra ela, ela vem pra me atingir agora?* Ela só vive enfiada na casa dele, está deslumbrada com o pai e eu agora que sou proibida. Aí eu percebo que com o meu namorado aconteceu isso: a mãe abandonou os filhos e ele que criou; depois que ela se tornou adolescente, aí começou a namorar e ela se mandou pra casa da mãe, a mãe que abandonou, ela nem vem pra ver o pai, ficou, assim, aquele corte mesmo. Aí eu penso que foi a mesma coisa da Fabiana, ela está revoltada com a mãe aí desconta no pai? Tem que entender um pouco disso, porque já é a segunda vez que acontece. Com ele? Comigo e com ele? Tem algum mecanismo aí.

AN Não podemos simplificar, por isso a explicação não pode ser resumida a apenas *ah, ela está contra mim e a favor dele*. Não é assim também; às vezes parece isso mas um dia você vai analisar o inconsciente, como essa energia está circulando, aí você vai entendendo como é que estão os sentimentos dela em relação a você, o que significa para ela esse pai nesse momento.

MEL Mas também não precisa pisar na mãe, né?

AN Você percebe assim e não necessariamente é isto que está na cabeça dela. Assim como com os alunos, o vínculo de vocês com eles é importante e só podemos saber o que está acontecendo com eles e com sua filha, se perguntarmos, observarmos, procurarmos saber mais sobre eles.

MEL Agora ela já [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ela até foi embora pro Japão morar com ele. Agora, de longe ela me trata bem, acho que ela até percebeu pela falta [final da gravação].

P.S. Onde lê-se AN = Pesquisadora

5. ENCONTRO REALIZADO EM 26 DE SETEMBRO DE 2005

BIA O pior é que nós já pagamos.

BEL È mesmo.

BIA Nós nem pensamos em segurar o dinheiro.

LEA Nós não podemos, de jeito nenhum. A gente tem que comprar tinta, fazer todo esse trabalho de contato, aí arrumar um pai que estivesse desempregado, entendeu? Muito envolvimento, né? Porque não é justo pras crianças a escola assim. Tem que ser bem arrumadinho. Elas merecem, elas vêm de um ambiente difícil. Elas merecem dignidade, bons professores, um bom lugar de uso, eles merecem isso. Não é que merecem, é direito, é básico, tem que ter, e nós estamos aqui pra dar esse direito, ou então pra cobrar de quem deve fazer, né? Eu sou briguenta, mas **[inaudível]**

AN E esse pintor..., que nem se envolveu! Assim é mais difícil mesmo.

LEA O duro é que não tem no fim de semana recuperação de nada. A estagiária que ficou comigo hoje de manhã, ela ficou lá comigo semana passada também e hoje ela foi embora. Na semana passada, ela ficou à tarde. Ela disse assim: - Você emagreceu, né? Eu falei **[inaudível]**

BIA Ela ficou brava hoje, né BEL?, no hospital, né BEL?

LEA **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Não é querer falar, mas é só a gente que faz, que tenta manter. Não tem recuperação mesmo.

BEL Ficamos preocupados com os nossos colegas também.

LEA Nossos colegas mesmo. Aí você cobra, falam que não. Fico nervosa. Pode fechar **[risos]** Tem que deixar eles mesmos descobrirem **[risos]** Tem que experimentar pra ver como **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

BEL Eu acho que permitir que a criança mexa no armário que não é o dela, você está permitindo que você invada o espacinho dele, já pensou? Eu acho isso terrível, porque é do outro. Então, que respeito vai ter com o coleguinha?

BIA Mas aí é assim, o argumento é o seguinte, esse tipo de coisa, no armário eu tenho chegado direto e vejo mexendo, mas as outras coisas é assim, tem que ter o papel pra falar que não pode mexer, que não pode entrar, entendeu? Ele está sempre descoberto por todos, todos têm que mudar tudo, então eu mudo, né?

- AN Conviver em um mesmo espaço não é fácil, não...
- LEA O uso com responsabilidade.
- AN Trabalhar em conjunto significa o tempo inteiro fazer acordos, construir, reconstruir, não é fácil mesmo, é encontrar limites de um, limites do outro...
- LEA Respeito, né? Eu, pelo menos, admiti que realmente eu sou dessa sala, que talvez eu não tenha nada que conversar sobre isso mesmo, mas as outras coisas eu tenho falado, eu tenho exigido, né? Então eu acho que deveria ser repensado, cada um repensar até onde está invadindo o espaço do outro, até onde está prejudicando o trabalho **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- AN O que vocês estão fazendo, conversar...Vocês não acham que já ajuda a pensar? **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- BEL Precisa conversar com quem está chegando e não sabe.
- BIA Deveria falar abertamente, né?, dar o espaço pra que a gente converse e que me cobrem depois, né?, uma autoridade de cobrar, né?, não tem autoridade, usa outras pessoas pra estar falando. A turma da manhã está usando a turma da tarde, a turma da tarde está usando a turma da manhã, não é *eu não quero isso*, entendeu?, usa nomes assim, é ruim.
- AN E vocês estão sentindo falta disto.
- BIA Também **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- LEA Onde está a MEL? **[inaudível]**
- BIA Está almoçando.
- BEL Semana passada a gente conversou sobre um garoto, **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- LEA De quem é o garoto?
- BEL É, a LEA que não estava.
- BIA É, a LEA.
- LEA De quem é o garoto? É teu ou não?
- BIA Não, da LIA, da tarde.
- LEA Você sabe o nome dele?
- BIA Não, eu trabalhei com os irmãos.

- BIA** Ele provoca outras crianças, né? Ele não escreve as coisas. **NESTE MOMENTO CHEGA O DIRETOR, CHAMADO JOEL*** [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- BIA** Sabe o que a gente queria? A gente queria um supervisor aqui. Primeiro: por que eles não fazem essa sala aqui pra nós de computação?
- Joel*** Isso aí eu já estou vendo, já liguei, tem que aguardar.
- LEA** Aguardar o quê?
- BIA** Joel*, eu passei dois anos aqui com a caixa cheia de brinquedo, fechada, eu tinha que aguardar, aguardar, aguardar, uma sala de brinquedoteca que ela ira vir e ela tinha que vir e nunca veio.
- BEL** Nunca veio [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- BIA** Custava o supervisor fazer uma visitinha pra nós? Estou louca pra conhecer ele? Você chama? A gente vai colocar aqui na pauta que nós estamos pedindo a presença do supervisor. E ele vai ajudar a gente [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- LEA** Eu nem poderia estar no sábado aqui, deixei de [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- BIA** Isso é mau-caratismo.
- LEA** Agora, essa sala aqui o cara quer vir instalar.
- BIA** Fala pra ele vir aqui. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- LEA** O piso nesta escola é um caso sério. Esse negócio com a televisão, sabe o que aconteceu na outra escola? Tem uma plaquinha embaixo da televisão que, de tanto trepidar, quebrou. Ficou 135 pra arrumar. Eu não vou deixar o Carlinhos arrumar essa televisão pra quebrar. Acho desaforo. Tem que levar a televisão na mão até lá e outro puxar. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- BIA** Chama o supervisor, fala pra ele vir aqui.
- BEL** Eu não consigo entender por que as escolas grandes não precisam [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- LEA** Então, Joel*, ele que venha aqui e a gente vai prosear com ele. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- Joel*** ... em termos de responsabilidade, a sala de informática está em segurança, e não está.

- LEA** Não está. Joel*, se a gente arrumar a sala, o pessoal da ONG lá, o pessoal que vai começar a trabalhar com a gente naquele projeto, eles fizeram esse trabalho ano passado no Antônio Fernandes, os adolescentes iam lá, tinham aula, é coisa que funcionava, toda semana.
- BEL** Tinha escalinha de horário, pegava os alunos, podia acompanhar, eles ensinavam mesmo.
- BIA** Na verdade estava abandonado.
- LEA** Então chama essa criatura. Como é que chama essa criatura? **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Por favor, Joel*, você chama? Você faz esse favor pra nós? Aí a gente senta junto, você com nós, juntos a gente consegue arrumar as coisas. Semana que vem, Joel*?
- Joel*** Eu vou pedir é hoje. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... a gente não tem verba nem pro papel higiênico. Agora, quando vem a verba, o que a gente tem que fazer? Eu tenho que correr atrás de pessoas que me dão cotação mais caro do que as **[inaudível]** ... porque mais barato não vende.
- BIA** Sabe do que eu sinto falta aqui na escola? De uma transparência, não no sentido de a gente achar que está certo ou errado as coisas assim, mas eu saber que verba que vem, quando vem, pra que é, assim na parede, pra eu poder mostrar pros pais. Sabe o que uma menina de sete anos falou pra mim quando eu dei o envelope da APM? *Ah, professora, você só sabe pedir dinheiro.* Gente, a menina falou isso! Porque os pais não sabem onde está sendo empregado esse dinheiro. Eles têm que ser chamados e informados: *essa é a verba que a gente tem, vem tal mês, é pra isso, é de tanto*, e depois prestar contas, porque eu, como professora, eu não sei. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Eu vou ter que pedir ano que vem, se eu continuar com a minha sala, se eu pegar a primeira, não sei, eu vou pedir quinhentas folhas de sulfite e vou cobrar, porque o governo não manda, não manda livro pra alfabetização e, com esse negócio do Letra e Vida, só texto, texto, texto, você tem ou que xerocar ou rodar, e tudo colado no caderno. Agora eu pedi trezentos, mandaram cem. Eu estou comprando do meu bolso, porque o que o governo manda também não deu com aquela verba lá **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Porque você atrasa todo o seu trabalho com isso.
- Joel*** Agora, depois na hora de fechar o processo, você tem que ficar que nem doido correndo, ligando pros outros, pedindo cotação mais caro **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- LEA** Solicitação pelos professores da presença do supervisor na escola. Diretor se comprometeu providenciar, tá? Tá bom?
- BIA** Nós vamos lá conversar com o homem, você quer ir com a gente?
- LEA** Ah, eu estou tão revoltada.
- MEL** Depois do mensalão... Olha, eu estou fazendo Letra e Vida e não recebo, ganho pouco e

ainda tenho que pagar pra ir lá fazer o curso. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

BIA MEL, e trabalha em lugar insalubre, né?, porque é em condições de insalubridade, né?

LEA Eu estou tão revoltada!

BIA A gente vai conversar com o homem lá então.

AN E dá prá fazer alguma coisa com essa revolta...você estão conversando...

LEA Eu sinto que é a gente... é tão inacessível o supervisor! Eu converso até com o presidente, imagina, não tem problema nenhum, são nossos colegas de profissão.

BIA Nós duas ontem tivemos que chegar, chamar, é aí que eu falei quando acontecer alguma coisa muito assim, pra evitar o extremo, *é, aí vai precisar estar falando*, ele vai falar *por que vocês não vieram antes? Por que ficaram caladinhos tanto tempo?* Então a gente não quer que chegue nesse ponto, né? Começar desde já pra não chegar nesse ponto que vocês cobraram. Nós estamos fazendo alguma coisa da responsabilidade nossa, né, gente? Pelo amor de Deus. Eu sou servidor público. A nossa obrigação como servidor é ser como seres humanos também, eles não estão lidando com máquinas.

MEL E o problema é *estão fazendo pouco, mas faz*. Se esse pouco for jogado fora do jeito que eles jogaram, não sei, fica quietinho...

AN O trabalho de vocês vai tem ido muito além da sala de aula, né?

LEA Nada é colocado na parede, né?, pra você chegar a ver. Nós precisamos dessa clareza, tem toda a razão, toda razão mesmo, de colocar tudo limpo na lousa.

BEL Gente, é 1 real, 1 real... a menina que falou... se ela falou isso é porque a mãe que falou.

LEA Então, e se a mãe falou, talvez ela não saiba pra onde vai esse dinheiro.

BIA Eu quero mostrar o que vem de verba do governo, porque eles pensam que o governo dá tudo e a gente ainda pega mais. Eu falei pra ela *está vendo aquelas pinturas lá fora? Foram compradas com esse dinheiro que vocês mandam*.

BEL Nem foi, foi com o bazar, porque o dinheiro que eles mandam não ia dar.

BIA Imagina, não daria nunca, foi a nossa iniciativa, mas era, assim, a coisa mais visível que eu podia fazer **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** É, usei alguma coisa visível, que está aparecendo, né? É, tem sua razão de ser.

AN Então, e essa é só a parte visível, mas vocês tiveram muito trabalho para conseguir chegar até aí. Então, pensando naquele menino do começo, que não registra, registrar é só a parte visível do trabalho que tem que ser feito prá chegar na escrita, assim como para conseguir

uma escola melhor tem muitas batalhas pela frente e quando se tem ajuda, não se está sozinho, fica melhor.

BIA É, esse menino deve ter algo por trás do seu comportamento que seria interessante saber.

AN **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... outras formas de registro, os desenhos, as dramatizações, as conversas **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LEA Preciso ir.

Onde lê-se AN = Pesquisadora

Joel* = diretor da escola

6. ENCONTRO REALIZADO EM 03 DE OUTUBRO DE 2005

AN O que tem de final de semana aqui?

LEA Tem a escola da família.

AN Mas o que está acontecendo?

LEA Eles estão jogando bola suja nas paredes. Aí eu arrumei, uma amiga minha me deu mudas pra fazer o jardim aí.

AN E na escola da família, as coordenadoras ficam sozinhas?

LEA Não, o diretor fica aqui. Então a gente vai fazer o jardim, plantar todas as florzinhas.

AN E já pediram ajuda para o diretor?

LEA Então, é complicado. É complicado porque você tem que trabalhar com uma realidade de controlar uma classe todos os dias, além dessa parte de aprendizagem que você tem que passar pra eles, tudo, né? Essa parte de cuidar da escola, de fazer as coisas, nós vamos pra São Paulo no dia 22, no zoológico, então têm todas essas coisas pra preparar, um monte de coisas pra ir fazendo. O duro é a chance, porque nós não temos só aqui, tem gente que trabalha, tem empresa, a BEL tem faculdade. Tem dia que não dá vontade de fazer nada, né? Mas eu sou tão teimosa, tão briguenta, a gente não pode desanimar.

AN Aqui entre vocês, tenho percebido que uma contribui com a outra.

LEA Ah, sim. A BEL hoje vai fazer exame médico, nós vamos ficar com os alunos da BEL pra ela poder ir. Então nós superamos esses pepinos. É difícil. Hoje nós chegamos, tem marca de bola nas paredes. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** É também uma questão de personalidade mesmo, entendeu? Talvez seja por isso.

AN Onde você vai conseguir achar um grupo todo que vai funcionar da mesma forma, com os mesmos pensamentos?

LEA Ah, sim **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** A BIA vai pintar a nossa classe, você viu? Então, por isso nós pusemos os armários na parede, que ela vai pintar tudo lá atrás. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Ainda ela que vai pintar a nossa classe primeiro! É uma grande consideração!

AN Como vai ser a pintura?

LEA Então, está pintando aí uns cogumelozinhos, uma coisa bem infantil, uma paisagenzinha assim, não sei. Você viu essas linhas de cogumelo?

AN Vi, ficou bonito!

LEA Lindo, né? Então, deixa por conta dela. Aí amanhã ela vai dar aula na minha classe, olha só. Amanhã ela vai dar aula na minha classe, ela vai querer, eu troco de classe com ela. Eu estou tentando lá. Cansa, viu? Você já revisou o caderninho? Eu só não escrevi semana passada, vai acumular hoje.

AN Eu estou lendo, sim.

LEA Não, eu estou fazendo. Teve um dia em que eu não vim. Agora eu preciso fazer e teve um texto semana passada, né? É que hoje a LIA não vem.

AN É, na semana passada conversamos sobre um texto. Quem é que vem hoje? Você, eu a MEL...

LEA A BEL foi embora porque tem médico. Está aqui, olha.

AN Ah, jóia, ficou com você, né? Obrigada. Eu estou pensando em trazer às vezes alguns textos, não tão longos, que caibam no nosso tempo disponível, para conversarmos.

LEA Vem Totó, você está com fome? Esse cachorro não me obedece.

AN Ele não quer vir.

LEA Não tem nada pra dar pra ele comer?

AN Então , poderíamos falar um pouco do texto que terminamos de ler.

RAL Então, a ANA [professora que não frequenta as reuniões] também não vem porque ela faz **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Quer ligar o ventilador? Melhor, né? **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Esse carrinho aqui, pra descer até que é direto, porque, na descida, né?... Na hora de subir isso daqui, menina, a gente tira a TV de dentro, dá um medo de deixar cair, quebrar. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Está faltando a segurança. Mas ela já melhorou, né? **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** **[barulho do ventilador encobre as vozes]** Eu não vou ficar me descabelando por causa de diretora, não. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Ele quebrou os móveis, jogou todos os vidros da BEL no chão, sentou em cima, tirou a camisa. Gente, parecia um bicho do mato. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Dar uma advertência pra ele, precisa dar limites. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Por que você deu suspensão pro meu filho? **[sobreposição de vozes impede o entendimento do**

que se fala] ... depois ele volta às 5 horas pra buscar a bolsa. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Ele é marginalizado, ele está conseguindo o que ele quer, ele quer chocar a escola ao máximo, ele é sujo. A escola tem que denunciar. De manhã é um alívio aqui pra mim, não tem problema a turma da manhã.. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Só que eu falei *ela não te bateu, Mateus, eu estava perto de você* **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... alguém enorme ia acabar com ele. Você sabe como que eu fiz? Eu falei *eu tenho que ir embora, a LIA tem a criança dela pra pegar às cinco e meia e daí eu falei que ia chamar o padrasto dele*. Daí eu percebi que do padrasto ele tem medo, entendeu? Eu falei *eu vou escrever na lousa pras professoras não passarem aqui pra na hora que o seu pai puder vir aqui amanhã...* aí ele começou a chorar. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Igualzinho, você olha, assim, chama a atenção. O que será que esse padrasto faz? Eu perguntei pra mãe, *em casa ele tem tido problema assim? Ele não está precisando de ajuda? Ah, não, em casa não pode olhar pra ele, é por isso que ele fica desse jeito*. **[barulho do ventilador encobre as vozes]** Ela é novinha e o padrasto eu não sei quem é. Ela já tem 4 filhos. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Porque o problema que eu tenho não é só o Mateus, o problema é a classe em que o Mateus estuda porque têm outros problemas, você entendeu? Então, ele, assim, quando um falta e vem ele, ele até fica. Quando era o Daniel **[barulho do ventilador encobre as vozes]** **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... mandar esse Mateus aí, e eu falei *de jeito nenhum, não vai mandar mais ninguém*. Aí depois eu fiquei com 2 alunos com problema especial, aí depois veio esse menino que não enxergava.. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... a professora Teresa. Gente, era uma loucura! Ela saía correndo, punha todas as crianças pra fora da sala. As crianças falavam *professora, a professora Teresa está precisando de ajuda*. Sabe assim? Ela gritava, as crianças **gritavam** **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** A Eliana não conseguiu, não. Olha, gente, eu vou falar, vocês vão ficar aqui o ano que vem, se não der solução dos problemas esse ano, vai juntar **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Nós vamos chamar, nós vamos chamar. Quer que eu ligue hoje? Eu ligo. No caso do Mateus, eu acho que precisaria que tivesse o respaldo de alguém que pudesse dar um auxílio até pra família, porque é uma criança.... Quando a Teresa estava aqui, ela punha ele pra fora e ele ainda não fugia, ele ficava. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Eu conversei com a Teresa, eu fiquei com o Mateus, só que ele não teve condições de ir pra minha classe, ele não ia acompanhar, porque ele começou praticamente segunda-feira, ele já está com 12 anos, né?. Ele ficou super animado. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Mas ele, quando estava com a BEL, no caso, ou na minha ou na sua, no caso, ele não ia ter esse comportamento por causa do meio. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Cada uma tem seus alunos. O que a gente pode fazer é cada uma cooperar com a outra. Agora, no ano que vem vai misturar tudo **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Pra mandar aluno embora, ninguém quer mandar aluno embora, não é pra mandar aluno embora, a gente tem que conviver com ele.. Naquela classe tem uns 4 que não tem condições ficar nessa classe, muito problema, 19 alunos com problema! mas de repente aquele meio onde ele está, que ele fala que todo mundo bate nele, talvez ele possa **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** A gente poderia ajudar de alguma forma, fazer alguma coisa, sabe? Eu acho o seguinte: a turma da prefeitura,

aquelas efetivas, fazem uma panelinha, eu percebi que aquela 2ª série já vinha assim desde o infantil.. E sempre quando tem **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Na minha classe tem bastante, limite tem, e ainda tinha o Luisinho, que foi embora, quer dizer, e ainda tinha o Daniel dessa classe, que foi **embora** **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Eu acho assim, olha, toda essa problemática dessa classe. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Teve um dia que a LIA faltou e a Bianca deu o maior problema **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Dentro de uma sala de aula, se você não está ali, é muito difícil você julgar o que está acontecendo.. O que a gente pode fazer é ajudar o colega, né? Eu sei que a minha classe é menor **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... os meus batem mesmo. O recreio da tarde é muito violento.. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

AN As crianças podem vir de outros lugares que não têm a ver com a história de vocês, mas estando ali na sala de aula, faz parte da relação com você e por isto é função da escola pensar nestas questões **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ...a escola está sendo solicitada a pensar nisso, conversar com uma professora, com outra.

LEA Na classe da BIA eles não saem do lugar, ficam sentados, tudo. Na minha classe acontecia um negócio desse tipo, eles batiam um no outro. Então eu percebi que esse era o caminho. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** A MEL também, a turma de 1ª série **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Tem que ter um limite, ter uma ordem. Eu acho que algumas coisas a gente poderia combinar com as outras, ajudar, uma ajudar a outra. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** O ano que vem pode ser a minha classe, pode ser a classe dela, a gente não sabe **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

AN Vocês não podem cuidar da mãe aqui, né?, as vezes podem ouvi-las, mas não estão o tempo todo com elas, agora, estão por bastante tempo com as crianças... **[final da gravação]**.

P.S. Onde lê-se AN = Pesquisadora

ANA* = professora da escola, mas que por motivos particulares, não frequenta as reuniões

7. ENCONTRO REALIZADO EM 10 DE OUTUBRO DE 2005

LEA Quais são os tipos de desempate [no concurso público para professores] que ele está pedindo?

MEL Desempate, né? mestrado e doutorado lá, né? [inaudível]

LEA Tem por idade também?

LIA Tem, por idade, desempate, serviço público é assim.

LEA Que bom! Eu estou velhinha já.

LIA Eu falei com o Joel*, eu fiz 72 pontos.

LEA Acha que tem chance de se efetivar?

LIA Eu acho que não.

LIA Eu já sou efetiva, eu só fiz pra (melhorar) a minha carreira, subir.

LEA [inaudível]

LIA Porque às vezes você tem poucos pontos, na hora de escolher o colega tem mais, passa na sua frente. Só pra você ficar mais tranqüila.

LEA Eu vou dar uma olhadinha.

LIA Cinco pontos. Pra mim, se eu não efetivar, pelo menos na hora da escolha eu já tenho cinco pontos.

BIA [inaudível] ... mas dá uma aliviada, não dá? Só de passar [inaudível]

LEA Na faculdade só eu que passei mais uma menina.

LIA Na minha, só eu passei na classe de pedagogia inteira.

AN E vocês que estavam achando que não tinham ido bem...

LEA Eu não estudei, eu não fiz nada, mas acontece que, pela prática que a gente tem... Eu vou te falar, eu passei por causa da experiência. Só que eu preciso amanhã, porque eu fui numa reunião quinta-feira à noite, ele falou *LEA, precisa me dar o número de alunos que vão,*

quem não entregar [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... isso aí agora nós vamos ter que ver quais alunos irão e de nós, quem vai ... ou professora ou estagiário. Pode levar uma mãe de aluno.

BIA Deixa eu falar uma coisa. Tem que fazer as contas contando com as estagiárias.

LEA É professor e estagiário. Só que amanhã a MEL não está aqui. Você fala pra ela? Elas estão sabendo, só que amanhã a gente sem falta [inaudível] Então amanhã eu preciso de todos prontos pra fazer uma lista.

AN E para onde vocês irão?

LEA No zoológico. Nós vamos e é um passeio que está tudo incluído, vocês não pagam nada, lanche, suco, água. [inaudível] Muitas vezes o que acontece? Muita escola às vezes dá só o ônibus, mas tem crianças que não podem ir porque não têm dinheiro para o lanche.

BEL [inaudível] Ela [uma criança da escola] não vai porque é longe [inaudível] Ela é alta, bonita.

BIA Essa mãe estava muito abalada, porque a menina dizia que a mãe não cuidava dela, ela só cuidava da outra criança.

LEA Ela quer que olhem para ela.

BEL Uma morena, mas bem morena, com cabelo muito bonito, chama muito a atenção, bonita.

LEA Mas pode não ser o suficiente pra mãe olhar pra ela.

BIA É, a mãe. E hoje quando a mãe veio, ela disse *olha, eu estou preocupada* (a professora lembra da mãe que fala sobre o interesse da filha por usar roupas curtas e maquiagem carregada) Eu falei *o que é isso?, pode parar, criança é criança*.

LIA Outro dia eu fui numa loja [inaudível] ... agora a moda é essa, é uma alcinha aqui, tem uma alcinha aqui, mas como eu vou colocar isso na menina [refere-se a filha, uma bebê]? Cai tudo.

BIA Mas, olha, a gente fala assim, que esse pessoal, mais simples, eu tenho uma colega também que outro dia a menina estava tão assim... acho horrível. E aí tudo bem, a menina tem um *book*, a menina tem sete anos, a mãe vive tentando levar essa criança pra algum trabalho e tal. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] Ela levou a menina lá e eu falei *nossa!, onde você vai?*

LEA Sabe o que vai acontecer com essas crianças? Quando elas tiverem 12, 13 anos elas vão sentir-se velhas, porque elas não têm aquela capacidade de assumir a idade delas.

AN Apesar de ter qualidades esta menina precisa chamar a atenção para ela e vocês estão dizendo que um dia ela vai se cansar.

- BIA E essa mãe, ela está tão sofrida, essa mãe, ela sofreu tanto, tanto, pelo amor de Deus, né?
- LIA [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] É de se questionar o que a mãe está fazendo para ajudar. Quanto à professora, pode ajudá-la tentando dissociar a experiência dessa criança, trazendo a questão para histórias, como O Patinho Feio ou alguma versão da história de Peter Pan, contando história [inaudível] ... algo espontâneo pode aparecer
- BIA Hoje a mãe está querendo passar pra quinta série essa menina.
- LEA Agora?
- BIA É, agora, passar pra tarde. Ela tem como [inaudível]
- AN Parece que a mãe está tentando ajudar.
- BIA Aí, olha só, essa mãe é separada desse pai, que mora aqui na nossa comunidade, e os vizinhos conseguiram fazer um contato com esse pai. Ficaram três meses conversando com ele, davam comidas, e essa mãe [inaudível] Aí a irmã pediu se poderia colocar a outra filha dela aqui na escola, porque vem junto, né? [inaudível] ... vai direto pra ONG e só volta à tarde. A menina tem 12 anos, né? [inaudível] A mãe deve sofrer muito. E mesmo a criança, que não tem mais contato com a mãe, elas não se conversam [fim do lado A da fita]
- LIA [início do lado B da fita] ...[a professora fala a respeito de um outro aluno cuja mãe está presa] saber o presídio em que ela está ou entrar na internet, alguma coisa assim pra saber, porque ele fala tranquilamente [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... ele fala super bem. No começo ele já falou *minha mãe está presa*. Ele deixou bem claro que a mãe dele está presa. Então, *se você tirar um sarro eu vou te sentar a mão, porque eu já te contei que a minha mãe está presa e ninguém fala mais nada*.
- BEL Esse menino teve um irmão que morreu.
- LIA Ele não fala na perda do irmão, nunca fala, ele só falou pra mim *tia, meu irmão morreu*. Dois, três dias depois foi o enterro, mas ele não comenta mesmo. Eu não sabia que ela tinha um irmão.
- BIA [inaudível] ... então eles tratam a morte assim como uma coisa natural, sem sofrimento, né? [inaudível] ...
- LIA Ele não fala, ele não fala comigo essas coisas. É um assunto normal.
- BEL Essa história de perder alguém da família, como as outras pessoas ficam quando perdem alguém [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- LIA Essa perda, assim, é muito grande.
- AN [inaudível]

- LIA Mas acontece que é assim, sabe? [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... perdeu, ele perdeu o irmão.
- BEL Só que eu fiquei, calma, minha irmã ficou meio doida. Então, eu tinha aquela vontade de chorar. Eu via o pessoal comentando dela, ficavam falando por trás dela. Nossa! Eu via ela desse jeito e o pessoal comentando [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] É muito triste, muito triste.
- LEA A gente é fraca pra umas coisas e a gente é forte pra outras coisas.
- LIA A criança tem uma perda. A mãe presa! Eu acho uma coisa impressionante. Uma criança interessante, com toda essa adversidade de vida, [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... como era a escola inteira, eu não podia ter uma criança que ficasse comigo o tempo todo, assim, do meu lado. Eu lembro que ele falou pra mim *deixa eu ficar com o meu pai, eu não tenho ninguém pra cuidar de mim*. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... se ele tivesse se fechado, ele teria ido embora. Eu faria alguma coisa pra ajudar essa criança, mas se ele não falasse...
- AN Foi bom ele ter confiado em você, falado o que estava acontecendo com ele.
- BEL Nós falamos isso de comportamento na sala de aula, porque às vezes [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- BIA Na sala de aula, às vezes dá um surto nela [referindo-se à sua aluna, sobre a qual falou no início do encontro], quando ela chega, ela chora, ela chora; daqui a pouco passou, fica calma.
- BIA Ela pediu pra cuidar da mãe, eu falei pra tratar com psicólogo. Agora, a irmã está com a MEL. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... ela chega, eu converso com ela, ela chora. Ela chorou, acabou o assunto, acabou lágrima, volta a fazer a atividade dela, que ela falou assim pra mim que fez a atividade dela e a mãe dela escreveu “parabéns” no caderno. Ela faz toda a lição.
- AN Depois que ela desabafa aí pode continuar a tarefa.
- LEA Essas crianças são vivas, são seres humanos, cada um com a sua problemática, quando ficam muito tempo fora da sala de aula, ... nós estamos em outubro [inaudível]
- BIA E temos que saber também o que passa lá fora porque elas ficam muito tempo lá.
- LIA ... tanto tempo fora. Mas eles, o comportamento deles em sala de aula tem alguma coisa a ver com a vida lá fora.
- LEA Mas geralmente é o problema que trazem pra sala de aula [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] E quem vai ajudar da família?
- LIA Mas eles não falam assim, sabe? É uma droga. Aí eu perguntei pro pai, né?, porque às vezes

o pai não leva ele pra ver a mãe, né? Porque ele tem uma tia, e a tia não pode visitar a mãe porque a tia fugiu da cadeia. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] Eu perguntei da tia, porque a tia está com desculpas, um dia era documento, outro dia era porque estava de castigo e não pode visitar, tudo desculpa pra não levar a criança ver a mãe por causa do problema da tia. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]

BEL A gente fica frustrada, que é aquela coisa, a gente fica sabendo de tudo isso e aí?

AN E verdade, vocês trabalham com crianças que têm uma situação de vida muito difícil.

BEL E o que é que a BIA pode fazer com essa menina dentro da sala de aula?

AN Essa pergunta também pode ser assim: como tornar a realidade das crianças e de vocês mais leve?

BIA [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] Eu lembro que eu tinha uma amiga minha que ia pra escola junto, e tem a filha dela, e elas começaram a rir de uma história [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] Na internet você acha esse texto sobre a perda, sobre a morte.

LIA E, de repente, pode ter aí impressão de você contou uma coisa que achar vai contaminar a outra que tem uma história parecida.

BEL Mas precisa falar sobre isso, né?, porque eu tenho uma menina na minha classe que nove anos [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]

LEA Nossa! Eu tenho um aluno, ele fica assim, ele não faz nada, mas ele é uma criança triste, ele não é uma criança alegre, ele é diferente. De vez em quando ele senta na minha mesa [inaudível] Aí a mãe veio falar dele. Se fosse uma outra criança, eu até..., mas a mãe queria que eu fosse lá na casa dele [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... qualquer coisa eles querem trazer os problemas de lá aqui, né?

BIA Que nem eu falei, aqui eu é que resolvo, não vem não, minha filha, resolve lá fora, quem resolve aqui sou eu, ta? Não vem não.

LEA Quando começamos a conversar vão aparecendo várias histórias que todas vocês vivem com seus alunos. Se não por um freio e se ligar no que está acontecendo dentro da sala de aula, fica difícil trabalhar.

LIA E como é que a gente faz para mandar para o posto de saúde é isso, a gente redige uma carta?

AN Uma carta contando o que você conhece da criança pode ajudar.

LIA É esse posto aqui?

AN É.

LIA Porque eu tenho um filho de mãe alcoólatra [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... e ele era gago, era gago. Precisa de um mediador, de alguém que ajude, mediador mesmo. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] Ela não é uma criança que responde, ela fica esperando que todo mundo saia. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]

P.S. Onde lê-se AN = Pesquisadora
Joel* = diretor da escola

8. ENCONTRO REALIZADO EM 17 DE OUTUBRO DE 2005

LEA Você entrega pra mim amanhã?

LIA Entrego.

LEA É porque são duas crianças que faltam autorização. Eles faltaram na terça, então você deixa hoje pra mim...

LIA Eu já deixo hoje.

LEA ... que amanhã eu vou levar no Rotary. Eu vou ligar na casa da Júlia, a Júlia tem telefone **[Júlia é uma aluna]**?

LIA Acho que sim..

LEA Você vai? A MEL vai...

MEL É, eu acho que é só nós.

LEA Não vai a ANA* **[professora que não participa dos encontros]**, a BIA e eu acho que nem a BEL. São três só?

MEL É. A ANA* disse que vai.

LEA Confirma com ela, não é melhor?

LIA Eu vou confirmar com ela. A Alessandra disse que vai, então eu coloco a Olga numa sala e a Márcia **[auxiliar de serviços gerais da escola]** em outra, e uma estagiária na sala da MEL. O duro é que você falou pra gente restringir os adultos ao máximo.

MEL Quantos?

LEA Um adulto por sala. Imagina! Porque eles pagam para adultos 20 reais, e aí são 20 ônibus para todas as escolas.

LIA Mas mesmo assim, a turma da MEL é calma, não é?, só tem uns 10 alunos, não é?

MEL É. Tem que fazer crachá, e estar sete horas da manhã, aqui, que o ônibus vai sair as sete e meia.

LEA Por aí, sete horas. A gente vai tomar os ônibus todos pro Unimart, porque vai todo mundo

junto.

LIA Mas como que vai fazer?

LEA O comboio fica aqui, todos os ônibus vão pro Unimart. São 20 ônibus.

MEL Ai, que gostoso!

LIA A gente precisava ajeitar uma máquina , ver se emprestamos...

LEA Eu estou com uma máquina, você não tem filme não?

LIA Eu tenho a minha máquina com filme, mas aí vocês preferem digital ou vocês preferem...

LEA Não, eu prefiro a comum, porque tem que fazer um painel e a digital **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LIA A digital é uma coisa legal.

LEA No fim, poucas pessoas, as crianças mesmo não vão ter . Um CD com as fotos é legal, mas na escola fica complicado a digital porque fica restrito aos professores.

LIA É verdade.

LEA Se tivesse DVD... Então, fica assim: fazer o crachá, você fica com a autorização, você fica com as outras autorizações pra levá-las no sábado, quem não for eu fico com as outras autorizações, vamos supor, da BEL, da ANA* e da BIA. Vocês que vão levem as autorizações de vocês **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LIA Os meus dois não têm camiseta mesmo.

LEA Eu mandei emprestar, se virar, não pode ir sem. E tem que fazer crachá, que amanhã eu vou levar essa lista, tem o nome da criança e o RG do responsável. E os seus também, por favor, seus nomes e RG.

LIA Eu vou falar com as outras professoras, eu já vou fazer direitinho.

LEA É porque é o que vai no ônibus, pra fazer seguro.

AN Vocês cuidam bem destas crianças.

MEL **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** (a professora fala sobre chamar o supervisor para conversar)... deixar passar o Saresp, que fica mais sossegado. Então vamos deixar passar o Saresp.

LIA Cadê as meninas? Elas querem falar sobre como vai ser o ano que vem aqui.

MEL Cadê o povo? Precisa de todo mundo.

LEA Ah, meu Deus! Vocês não conseguiram marcar então?

MEL Não conseguimos. Ele [o diretor] pediu pra nós virmos marcar [o encontro com o supervisor]hoje, né?, todas juntas.

LIA Olha, eu vou falar a verdade: a gente está por aqui. Você viu a desculpa que ele [o diretor] falou?

LEA É complicado.

LIA É outra vez, né LEA, tem que falar, né?, não é verdade? **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LEA É verdade. Eu penso assim, sabe? Eu já vi muito dessas coisas e depois, na hora H, todo mundo de boca fechada, não adianta.

MEL É.

LEA Senão é só aquela de sempre que fala. Então eu vou pegar a lista com a Olga, precisa fazer crachá, preciso ver o número do telefone... Vocês têm celular? Coloquem o seu celular, tá? Aí vocês me entregam. Vocês levem as autorizações com vocês pra São Paulo, tá? Ah, eu preciso dos seus RG, dos seus nomes inteiros. Na lista tem que escrever seus nomes inteiros e RG, e restringir estagiário, não levar mais ninguém, porque estagiário está pagando.

LIA Está pagando, né?

LEA Eu vou pegar acho que só um estagiário a mais, porque são 20 reais e eles pediram pra não levar.

LIA O estagiário que vai a mais...

LEA Eu acho que podia ficar com a sua sala. Melhor, porque eles são muito pequenos. Quantos são?

LIA Trinta e dois.

LEA Todos vão? Os meus todos vão. A minha classe tem vinte e oito, mas os meus são grandes, é mais fácil. Os meus são vinte e oito que vão. Quando a Olga achar a lista, coloquem seus nomes e RG e falem pra Olga colocar na dela. Acho que é só.

MEL **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** aluno está sempre quieto, não conversa, parece triste.

LEA É não é só aqueles que chamam atenção, tem também os quietinhos.

- AN Na semana passada vocês contaram sobre vários alunos que se mostram , se impõem e hoje vocês estão lembrando dos quietinhos. Será que tem alguma relação entre estes comportamentos?
- LEA Ah, acho que os quietos são mais preocupantes.
- LIA Ah, por causa do silêncio.
- MEL A gente não sabe o que se passa com eles.
- LEA Só para lembrar, na segunda que vem não tem aula por causa da eleição.
- MEL É verdade, não vai ter aula, tem que limpar a escola.
- AN Então eu só venho na outra segunda.
- LIA Isso, até foi bom falar.
- AN Vocês têm razão, é mais comum as pessoas prestarem atenção nas crianças que fazem barulho e por isso ajudá-las, do que nas silenciosas, que não incomodam e as vezes passam despercebidas. E vocês estão trazendo o outro lado da questão: por que essa criança é tão quieta, nunca briga pelas suas coisas?
- LIA O Mateus. Ele é uma criança assim que não conversa muito, a gente vê que é uma criança sofreda.
- LEA Precisamos ser um pouco agressivos para defender aquilo que a gente quer.
- AN Concordo com você. A agressividade é como o fogo. A princípio não é bom e nem ruim. Pode ser usado para incendiar uma floresta ou para preparar os alimentos. Depende como usamos ele.
- MEL É assim, o que impulsiona a gente, não é?
- LEA É como o medo. Medo também é positivo de vez em quando sentir, senão como você vai se proteger?
- AN Exatamente.
- MEL Mas, também, ter medo de mais não dá certo, né?
- AN É como a história da água, sem água a gente morre de sede e excesso de água inunda, transborda, cria caos; excesso de agressividade cria a mesma coisa, né?
- LEA Eu acho que agressividade, tensão, medo, você precisa ter essas coisas, certo? Mas precisa saber, não pode ser só agressivo. Medo também, medo faz um contraponto. É o equilíbrio...

MEL Esse equilíbrio é próprio da pessoa?

AN O que vocês acham?

LIA Você falando assim eu vejo a Talita **[a filha da professora, uma bebê]**. Eu estou dando biscoito pra ela, quando eu tiro dela ela grita, ela esperneia.

AN E vocês também não fazem isto aqui na escola, conversando sobre o que não está bom, sobre o que precisa ser melhorado?

MEL É, nós fazemos e com os alunos, o que podemos fazer?

AN O que vocês acham?

LEA **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... porque se eu der bronca só em um, eu preciso saber o que aconteceu. O outro às vezes arrancou da mão dele e ele se defendeu. Aí eu penso que tem que chamar as duas crianças.

LIA Pode perguntar: como é que você poderia se defender sem bater nele?

MEL Sem bater nele, é isso também **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** É errado mostrar que eu estou com raiva deles?

AN Porque seria errado?

LIA **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... porque nós somos iguais, né? Não é porque eu estou lá na frente que eu estou tendo esse sentimento. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Eu falo assim *sabe por que eu estou com raiva de você? É porque eu gosto de você.*

MEL **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... uma panela de pressão por dentro e a gente adoece e a criança também adoece.

LEA ... a lição de casa eu fico brava, eu pergunto *por que você não fez?* **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

P. S. Onde lê-se AN = Pesquisadora

ANA* = Professora da escola que não participa das reuniões por motivos pessoais

9. ENCONTRO REALIZADO EM 09 de NOVEMBRO DE 2005

AN Tudo bem?

BIA Tudo, e você?

AN Tudo bem.

RM **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

BIA Eu vim dar aula...Mas parece que hoje não vou poder.

Secr Ele **[o diretor]** disse que não vai poder, que é chamada por convocação.
etár.

Olga

BIA E não poderia me convocar pra segunda à tarde? Eu viria **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

Olga Eu estou achando interessante porque na lista que eu já chamei pra fazer as provas não está o nome dela. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LEA Olga, desculpe interromper você. Você acha que todas as séries, umas 34 pessoas?

LIA Olha, minha sala **[inaudível]** Você acha que vai dar certo à tarde [a professora refere-se a combinar com a turma da tarde sobre o passeio] então?

LEA Por quê? São 100 reais. Se foram 34 crianças que pagaram... Será que vai dar? Então, na sexta-feira você se informa, porque, se não der, a gente cancela.

LIA E, deixa eu falar, o que eles vão fazer nesse passeio?

LEA Vão ver todo o processo de captação de água, de despoluição da água, ver tudo como chega lá, né?

BIA No Santa Mônica?

LEA Não, aquele lá na Abolição. Como é que recebe a água, a água vem toda suja, todo o processo de limpar a água até a água pra beber.

BEL É um passeio rápido?

LEA É mais ou menos rápido, porque é assim: como são muitos alunos, então ela falou assim *metade fica no bosquinho que fica ali do lado, e depois vai a outra metade*. Mas aí se não

der os 100 reais... Porque não tem jeito, porque nós vamos ter o feriado na segunda, né? Nós vamos fazer ponte, quer dizer, na quarta-feira nós vamos ter que estar com esse dinheiro, né?

LIA E pode ter mais alunos.

BEL É, a classe da MEL tem mais.

LIA É o sistema de água da prefeitura?

LEA É.

LIA E a prefeitura não fornece o ônibus?

LEA Só fornece pra escola da prefeitura. Então nós temos que pagar o ônibus.

BIA E é legal ver todo o processo; a água vem imunda, porque os rios estão poluídos, né? Então é todo o processo até a água ficar boa pra beber. Inclusive eles dão a água em copinho. É, se der mesmo, precisa confirmar, senão... Mas é bom ir todo mundo, mesmo quem não pagar.

LEA Fica um pelo outro, né?

BIA É, um pelo outro, vai pagar na próxima, quem sabe a gente vai depois, porque seria bom que fosse todo mundo. E, se são 3 irmãos, são 9 reais. É caro!

LEA Sei lá, pagar só metade...

BEL Você quer falar alguma coisa?

BIA Eu queria conversar...

LEA Se são 2 crianças, 2 irmãos, então paga um só.

BIA Eu queria conversar com vocês um pouco a história de ensino, brincadeira **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** E eu vou fazer o projeto de brincadeira. É o trabalho de conclusão de curso, mas no enfoque mais com relação à abordagem **[inaudível]** Como é pra vocês o momento da brincadeira? O que isso significa pra vocês?

LEA Mas é brincadeira de criança ou brincadeira de adulto?

BIA É qualquer brincadeira **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LEA Na minha classe tem um dia de brincadeira: é toda terça. Eles trazem brinquedos e eles podem brincar. Eu sempre deixo que elas reproduzam as situações vividas em casa. Principalmente as meninas, elas reproduzem a mesma situação aqui, ou então elas reproduzem a situação de lá aqui, da professora, do cotidiano. Mas eu vejo a experiência, a situação vivida, a casa, é interessante ficar olhando eles brincarem. Na sexta-feira passada a gente estava mexendo com planta e aí nós brincamos. Tem criança que não planta em casa, o

contato com planta é aqui. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Quando você faz um trato com as crianças você tem que cumprir, senão eles ficam bravos e com razão. Por exemplo, na brincadeira de casinha de menina, elas arrumam jeito pra tudo. Se não tem um menino pra ser o pai, **[inaudível]**

BIA É verdade, eu estava pensando exatamente isso aqui. Eu tenho duas netas, e a mais velha tem sempre uma brincadeira assim, porque a gente trabalha com festas. Então no final da tarde elas deixam ajudam. Neste final de ano ela foi daminha duas vezes. Aí ela chega e fala assim *vô*, porque ela sabe que o *vô* é mais dado a brincadeira do que eu, então ela fala *vô vamos brincar?* Aí o *vô* fala *de quê?* *Ah, de noiva, de casamento.* Mas o *vô* é a noiva **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** e o *vô* está mais disponível nessa hora pra elas, então resolve dessa forma, precisa de uma noiva, porque ela quer comandar. Mas no fundo eu vejo que ela me copia, porque nas festas ela me vê muitas vezes, então ela copia a minha figura, porque ela é a organizadora da festa, entendeu? Então, no casamento precisa ter a noiva, então eu estou disponível e ela está fazendo o meu papel e eu vou fazer o papel da noiva.

BEL Quantos anos ela tem?

BIA Ela tem 5 anos. Então é tudo cópia do cotidiano da gente, né? A diferença que tem, eu fico olhando pra ela, das minhas brincadeiras com a dela, não tem nada a ver, é pouca coisa, não é?

BEL Quando tem homem pra entrar na brincadeira, elas deixam fazer o papel de pai, manda ele trabalhar. Fica sempre fora o pai.

AN Então, brincar é um jeito de pôr para funcionar o que está cabeça da criança?

MEL E quando a criança não entra na fantasia?

AN Como assim?

MEL Ou quando ela entra demais? Que consequência tem no desenvolvimento da criança?

AN Demais? Com é entrar demais na fantasia?

MEL É a criança sair da realidade.

AN Você está falando de alguma criança que conhece?

MEL Teve uma vez um aluno que eu tinha, quando eu ia ler história, então uma vez eu estava lendo fábulas, e o cachorro falou. E aí ele falou assim **[inaudível]** *o cachorro falou* **[risos]**

AN E o que você acha que ele quis dizer com isso?

MEL Ele falou sem pretensão, eu acho que ele achava que cachorro não tinha que falar, tinha que latir.

- AN Ele estava atento ao que você estava falando e acabou ficando engraçado o que ele disse, serviu para deixar a história mais divertida **[final do lado A da fita]**
- BIA **[início do lado B da fita]** É, organizar, estender um tapete, arrumar uma mesinha, onde ela vai ser, onde vai celebrar o casamento. Ela leva muito a sério, a gente percebe como aquilo pra ela é importante...
- AN É verdade, ela está trabalhando o que tem na cabeça dela.
- LIA Eu tenho uma sobrinhazinha, a Carol, que passou por essa fase, de ter amiguinho invisível. Nem todo mundo vê, mas ela dá um nome, ela dá as características, tanto que a minha irmã chamou logo o irmãozinho porque ficou assustada.
- LEA Ficou como?
- LIA Assustada, porque ela só dormia com essa Nina, ela mamava com essa Nina, ela dava banho nessa Nina, **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... arrumar um irmãozinho pra Carol, eu imagino, porque uma amiga minha falou assim que era uma alma de uma criança que entra em contato com eles, né? Quer dizer, que alma de criança? Eles não enxergam realmente, né? Então, a gente fica meio achando que **[inaudível]** ... com ele.
- AN Não pode ser também uma coisa desse mundo? Uma necessidade da criança de ter com quem dividir o que está na sua cabeça?
- LIA Eu tinha um aluno na educação infantil, depois ele veio até a falecer, depois de um ano ele faleceu, que tinha um problema de câncer nos ossos, mas na época em que eu dei aula pra ele a gente não sabia. Ele reclamava muito de dor nas pernas e não parava. Eu falava *você está cansado porque você corre muito*. Pulava, né? E ele falava *ah, professora, eu estou com dor nas pernas*. E eu falava *então senta pra descansar*, mas não conseguia descansar, e ele, quando eu cheguei na escola, e eu acreditava que ele tinha dois irmãos, eram dois irmãos, o Mateus e o Lucas, e ele falava *ah, hoje o Mateus me bateu tanto, ah, ele puxou minha orelha, escondeu atrás do guarda-roupa*, e eu acreditava naquilo, né? Eu falava *nossa!, que legal, você tem dois irmãos*, e ele contava todos os dias a história dos irmãos, né? Aí, na primeira reunião de pais, a mãe dele veio conversar comigo, eu falei *ai, ou outros filhos, irmãos do ...* – Luís, chama Luís Gustavo – *do Luís, porque ele reclama que bate, esconde ele dentro do guarda-roupa*, aquela coisa toda, e ela falou *irmão?, mas ele não tem irmão, é filho único*. Aí eu falei *nossa!, mãe, mas que estranho, eu acreditei que ele tinha os dois irmãos*. Ela falou que *então, eu também acho estranho, porque ele fala que ele vê os irmãos, que os irmãos...* e ela não podia ter filhos mais, ela só tinha ele e depois, quando ele passou pra pré-escola, no final do ano ele faleceu. Ele ficou internado lá no Boldrini, foi descoberto câncer nos ossos, filho único, ficou acho que três meses fazendo tratamento e veio a falecer.
- AN Que força tem o pensamento, não?
- LIA A mãe ficou admirada também.

- BIA Não é ruim **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** . Mas é importante brincar com outras crianças também.
- LEA Então não tem problema, o problema é quando a criança de 8 anos **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- MEL A minha filha de 3 anos ela vive muito no mundo da imaginação, sabe? É aquela história de brincar de boneca, tudo é faz-de-conta pra ela. A de 5, não, a de 5 não brinca nada de fantasia, só quando a pequena, a menor está brincando que ela consegue brincar assim uns 20 minutos, mas aquilo logo cansa ela. Ela gosta de jogos, tudo que é jogo que você possa imaginar ela gosta. Quando eu falo *vamos brincar?* ela só pega o quebra-cabeça, ela só pega o jogo da memória – não tem quem ganhe dela no jogo da memória –, e ela gosta de desenhar.
- BIA Então, é brincadeira. Ela brinca.
- MEL Ela brinca, mas não gosta da brincadeira de mamãe/papai/filhinho, das bonequinhas, ela brinca com a irmã, mas muito pouco tempo, e a Miriam passa horas desenhando. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- AN Brincar, desenhar, os pensamentos em movimento **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- MEL Deixa eu te perguntar, rapidinho, aconteceu hoje: todo dia elas querem desenhar. Aí a Miriam sentou e eu falei *ah, vai brincar de outra coisa*. Ela falou *agora não, eu quero desenhar, eu quero uma folha rosa*. Pegou a folha rosa e ela começa a fazer o traçado, sempre começa em cima, aí ela começa a fazer – ela tem 3 anos – um monte de figuras. Aí ela fala assim *isso aqui parece uma baleia*. Aí ela fala *mãe, faz virar uma baleia*. Aí eu faço um olho, faço uma boca, aumento algum traçado e vira baleia. Ela falou *esse aqui parece uma foca*. Aí eu faço o olho. Fez foca, fez baleia, e ela faz tudo colorido, um monte de risco vai se transformando em figura, e ela vai enchendo a folha e depois ela fala que é um presente. Ou ela dá pra mim, ou ela dá pra minha irmã, ela manda até pros meus alunos. Tudo bem. Na aula inicial, ela foi, eu não estava lá **[inaudível]** ... *lindo! Mãe, eu quero fazer também*. Aí ela começou a chorar e disse *mas eu não sei fazer igual da Miriam*. Porque é uma paisagem, flor, casa, pássaro, céu, pessoas – ela tem 5 anos, né? – e ela queria fazer igual ao da Miriam. Quando ela começou a fazer, não saiu igual, porque ela não ia conseguir fazer o desenho igualzinho. Ela começou a chorar, chorar, chorar, mas ela não quer fazer igual porque ela não consegue fazer igual. Ela falou *pega um lápis e vai fazendo um montão de risco, depois a gente vai ver o que que faz*. A hora que eu cheguei na cozinha, ela fez assim, Ângela, ela riscou tudo, tudo, tudo; a hora que ela olhou, ela falou assim *isso aqui não está formando nada*. E chorava. Ela chora, sabe? Eu falei, *vamos fazer de novo*. Peguei um lápis, fiz um monte de traçado, e eu falei *vamos imaginar e vamos formar uma baleia*. E tinha um lá que dava pra formar uma baleia, só que a baleia da Miriam estava com a boca fechada e a dela ficou com a boca aberta. Ela falou assim *eu não quero baleia com a boca aberta, eu quero baleia com a boca fechada, igual à da Miriam*. Daí ela falou assim *só que você fez tudo azul e o da Miriam é tudo colorido*. Daí ela dobrou a folha, desdobrou e pôs na geladeira e disse que era pra enfeitar a geladeira. E pegou o da Miriam e colocou no freezer.

Aí ela foi fazer o desenho que ela sempre faz: flor, grama, é um desenho costumeiro, que ela faz todos os dias, florzinha, casinha, passarinho, a natureza. E ela não quis mais aquele. Eu achei tão assim, sabe?, a reação dela de ela chorar, querer ficar igual. Por que será que aconteceu? Será que foi que ela achou que não seria capaz de fazer?

AN É cada um tem seu jeito de desenhar, de fazer as coisas, de trabalhar.

MEL Aí eu achei legal aquela coisa da geladeira. Eu não ia deixar aquela coisa na geladeira; tirei, coloquei lá guardadinho, né? Ela olhou e falou assim *cadê o meu desenho? Você jogou fora?* Eu falei *não, eu guardei*. Depois, a hora que eu fui pegar a bolsa, estava tudo dobrado dentro da minha bolsa. Eu tirei, porque estava todo aquele volume, né?

BEL Esses dias eu trouxe um que era uma folha, tinha um monte de figuras geométricas, cada uma ela pintava de uma cor, a mais velha. Aí ela falou *mãe, olha o que que eu fiz*. Eu achei tão lindo aquilo. Ficou tudo lindo, né MEL? Ficou tudo colorido e ela foi fazendo triângulo, repartia a folha e pintava, depois fazia o traçado e pintava. E eu, ligando um ao outro, formou aquela coisa assim de figura geométrica tudo colorido e ela achou lindo aquilo e eu falei *você fez isso, você já viu alguém fazer isso?* Ela falou *não, eu que quis fazer*. Ah, mas foi demais, sabe? Ficou muito lindo, Ângela, muito, muito.

AN Quantas coisas interessantes a gente percebe quando está ligado na criança.

MEL Ela falou que gostou porque estava muito colorido.

MEL Ah, com certeza. A Miriam, logo que eu coloquei ela na escola, a escola dela aquele instituto ficar pensando, e **[inaudível]** ... *hoje você vai ficar pensando até a tia tirar você desse castigo*, do cantinho, do castigo do cantinho, e eu falei pro meu marido *observa ela*. Meu marido ficou uma fera com aquilo, ele foi lá na escola. Eu falei *deixa que você vai na reunião*. E as crianças contaram *ah, ela falou alguma coisa errada e foi pro cantinho pensar e tal*. E ele não gostou, né? Na época ela não tinha nem 2 anos. E ele falou *ninguém falou pra ela o que ela fez, tem que falar pra ela*. Ela vinha todos os dias mordida, um menininho que era amigo dela, só que ele morde só ela, e ele gostava dela. E a professora falava *eu não sei por que ele morde a Miriam tanto, ele gosta tanto dela, ele só fica atrás dela*. E ele morde ela, e é porque gostava, né? Eu liguei uma coisa com a outra. Voltando a essas coisas de brincadeira, você acha que ter brincadeira na classe é legal? Fica bom?

AN Talvez as brincadeiras possam ser um dos recursos com os quais vocês podem contar para ensinar.

P.S. Onde lê-se AN = Pesquisadora

10. ENCONTRO REALIZADO EM 21 DE NOVEMBRO DE 2005

MEL Segunda-feira brava hoje. Acho que está sendo por mim mesmo.

AN Cansada?

MEL Gente! Tem que voar mesmo nesses dias.

LEA Nossa! Ontem eu fiz a lição... Deixa eu ver quando é que nós vamos. Aqui está dia 21, está vendo? Aí tem uma aqui, olha, avaliação dia 22. Dia 16... aqui a gente acaba. Aí nós precisamos ver o nosso almoço aqui, quer dizer, dia 10, né? Dia 9?

LIA E se nós fizermos aqui, olha?

LEA Dia 19 é segunda. Dia 22 é avaliação e começa o recesso dia 23. A gente pode puxar esse conselho pra cá, pro dia 19, certo? Encerra aqui.

MEL E nossa reunião? Até quando vamos?

LEA Até quando nós vamos ter **[inaudível – risos]** BIA, eu acho que até dia 12. 12 é uma segunda-feira e no dia 15 a gente fecha. A gente fecha aqui, começa dia 5 só com os problemáticos. Dia 30 é festa do **[inaudível]**... segunda, terça, quarta. Todas as escolas juntas. Vai ser legal. Aí nós vamos até essa semana aqui com todo mundo, aí no dia 5 nós pegamos só essa turma. Do dia 5 ao dia 16. Eu vou fazer uma proposta pra ele, escrita.

AN Vocês têm autonomia pra resolver isso.

LEA É, eu posso sugerir, mas a gente nunca encontra reserva do lado da gente. É muito difícil, né? É muito difícil. Nós sempre chegamos num acordo. A gente sempre leva pra ele primeiro; tudo aquilo que nós vamos fazer nós levamos pra ele e dizemos *o que você acha?* Antes de qualquer coisa nós levamos pra ele.

AN Vocês contribuem com as sugestões.

LEA É durante os dias letivos, assim. A gente pode ficar jogando o conselho pra aqui, a gente joga ali, alguma coisa assim. Mas aí nós fizemos a proposta pra ele. Dia 30, tem dia 12 aqui. Ai, filha do céu, então você não pode dispensar seu povo todinho.

BIA Tem até o dia 12 também. Ou eu fico com eles até o intervalo e depois dispensa. Temos que sentar com eles.

LIA E a reunião de pais?

- BIA** Acho que amanhã, né? Amanhã sentar com eles.
- LEA** Reunião de pais também.
- AN** [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... e eu me enganei, ao invés de pegar, eu tinha selecionado vários textos pra você, ao invés de pegar os que eu separei pra você eu peguei outros. Me desculpe. Semana que vem, se eu trouxer ainda dá tempo pra você ou você quer que lhe envie antes?
- BIA** Mesmo que não dê, eu já estou coletando material.
- AN** [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] Segunda-feira que vem, então, eu lhe trago; dentro do que você me pediu, tenho 2 [inaudível] chamado Brincar, sobre brincadeiras, que é bem legal, e outro chamado A criança e seus Jogos.
- BIA** Tá bom. A minha monografia está ficando interessante. Acho que vou falar sobre o brincar com os pais.
- AN** Eu me esqueci dos seus, mas trouxe este aqui. Esse é sobre o jogo também, deste livro aqui.
- LEA** Nós tínhamos combinado, não é ?
- LIA** Acho que este assunto interessa a todas nós.
- LEA** Vamos ajudar a BIA escrever o trabalho.
- AN** Eu trouxe esse texto porque tínhamos falado na última vez sobre brincar, sobre o jogo, e aí combinamos de trazer algo sobre isso. E esse texto é um texto legal, sobre o significado da brincadeira.
- MEL** Não sei das outras, mas podemos ler.
- AN** Alguém quer ler?
- LEA** Vamos começar, senão não dá tempo. Eu leio.
- LEA** O jogo. Está na hora do recreio. Agora podem brincar. Essa frase, tão comum na escola tradicional, revela o lugar que o jogo ocupa nessa concepção tradicional, o da exclusão. Brincar é descansar daquilo que realmente importa: o aprender. Para a Psicanálise, o jogo é um recurso fundamental à saúde mental. Freud descreveu uma brincadeira com o seu neto. Trata-se do famoso jogo do carretel. A criança, muito ligada à mãe que cuidava com o sentimento dele, na ausência desta, brincava de arremessar para longe um carretel exclamando forte, quer dizer, foi embora. Em seguida, puxava o carretel de volta dizendo *dá*. Quer dizer, estar aqui. Numa de suas intuições geniais, Freud percebeu que a criança estava encontrando uma maneira de lidar com o sentimento de impotência que a ausência da mãe provocava. Ao atirar o carretel, mãe, para longe, deixava de sofrer passivamente a

sua partida. No jogo, era ele que a afastava, podendo assim viver um pouco da raiva que essa ausência lhe provocava. Também era ele que no jogo tinha o poder de trazê-la de volta, com isso reencontrando o amor por ela. Com essa observação, Freud abriu um caminho, depois seguido por outros autores. O jogo tem para a criança a mesma função que a fantasia do adulto, é uma válvula de escape, uma possibilidade de viver algo sem realmente concretizá-lo. Assim, para nós adultos, por exemplo, temos a possibilidade de fantasiar todas as coisas terríveis que vamos viver ou fazer com quem nos magoou. Isso torna possível que muito menos ou nada seja realmente dito ou feito, e a nossa raiva encontra um canal de expressão. Assim como é bom sonharmos acordados com a viagem que gostaríamos de fazer, mas para a qual não temos recursos, é uma forma substitutiva, embora eminentemente parcial, de realizar um desejo.

MEL Então, teve uma época, porque a educação é cheia de modismos, né?, que não poderíamos contar, por exemplo, que o Lobo Mau comeu a vovozinha, acabava com todas essas coisas assim, porque incentivava a violência, aí a gente tinha que mudar todas as historinhas. Eu nunca mudei uma vírgula. Não podia falar da madrasta, isso poderia ter um problema com a madrasta. A criança consegue fazer essa diferença, mas tinha que mudar, eu tive isso. Diversas pessoas fizeram palestra de como teria que fazer. Lá em Botucatu teve. Eles achavam que muitas crianças... a família não é mais a mesma, não é verdade? Eles falavam que os pais casavam de novo, que eles ficavam bem nas famílias, essa visão. São coisas assim que eles usavam antigamente essa linguagem. Isso não era politicamente incorreto. Tudo é politicamente incorreto: não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. E eles viveram felizes para sempre. Até hoje elas falam pra colocar no final da história. Até hoje tem essa conversa, tira isso e põe aquilo. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Teve uma época na escola, lá em Botucatu, lá tudo era errado, tudo era não sei o quê, tinha que mudar todas as histórias.

AN Vocês já perceberam que para as crianças, as histórias originais lhes atraem bastante?

BIA É interessante isso porque a história, por exemplo, do Chapeuzinho Vermelho. Ela foi criada não pra criança fantasiar e nem era pra criança, não tinha esse objetivo; o objetivo era trabalhar com as moças da época, que elas não saíssem sozinhas, não é? Eu estava lendo o material do Andersen, os contos, não foram criados especificamente pra crianças, quer dizer, veio depois e veio pra ficar. Depois é que passaram para uma linguagem infantil e a gente conta até hoje essas histórias. Tem mais sentido com as crianças do que com as moças da época.

AN Exatamente. É porque é justamente o que está na cabeça das crianças, combinou com suas fantasias. É por isso que hoje, anos depois de escritas, essas histórias ainda são atuais. Porque falam sobre a mesma coisa que está lá dentro.

MEL Uma vez eu contei uma história de terror dentro da sala de aula. Gente!, noutro dia *eu não dormi, eu não dormi, eu não dormi*. Mas então, também tinha isso. Eu pegava livro que tinha conto de vampiro. Eu aprendi a ler lendo os gibis do meu pai do Fantasma, Zorro. Ele adorava gibi do Fantasma, Zorro. O Fantasma meu pai adorava. E tinha um de vampiro. Eu aprendi a ler, era tão assim, emocionante. Eu tinha 5 anos. Eu aprendi a ler lá com os gibis do meu pai. Eu morria de medo, mas a gente ia lá e lia.

- AN** [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]
- LEA** As mães demoram pra preencher. Depois eu pego a lista da Bia amanhã e passo pra você, está bom? Por enquanto tem que indicar quem pede, depois que fizerem transferência, em janeiro é que pede. Depois ele explica direitinho. E aí, Ângela, segunda-feira você volta?
- AN** Volto. Estarei aqui.
- BIA** Qual o sentido pra criança de mudar o fim das histórias?
- AN** Penso que isto não as ajuda em seu desenvolvimento. Ela está lá com tudo isso e você está dizendo *não, a gente não vai falar disso, só vamos conversar de um mundo bonito, sem fantasmas, sem medo, sem terror*, mas ela continua com as fantasias sobre isso, falando ou não falando, essas fantasias permanecem na cabeça dela. A diferença é que, quando você fala, ela não está mais sozinha, você compartilha com ela, né?. Sente medo, mas você está junto com ela. Quando você diz *não, não vamos falar disso* você deixa ela sozinha com o medo.
- MEL** É. Eu sempre fui contra. Eu estou falando porque outro dia eu contei a do Chapeuzinho e era o antigo, o original. E elas falavam assim *nossa!, ele comeu a vovozinha? Comeu*. Ele era um lobo mau, ué! E nós comentamos isso conversando e ficamos bem na classe. É que têm outras versões. Nós estávamos falando que no começo, quando eu trabalhava lá em Botucatu, pra mudar os finais da história, mudar a história, porque era muito agressivo, não podia ter madrasta. Também da cor, né? Por ser vermelho porque tinha a ver com menstruação. Não tinha esse comentário? [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... principalmente A cigarra e a formiga, porque a formiga era insensível à problemática da cigarra, ela vivia cantando. Principalmente porque eu trabalhei com aceleração, e tem textos transformados, que a formiga ajuda, *você cantou para mim enquanto eu trabalhei, então...* Todas as histórias estavam politicamente corretas. O mundo é compreensivo conosco?
- AN** E quando é que a criança aprende a lidar com isso? Conversando sobre isso, e um jeito da criança conversar é através das histórias.
- LIA** ... têm dia certo de ir no Ceasa, têm dia certo de ir na igreja, eles têm tudo. Eu vejo assim: eu deixo a minha neném lá pra trabalhar; aqui, elas têm neném e não trabalham mais. Quer dizer, elas se contentam com tudo. É uma questão social, uma questão de educação. A escola dá livro, a escola dá caderno, acomoda. Está certo, têm pessoas que necessitam, mas têm pessoas que não necessitam, não é verdade? Um monte de gente não tem bolsa-escola e gente que está aí pegando dinheiro, que trabalha. Não é difícil pra gente ver essas coisas? Eu acho que deveria ser assim: ela está desempregada, então a gente vai ajudar durante 6 meses e depois vai tentar alguma coisa. Eu acho que tem que estar estipulando um prazo pra ajuda, não aquela ajuda contínua. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] Agora, tem aqueles casos assim, um período da vida muito difícil, né?, que precisa de ajuda, aí eu acho que a gente pode estar ajudando. Agora, esses casos prolongados... Mas a história, em si, ela traz uma lição de moral, eu acho que incentivando

assim a busca mesmo, os valores. Eu sempre falo pros meus alunos *gente, a gente está vendo que está ruim, não vamos ficar ruim, vamos tentar melhorar*. O Giovane, mesmo, o Giovane está chorando todos os dias porque a mãe está bebendo, o pai quer se separar, e todo dia vem chorando, chegou aqui começou a chorar de novo. E eu falo *Giovane, não adianta chorar. Agora a sua mãe está errada, eu não vou falar que ela está certa, porque ela está bebendo e o seu pai está pedindo pra ela parar*. Mas a gente tem outro quadro, né?, o pai também bebe e trafica. Então, está desmoronando, a mãe quer separação e ele não aceita a separação porque ele gosta dos 2 e quer que os 2 fiquem juntos, é claro, ele é filho, né? E eu falo pra ele *Giovane, você está vendo? Aquele dia em que você bebeu eu fiquei muito brava com você* – ele bebeu e eu fiquei sabendo e fiquei muito brava com ele, conversei muito, sabe? – Eu falei *olha, Giovane, não é por aí, não pode*. E depois agora, quando estava tendo o problema, o que é que eu peguei? *Aquilo lá, lembra que eu falei pra você? Está vendo o que a bebida está causando? Destruição. Então não é legal, não é legal. Então, se você está vendo que não está legal pra você, nunca entre por esse caminho. Agora, a gente está vendo que está ruim e vai querer fazer aquilo? Está ruim, não está, pra ele?* Então ele tem que procurar outro caminho. É o que eu falo com eles, eles estão vendo a necessidade. Gente, tem que estudar, o pai não estuda, não tem um emprego bom, vamos batalhar, vamos estudar, vamos fazer uma faculdade. A gente consegue. Batalhando, eles conseguem também, não é verdade?, se eles tiverem força de vontade.

AN E o que você está dizendo? Você está dizendo que dá pra conversar a partir das coisas que estão na cabeça, na vida da criança.

BIA Que está atrapalhando. Não é engolir o choro, ele pode chorar.

AN Pode chorar, pode conversar. Vai ter alguém que vai conversar sobre isso. Você não vai mudar a situação da mãe e do pai dele, mas pode ajudá-lo conversando, ouvindo.

LIA Mas eu posso tentar mudar um pouco a dele. Porque lá na casa a gente não tem, mas a dele... Por que ele chega aqui chorando? As crianças estão sabendo, ele contou pra classe, ele chegou e contou pra mim. Ele está, assim, buscando ajuda. E a gente está procurando ajudar, não só eu, mas a classe em si, as próprias crianças. Por quê? Porque já passaram por situações parecidas. Na minha classe só têm 3 que vivem com o pai e com a mãe, o restante são pais separados. Então eles têm motivos de ver a situação, porque já passaram, você entendeu? É um quadro muito triste. E aí que vai de encontro àquilo que nós falamos: por que as historinhas, então, tinham que ser todas politicamente corretas? Porque eles são os primeiros a lidar com essas situações, né? Se eles pegam um livro... o Jessé mesmo achou um livro que tinha uma figura de uma criança de rua deitada na calçada e ele pegou aquele livro e falou *professora, olha isso daqui*. E eu falei *quantas crianças estão na rua, né? A gente, por mais simples que é o nosso lar, a gente tem o nosso lar, acabou a aula a gente vai pra casa, então a gente tem que valorizar mesmo que a gente não tenha tudo que a gente quer, que a gente precisa. A gente tem que valorizar o que a gente tem, porque eles não têm nada*. Então eu sempre aproveito e eles são emotivos nessa parte. É uma realidade muito sofrida que as crianças falam. Se a gente for a fundo, se você dá liberdade eles começam a colocar muita coisa que você tem que ter estrutura pra ouvir.

AN É, conversando desse jeito, jogando, brincando, contando história, você torna mais leve

essa realidade dentro da cabeça dele. Isso é possível fazer.

MEL Agora eu estou trabalhando muito com essas crianças, né?, de inclusão. São vários livros que eles estão trabalhando agora, né? Como é bom ser diferente, essas coisas, né?

BIA Olha, tem este parágrafo aqui. Na criança, ... uma coisa mais concreta, o jogo, que nesse caso também tem um papel fundamental no processo de aprendizagem. À primeira vista, o jogo da criança pequena parece repetitivo; ela pode brincar inúmeras vezes aparentemente do mesmo jeito. Ou é aquela história de pedir pra contar a mesma história muitas vezes. No entanto, se olharmos com mais atenção, veremos pequenas mudanças e, se observarmos o mesmo jogo no intervalo de algumas semanas, notaremos que este está muito mais complexo e elaborado. O jogo serve para que a criança se aproprie do que está aprendendo, transformando-o inicialmente de acordo com os recursos que possui e, aos poucos, o adaptando à realidade.

MEL Eu comprei um livro que chama Para gostar de ler. São várias histórias curtas. É maravilhoso. Comprei pra minha filha. Tem uma história que chama O bafo de um menininho chamado Feio. E ele tinha um lado tão terrível que ele matava os insetos. Aí até uma empresa contratou ele pra poder estar matando até barata. Gente, elas gostaram tanto daquela história que a minha mãe chega e tem que contar 1, 2, 3 vezes; eu chego e tenho que contar, e eu falo *Larissa, você já decorou*. Ela conta a história toda. Mas ela fala *não, tem que contar de novo*. Aí, elas acabam de ler aquela história, elas ficam ali pensando, pensando. A primeira coisa que elas vão fazer é escovar os dentes.

AN **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... e com a necessidade de escovar.

MEL **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** ... e eu saio, a hora que eu vejo ela já está no banheiro. *Larissa, não precisa escovar os dentes tantas vezes. Não, mãe, tem que escovar, viu o menino do bafo? Mata até barata com o bafo*. E é uma história super legal, tem um menino que tira caca do nariz, trabalha bem essas coisas: um livro sujo que chora, um livro tão sujo que as lágrimas escorreram e lá onde passou água ficou limpo. Higiene. Elas adoraram o livro, Ângela. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Então são questões, assim, mesmo das crianças. Eu gostei. A minha sobrinha, o tio dela morreu e ela conversa com o tio.

AN O conversar – é claro que a gente não sabe em que nível está isso – pode estar tendo a função de lidar com a dor da perda deste tio.

MEL Então, porque eu não tinha contato com eles, eles estavam em Alagoas e vieram pra cá agora, né? O meu cunhado... só que o meu cunhado já tem um quadro, 27 anos e mentalidade de 15, teve complicação no parto, né? Quando o irmão dele mais velho faleceu, com 1 mês de casado, ele casou no dia 20 de setembro e se envolveu num acidente de carro. E ele conversa até hoje. Quando ele fica muito alterado, porque ele se altera, ele fala assim *ai, vem me buscar logo, eu não agüento mais ficar aqui nessa terra*. Ou então fala assim *ele está montando num avião, está vendo? Está vendo aquele avião? Ele vai vir me buscar*. Então, assim, quando ele está muito nervoso a minha sogra percebe, porque ele

pega fotografias e fica horas conversando, ele acha que o irmão faleceu e vai resolver o problema dele, porque com os filhos, ele tem 7 filhos, ele não se abre, só com a gente.

AN [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]... Aí precisamos ver a história, né? Se conversar com ela [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]

MEL O porquê. Ela quer saber o porquê.

AN Aí precisa saber como é que foi feito isso na família, precisa conhecer realmente o que aconteceu lá.

MEL Então, porque o meu cunhado foi sair de carro e no jornal saiu a foto e ele guardou, minha sogra guardou o jornal e ele achou. Então ele sabe onde está aquele jornal; ele não sabe ler e, quando ele está muito assim, ele quer o jornal, aí minha sogra esconde, mas ele quer o jornal. Eu acho que na mente dele ele não tem esclarecimento do que aconteceu, porque nem a gente sabe, se ele passou mal, ninguém sabe da realidade.

AN Essa falta de esclarecimento cria um desconforto para todos.

MEL Até nós temos esse conflito também. Ele passou mal? Não tem resposta. Imagina pra ele. [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] ... é a Carolina, filha do Altemir, filha do meu irmão, quer dizer, ela teve meu irmão como pai, né? E agora ela veio pra cá. Então, eu não sei se vai ficar, né?

AN Gente, [sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala] [final da gravação].

Onde lê-se AN = Pesquisadora

11. ENCONTRO REALIZADO EM 28 DE NOVEMBRO DE 2005

- BIA Eu estava lendo para minha monografia – Quer dizer que quando a criança brinca com a boneca e bate nela, tipo puxa os cabelos, quer dizer assim, que ela está tratando de sua agressividade, como diz.
- LIA Então isso faz bem para a criança?
- AN O que vocês acham?
- LEA Eu nunca vi uma criança brincando de professora [inaudível]
- AN Vocês não brincavam de professora quando eram crianças?
- LIA E por que é que o desenho infantil é tão agressivo? Nossa, cada desenho! Pá, pá, pá na cabeça... Por que é que é isso? Por que elas gostam de desenho violento? Não sei se gostam, mas elas estão assistindo.
- BIA Se assiste, gosta, né? Não é o colorido, né? É a violência, porque na verdade é a agressividade, como se fosse a violência dele [?] com os Cavaleiros do Zodíaco. Ele está vivendo a violência dele através dos Cavaleiros do Zodíaco.
- LEA Então a violência tem aumentado, porque na minha época era só o Pica-pau mesmo. Tinha violência, mas era Pica-pau, Popeye.
- AN È verdade, quando olhamos para trás vimos que a violência se expressava de forma mais branda. Vocês já pararam para pensar porque hoje ela se mostra tão pesada?
- LIA É o caso atual das crianças aqui, né? Elas perdem hora e quando falamos que não pode atrasar assim, eles sentem como se fossem violentados, talvez não no sentido da palavra violência, mas o sentimento existe.
- AN Seria um sentimento do quê?
- MEL De que precisa se realizar. É o caso das crianças que assistem desenhos que são violentos. Outro dia eu estava lendo uma revista, já antiga, num consultório, da mãe do Pedrinho, daquele menino que roubaram quando ele nasceu. Então, estava passando a novela A senhora do destino, e a mãe biológica dizia que ela assistia todas as noites e ela torcia pra que um dia a Maria do Carmo, que teve a filha raptada, pegasse a Nazaré e batesse muito na Nazaré, porque era o que ela gostaria de ter feito com a Vilma, que foi a que raptou o Pedrinho, né? Então, pelo menos isso, ela não fez porque o marido dela não permitiu. Você lembra daquela novela O cravo e a rosa? Que a Catarina tacava o [?]? Eu estava fazendo terapia e eu falei pra psicóloga *eu adoro assistir àquela novela, porque ela taca aquele [?]*

pra gente. Aí ela falou que eu estava me realizando. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

AN E sem precisar jogar as coisas concretamente.

BEL A minha amiga tem uma menininha de 1 ano e 2 meses, 3 meses mais ou menos, e quando falam não pra ela sabe o que ela faz? Ela se joga no chão. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Eu tinha uma amiga que brigava com o marido de faca. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

AN Se a pessoa não tem ajuda, como no caso da MEL, fica mais difícil de saber o que fazer com os sentimentos.

LIA Mesmo ela sendo mãe depois, e se der uns tapas na bunda?

AN Tem alguém fazendo alguma coisa.

BIA É verdade, tem gente ajudando e ela pode aprender o que fazer com a agressividade.

AN Então, tchau.

LIA Tchau.

P. S. Onde lê-se AN = Pesquisadora

12. ENCONTRO REALIZADO EM 05 DE DEZEMBRO DE 2005

AN Então, eu trouxe hoje umas coisas que eu tinha combinado com você pra sua monografia. Aqui acho que é mais específico pra sua monografia. O material é sobre jogo, é sobre a brincadeira.

BIA Os meninos e os jogos [Arminda Aberastury]?

AN É, As crianças e os jogos. Tem esse outro também, do Winnicott, O brincar e a realidade. Ele escreve sobre algo interessante e que tem muito a ver com o que acontece freqüentemente nas escolas, que é o objeto transicional: quando a criança traz um ursinho, uma fotografia da mãe, um paninho, chupeta, algum objeto seu de valor, de valor pra ela. Vem pra escola, primeiro dia de aula, com o bichinho, ou vai viajar, quando é alguma coisa diferente, né? Ele chama isso de objeto transicional, o qual faz a passagem, entre as experiências nas quais se sente seguro e as novas experiências. E aí ele traz, então, o ursinho, na verdade, não é o ursinho, é a segurança que a mãe lhe dá representada pelo ursinho; o paninho na hora de dormir...

BIA A minha neta é assim, de 3 anos. Ela vai fazer 3 anos em janeiro. Ela, à hora de dormir, ela está brincando, tudo bem. Só que ela só dorme se a mãe levar, a mãe tem que levar pra ela na cama, pôr pra ela na cama um edredom, que é de quando ela era bebê, nem cobre mais ela, né? Mas ela fala assim *dá meu chelo*? Que é o cheiro, ela chama aquilo de cheiro. E só dorme com aquilo. O meu filho, de 21 anos, quer dizer, um ano que eu joguei fora uma almofada. Só dormia com ela. Quando ele fez 20 anos eu joguei fora. Quando eu lavava, assim, eu não podia tirar o enchimento, eu lavava isso tudo e deixava secar. Lavava bem cedinho e deixava o dia inteirinho no sol, passava virando aquilo lá pra não sair tanto o cheiro, porque senão ele reclamava.

LIA Durou bastante , hein?

MEL Crianças assim eles não se tornam adultos inseguros não, né?

AN Você pensou **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

BIA A minha neta gosta da fraldinha, apesar que eu dou qualquer coisa pra ela, não fico só com uma coisa, mas eu dou. Uma hora toalha, uma hora fraldinha, uma hora roupa dela, outra hora camisa minha, sabe? A mãe dela segura, ela aceita tudo.

BEL O meu menino, o mais velho, tinha um pano que era um calendário. E aí minha mãe conversava com ele, brincava com esse pano mostrando os dias, pra ele poder ficar quietinho. Então ele se entretinha com aquele calendário. E é um pano, um pano de cozinha. Aí, minha mãe faleceu. Aí esse pano, um ano sem querer eu descobri esse pano na gaveta dele. Aí teve uma época que eu descobri também na bolsa dele quando ele ia pra escola ou quando nós íamos ir viajar, quando tinha que andar de carro ele pegava aquele pano. E

minha mãe faleceu num acidente de carro. Eu não sei, até que um dia ele largou, faz pouco tempo, ele falou *olha, mãe, pode ficar pra senhora*. Aí eu não guardei. Eu achava que ele usava aquele pano como lembrança mesmo da minha mãe, mas nunca tinha pensado em segurança, porque ela que cuidava dele pra mim, né? Tanto que ele teve que ir pra escolinha por causa da ausência dela, né?

LIA Por que será que eles ficam mais com pano?

AN Por que tem cheiro, né? Porque o cheiro [?] de uma maneira muito significativa as nossas experiências. Também dá para sentir a textura **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LIA Eu acho assim, deu pra ela, ela segurou, foi bom. Agora ela está com uma mania, agora que ela vira de bruços, deita em cima do pano e não fica mais segurando, ela está deitando em cima. A minha mãe fala assim *tira, vai machucar todo o rostinho dela*. Mas ela que coloca.

AN Vocês já observaram isto em relação aos seus alunos?

BIA E na escola, na adaptação, quando as crianças estão se adaptando, primeira semana de aula, segunda semana de aula, então as crianças que têm mais dificuldade é bom permitir que elas fiquem no colo da mãe, qualquer coisa que pra elas **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

LIA E a idade de largar a chupeta?

AN As crianças costumam largar quando não faz mais sentido para elas.

LIA Por que eu tenho uma aluna, 9 anos, ela chupa chupeta.

AN Você já pensou porque a chupeta ainda faz sentido para ela?

LIA Tinha, assim, uma coisa de [?] que é assim, ela é branquinha, branquinha, bem clarinha e ela brincava. Aí, o que ela falava? Que era o Mateus que furava ela com faca. Aí eu falei *mãe, ela não falou nada pra mim, eu não vi e o Mateus falou que não era ele*. Daqui a pouco vinha essa menina pra mim *mãe, não vi*. Aí outro dia sabe o que aconteceu? Ela mesma, eu vi, ela assim. Aí eu virei falei assim *o que você está fazendo? O que você está perfurando? Eu? Eu não estou perfurando, sabe?* Gente, não tem ninguém perto dela **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**

AN E o que mais você sabe sobre essa menina?

LIA Parece que é uma família estruturada, a mãe é evangélica, é uma mãe que está sempre aqui, traz até a escola, mas só que é assim, eu vejo assim um ponto negativo que eu entendo a história. Outro dia a Fabiana veio falar que alguém deu um murro no nariz do menino, que saiu sangue e aí quando a mãe veio aqui, eu falei *ficou de castigo, não vou deixar no passeio* **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Aí o menino ainda confirmou que não aconteceu nada. O menino veio falar que não tinha acontecido nada, ele

veio conversar comigo também, não tinha acontecido nada. É uma coisa, assim, cansativa, porque a mãe vinha, queria tirar satisfação, e ela inventando história o tempo inteiro e a mãe acredita nela, a mãe dela não vê que ela vem inventando as histórias, desde furar o lápis, desde essa história do murro no nariz.

AN E como é que a menina é na escola? Ela aprende?

MEL Não, não é uma coisa que dá trabalho, não, ela é uma criança até que... Porque no começo eu até pensei em deixar essa menina aqui na minha frente. Como é que pode acontecer de estar furando ela e eu não ver, e ela não reclamar de estar furando ela? No entanto, ela ia falar pra mãe, ela não falava pra mim, pra mim era normal. Aí, no final do dia, eu sempre falava pra ela *aconteceu alguma coisa hoje? Não*. Então não vem com história, porque hoje não aconteceu nada. Então eu comecei a fazer isso todos os dias *aconteceu alguma coisa hoje?* Então, aí parou, porque era demais, todos os dias ela reclamava da escola, que eles judiavam dela, sabe?, era uma coisa assim que estava incomodando

BEL Acho que ela queria que você prestasse mais atenção nela.

AN Você passou não só a observá-la, mas conversar com ela sobre o que acontecia.

LIA Você falando isso, quando a minha filha nasceu, eu levei o papel do hospital pro cartório, né?, pra registrar a neném. Depois de 15 dias, as moças do posto de saúde foram em casa pra ver como era a casa; então é um trabalho que a prefeitura está fazendo, elas entram, olham todos os cômodos, o quarto da criança, assim. Eu percebi que elas estavam investigando, elas estavam investigando realmente, elas não chegam e não falam, vai conversando com você, né?, elas pediram pra eu fazer uma palestra no posto sobre a minha filha, que era uma criança prematura. Aí, eu conversando com uma delas, ela falou pra mim que a prefeitura faz um trabalho muito bom, assim, com a criança.

AN É verdade, elas procuram acompanhar a mãe e a criança bem de perto.

LIA E elas queriam ver o quartinho da neném, e hoje eu tenho a cama de casal dentro do quarto, né? Aí ela falou assim *você tem outro quarto?* E eu falei *é o outro quarto, né?*

AN Quer dizer, elas também estão preocupadas em saber essas coisas que a gente está falando, conhecer o mais perto possível o que acontece com a criança e a mãe. No seu caso, você ficou mais atenta ao que acontecia ali, com ela, você, as outras crianças...

MEL E, não basta só dar mamar para o bebê, uma coisa é ela alimentar o bebê vendo novela, vendo um vídeo, outra coisa é amamentar o bebê olhando pra ele, eles procuram olhar.

LIA Eles procuram olhar até hoje, né?, porque a Talita não mamou no seio, mamou na mamadeira e ela procura o olhar, ela olha na gente quando está amamentando, ela fixa.

AN É como se fosse um espelho, né?

- MEL E eu acho tão engraçado porque **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- BIA São detalhes, assim, né?, por isso que eu falo às vezes são coisas assim que a gente não tem conhecimento.
- AN Mas vocês têm as experiências...
- LIA Talvez fosse bom ter uma escola pra pais, né?
- MEL Mas eles fazem agora, acompanhando essa reportagem do Fantástico, né? **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** palestras e palestras todos os anos, de repente é interessante ao contrário, antes de ter o filho, né?
- LIA Mas no começo da gravidez, pras mulheres **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Eu fiquei na maternidade, na Casa de Saúde, uns 5 dias, né? Nas mamadas, ela vinha tudo enroladinha, bonitinha, né? Aí no último dia ela falou *pode trocar ela e ir embora?* Eu falei *eu?*
- AN Vocês já pensaram em conversar sobre estas coisas com os pais dos alunos de vocês?
- MEL Na escola onde eu trabalhava, faziam mesmo, em cada reunião tinha um texto, trabalhava o texto.
- AN Ou abrir o assunto para conversar e ver o que eles dizem, pensar junto com eles.
- BIA É, ter um tema pra conversar. A brincadeira. Hoje a gente vai conversar sobre a brincadeira. Para alguns pais, brincar não faz nada no desenvolvimento, no crescimento, né?
- MEL Os profissionais dentro a área também não entendem assim, a brincadeira fazer parte do ensino, né?
- BEL Pois é, que é algo pra depois do ensino, só pro recreio, né?
- BIA E eu acho assim que as crianças têm o costume de brincar muito cedo. As meninas não querem mais brincar com 10, 12 anos, eu não vejo mais brincar de boneca.
- MEL Talvez com a precocidade no desenvolvimento, que vem acelerando.
- BIA Quem não têm outras alternativas, vão querer ficar com a internet
- AN Pensando em alternativas, eu trouxe estes livros para vocês, é sobre possibilidades de pensar algumas formas de ensinar a partir do lúdico, da brincadeira. Pode ser interessante para a partir dele, criar as próprias situações.
- BEL Bom, ajuda a gente a ter idéias.
Onde lê-se AN = Pesquisadora

13. ENCONTRO REALIZADO EM 12 DE DEZEMBRO DE 2005

LEA Montar essa sala de computação.

BEL Agora nas férias que vai fazer isso

LEA Eu acho que sim, que aí a Joelma vai botar os adolescentes dela pra dar aula de computação.

BIA Os computadores já estão aí?

LEA Já estão aí.

LIA E o problema da organização dos dias e horários?

LEA Então, só falta resolver isso. Só isso, porque aí ela faz isso, quando tinha internet ela fazia pra mim. Todos os alunos tinham aula de computação toda semana. Nossa! Era muito bom mesmo pra todos. E a gente via todos aqueles mocinhos, aquelas mocinhas, toda aquela posição mesmo de *olha, eu aprendi*.

MEL Faz mais sentido a aula de um igual do que...

LEA Do que de uma outra comunidade diferente deles, né? Tudo é válido, mas eu acho que vale mais, influencia mais. A gente está só esperando. Eu acho que o ano que vem, quando começar, já está pronto. Quinta-feira nós vamos fazer um café da manhã de primeira pras mães.

BEL Pras novas.

LEA Pras novas, porque é aí que está..

AN Qual é o problema com estas mãe?

LEA Mudar pra outra escola. Porque é assim, vem automaticamente pra cá. Elas vêm automaticamente. O que acontece? Quando vem a mãe pede transferência.

AN Ah, depois que já está encaminhado para cá...

LIA Elas pedem transferência. Então, por isso é que a gente não ficava com mais classes.

BEL Aqui eram duas classes, entendeu?

LIA E agora só tem uma.

LEA Então, o que nós pretendemos fazer? Quinta-feira nós fazemos um café pra essas mães.

[inaudível] No projeto que nós estamos com a Belgo eu coloquei tinta. Está lá. Não sei se eu te falei, a ONG e outras escolas, nós estamos participando de um projeto da Arcor, multinacional. Eles têm 480 mil reais pra distribuir pra vários projetos. Então, a ONG conosco e com as outras escolas, nós montamos um projeto e mandamos pra eles, nós participamos disso. Nós já ganhamos a primeira fase, é quase certeza que nós vamos ganhar, porque de sete projetos que ficaram finalistas eles vão escolher seis, só um que vai sair. E a pontuação maior que passou pro segundo foi a nossa. Então eu acho que nós vamos ganhar. O projeto é o seguinte: integrar as escolas que estão nesse espaço, desse lado tem nós, o ?? , do outro lado tem o ???, o ???, a ???. Integrar, fazer com que essa comunidade veja esse espaço como espaço dela, que esse equipamento [inaudível] através do quê? Através de um jornal, através de várias atividades que vão ter em cada escola, que pode ser música, pode ser uma exposição de arte, pode ser jogos, campeonatos, sempre em cada escola acontecendo alguma coisa. Aí vai ter um jornal que vai circular dentro dessas escolas pra essa comunidade, entendeu? Eu cito o exemplo, eu falei que lá na minha casa nós usamos muito o jornal do bairro. Você se identifica dentro daquela comunidade, você se reconhece. *Olha só o comerciante dali, que eu conheço, não sei o quê*, tem algumas colunas que são de pessoas que vivem lá há muitos anos, estudaram num colégio que foi onde eu estudei, o indivíduo se reconhece ali e começa a valorizar.

AN É uma boa idéia.

LEA Nós vamos fazer. O que aconteceu? A gente vai ganhar financeiramente também. Aí o que nós pedimos pra nossa escola? Nós precisamos de algumas coisas, porque pra gente trazer essa comunidade a gente precisa mostrar uma escola atraente. Nós pedimos pouca coisa, televisão, videocassete, câmara digital, um acervo pra biblioteca, uma biblioteca inteira, a tinta de novo que eu pedi, continuo insistindo

AN Quantos recursos – uma escola atraente prá crianças e prá vocês.

LEA Não, mas agora vamos ter, se Deus quiser. Então a gente vai ter essa biblioteca, vai ter playground, vai ter outra televisão, vai ter DVD [inaudível] É a ONG que vai tomar conta, seria ONG com escola. Por que ONG? Por que fica muito difícil distribuir pra escola coisas assim de governo. Mas a ONG vai distribuir. Fizemos a primeira parte, agora é a segunda parte. Na primeira etapa deu pra revezar. Na segunda etapa nós revezamos só uma semana e aí queriam só uma pessoa. Como eu tenho mais disponibilidade, tenho carro, a BIA tem outro emprego, já complica, então eu falei *vou eu, não tem problema*. Faz seis meses que estamos trabalhando nesse projeto.

AN Isso é fruto de todo trabalho de vocês.

LEA Assim como foram os passeios, os bazares que nós fizemos, no zoológico nós fomos atrás do Rotary e o Rotary deu pra gente, a escola inteira foi pra São Paulo.

AN Que vontade de ser professoras!

MEL É uma vontade política mesmo

- LEA É uma ação política.
- LIA É, é uma ação política. Nós panfletamos, a BEL vinha daquele lado, tudo bem, quando a BEL vem a pé e ela só volta comigo, ela fala assim *tinha um monte de gente [inaudível] que mora aqui na nossa comunidade, não sei o quê, não sei o quê*. E aí a BIA vinha daquele lado ali.
- LIA Num dia assim, nós pegamos e panfletamos. A BEL pegou um panfleto, ficou na esquina lá em cima, que o povo ia passando ali.
- LEA Ela falava assim *venha estudar, venha fazer matrícula na nossa escola*.
- BEL É no caminho da escola que é mais longe para eles.
- LEA As crianças que vêm estudar aqui com a gente, eles são alunos de lá. Mas por quê? Me diz. Você andar tanto, não tem por quê.
- BEL Depois tem umas três quadras pra baixo...
- LEA Então. Essas crianças, igual aqui, essas crianças saem daqui, da rua atrás, pra estudar noutras escolas que tem aí. Nós vamos pegar essas crianças de lá...
- AN E como foram as conversas?
- BIA Foi bem, ficamos. *Olha, somos professores efetivos há mais de vinte anos, certo? Estamos nessa escola, venha conhecer nosso trabalho. Não tem por que a criança sair da escola que está tão perto, a criança andar com chuva, com frio se está tão perto, fica tão mais fácil pros pais*. E aí o que acontece aqui? Eles correm porque acham que aqui entra bandido.
- LIA No nosso espaço. É absurdo, muito difícil. Gente, aqui é de primeira à quarta, pelo amor de Deus.
- BIA Só de manhã e à tarde. Gente, aqui é só de primeira à quarta, tem só meninos, ninguém entra aqui.
- AN Por que será que...?
- LEA Tem toda uma conversa de alunos que foi realmente problemáticos. A BEL acha que tinha de quinta à oitava, então eu acho que essa fama toda nossa vem disso, que tem bandido aqui dentro.
- LIA Não, quer ver?, de uns... começou essa história de fechar as salas.
- BIA Não começou essa história de ter que fazer cadastro? Diminuir alunos por aí?
- LEA Ah, começou a circular por aí. Muita gente que solta boato, né? Rádio peão.

- MEL Mas naquela época, nossa!, nós tínhamos alunos aqui saindo pelo ladrão.
- LIA Um boato, alguma coisa que alguém fala, algum mal entendido...É porque diminuiu as classes, as escolas começaram a pegar alunos uma escola da outra, entendeu?
- BIA As outras escolas precisavam de alunos...
- BEL E aí apareceu esse boato...
- BIA E aí, o que acontecia? As mães vinham, mesmo que viessem as mães pra cá naquele momento, eles discutiam...
- MEL Eles fazem recurso, né? Aí chegava aqui e deparava com a escola daquele jeito que ela estava, isso ajudou bastante. Nós tínhamos assim... no ano passado eu não estava aqui, eu só me efetivei aqui em 93, eu estava grávida do meu mais novo. Aí, quando eu fui o ano passado, as mães já iam lá falando mal daqui mesmo também. No meio do ano, lembra? A BIA conta. Era rato que tinha, era sala já quase invadida por mato.
- BIA Fisicamente ela estava...
- MEL Então realmente estava perdendo aluno. Também teve o problema de não estar pegando muito aluno, teve uma época que *ah, nós vamos pegar um limite, vamos formar mais uma sala*, pra poder caber o cargo de vice. Então os diretores antigos queriam abrir mais uma sala também por conta disso. Tem que abrir os olhos quanto a isso, né? Contribuiu tudo, né?
- LEA Porque essa população é muito grande aqui. Não é que nem o ???, você sabe disso, Jardim Garcia, a clientela, a classe social é um pouquinho melhor.
- MEL É, o novo campus dessa região nossa, o Campos Elíseos que vai ser lá em cima e uma parte do ???. Lá da John Boyd não é mais nosso, da John Boyd pra cá é nosso, que aí vai dividir com o ???, o ???, que é bem mais lá pra baixo.
- LEA O que nós precisamos aqui na escola, eu acho, né?, a gente não ganha um prêmio, precisamos documentar o que nós fazemos pra mostrar, montar um projeto no sentido de ganhar um prêmio.
- LIA Teve uma vez lá na XXX que entrou com uma promoção, daí ganharam, então um aluno meu ganhou, mas não foi divulgado.
- AN Vocês podem fazer cartazes.
- BIA Então, mas aí que eu estava vendo hoje, a turma que fica mais lá em cima, aqui o posto de saúde, então ali eles não têm acesso aqui, eles quase não vêm desse lado, então eles não sabem o que acontece. E o que é falado lá, então, eu não sei. A gente não tem nem como, eles nem conhecem a gente.
- BEL Que nem essa mãe chorou, né? Ela falou assim *eu nunca vi essa escola, é a primeira vez que*

eu estou vindo aqui. Ela ficou desesperada. É que o lado de lá fala isso pra ela, que as crianças invadem, tem tipo um ano, que não tem guarda dentro da escola.

LEA Guarda dentro da escola não tem.

AN Ela ficou surpresa por ser tão diferente do que tinham dito a ela. Foi bom ter feito convite.

BIA Tem uma outra que veio *eu vou pôr aqui, mas eu vou ficar de olho.* Eu falei *sua filha não vai ter problema aqui, eu estou aqui há doze anos, mãe,* a menina tem acompanhamento de psicólogos, problemas de família.

AN A escola é pequena , vocês podem se conhecer melhor, dá par conversar entre vocês. Achem que isso ajuda?

LEA Eu senti diferença. Então eu estou tranqüila. E era tão difícil conseguir um consenso, né BEL? Um profissional legal, né?

BIA Mas tem de negociar.

LEA Tem etapas pra chegar a um consenso.

MEL Mas é muito gostoso. Teve um ano, eu estudava lá na Unicamp, é assim, eu fui descoberta. Eu não conhecia a professora da sala e ela estava no doutorado. Então ela veio pra trabalhar mesmo na realidade aqui, pra conhecer a realidade aqui. Ela veio, cumprimentando, dando beijinho na cozinheira. E ela queria que eu colocasse na sala de aula, relatasse pras alunas, porque eles não sabem o jogo de cintura que a gente tem, né? É um jogo de cintura muito grande.

AN Então, toda essa vivência numa escola com essas características é mesmo algo muito especial que vocês vêm construindo.

LIA Precisa de uma boa idéia com um projeto, quando eu falo assim, porque é importante mostrar. Você viu. Você viu assim todas as reuniões a nossa dedicação, a nossa preocupação total, não teve dia que nós não ficamos conversando, né BEL?

AN Eu percebo, há vários aspectos do trabalho de vocês, os alunos, o ambiente de vocês, a comunidade. Vocês conseguiram olhar pra várias dimensões.

LEA O projeto da ONG, todas as semanas nós fomos. Agora só nas últimas eu que fiquei, mas nas outras fomos nós três, nós íamos trocando fora do horário do trabalho nosso, a disponibilidade de fazer alguma coisa.

AN **inaudível]** ... têm um envolvimento muito bonito com a escola.

BEL A comunidade também pesa muito. Nós tínhamos uma professora, ela queria sempre fazer alguma coisa pra levar pra aquela família que mais estava precisando. A gente sempre está se preocupando com eles lá fora. Você entrava na casa deles, é uma situação chocante.

- LEA Quando eu conheci aqui , foi através da coordenadora, **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** o menino que perdeu o braço estava como aluno especial, e eu consegui que fornecessem leite. É tudo uma rede de informações. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** E aí veio a ONG. A ONG é lá do outro lado.
- LIA **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Não tem que fazer? Faz, Mateus, você sabe. Aí ele foi e fez. **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Eu falei *olha aqui, Mateus, você não vai, você tem que ficar aqui.* **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- LEA Foi super legal, elas ficaram tão felizes, sabe? **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- LEA Porque aqui, por causa desse problema todo, eu saí, só no ano passado eu trabalhei aqui. Eu tive uma dificuldade de tentar fazer alguma coisa.
- MEL **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** Essas escolas grandes, da década de 70, uma coisa louca. São todas próximas, muito próximas. Então, sabe?, pequenas unidades mais espalhadas...
- LEA Também uma idéia de formar uma massa de sujeitos, o que uma escola pequena já não forma. São indivíduos que reconhecem que uma pessoa é diferente de outra.
- MEL Eles reconhecem o espaço **[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]**
- LEA Acabou?
- AN É , agora eu vou levar tudo o que nós conversamos pra minha casa pra eu estudar e escrever. Muito obrigada pelo acolhimento e por dividirem comigo o cotidiano de vocês e que eu pude vir, que vocês cuidam com muito cuidado**[sobreposição de vozes impede o entendimento do que se fala]** alguma peculiaridade, vir. Um bom final de ano pra vocês.
- LEA Obrigada, tudo de bom, feliz Natal.
- AN Obrigada.

P. S. Onde lê-se AN = Pesquisadora