

6

Pensando sobre o mal-estar na escola com Winnicott

6.1

O ambiente escolar e o mal-estar na escola

Em 1910, Freud afirmou que:

“A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos, aos quais não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e, mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode adjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma *maneira* de vida”
(Freud, 1970[1910], p. 218).

Numa discussão sobre o suicídio em jovens escolares, origem do texto do qual extraímos a citação, vemos esta consideração do ambiente escolar, neste caso, como fator desencadeador de atos daquele tipo e, por outro lado, quão grave pode se tornar a desconsideração das dificuldades inerentes ao desenvolvimento dos processos de subjetivação naquele ambiente. Este pequeno trecho desta obra possui uma coincidência curiosa com o que afirma Olivier Houdé, psicólogo contemporâneo voltado para as pesquisas sobre a cognição, sobre o desenvolvimento da inteligência na criança.

Contrariando as idéias desenvolvidas por Jean Piaget, para quem o desenvolvimento da inteligência na criança encontra-se ligado “à idéia de aquisição e de progresso, de um modo de pensamento único a outro” no sentido das etapas evolutivas da inteligência sensório-motora do bebê até o desenvolvimento da inteligência conceitual e abstrata da criança e do adolescente, Houdé mostra, com base em pesquisas realizadas com bebês, que estes já possuem “capacidades cognitivas bastante complexas (conhecimentos físicos, matemáticos e lógicos) ignorados por Piaget e não redutíveis a um funcionamento estritamente sensório-motor” (Houdé, 2009, p. 9-10).

Ele acrescenta, o que é mais importante para o argumento que pretendemos desenvolver daqui em diante, que:

“a seqüência do desenvolvimento da inteligência – inclusive até a idade adulta – é marcada por erros, vieses perceptivos, defasagens inesperadas e aparentes regressões cognitivas. Assim, mais do que seguir uma linha ou um plano do sensório-motor ao abstrato (os estágios de Piaget), a inteligência avança de modo completamente irregular, não linear!”
(Houdé, 2009, p. 9-10).

E mais adiante, ele afirma que:

“o cérebro do homem, além de seus mecanismos inatos, de sua enorme capacidade de aprendizagem, raciocínio e abstração... [é] uma espécie de floresta na qual as múltiplas competências do bebê, da criança e do adulto são passíveis, em todo momento, de se chocar, de competir, ao mesmo tempo em que se constroem: daí os erros, os vieses, as defasagens inesperadas e assim por diante, exatamente como na história das ciências! Do que decorre a necessidade, para ser inteligente, de um mecanismo de bloqueio igualmente forte: a inibição. (...) Um mecanismo inibidor desse tipo é atualmente considerado, em uma perspectiva evolucionista, um elemento-chave da adaptação comportamental e cognitiva (...). Na escala da ontogênese da criança, esse mecanismo também deve (re)torar a ser eficaz – e, no adulto, permanecer assim – no que tange aos domínios da construção do objeto, do número, da categorização e do raciocínio” (Houdé, 2009, p. 16).

Aliado a isto, este autor informa, com base em experiências realizadas por psicólogos da Universidade Rockefeller (Houdé, 2003, p. 17), que há relações estreitas entre emoção, inibição e inteligência, comprovadas pelas possibilidades que as técnicas atuais de *imageamento* do cérebro abrem para a visualização de seu funcionamento.

Não sendo nosso propósito discutir as bases deste cognitivismo, queremos apenas, ao aproximar estas citações separadas por quase cem anos, colocar ênfase no quanto o ambiente escolar disciplinar, ao passar por cima destes complexos aspectos do desenvolvimento humano, o emocional e o cognitivo, pode produzir situações de mal-estar difíceis de serem metabolizadas e cujo desfecho pode ser a falsa compreensão da “inadequação” da criança ou do adolescente ao ambiente escolar e não o contrário. Teríamos, então, segundo esta perspectiva uma escola não suficientemente boa que “produz” mal-estar e cuja expressão em crianças e jovens seria um “transtorno” ou uma “doença” a ser tratada, como vimos no capítulo anterior.

Ora, parece-nos que abordar o mal-estar na escola pelo viés do referencial winnicottiano torna possível pensá-lo, problematizando suas expressões de modo a buscar outros caminhos, outros destinos que não a patologização do comportamento de crianças e de jovens, como mostramos no capítulo anterior.

Assim, utilizando alguns conceitos desenvolvidos por Winnicott, apresentamos, a seguir, como eles tornaram possível abordar situações de mal-estar que encontramos nas duas escolas em que desenvolvemos nossa pesquisa.

Na exposição que faremos a seguir, destacaremos, sob a forma de vinhetas, alguns destes encontros.

6.1.1

O contexto social da escola pública

Antes de passar ao que anunciamos, algumas informações sobre o campo da pesquisa são necessárias. As duas escolas onde desenvolvemos nosso trabalho pertencem à rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Esta rede ocupa-se com a administração da educação no nível fundamental do ensino básico, ou seja, ela recebe crianças e jovens que vão cursar do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Como se sabe, a escola pública tornou-se, em nosso país, um reduto de população pobre, especialmente nas grandes metrópoles. A escola pública é, no Brasil de hoje, uma escola para os pobres. Entretanto, esta situação, que reflete a grande clivagem que caracteriza a sociedade brasileira, tem-se agravado no sentido de que, além de ser para os pobres, a escola pública tem se empobrecido tanto em seu aspecto físico, quanto na falta de recursos e investimentos para a realização de uma educação de qualidade, que ofereça às crianças, aos jovens e aos profissionais docentes as condições para uma efetiva aprendizagem para os primeiros e para a prática de ensino eficiente, dos últimos, ambas funções primordiais da escola.

As crianças e jovens provenientes das classes mais desfavorecidas enfrentam muitas dificuldades nestas escolas. Como salta aos olhos, a população da cidade do Rio de Janeiro apresenta uma divisão no que diz respeito às oportunidades sociais, culturais e econômicas, decorrentes de um modelo de desenvolvimento capitalista que não consegue diminuir as desigualdades, e que, evidentemente, está implantado em todo o território nacional e não apenas na metrópole carioca.

Conforme Ribeiro e Koslinski, nos grandes aglomerados urbanos, a crise social decorrente deste modelo de desenvolvimento, que se instalou especialmente a partir da segunda metade da década de 1970, resultou em uma clivagem cada vez maior entre os estratos mais favorecidos e os menos favorecidos das populações urbanas. As conseqüências deste contexto sócio-econômico e histórico-cultural para os estratos mais desfavorecidos engendraram transformações profundas no mercado de trabalho, com o crescimento do

desemprego, do subemprego, da precarização das condições e das relações de trabalho e do trabalho informal; produziram a fragilização dos espaços de socialização (como a família, os sindicatos e as associações), e promoveram a segmentação e a segregação habitacional. (Ribeiro; Koslinski, 2010, p. 37-38).

Ainda segundo esses autores, o desempenho educacional no ensino básico nas grandes cidades brasileiras mostra-se menor nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, como efeito da desorganização e da desestabilização das condições de vida social metropolitanas. Este fato poderia ser compreendido como resultado dos “efeitos combinados do dessalariamento, da fragilização da organização familiar e comunitária e dos mecanismos de segmentação e segregação residenciais dos grupos vulnerabilizados” (Ribeiro; Koslinski, 2010, p. 63-64) que o capitalismo global imprime em todas as instâncias da vida social, impregnando-a cada vez mais. Este é um cenário perverso, pois ao mesmo tempo em que a vida individual e coletiva se degrada, o mercado capitalista global tende para a inclusão crescente de mais consumidores. (Hardt, 2000, p. 361) Ora, este cenário contraria as expectativas de sucesso escolar no ensino básico, sucesso compreendido como aprendizagem dos “conteúdos escolares” e progressão no fluxo escolar, ao impedir que as crianças e os jovens das classes menos favorecidas possam contar com uma rede de recursos que garantiriam sua socialização na cultura letrada, rede que se constitui desde a família e estende-se até a escola, neste caso específico da sua inserção nos processos de educação. Trata-se, portanto, de “um conjunto de atributos e condições materiais e imateriais propícias ao surgimento de um contexto institucional favorável à transmissão da cultura letrada” (Idem, 2010, p. 63), no caso da escola, que associados a outro conjunto, o das “pré-disposições” decorrentes dos processos de socialização no âmbito familiar, concorrem para a *educabilidade* destas crianças e jovens.

Embora a dinâmica que norteia a vida social não tenha responsabilidade exclusiva no desenvolvimento destas condições para a organização de um contexto propiciador da educabilidade, o fator *organização sócio-territorial* se constitui, na opinião de Ribeiro e Koslinski, (*op. cit.* 2010, p. 64) em um elemento importante que influencia as condições de educabilidade.

Assim, nas grandes metrópoles brasileiras, como é o caso da cidade do Rio de Janeiro, dentre os fatores que contribuem para dificultar a promoção das condições para a instauração de um “ambiente” favorável à educabilidade, além

dos já comentados, as condições precárias de moradia também colaboram para a fragilização do processo educacional. Neste caso, a presença das facções criminosas produtoras de um *ethos* fortemente violento nas favelas, em que se aglomera a maior parte da população desfavorecida do Rio de Janeiro, vem reforçar a construção de valores que incentivam a cultura da violência que compete com a cultura familiar e escolar, se constituindo em mais uma característica da vida social carioca, e por extensão, da sociedade brasileira (*op.cit.*, 2010, p. 65-66).

Não sendo nosso objetivo nos estendermos nesta análise, de cunho sociológico, sobre algumas das variáveis que produzem efeitos sobre a escolarização de crianças e jovens das classes desfavorecidas, o que nos levaria para longe do nosso alvo e para o que também não estamos capacitados, gostaríamos de apontar para algumas conclusões que dela podemos extrair para embasar um dos argumentos fundamentais da nossa pesquisa.

Assim, se nem sempre todos os caminhos levam à Roma, parece-nos que um dos núcleos desta abordagem sociológica apresentada acima, é a questão da importância do ambiente, material e imaterial, na vida das crianças e dos jovens, especialmente no viés de sua existência como criança-aluno e adolescente-aluno. O ambiente é uma realidade cujo valor para a vida humana é crucial desde os seus inícios. Das considerações sobre este conceito, presentes em Winnicott, ao tratar da constituição subjetiva precoce, até as preocupações com o esgotamento ambiental do planeta, no sentido em que os conservacionistas que lutam nos movimentos ecológicos denunciam, o ambiente é, portanto, desde os primórdios da existência até a morte, um elemento essencial para o desenvolvimento individual e coletivo e para a manutenção e a continuidade da vida.

Portanto, ao enfatizar o papel do ambiente no desenvolvimento emocional primitivo, Winnicott, mais do que contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre o humano que a psicanálise propicia, pode, a nosso ver, também ser lido como um pensador que problematizou os rumos da civilização e de seu mal-estar. Ao formular a noção de espaço potencial no pensamento psicanalítico, Winnicott apontou para esta zona psíquica intermediária que é a origem da experiência cultural, o lugar em que vivemos nossas experiências, desde as mais primordiais até as mais complexas, bem ou mal sucedidas. (Winnicott, 1975b, p. 139).

Como a nossa preocupação é compreender o mal-estar na escola com Winnicott, foi no conceito de ambiente e seus correlatos, que nos apoiamos, neste capítulo, para podermos pensar a experiência que realizamos de escuta do mal-estar nas duas escolas em que atuamos.

6.1.2

O ambiente que encontramos nas escolas

Encontramos nas duas escolas carências de várias ordens: falta de profissionais de apoio às atividades acadêmicas (inspetores, porteiros, faxineiros, pedagogos, funcionários administrativos etc.), a decorrente sobrecarga e superposição de funções para os docentes que, muitas vezes, precisam assumir funções daqueles profissionais, cada vez mais raros no quadro funcional das escolas, poucos recursos pedagógicos para o desenvolvimento da aprendizagem, superlotação de alunos nas turmas, a inadequação da arquitetura da escola ao clima quente que predomina na cidade, crescente cansaço físico e frustração dos professores e dos demais profissionais da educação com os sucessivos “planos” e “reformas” educacionais, cujo resultado tem mais contribuído para manter as mazelas da escola, que só fazem crescer, do que saná-las. Esta situação está claramente expressa, por exemplo, no *Manifesto dos Profissionais de Educação da Escola Municipal Orlando Dantas*, sobre o sistema de avaliação instituído pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Este documento manifesta de maneira clara e concisa o mal-estar na escola pública, do ponto de vista dos professores e das professoras que nela exercem suas atividades docentes ⁴³.

⁴³ O referido documento, que reproduzimos na íntegra nesta nota, foi colhido na Internet.

Manifesto dos profissionais de educação da Escola Municipal Jornalista Orlando Dantas sobre a realização das provas bimestrais da Prefeitura do Rio de Janeiro

Até há poucos anos, os governos municipais do Rio de Janeiro tinham uma política pautada na Multieducação que desencorajava a cobrança dos professores sobre os alunos, praticamente colocando no ostracismo pedagógico aquele profissional que realizasse testes e provas com seus alunos, como se o mesmo fosse um verdadeiro “dinossauro da educação”, por insistir em implementar na sua avaliação algo considerado “ultrapassado”. A política municipal de educação de então mascarava os resultados das escolas, pois “pressionava” no sentido da famigerada aprovação automática, também chamada de “progressão continuada”.

Hoje, ao contrário daquela época não tão distante no tempo, vemos uma política educacional diferente na Secretaria Municipal de Educação, em que temos uma verdadeira “indústria da prova”, com “avaliações diagnósticas”, “provas bimestrais da Prefeitura”, “provões”, “Prova Rio”, “Prova

No entanto, e apesar de, deste contexto ambiental despontencializador da vida criativa na escola, num recôndito de uma das escolas em que formamos um grupo de escuta sobre o mal-estar, encontramos, afixado no canto de um mural, no corredor do último andar do prédio, próximo da sala onde realizamos nossos encontros, um cartaz composto de vários papéis coloridos, nos quais lemos palavras que tinham sido escritas por alunos e alunas de três turmas desta escola,

Brasil”, prova de tudo que é jeito e para todos os gostos, mas nem por isso menos nociva, no seu conteúdo, para os alunos e docentes da rede municipal do Rio de Janeiro.

O que continua, entretanto, é a mesma intenção da SME e da Prefeitura de tratar os alunos e os profissionais de educação como “cobaias” de seus projetos – “experimentos” – pedagógicos. São políticas decididas de cima para baixo, sem a devida participação e autonomia do fazer pedagógico dos profissionais nas suas respectivas unidades escolares, respeitando a realidade da sua comunidade escolar. E não venham com os falsos democratismos presentes em conselhos de professores, que apenas endossam aquilo que é preparado de antemão nos gabinetes da SME por gestores que muitas das vezes nem educadores de ofício são.

Para corroborar o que acima foi dito, vimos, nos últimos anos, uma infinidade de resoluções no tocante à política educacional do município do Rio de Janeiro, o que contribuiu para gerar um quadro de incertezas para os profissionais de educação, que, ao invés de terem tranquilidade para desenvolver seu trabalho pedagógico com autonomia em sala de aula, se sentiram frustrados por não poderem exercer com a devida independência o seu ofício de ensinar.

Como parte desses “experimentos” pedagógicos, temos as provas acima citadas. A quem interessa a realização dessas provas? Com certeza não aos alunos e seus responsáveis, que não foram consultados, e nem aos docentes que estão cada vez mais assoberbados de trabalho desgastante, de aplicação e de correção de provas não por eles organizadas e idealizadas. Provas que ferem a autonomia do fazer pedagógico do professor, que conhece melhor do que ninguém a realidade do aluno com quem convive diariamente na sala de aula. Provas que mobilizam toda uma escola, retirando preciosos dias de aula em que os nossos alunos poderiam estar tomando contato com conteúdos curriculares importantes, que a eles já são negados por uma grade curricular mínima de apenas 25 tempos semanais. Provas de Ciência, de Língua Portuguesa, de Matemática, de Produção de Texto, que devem ser corrigidas por profissionais que as aplicaram mesmo que pertençam a outras disciplinas e que, portanto, não têm um conhecimento específico para tal tarefa. Isso é brincar de fazer educação!!!

Mas, tudo isto faz parte de um projeto maior que a SME vem implementando no município do Rio de Janeiro: o aporte de verbas públicas para projetos, em parceria com entidades e fundações privadas, em suma, a privatização do ensino público. O que temos visto é a destinação de dinheiro público em cadernos de disciplinas que fogem, muitas das vezes, dos currículos do ensino fundamental que são ensinados em sala de aula, material pedagógico elaborado por essas entidades, propostas como o Ginásio Carioca, em que um professor apenas ministra aulas de inúmeras disciplinas, etc. Esta verba da educação municipal deveria estar sendo usada na melhora da infraestrutura física e material das escolas, na contratação de mais funcionários – cuja carência sabemos ser imensa e que o caso trágico de Realengo tornou claro –, e na valorização salarial urgente dos profissionais de educação, que têm que se dedicar a uma jornada de trabalho estafante para poder sobreviver. Concluindo, afirmamos que isto não pode ser sério enquanto proposta de política para a educação de uma cidade tão importante quanto a do Rio de Janeiro e que não aceitamos ser meros executores de um trabalho alienado, desgastante e não remunerado e que foge de todos os preceitos daquilo que se chama autonomia pedagógica, consagrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tendo em vista tudo o que está exposto nos parágrafos anteriores, nós profissionais de educação da Escola Municipal Jornalista Orlando Dantas ratificamos nossa total discordância quanto à política de avaliações proposta pela SME e decidimos não participar do processo de correção das mesmas.

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2011.

coladas numa folha de cartolina verde, que lhes servia de suporte. Descobrimos este cartaz em um dos primeiros encontros que mantivemos com um grupo de professores desta escola, enquanto aguardávamos a sua chegada. Na parte de cima do cartaz estava escrito o seguinte:

“Palavras são como estrelas
 facas ou flores
 elas têm raízes pétalas espinhos
 são lisas ásperas leves ou densas
 para acordá-las basta um sopro
 em sua alma
 e como pássaros
 vão encontrar seu caminho
 a 1601, 1603 e 1701
 acordaram muitas palavras
 E você? Tente acordar outras palavras
 Como toda certeza, o mundo ficará
 BEM MELHOR!!”

E na parte de baixo do cartaz, podiam-se ler as seguintes palavras, cada uma escrita num pedacinho de papel: *paz, amor, harmonia, carinho, união, esperança, compreensão, felicidade, respeito, paixão!!, por favor, amizade, fé, saudade, cultura, calma, amor do colega, alegria, estudo, união, obrigada, leitura e esperança.*

Acordar palavras, acordar afetos, acolher afetos. Potencializar a pulsão de vida, oferecer a possibilidade da construção de recursos para a passagem de intensidades, para a criação da vida. Para a criatividade e para a saúde, para o desenvolvimento saudável. Assim, como encontrei neste canto recôndito da escola palavras-afetos lançadas ao ambiente escolar, como se lançam sementes à terra, esperando condições para sua acolhida e seu crescimento, talvez a presença de um psicanalista na escola pudesse potencializar a acolhida e a elaboração desses afetos, que se encontram dispersos e difusos no ambiente da escola, à espera de acolhimento e de oportunidades para se desenvolver.

O ambiente das escolas no modelo dominante, fundado na disciplina, é marcado pela fragmentação e segmentação do tempo e do espaço. Este tem sido o

modelo de organização destes fatores na escola, pelo menos no Ocidente, desde a modernidade, paralelamente à instauração e ao desenvolvimento das sociedades disciplinares (Foucault, 1975) e que até hoje persiste nas sociedades de controle (Deleuze, 1992b) e nas de hiperconsumo do capitalismo parasitário (Bauman, 2010). cremos que, apesar de todas as transformações que ocorrem à sua volta, a escola continua basicamente funcionando como o reduto da disciplina, no sentido foucaultiano em que este tema foi desenvolvido. Embora Deleuze e outros autores afirmem que vivemos em sociedades de controle (Deleuze, 1992, p. 215; Hardt, 2000), algumas instituições, como a escola, ainda abrigam técnicas disciplinares em seu funcionamento, em convívio com tendências que se orientam para o controle (Ottaviani, 2003, p. 59).

O modelo de educação escolar disciplinar, ainda dominante na atualidade, tem suas bases na modernidade (Foucault) e um alto grau de persistência na história, não obstante as tentativas que, ao longo do século XX, foram realizadas no sentido de amenizar, por um lado, ou reverter e criar novos caminhos, por outro lado, para este papel disciplinar e conservador da escola⁴⁴. Sabendo-se que a psicanálise tem sua origem no movimento mais geral de crítica da modernidade (Birman, 2006, p. 44-54), nosso propósito é pensar a questão do mal-estar na escola com os instrumentos forjados por aquela, dando ênfase às concepções desenvolvidas por D. W. Winnicott. Há um mal-estar na escola ao qual a psicanálise tem prestado sua atenção desde os inícios de sua constituição como campo de conhecimento, como procuramos mostrar.

Conforme Lins, este psicanalista inglês produziu contribuições para o conhecimento e a prática psicanalíticas que permitem que se considere a possibilidade de formulação de uma terceira tópica (Lins; Luz, 1998, p. 14-19). Sua teoria também poder ser compreendida como a introdução de um novo paradigma para a psicanálise, no sentido forjado por T. Kuhn, como faz Loparic (Loparic, 2005, p. 312-315). Neste caso estaria o deslocamento do conceito clássico do conflito para um momento posterior da constituição subjetiva, trazendo a compreensão da importância das relações precoces de reciprocidade e da mutualidade com a mãe-ambiente para o desenvolvimento saudável, para o

⁴⁴. É no século XX que a escola passou por processos de aprofundamento e radical transformação, quando ela refletirá o impacto dos movimentos sociais em prol da democracia, que buscam inovações nos processos de ensino e aprendizagem. Cf. Gambi, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, especialmente os capítulos III e IV.

qual haveria uma tendência, mas cujo acolhimento é decisivo (Adams, 2006, p. 29). Da mesma maneira, consideramos que as formulações teóricas deste psicanalista permitem a problematização da questão que nos propomos desenvolver aqui: o mal-estar na escola, além de embasar e guiar sua escuta.

6.2

Considerações sobre nossa presença como psicanalista na escola

A importância do trabalho de Winnicott, do ponto de vista do manejo, situa-se na ênfase no que de singular acontece na clínica. Ele se dizia não-sistemático nas suas exposições escritas. Sua atividade clínica era o fundamento para sua produção teórica. Não usava a teoria como código de interpretação, mas como a possibilidade de abrir sentidos sobre a singularidade da experiência humana do viver e suas vicissitudes (Phillips, 2006, p. 36-40 ; Winnicott, 2000d, p. 218). Assim compreendido, o conhecimento psicanalítico em Winnicott é o que se constrói a partir de uma experiência singular, um conhecimento compreensivo e não explicativo. Concebida neste viés epistemológico, a psicanálise é um saber, e não uma ciência, que permite a compreensão de fenômenos que não são passíveis de explicação, em virtude de sua natureza.

Ao abandonar o conceito de pulsão de morte, Winnicott realiza uma ruptura com a tradição da psicanálise clássica, ruptura que se expressa também na questão da pressuposição por esta última do dualismo natureza-cultura (Winnicott, 1983d, p. 47; 1975e, p. 102).

Sem nos determos muito nesta diferenciação, a clínica freudiana está organizada segundo pressupostos como o dualismo pulsional, a idéia do narcisismo primário, a concepção da fantasia como um segundo momento da percepção, o Complexo de Édipo, a construção de uma sexualidade precária em virtude da ambivalência (Phillips, 2006, p. 28-31). Estes pressupostos produziram amarras que tornaram a clínica subordinada à metapsicologia, em que pesem os desvios que Freud realizou ao longo da construção do edifício teórico da psicanálise. Melanie Klein, levando adiante especialmente a questão da pulsão de morte em sua teoria e prática clínicas, deu origem a uma preeminência da interpretação, verticalizando a relação do par analista-analisando e, em conseqüência, concebendo o setting como um espaço-tempo a ser preenchido pela fantasia do segundo elemento daquele par, cuja interpretação maciça tinha como

referência a representação, a qual o analista se dispunha a desvendar pela interpretação.

Para sermos justos com Freud, é necessário reconhecer sua importância na abertura que realizou para a compreensão dos aspectos inconscientes da vida, ainda que sua inserção histórica num momento de transição paradigmática (Plastino, 2001) o tenha impedido de ser mais ousado nas intervenções que efetivamente protagonizou, cujas conseqüências são atestadas pelos ataques que a psicanálise passou a sofrer nos seus primórdios e ainda sofre, provenientes de fora de seu território. Freud abriu um horizonte para o conhecimento psicanalítico da vida e de suas vicissitudes, mas teve de tomar emprestadas outras formas de conhecimento e, desse modo, incorporou os dados paradigmáticos de outras disciplinas, gerando questões que sua obra buscou esclarecer, ao longo de sua produção teórica (Plastino, 2001).

Opondo-se, então, aos pressupostos clássicos da psicanálise, Winnicott pensa a relação natureza-cultura como permeada de continuidade e não de ruptura, portanto, afastando desta relação a idéia de conflito, de oposição, o que implica na compreensão do desenvolvimento humano como possuindo um sentido que provém da inserção do indivíduo na natureza, mas sem implicar na sua determinação pelo ambiente externo. É importante frisar que não há, em Winnicott, determinismo na concepção do desenvolvimento subjetivo, desde a sua constituição precoce. O que há é a emergência de uma singularidade que, em relação com uma externalidade, o ambiente, constitui a alteridade. Portanto, há uma inserção do sujeito na natureza e na cultura, sem que ocorra sua submissão a qualquer tipo de determinismo (Bezerra Jr, 2007, p. 37).

Assim, enquanto que para Freud e Klein a clínica vai se estruturar sobre as dificuldades do sujeito para lidar com a lei, o sentimento de culpa e o conflito, para Winnicott o sofrimento é conseqüência de um desenvolvimento emocional em que o ambiente foi insuficiente. Em última instância, teríamos uma oposição, na prática clínica, entre impor a castração versus propiciar aos pacientes a constituição de sua alteridade (Phillips, 2006, p. 28-29). A constituição da alteridade na clínica winnicottiana corresponde, de certo modo, a uma espécie de auto-revelação (Phillips, 2006, p. 33-34), que o analisando experimentaria e que pressupõe a devoção do analista para que este processo se instaure. O que implica num sentimento, por parte do analisando, de que é ele que produz sua análise. Ou

seja, trata-se de uma relação dual em que as necessidades do sujeito em sofrimento são ouvidas e acolhidas na sua concretude e não como representações, cuja matriz fantasística caberia ao analista desvendar pela interpretação. Portanto há um manejo próprio ao modo como Winnicott realiza sua escuta e sua acolhida do sofrimento psíquico. E é este manejo que procuramos empregar para realizar nossa pesquisa.

Há, evidentemente, uma diferença entre o manejo no *setting* analítico e o manejo que tentamos introduzir nas duas escolas em que realizamos a experiência apresentada nesta tese. Consideramos que as escolas seriam um *setting* social. O *setting* social pode ser uma escola, um hospital, a sociedade, como extensões progressivas da relação que o bebê estabelece com o ambiente desde sua constituição precoce e que à medida que o seu desenvolvimento vai transcorrendo, assume complexidade crescente nas diferentes instâncias da vida social e da cultura. Buscamos pautar nossa escuta do mal-estar na escola entendendo-a na perspectiva winnicottiana da valorização da experiência que o analisando realiza no espaço-tempo que o *setting* constitui e que serviu de base para a criação teórica deste psicanalista inglês. Na abordagem winnicottiana, analisa-se o indivíduo no contexto do ambiente, analisam-se as relações efetivas que passam pela fantasia, mas não se analisa a fantasia, além da ênfase na experiência do amadurecimento e não numa referência às fases do desenvolvimento libidinal (Winnicott, 1983a, p. 79). Foi com base nestes marcos que buscamos desenvolver nossa pesquisa de campo.

Ao tomarmos o referencial psicanalítico winnicottiano para escutar e pensar sobre o mal-estar na escola encontramos recursos valiosos que podem produzir encaminhamentos diferentes para as tensões entre o singular e o coletivo que podem coagular o fluxo saudável e criativo do viver. A crítica à medicalização e à patologização do que, na escola, se apresenta como fora da norma, pode ganhar mais vigor se, às forças de resistência que vêm se constituindo recentemente, como mostramos no capítulo anterior, acrescentamos os conhecimentos que este psicanalista inglês produziu sobre o viver saudável e criativo.

Ao se dedicar às questões do desenvolvimento e da constituição precoce da subjetividade, questões que não foram aprofundadas pela psicanálise clássica, e seguindo tendências presentes em Sandor Ferenczi, Winnicott veio fortalecer o

edifício teórico da psicanálise, assim como, proporcionou a possibilidade de um alcance maior desta forma de compreender e lidar com aquelas questões. As dificuldades do viver e da constituição subjetiva são aspectos do processo de amadurecimento que podem desempenhar um papel positivo neste processo. A vida é uma luta que se trava desde os primórdios da constituição do psiquismo, cujo desfecho pode ser favorável ou não, de acordo com a contrapartida que o ambiente pode oferecer às forças pulsionais. (Winnicott, 1990, p. 28; 2005 h, p. 106).

Winnicott levou a psicanálise para além da prática intramuros, para além das paredes dos consultórios e das instituições que teimaram em lhe resguardar a identidade. De fato, Freud já inaugurara esta expansão do conhecimento psicanalítico ao se debruçar sobre as questões da cultura e da sociedade, como em *Totem e Tabu* (1913), *O futuro de uma ilusão* (1927) e em *O mal-estar na civilização* (1929-1930), instaurando o viés crítico da psicanálise sobre a cultura e a sociedade. É na continuidade desta expansão que compreendemos o movimento que Winnicott realiza quando se volta, por exemplo, para compreender a tendência antissocial como fenômeno da cultura que possui ligação profunda com as experiências inerentes à constituição da subjetividade em sua etapa precoce, como mostramos no capítulo anterior.

Ao lançar novas luzes sobre a constituição precoce do psiquismo e ao ligá-la à instância do viver em sociedade, na cultura, este psicanalista uniu as pontas do que havia ficado separado pelo predomínio de um modo de pensar a realidade como algo que está dado, desde sempre, antes e fora de nós; do pensar a vida humana sob o modelo do dualismo cartesiano; do conhecimento fundado nas teorias científicas originadas do paradigma da física newtoniana; e de um modo de conceber a vida em sociedade no modelo hobbesiano do “homem lobo do homem” (Loparic, 2005; Plastino, 2003). Estes modelos, que ainda têm vigência, mais ou menos intensa, na cultura ocidental, têm levado aos impasses que experimentamos na contemporaneidade, como apresentamos nos capítulos anteriores.

Quando buscamos entrar nestas escolas para, a princípio, propormos a criação dos grupos de escuta, tencionamos investigar como a presença de um psicanalista poderia contribuir para outros encaminhamentos do mal-estar na escola. Ao refletirmos, antes de e durante os nossos contatos com as escolas, sobre

os cuidados que deveríamos tomar quanto à maneira de escutar o mal-estar e quanto à nossa inserção naquele ambiente, percebemos a necessidade de elaborar uma classificação geral de tipos de escuta. Embora não seja nosso objetivo desenvolvê-la nesta tese, esta classificação permitiu demarcar nossos procedimentos, quanto à maneira de escutar o mal-estar e de nos inserirmos no ambiente escolar com as características que já descrevemos. Objetivamos realizar uma escuta em sintonia bem próxima ao manejo que descrevemos neste tópico. Assim, montamos um quadro de referência para os tipos de manejo e suas respectivas formas de escuta do material recolhido dos encontros com os professores e os adolescentes-alunos.

Mapeamos, sem nenhuma pretensão de aprofundamento nesta questão, quatro tipos de manejo e de escuta para o mal-estar na escola. São eles: 1) o manejo piedoso-aconselhador, ao qual corresponderia uma escuta do mal-estar que tem levado a ações assistencialistas; 2) o manejo pedagógico-disciplinar, que desloca as questões das dificuldades vividas na escola para uma deficiência técnica e metodológica nos processos de ensino-aprendizagem e cuja escuta está pautada por instrumentos de medida que, explícitos ou não, subvalorizam o que é da ordem dos processos de maturação singular; 3) o manejo medicalizante e patologizante, que pretende disciplinar e controlar os desvios pela normalização do que, conforme este viés, é encarado como doença e cuja escuta está banalizada pelo viés biologizante da psicologia e da psiquiatria; e 4) o manejo empático, que objetiva se colocar como facilitador para a emergência do mal-estar tal como ele vai se configurando, ao longo de um processo em que a escuta, igualmente empática, produziria o sentimento de confiabilidade para a produção de um espaço potencial, propiciador do restabelecimento do fluxo da vida criativa.

Neste último capítulo vamos utilizar alguns conceitos elaborados por D.W. Winnicott para pensar o mal-estar na escola e apresentar alguns resultados de nossa pesquisa de campo, sob a forma de vinhetas. Mas, antes de abordarmos os conceitos que extraímos das obras de Winnicott para pensar o mal-estar na escola, apresentaremos alguns aspectos do ambiente escolar tal como ele apareceu, quando iniciamos nossos primeiros contatos com a escola em busca de um campo para nossa pesquisa, além de fornecermos informações extraídas de nossos encontros com professores e adolescentes-alunos, de modo que as alusões que

faremos a estes encontros, ao longo da nossa exposição, possam ser compreendidas no contexto em que ocorreram.

6.3

Tentativas de aproximação e de apresentação da proposta de pesquisa nas escolas

Aproximamo-nos das escolas para oferecer não só espaço para uma escuta, como também a possibilidade de construção de dispositivos potencializadores de forças criativas individuais e/ou grupais que oportunizassem outros destinos para o mal-estar na escola. E como psicanalista, queríamos indagar sobre o que pode uma escuta psicanalítica do mal-estar na escola.

Fizemos contato com uma escola da rede privada e seis da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, tencionávamos realizar a pesquisa em uma escola de cada rede de ensino. No entanto, conforme nossos contatos foram se realizando com estes estabelecimentos de ensino, foi-se configurando um quadro que passamos a caracterizar, a seguir. Este quadro expressa aspectos relevantes deste campo de pesquisa e confirma, dentre outros aspectos, a permanência de dispositivos disciplinares e de controle nas escolas e nos estratos burocráticos que organizam a educação de crianças e de jovens.

O contato com a escola da rede privada foi realizado diretamente com as coordenadoras e com a diretora. Mas na rede pública, os procedimentos incluíram um périplo burocrático: no contato inicial com a primeira escola da rede municipal, fui informado que primeiramente eu deveria me dirigir a CRE (Coordenadoria Regional de Ensino), instância da Secretaria Municipal de Educação que administra escolas agrupadas em bairros adjacentes, na cidade do Rio de Janeiro, para iniciar o processo de pedido de autorização de campo de pesquisa. A CRE encaminharia este pedido para a Secretaria Municipal de Educação, onde ele seria avaliado, e o reencaminharia para a CRE. Só então eu poderia me dirigir às escolas.

Iniciáramos nossos contatos indo diretamente às escolas, pois considerávamos importante que seus profissionais pudessem tomar conhecimento do teor de nossa proposta de pesquisa, de modo que esta fosse aceita como uma escolha que pudesse ir ao encontro das necessidades da instituição, e não como uma avaliação produzida impessoalmente pela burocracia que analisaria nosso

projeto de pesquisa. No entanto logo nas primeiras escolas que procuramos, a resposta era invariavelmente: “Nós não podemos decidir nada antes do senhor ir na CRE. É preciso autorização da CRE”.

Neste contato inicial, uma primeira conclusão: o controle exercido pelas instâncias burocráticas sobre a decisão que uma escola possa tomar de apenas ouvir uma proposta que um pesquisador vem lhe fazer e, em decorrência, a introjeção deste controle por parte dos profissionais que dirigem estas escolas, expressa submissão e alienação do direito de saber o que estaria sendo proposto por nós para seu próprio estabelecimento de ensino. Eu havia preparado uma carta endereçada à Direção, à Coordenação e aos Docentes, com a descrição da minha proposta de pesquisa e, mesmo este sucinto instrumento de comunicação inicial não podia ser aceito antes que a CRE e a SME deliberassem sobre a minha solicitação. Esta carta pode ser lida no Anexo II, ao final desta tese.

Continuando um pouco mais o relato desta etapa de aproximação com as escolas, faremos uma síntese de fatos que caracterizam estas instituições como espaços, em geral, fechados, disciplinados, controlados, onde há pouca permeabilidade a propostas do teor que estávamos propondo.

Então vejamos alguns exemplos. Na escola da rede privada, houve aceitação por parte da direção e de duas coordenadoras de um segmento da escola, que foram as profissionais com quem realizamos o contato inicial. Posteriormente, apresentamos oralmente nossa proposta a um grupo de professores desta escola, ao final de uma reunião a qual estavam presentes uma das coordenadoras e a diretora. Novamente houve aceitação e interesse no trabalho, porém havia o problema tempo. Nesta escola, tudo indicava que o trabalho seria realizado com um grupo formado por estes docentes, porém a necessidade que estes profissionais têm de trabalhar em diferentes escolas fez com que dentre os interessados, alguns não conseguissem se adequar aos dias e horários por nós oferecidos. Formou-se, então, um grupo menor, porém, na data marcada para o início do trabalho, fomos comunicados por uma das coordenadoras que “as pessoas foram desistindo porque estão muito atarefadas”. Desculpou-se comigo, foi gentil, mas o trabalho com este grupo não se iniciou. Em outra conversa com a diretora, esta chegou a pensar em formar um grupo com ela e os membros das diferentes coordenações de segmento, mas mesmo esta idéia não foi adiante pelo mesmo motivo.

De um certo modo, este resultado não era muito surpreendente. Nossa pesquisa não apresentava um formato fechado com um objeto totalmente pré-definido. Este objeto seria constituído no processo e a pesquisa funcionaria como um dispositivo para acionar forças disruptivas e criadoras para a recuperação da fluência da vida escolar, nos pontos em que seu processo criativo houvesse coagulado. Portanto, poderíamos encontrar atitudes de acolhimento, embora o contexto disciplinar de organização do espaço/tempo das práticas escolares tornasse inviável a realização de nosso trabalho naquele momento. No caso desta escola da rede privada, este processo durou do dia 3 de março de 2009 ao dia 16 de novembro de 2009, com três encontros. Enfim, não foi possível realizar nossa pesquisa nesta escola.

Nas escolas da rede pública, o processo desde os contatos iniciais até a entrada no campo, deu-se em síntese como expomos a seguir.

Fomos a uma CRE para solicitar autorização para a realização da pesquisa. Esta solicitação foi realizada nos moldes estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e foi examinada sob a forma de processo que abrimos na CRE, que o enviou à instância avaliadora da SME. Estes trâmites duraram uns dois meses e a proposta foi aceita. Ver anexo I.

Dentre as seis escolas da rede pública em que nos apresentamos, duas responderam com interesse por nossa pesquisa, duas alegaram desinteresse e duas acabaram sendo deixadas de lado por nós, em virtude das dificuldades para realizar contatos com membros da direção ou da coordenação, que ou não estavam disponíveis para contato por excesso de tarefas internas da instituição ou porque estavam em gozo de férias.

Dentre nossas experiências de estabelecer contato com membros da direção e coordenação, duas merecem destaque por seu aspecto negativo e a outra, por seu aspecto positivo. Deixaremos o relato desta última, que se tornou um campo para nossa pesquisa, para o tópico seguinte.

Vejamos então o que ocorreu naquelas duas escolas em que não foi possível realizar nossa pesquisa.

A primeira era uma escola que possuía classes de alfabetização e classes do primeiro segmento do ensino fundamental. Havia grande interesse de nossa parte, em realizarmos a pesquisa com alunos nesta faixa etária. Na primeira vez em que fomos a este estabelecimento, apresentamo-nos como doutorando do

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-RJ e dissemos que, já estando de posse da autorização fornecida pela SME e pela CRE, gostaríamos de conversar com a direção e/ou coordenação da escola. A diretora veio até o portão da escola, mas não o abriu, mantendo-nos separados pela grade do portão, sem me convidar para entrar. Ela disse: “É melhor você falar com a coordenadora, mas hoje ela não está aqui. Volte daqui a dois dias”. E assim ficou combinado.

Dois dias depois, fomos recebidos pela diretora e pela coordenadora. Expusemos nossa proposta e deixamos a carta de apresentação (Anexo II). Ambas ficaram de nos dar uma resposta e reafirmamos a disponibilidade, já expressa na carta, de voltarmos para conversar novamente, e também com os docentes, sobre a pesquisa que estávamos propondo. Ainda nesta ocasião, a diretora nos disse: “Nossa escola é uma escola pequena, com poucos problemas. Talvez você encontre um campo para o que você quer em escolas maiores”. Respondemos que este não era um impedimento e que poderíamos ouvir os outros profissionais da escola.

Tendo-se passado três semanas sem resposta, telefonamos para saber se já haviam decidido. Travamos a seguinte conversa.

- Gostaria de saber se vocês já têm uma resposta para minha solicitação.

- Eu conversei com alguns professores, e nós temos aqui uma professora que está fazendo psicopedagogia que leu sua proposta. Nós concluimos que sua pesquisa não é adequada para nós porque os alunos aqui estão na faixa dos 4 aos 9 anos de idade. Você diz na sua carta que formaria grupos de palavra e as professoras com que eu falei acharam inadequado para esta faixa etária.

Embora tenha considerado o argumento descabido, respondi.

- Mas esta não é a única atividade que eu proponho. Lá está escrito também que poderão ser criados grupos de expressão, justamente para poder dar conta das diferenças que se possa encontrar.

Manifestando uma certa irritação em sua voz, ela respondeu:

- Mas você diz também que vai construir recursos, que você vai construir com as crianças [ela está aqui mencionando o antepenúltimo parágrafo da carta]. Aqui nós trabalhamos com o concreto. As crianças preferem as coisas prontas. Elas são muito pequenas. E nós também preferimos tudo pronto.

Não obstante meu espanto com a resposta, pacientemente me coloquei à disposição para uma nova conversa também com os profissionais que haviam lido

a carta, argumentando que um texto sucinto como aquele pode não ser suficiente para esclarecer uma questão. A coordenadora elevou um pouco o tom de voz e reafirmou que não tinham interesse pelo trabalho.

Argumentamos que entendíamos que poderiam não estar interessados, porém frisamos que, em nosso entendimento, a proposta não havia sido compreendida, pois, dissemos, as “professoras consultadas haviam recortado apenas à menção aos grupos de palavra e não estava somente sendo proposto isto”. Queríamos deixar claro que respeitávamos a decisão, porém considerávamos que a proposta não havia sido compreendida.

A conversa terminou com a coordenadora pedagógica manifestando aspereza na conversa.

O contato com a segunda escola foi mais breve. Não conseguimos sequer ver a pessoa da diretora que, por meio de uma professora gentil, nos solicitou que voltássemos mais tarde. Combinamos com esta professora o retorno e deixamos com ela a carta de apresentação, cópias da autorização fornecida pela SME e do parecer do comitê de ética do Departamento de Psicologia da PUC. Mais tarde, quando retornamos, uma funcionária nos recebeu e, após ir consultar a diretora em seu gabinete, nos informou: “Ela mandou lhe dizer que já tem muito estagiário aqui na escola”.

- Mas eu não sou estagiário. Acho que se ela puder olhar para mim, ela vai perceber.

- Olha, o senhor leva o telefone daqui (escreveu num pedacinho de papel) e o senhor tenta depois. Hoje está havendo uma inspeção da SME aqui na escola e está todo mundo muito agitado.

Algumas conclusões podem ser tiradas destas tentativas iniciais de aproximação com as escolas. Em que pese o excesso de trabalho para os profissionais da educação do ensino básico, seja pela necessidade de trabalhar em mais de uma escola, seja pelas condições precárias nos próprios locais de trabalho, o que em parte explica a maneira como fomos recebidos, algumas questões saltam à vista, tais como: no primeiro caso, a direção, a coordenação e a professora com formação em psicopedagogia, filtraram o conteúdo de nossa conversa e interpretaram o conteúdo da carta, impedindo a etapa, por nós expressa tanto verbalmente quanto explicitada na carta, de um contato direto com os profissionais da escola e, se fosse o caso, com a comunidade escolar como um

todo, para que a decisão fosse coletiva. Sendo a escola pequena, como alegou a diretora, isto não seria difícil. Salta também aos olhos o viés autoritário com que se realizam as relações entre os profissionais nesta escola e a contradição presente no argumento da professora que “faz psicopedagogia”, e que serviu de base para a coordenadora alegar que “as crianças preferem as coisas prontas”, “nós trabalhamos com o concreto”, “nós também preferimos tudo pronto”. Este posicionamento parece estar em acordo com a despotencialização do ambiente escolar como espaço de criação e de fruição do conhecimento.

6.3.1

As escolas onde a pesquisa foi aceita

Nossa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, que denominaremos escola A e B.

Na escola A, o contato inicial foi feito com a coordenadora pedagógica em 13 de outubro de 2009. Apresentamos-lhe nossa proposta oralmente e também deixamos a carta-proposta.

Tivemos uma longa conversa. Fomos recebidos em sua sala de maneira atenciosa. Nesta ocasião ela nos levou para conhecer a diretora e a vice-diretora. E ainda apontou para a possibilidade de um encontro com a direção, membros da Rede de Proteção ao Estudante (RPE) e com alguns professores para que pudéssemos expor nossa proposta. Este procedimento da coordenadora foi ao encontro do que estávamos propondo na carta-proposta: um contato inicial que fosse ganhando contornos maiores até que se configurassem as questões e o(s) grupo(s) de trabalho.

No segundo encontro, estiveram presentes a coordenadora pedagógica, a vice-diretora, duas professoras, um professor, duas psicólogas e um assistente social, estes três últimos como membros da equipe da RPE. A diretora não pôde estar neste encontro porque fora convocada para comparecer a uma reunião de diretoras pela SME.

A princípio, este encontro seria realizado na sala de professores, situada no terceiro andar do prédio escolar, pois, segundo a coordenadora, havia alguns professores lá que poderiam também ouvir a nossa proposta. No entanto, uma das psicólogas solicitou que fizéssemos o encontro no andar térreo, onde já estávamos todos, em virtude de sua dificuldade em subir dois lances grandes de escada por

ser portadora de uma deficiência física (esta escola tem quatro andares e não possui elevador): “Ah, eu já estive hoje subindo estas escadas, se for possível conversarmos aqui em baixo...”, disse ela. Todos fizeram um silêncio de assentimento e se encaminharam para a sala de Coordenação Pedagógica, localizada no térreo. Entretanto, os professores que estavam no terceiro andar não desceram e não foram convidados a participar deste encontro.

Neste segundo encontro surgiram os seguintes temas: “a diretora tinha-se programado para estar conosco, mas tem havido por parte da SME um excesso de convocações de reuniões para as direções das escolas”, disse a Coordenadora Pedagógica; os professores apontaram para a “desmobilização política dos quadros de representação dentro da escola devida à excessiva burocratização que a atual administração da SME vem imprimindo nesta gestão”; os profissionais da RPE, especialmente as duas psicólogas, relataram dificuldades para realizarem seu trabalho. Uma delas fez a seguinte declaração: “As funções e as ações da equipe de RPE ficam indefinidas, não só pela inconstância dos objetivos propostos aos seus membros, como também porque somos coordenados na SME por profissionais da área de Pedagogia, que não têm uma prática em Psicologia. Eu não tenho nada contra a Pedagogia, mas acho que eles não estão aptos a exercerem a função de coordenar uma equipe composta de psicólogos e assistentes sociais”. Os profissionais da RPE também apontaram suas constantes transferências de uma escola para outra, decididas pela SME, como impedimento para a implantação e a continuidade de seu trabalho.

A outra psicóloga de RPE nos disse: “Talvez você tenha mais sorte que nós [da RPE] de realizar este trabalho [que você está propondo].”

O professor, por sua vez, acrescentou: “nós trabalhamos em condições desfavoráveis em salas de aula com temperatura elevada, insuportável, na maior parte do ano letivo. Este sistema deficiente de ventilação traz muitos prejuízos para os alunos”.

Neste encontro, todos falaram do que lhes causa mal-estar, das dificuldades para a realização de suas respectivas funções, figurando um quadro bastante problemático da realidade escolar pública. Este encontro tinha, por parte da Coordenação, o objetivo de, ao oportunizar o contato destes profissionais conosco, ir aumentando a divulgação de nossa pesquisa antes de entrarmos em contato com o corpo docente em sua totalidade.

A aceitação de nosso trabalho foi positiva nesta etapa e em 25 de janeiro de 2010, em contato telefônico, a coordenadora pedagógica nos relatou que no final do mês de dezembro (2009), em reunião geral com os professores, “apresentei sucintamente sua proposta de pesquisa e ela teve boa aceitação entre os professores. Eles manifestaram curiosidade pelo trabalho. Eu gostaria de saber se você poderia fazer uma apresentação de sua proposta no início de fevereiro de 2010, início do ano letivo”. Como haveria reunião de professores tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, respondemos que poderíamos estar presentes nos dois turnos.

Cremos que o procedimento de acolhida de nossa proposta por esta coordenadora, seu respeito e atenção pelas etapas que propusemos, em seu local de trabalho, muito contribuíram para sua aceitação pelos outros profissionais da escola. Estes decidiram formar grupos de professores e professoras. Ali conseguimos formar dois grupos de professoras para conversarmos sobre o mal-estar na escola e o trabalho desenvolveu-se de março a dezembro de 2010, com encontros quinzenais de 1 hora e 40 minutos de duração. Assim, na Escola A formaram-se os grupos A1 e A2.

Na outra escola da rede pública municipal em que realizamos nossa pesquisa, que denominaremos Escola B, iniciamos contato em março de 2010 com a diretora e a vice-diretora. Ambas mostraram-se interessadas no trabalho que propusemos. A princípio, em 10 de março ocorreria nosso encontro com os professores, porém, em virtude de “um projeto que a SME estaria começando a implantar na escola, instalação de uma sala com computadores”, segundo nos informou a Coordenadora Pedagógica, este primeiro encontro foi transferido para o dia 5 de maio. Houve novo adiamento para o dia 7 de maio e neste dia fizemos, então, o primeiro contato com os professores da Escola B. Ele ocorreu antes do início de um Conselho de Classe em que estavam presentes cerca de oito professores mais a vice-diretora, que nos apresentou a eles. Tivemos, então, oportunidade de expor o teor da pesquisa.

Algumas questões foram colocadas pelos professores. Um deles disse que seria importante envolver nesta pesquisa outros profissionais que trabalham na escola, como as merendeiras. Surgiu a questão de como encontrar um dia e horário em que os professores estivessem disponíveis juntos. Houve perguntas solicitando esclarecimentos sobre como a pesquisa seria realizada. Combinamos,

então, que eu poderia voltar para conversar com outros professores (ausentes neste dia) e mesmo com os presentes, caso quisessem conversar novamente, e que eu aguardaria um comunicado da escola.

A diretora estava em licença para tratamento médico neste período e após seu retorno, fui chamado para retomar o contato com a escola, no dia 2 de junho. Nesta data, a diretora e a vice-diretora expuseram as dificuldades para promover um encontro dos professores em um número suficiente para formar um grupo, pois seus horários livres entre as aulas não coincidiam. Até o ano letivo anterior, os professores das escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro dispunham de um dia comum em que podiam se reunir para tratar de assuntos relativos ao seu ofício. No entanto, a partir de 2010, a SME decidiu, sem consulta aos professores, eliminar esta organização do tempo nas escolas, de modo que os professores não dispõem mais de um horário comum para estarem reunidos. Elas, então, me propuseram realizar a pesquisa numa turma do turno da tarde, formada por alunos que estão na situação seguinte: apesar de já estarem se aproximando da idade em que deveriam ter completado o ensino fundamental, não estão na série que corresponderia à sua faixa etária. São alunos que foram promovidos, mas não conseguiram aprender. Trata-se de uma turma que foi criada com o objetivo de corrigir o fluxo “normal”, interrompido por reprovações e/ou por promoções à série seguinte sem que os alunos tivessem suas dificuldades solucionadas.

Eles foram caracterizados como “atrasados”. Este termo, “atrasados”, apareceu na fala dos professores e da direção. Estes alunos foram reunidos numa turma em que um único professor lhes ensina as matérias da grade curricular, com ajuda de programas que são veiculados em um aparelho de televisão. Estes programas são produzidos por empresa contratada pela SME para produzi-los. Estas aulas ocorrem às segundas, terças, quintas e sextas. E às quartas-feiras eles têm aulas de Artes Visuais, Educação Física e um tempo final, reservado para organizarem suas tarefas escolares. Neste tempo, contam com uma professora que desenvolve este trabalho extra-curricular com eles, além de, por conta própria, propor discussão de textos, projeção de filmes, conversas sobre temas variados e de interesse dos alunos, segundo ela nos relatou.

No dia 9 de junho eu voltei à escola para iniciar a pesquisa. A professora de Educação Física e a que desenvolve o trabalho no último tempo interessaram-se em ceder seus tempos para a sua realização e convidamo-las a participar do

primeiro encontro com o grupo. Entendemos que suas presenças poderiam ser importantes para este primeiro encontro, além do fato de terem cedido seus respectivos tempos. Estabelecemos neste primeiro contato que os encontros ocorreriam nos dois tempos após o recreio, no horário das 16 horas às 17 horas e 30 minutos, uma vez por semana.

Neste dia, fui apresentado aos alunos pela Coordenadora Pedagógica (CP) que nos levou à sala deles, juntamente com a professora de E.F. (P1). É preciso informar que a segunda professora (P2) só pode entrar nesta turma no último tempo. A partir daqui utilizaremos estas abreviaturas para nos referirmos aos profissionais das escolas.

Antes de sermos apresentados aos alunos, a CP deu-lhes uma reprimenda, de forma um pouco violenta, em virtude de eles não pararem de falar e de se movimentar pela sala. Depois que eles pararam de falar, pedimos que arrumassem as cadeiras em círculo para nos sentarmos no fundo da sala, onde havia mais espaço. Então, após todos termo-nos sentado, explicamos, em síntese, o que nos trazia ali. Eu lhes disse: “Sou um estudante de doutorado em Psicologia na PUC e sou psicanalista. Estou fazendo uma pesquisa sobre o mal-estar na escola e gostaria de saber se vocês gostariam de participar do meu trabalho. Eu não sou da SME, nem sou professor da escola. Eu vim aqui para ouvir o que vocês têm a dizer sobre o que incomoda vocês aqui na escola, o que produz mal-estar e que poderia estar trazendo dificuldades para vocês aqui na escola. Mas eu quero dizer que ninguém é obrigado a participar se não quiser. Eu gostaria de lhes dizer que nós podemos conversar hoje sem que isto seja um compromisso de vocês comigo. Se vocês concordarem, eu voltarei na semana que vem para continuarmos nossa conversa sobre este tema. O que nós conversarmos aqui não será comunicado por mim para os que não estão aqui, nem para a direção da escola, nem para outros alunos. Vamos combinar assim. E eu peço que vocês também não comentem com outras pessoas da escola o que nós considerarmos que não deve sair do grupo, até que o grupo decida quando e como. Assim nós vamos construir nossos laços de confiança. Isto vale também para as professoras, caso nós venhamos a formar um grupo com todos que estão aqui”.

Todos estavam atentos. Perguntamos se alguém queria fazer alguma pergunta ou fazer algum comentário.

Tive a impressão de que eles tinham menos idade do que a real. Alguns me olhavam e outros se comportavam como, de costume, quando adolescentes estão juntos: rir, mexer com algum(a) colega, introduzir algum gracejo etc.

Neste primeiro encontro, o tema girou sobre as dúvidas deles sobre o que eu era, o que eu iria fazer ali, o que era mal-estar na escola, etc. Aproveitei a oportunidade para esclarecer estes temas. E também para lhes mostrar que a aceitação destes encontros significaria abrir mão destes dois tempos de aula após o recreio, apesar da presença de suas respectivas professoras no grupo. E que eles teriam que decidir se queriam ou não. Todos concordaram em formar um grupo para conversar sobre o mal-estar na escola, definido neste encontro, inicialmente, como o que poderia estar trazendo dificuldades para eles no ambiente escolar. Nosso objetivo é que o tema das conversas emergisse do grupo. No final, perguntei-lhes se gostariam de realizar um novo encontro na semana seguinte e todos quiseram.

6.4

Ouvir o mal-estar na escola com Winnicott

Neste tópico, daremos ênfase a conceitos desenvolvidos por Winnicott que articulados com os dos outros autores apresentados nos capítulos anteriores, servirão como uma caixa de ferramentas para uma escuta psicanalítica do mal-estar na escola. Aproximaremos este conjunto de conceitos do material que recolhemos nos encontros com os grupos que se formaram nas escolas A e B. Este material será apresentado sob a forma de vinhetas, após a exposição dos conceitos que consideramos relevantes para pensar as situações de mal-estar, tal qual elas foram relatadas naqueles grupos.

Para que o conteúdo das vinhetas possa ser melhor compreendido, faremos a seguir uma síntese do movimento que cada grupo realizou durante os nossos encontros.

Como já assinalamos, nossa escuta sobre o mal-estar na escola se desenvolveu em duas unidades da rede pública municipal de ensino, que denominamos de escolas A e B. Na escola A, formaram-se dois grupos de professoras: os grupos A1 e A2, com os quais no encontramos quinzenalmente, durante uma hora e quarenta minutos. E na escola B, formou-se um grupo misto - formado por cerca de vinte alunos, alguns com frequência bastante inconstante, e

por duas professoras - com o qual nos encontramos semanalmente, com a mesma duração dos grupos da escola A. Em ambas, como estratégia de condução do trabalho, deixamos para os seus membros a decisão sobre a composição dos grupos, posição expressa claramente por nós tanto na carta de apresentação, quanto em nossa exposição oral, durante as primeiras aproximações com as escolas.

Iniciamos os encontros com os grupos A1 e A2, da Escola A, em março de 2010. No grupo A1 composto por três professoras, os encontros duraram até o mês de junho, em virtude da desistência de uma professora e do adoecimento grave de outra, neste mês. O grupo A2 também iniciou em março, composto por sete membros: a diretora da escola (D), a coordenadora pedagógica (CP) e cinco professoras (P1, P2, P3, P4 e P5). Este grupo prosseguiu se reunindo durante todo o ano letivo de 2010 e, ao final deste, num momento de avaliação dos encontros, manifestou o desejo de que nosso trabalho tivesse continuidade no ano seguinte. Uma das professoras, participante deste grupo, propôs que, mesmo se eu não pudesse continuar indo à escola, o grupo se mantivesse reunido, nos moldes que nós havíamos conferido aos encontros (fizemos referência a estes moldes no tópico 5.2). Aceitamos continuar estes encontros, que reiniciamos no ano letivo de 2011, e que agora conta com a presença de mais uma professora, recém-chegada à escola A.

Na escola B, o grupo misto era composto de alunos e alunas (aproximadamente vinte adolescentes) e duas professoras. A composição deste grupo se manteve de maio a julho de 2010 e, a partir de agosto, após o retorno das férias escolares, reduziu-se para um grupo somente composto por três alunos e uma aluna, redução quantitativa significativa, cuja razão analisaremos no tópico 5.4.2, onde introduzimos a vinheta correspondente a esta mudança na composição do grupo os encontros com ele prosseguiram até novembro, quando o ano letivo terminou.

Como já declaramos anteriormente, estes alunos foram agrupados pela escola em uma turma de “correção de fluxo”, obedecendo a uma diretriz proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para tentar solucionar sua permanência na escola, além do tempo previsto burocraticamente. A previsão da escola era a de que todos os alunos (as) desta turma fossem promovidos (as) ao ensino médio e, portanto, não permaneceriam na escola no ano seguinte, pois o

segundo segmento do ensino básico é de responsabilidade da rede pública de ensino do governo estadual.

Para finalizar estes breves esclarecimentos, é importante destacar que nossa intenção era iniciar o trabalho com os grupos nas escolas em 2009, porém enfrentamos uma série de barreiras que impediram que isto ocorresse. Somente foi possível começar o trabalho de campo no ano seguinte. Dentre as dificuldades que enfrentamos, destacamos: a lentidão da burocracia para autorizar a pesquisa nas escolas (que podemos compreender como uma das qualidades das forças disciplinares que caracterizam o espaço estriado das organizações burocráticas e que buscam conter os fluxos, como apresentamos no segundo capítulo desta tese); um forte surto de dengue que alterou o calendário escolar na cidade do Rio de Janeiro em 2009; e a resistência ou o desinteresse das direções de algumas das escolas que contatamos em conhecer a nossa proposta de pesquisa, alongando em demasia nossa espera de uma definição sobre a aceitação ou não de nossa proposta.

6.4.1

O valor do ambiente

Winnicott formulou a noção de mãe suficientemente boa para dar conta da experiência primária do bebê com o ambiente. Ele aponta, desse modo, para as falhas que se encontram tanto em Freud, quanto em M. Klein ao tentarem remontar à formação do Ego sem levar em conta o ambiente. Winnicott procura desviar-se de um certo solipsismo daqueles psicanalistas, unindo a atividade clínica à interação do sujeito em desenvolvimento com seu ambiente.

A afirmação desta interação conduz a duas maneiras de considerar o ambiente: o ambiente que facilita e contribui para o amadurecimento satisfatório e o ambiente que não responde às necessidades do bebê impedindo, por isto, seu desenvolvimento saudável e conduzindo-o para a patologia. Winnicott não vai usar o conceito de normalidade como conceito forte para explicar o amadurecimento normal. No lugar de pensar numa norma, ele vai pensar no desenvolvimento psíquico saudável. Em oposição a este último, que propicia a potência de vida, a expansão e a continuidade do ser, ele propõe pensar a desvantagem adquirida pelas dificuldades que o ambiente pode impor e que não serão, na sua totalidade, necessariamente negativas. Algumas dificuldades que o

ambiente impõe, ou mesmo os conflitos internos da fase edípica, que ele não nega, são para este psicanalista um patamar inerente ao percurso do desenvolvimento subjetivo, não se constituindo em experiência necessariamente patológica.

O bebê terá suas primeiras experiências de vida saudável se puder experimentar o sentimento de continuidade de ser. Para que este sentimento possa ser experimentado por ele é necessário que o ambiente adapte-se ativamente às necessidades da sua vida inicial, sem ser intrusivo. (Winnicott, 1990, p. 151).

É nesta fase, denominada por Winnicott de fase de dependência absoluta, que a adaptação precisa ser “quase completa” às necessidades do bebê. Para que este possa experimentar a continuidade de ser é necessário que ele não precise reagir ao ambiente, mas que, ao contrário, ele possa, numa experiência de onipotência, ter a ilusão de que ele cria os objetos de que necessita. A mãe adapta-se, então, ao impulso do bebê (Winnicott, 2000a, p. 240).

Winnicott compreende que considerar apenas a dependência do bebê e sua independência como meta para o desenvolvimento individual e social deixa de lado aspectos relevantes deste processo de desenvolvimento que ele se propõe iluminar. Conforme esta perspectiva que ele introduz nesta questão, existiriam três fases do desenvolvimento subjetivo: 1) a dependência absoluta; 2) a dependência relativa; e 3) o estágio rumo à independência, que nunca é absoluta.

No estágio de dependência absoluta ou “quase absoluta”, o bebê “ainda não separou um NÃO-EU do que é EU” (Winnicott, 1994a, p. 197). Lidando com um objeto subjetivo, não objetivamente percebido, o bebê busca uma continuidade da provisão física que a mãe lhe proporcionava antes, em sua vida intrauterina, e que agora depende dos cuidados que esta deverá lhe dispensar neste estágio. São estes cuidados, cuidados dispensados pela mãe-ambiente, que, se favoráveis, possibilitam a continuidade do processo de amadurecimento. Entretanto, como ressalva este psicanalista, o ambiente não produz a criança. Há um potencial herdado na criança, como tendência (saudável ou patológica) cuja interação com o ambiente concretiza seu potencial singular. A criança é uma singularidade cujo devir é facilitado ou impedido pelo ambiente. No caso positivo, este devir é assegurado “pela preocupação materna primária”, em um alto grau de adaptação (Winnicott, 1983, p. 81-82).

Na dependência relativa, a segunda fase do desenvolvimento, o bebê já tem condições egóicas para tomar conhecimento da dependência. Neste estágio,

que se segue ao anterior, o bebê vai experimentar a “adaptação a uma falha gradual dessa mesma adaptação”, ou a desadaptação gradativa que a mãe precisa também prover ao bebê. Esta fase compreende o começo da compreensão intelectual “que se desenvolve como uma vasta extensão de processos simples”, que a gradativa apresentação da realidade externa à criança permite, como por exemplo, quando o bebê consegue perceber qualidades no ambiente que indicam que algo virá a seguir. Winnicott cita como exemplo os sons que o bebê percebe vindos da cozinha e que ele compreende como sendo os do preparo de sua comida, possibilitando a experiência do esperar por algo que vem da realidade externa como tal (Idem, 1983, p. 83).

Nesta apresentação da realidade ao bebê, é necessário que a mãe-ambiente esteja devotada ao lactente, mas que também já seja capaz de se afastar deste para, gradativamente, se voltar para sua condição anterior à da preocupação materna primária.

Na dependência absoluta, a ausência da mãe por um tempo superior ao que o bebê pode suportar, leva a uma falha na capacidade deste manter viva sua crença em sua sobrevivência, em seu sentimento de continuidade. Ao contrário, na fase de dependência relativa, a ausência da mãe, caso na fase anterior aquela falha não tenha ocorrido, pode ser experimentada como necessidade e a criança “começa a saber em sua mente, que a mãe é necessária” (Winnicott, 1983, p. 84). Aqui a falha pode ser vivida como uma experiência positiva no desenvolvimento emocional do bebê.

Na terceira fase, a do rumo à independência, a criança se torna “gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, cada vez mais, o que já está presente dentro de si própria” (Winnicott, 1983, p. 87). É o momento em que a criança vai alargando sua inserção no mundo social, embora possa haver recuos nestes processos de socialização. O rumo à independência é a continuidade do processo de socialização. O rumo à independência é a continuidade do processo de amadurecimento que vai se complexificando e que se estende até a morte (Winnicott, 1994b, p. 219-222). Esta é uma experiência progressiva e não existe, para Winnicott, independência absoluta, a não ser na patologia (Winnicott, 2005f, p. 61).

Do mundo subjetivo do bebê em direção à objetividade, ao encontro com a realidade, há uma posição intermediária vivida com os objetos e fenômenos transicionais (trataremos deste tema mais adiante).

As posições de Winnicott sobre a constituição precoce da subjetividade possuem implicações para além da clínica psicanalítica intra-muros. Sua perspectiva sobre os processos de maturação pode se estender às questões sociais como mostramos no caso da experiência da privação como possível origem da tendência antissocial e seus efeitos no ambiente escolar. Em um trecho onde claramente ele formula as consequências e o alcance de seu pensamento para o social, encontramos o seguinte:

“A maturidade do ser humano é uma palavra que implica não somente crescimento pessoal, mas também socialização. Digamos que na saúde, que é quase sinônimo de maturidade, o adulto é capaz de se identificar com a sociedade sem sacrifício demasiado da espontaneidade pessoal; ou dito de outro modo, o adulto é capaz de satisfazer suas necessidades pessoais sem ser anti-social, e, na verdade, sem falhar em assumir alguma responsabilidade pela manutenção ou pela modificação da sociedade em que se encontra. (...).

A independência nunca é absoluta. O indivíduo normal não se torna isolado, mas se torna relacionado ao ambiente de um modo que se pode dizer serem o indivíduo e o ambiente interdependentes”.

E mais adiante: “(...) normalidade significa tanto saúde do indivíduo como da sociedade, e a maturidade completa do indivíduo não é possível no ambiente social imaturo ou doente” (Winnicott, 1983a, p. 80).

Se as falhas ambientais são excessivas, além das possibilidades de serem reparadas, a continuidade do ser se interrompe. Na fase da dependência absoluta, cabe à mãe-ambiente garantir as condições para que o bebê tenha esta experiência de ter criado aquilo que ele necessita. Se ele tem fome e ela aproxima o seio neste momento, não ocorrerá ali apenas a experiência física da satisfação, mas uma “ligação emocional” e o “início de uma crença na realidade como algo sobre o qual é possível ter ilusões” (Winnicott, 2000b, p. 240).

6.4.2

O ambiente que se adapta e proporciona a saúde

Winnicott afirma que a experiência de alimentação do bebê, como exemplo do objeto que vai ao encontro de sua necessidade, pode ter tonalidades diferentes. Se esta experiência se dá de forma mecânica, sem a adaptação ativa da mãe-ambiente, ele a conceberá como uma “figura imaginária e idealizada”.

Contrariamente, se a adaptação foi propiciadora de uma base fértil para seu desenvolvimento saudável, o bebê estará potencialmente preparado para uma relação rica e criadora em seu contato com um ambiente, que com o decorrer do tempo se torna cada vez mais amplo. Trata-se, então, do desenvolvimento do sentimento de confiabilidade no ambiente, que equivale a poder experimentar a crença em algo, que no início da vida se constitui pela experiência da ilusão de criar o que já existe (Winnicott, 1979, p. 119) e que está na base do relacionamento com a cultura.

Portanto a saúde decorre de uma experiência inicial do bebê em que a mãe-ambiente responde às suas necessidades por uma adaptação ativa. Porém, essa adaptação ativa deverá gradualmente diminuir “de acordo com a crescente capacidade do bebê de suportar as falhas na adaptação e de tolerar os resultados da frustração” e poder lidar com a realidade externa (Winnicott, 2000c, p. 326-327). Mas para que isto ocorra é necessário que tenha sido oferecido ao bebê a possibilidade da ilusão.

Ao lhe proporcionar a ilusão de que o seio que lhe é oferecido é parte do bebê, a mãe-ambiente proporciona ao bebê “a ilusão de que existe uma realidade externa que corresponde à sua capacidade de criar” (Winnicott, 2000c, p. 328).

A saúde é, assim, o encontro de uma tendência do ser humano para o desenvolvimento, presente no bebê, com um ambiente acolhedor que lhe fornece um ponto de partida adequado. Este ambiente é, nos inícios da vida psíquica, a mãe real e suficientemente boa. Winnicott reforça este seu argumento da mãe opondo-o aos conceitos kleinianos de “mãe boa” e “mãe-má”, que, neste caso,

“são objetos internos, e nada têm a ver com mulheres reais. O melhor que uma mulher real pode fazer com um bebê é usar a sensibilidade, ser satisfatória no início, de maneira a tornar possível, de saída, a ilusão do bebê de que essa mãe satisfatória é ‘o seio bom’”.
(Winnicott, 2005g, 2005, p. 47-48)

Assim, o ambiente é crucial para o desenvolvimento saudável da criança. É pela “adaptação sensível e ativa às necessidades de sua criança”, que a mãe-ambiente vai ao encontro destas necessidades, que, no estágio da dependência absoluta, exigem que ela desenvolva um sentimento natural de preocupação de cuidar de seu filho. Este estado de *preocupação materna primária* (Winnicott, 1983b, p. 231) permite que a mãe-ambiente realize, nestes estágios iniciais do desenvolvimento emocional do bebê, aquilo que este não pode realizar exceto

neste “ambiente emocional suficientemente bom” (Winnicott, 2000c , p. 306). Isto leva à conclusão de que “a saúde mental (...) é o produto de um cuidado incessante que possibilita a continuidade do crescimento emocional” (Winnicott, 2000c, p. 306). Winnicott recua sua investigação da constituição subjetiva a estágios primitivos do desenvolvimento, anteriores àqueles investigados por M. Klein (Winnicott, 2000c, p. 307), e afirma que as contribuições desta psicanalista se voltam para uma etapa mais avançada do desenvolvimento em que a relação mãe-bebê se dá entre pessoas totais (Winnicott, 2000d, p. 222).

O desenvolvimento emocional primitivo é processual e se desdobra em três aspectos: 1º) integração; 2º) personalização, e 3º) realização. O ponto de partida deste processo é a não-integração primária da personalidade.

Vejamos cada um destes aspectos processuais do desenvolvimento emocional primitivo.

A integração inicia-se “imediatamente após o início da vida” (Winnicott, 2000d, p. 224), e é uma tendência do bebê que precisa da acolhida da mãe-ambiente para que a integração se efetive. Assim, por um lado, há um movimento espontâneo do bebê em direção à integração de partes de si mesmo, que é como ele experimenta o viver não-integrado, “as agudas experiências instintivas que tendem a aglutinar a personalidade a partir de dentro”, e, por outro lado, o movimento da mãe-ambiente que se dirige às necessidades de integração (do bebê), ou seja, “a técnica pela qual alguém mantém a criança aquecida, segura-a e dá-lhe banho, balança-a e a chama pelo nome (...)”. Trata-se de um processo flutuante no tempo, em que o bebê vai experimentar este trânsito entre uma não-integração primária e a integração. Porém é fundamental que “de tempos em tempos ele se torne uno e sinta alguma coisa” (p. 224), ou seja, a integração irá dominando o processo. Do lado do ambiente “pedaços da técnica de cuidar, de rostos vistos e sons ouvidos e cheiros cheirados são apenas gradualmente reunidos e transformados num único ser, que será chamado mãe (Winnicott, 2000d, p. 224)

A personalização é o “desenvolvimento do sentimento de estar dentro do próprio corpo”. Do mesmo modo que a integração, a personalização satisfatória é a conjugação de uma tendência instintiva com o “estar sendo cuidado fisicamente” (Idem, p. 225). Ambas são experiências da ordem da sensorialidade e, se não ocorrem num certo nível de suficiência, deixam marcas que se expressam tanto no

nível somático, quanto no nível de vivências de cisão do eu como defesa contra as ansiedades associadas à incorporação, digestão, retenção e expulsão.

Finalmente, a realização, o sentir-se real, é o que faz a vida digna de ser vivida e que está na base da constituição do verdadeiro *self*. Mais uma vez, é da qualidade ambiental que emerge o verdadeiro *self*, na medida em que o bebê encontra na mãe-ambiente quase tudo de que necessita para viver os estágios de integração e personalização, suficientemente bem vividos, para poder sentir-se real. No entanto, como afirma Winnicott, o verdadeiro *self* pode não se desenvolver se, em vez de proporcionar os limites e o espaço necessários para seu desenvolvimento, a mãe-ambiente, não suficientemente boa, falha insistentemente em atender ao gesto espontâneo do bebê.

6.4.2.1

O ambiente escolar que não acolhe

Este já era o terceiro encontro com aos alunos da escola B. Percebi que sua frequência era irregular. Isto me foi confirmado pela professora de Artes que conversou comigo um pouco antes de eu entrar na sala deles, naquele dia. Foi uma conversa informal, onde ela me perguntou como estava indo o trabalho. Respondi-lhe que estávamos no início e que eu achava que estava indo bem.

Neste dia, dois alunos que ainda não haviam comparecido aos dois encontros anteriores estavam presentes. Perguntei-lhes seus nomes e perguntei se que alguém gostaria de contar a estes colegas quem eu era e o que nós estávamos fazendo ali.

Após alguma hesitação e com o clima que é comum e normal de comportamento de adolescentes, um aluno disse: “ele é um psicopata”. Alguns riram e outro disse: “ele é um psicanalista.” Quando lhes disse, no primeiro encontro, que eu era um psicanalista, ninguém entre os alunos tinha ouvido esta palavra. Perguntei, então, se alguém sabia o que é um psicopata, mas também não souberam dizer. Aproveitei para explicar a diferença e entrando na brincadeira com a confusão realizada com aquelas palavras, eu disse: “Podem ficar tranquilos que eu não sou um psicopata, mas sim um psicanalista”.

Continuando a explicar aos colegas que tinham vindo pela primeira vez , um outro aluno disse: “ele veio aqui escutar a gente”.

“Escutar sobre o quê?”, perguntei.

Outros responderam: “Ele veio fazer uma pesquisa”. “Ele quer saber sobre mal-estar, se tem problemas na escola”.

Eu - Vocês têm alguma coisa para falar sobre o mal-estar? Tem alguma coisa que alguém gostaria de falar?

Uma menina, então, disse, resoluta: “Eu quero falar. Eu hoje cheguei atrasada e não pude entrar e aí a professora não deixou eu entrar no segundo tempo. A coordenadora disse que vou levar uma advertência na caderneta.”

Depois que ela falou, muitos começaram a falar ao mesmo tempo. Pedi que cada um falasse de cada vez para que pudéssemos ouvir uns aos outros.

Pedi que ela me explicasse mais um pouco o que aconteceu. Ela então me disse: “há uma tolerância para a entrada dos alunos na escola até 13h 10min [a entrada é às 13 horas], porém a professora que fica na entrada fecha o portão antes dessa hora”. Acrescentou: “Eu sei que eu não cheguei atrasada porque há um relógio de rua próximo à escola, eu cheguei com este relógio marcando menos de 13 e 10, mas o portão já estava fechado”.

Perguntei se alguém queria falar sobre isto. Muitos quiseram, mas foi preciso estabelecer regras porque vários queriam falar ao mesmo tempo. Estabelecemos como regra que levantassem o braço quando quisessem falar. Certamente não estavam habituados a conversar daquele modo. Os temas “atraso”, “chegar atrasado”, “portão fechado antes da hora”, “horários diferentes na escola e fora da escola” me chamaram a atenção. Sobre o atraso em relação ao horário da escola, alguns disseram que têm dificuldades com a condução. Todos moram numa comunidade um pouco distante da escola e apontam escassez de ônibus e engarrafamento no trânsito no horário em que vêm para a escola. Outros também relataram a dificuldade para entrar na escola, alegando que o portão nem sempre era fechado no horário combinado de entrada, sendo às vezes fechado antes deste horário.

Perguntei se alguém tinha alguma idéia ou sugestão para estes problemas. Fizeram as seguintes propostas: “Vamos fazer uma greve na secretaria”. “Vamos fazer um protesto”. “Vamos fazer um papel e entregar na direção”. “Vamos falar com a coordenadora.”

Em certo momento, durante as considerações que o grupo fazia sobre qual seria a melhor forma de encaminhar a questão, o inspetor trouxe as cadernetas. A professora que entra no último tempo havia ido embora. Na verdade, eu já sabia

que ela não ficaria para este encontro, pois ela me relatara pouco antes de seu início que estava muito gripada, o que realmente era perceptível, e que, por isso, não permaneceria na escola. Mas pediu-me que não dissesse isso aos alunos “porque eles podem querer ir embora”. Fiquei um pouco em dúvida sobre avisar ou não. Decidi avisá-los, mas acabei me envolvendo com o trabalho no grupo e não comentei nada, me esquecendo deste assunto durante o transcorrer deste encontro. Provavelmente o inspetor não fora até aquela data avisado sobre o trabalho que eu estava realizando e ao levar as cadernetas e dizer, em alto e bom som, ‘a professora não vai dar aula’, gerou em alguns alunos o desejo de encerrar a conversa, como se a entrega das cadernetas significasse que estavam livres. Alguns meninos e meninas começaram a se levantar e dizer que queriam ir embora. Receber a cadernetas parecia, para alguns, um imperioso motivo para encerrar nossa atividade.

Perguntei, então, se eles não achavam que a questão que estávamos discutindo era um assunto importante. Alguns disseram que sim e permaneceram sentados em círculo, mas outros pareciam não ouvir, falando e gesticulando, um pouco impacientes. Então eu disse que eu não podia e nem queria impedi-los de sair se achassem que esta era a melhor escolha. O grupo se dividiu: uns querendo encerrar e outros querendo ficar. Perguntei-lhes se tinham alguma idéia sobre como resolver o impasse. Não conseguiam apontar alguma solução. Então eu lhes disse que poderíamos votar nas duas “propostas” que pareciam ter se apresentado: encerrar ou prosseguir este encontro. Perguntei se eles estavam compreendendo a importância do assunto colocado pelos colegas sobre o fechamento do portão da escola. E disse que se deixássemos este assunto para o próximo encontro, estaríamos adiando seu encaminhamento por uma semana.

Mesmo assim, a posição de alguns de querer encerrar não se modificou. Passamos à votação e a posição que defendia o encerramento do encontro naquele dia foi vitoriosa por maioria de votos.

Os que queriam prosseguir discutindo a questão manifestaram seu desagrado, especialmente a menina que a introduziu.

Uma das professoras e eu permanecemos na sala (faltavam uns vinte minutos para o encerramento) com duas alunas, a que introduziu o tema de hoje e outra que ficou sentada ao lado dela durante o encontro. Esta segunda menina não se manifestara até aquele momento. Elas se aproximaram e mostraram-me a

advertência por atraso que havia sido registrado em suas respectivas cadernetas naquele dia letivo. A mais falante disse que depois de três advertências, poderia haver suspensão. E a mais calada, numa voz muito branda, com expressão de tristeza em seu rosto, contou-me que às vezes ela se atrasa porque, por ser a irmã mais velha de quatro filhos, precisa cuidar dos dois mais novos antes de sair de casa. Acrescentou que a escola já havia chamado sua tia certa vez para conversar sobre seu atraso e ameaçara encaminhar o caso para o conselho tutelar. Esta menina demonstrou muito apreensão com isto.

Perguntei-lhes como eu poderia ajudar. E elas disseram que poderíamos retomar o assunto no encontro seguinte.

A P1, também permaneceu na sala até o final do horário deste encontro. Durante o debate sobre encerrar ou prosseguir o encontro, manifestara-se reiterando que interromper a discussão era adiar um assunto que era importante para eles.

Ainda neste encontro os alunos e alunas comentaram sobre a atitude de uma professora cuja aula ocupa dois tempos seguidos e que não permite que eles entrem em sua aula no 2º tempo. Um aluno disse sobre isto: “isto não pode ser assim é contra a lei”. Perguntei-lhes o que achavam sobre o que o colega dissera, mas não conseguiram desenvolver o tema. A razão disto eu pude compreender mais adiante.

No encontro seguinte compareceram somente três alunos. Embora a escola os tivesse dispensado das duas últimas aulas eles apareceram na porta da sala onde realizávamos os encontros. Perguntei-lhes porque somente eles tinham comparecido à escola naquele dia. Após alguma hesitação, acompanhada de risos tensos e olhares tímidos entre os três, uma menina, justamente uma das que, no encontro anterior, havia permanecido até o final, e fora uma das mais mobilizadas para o encaminhamento da discussão iniciada, relatou o seguinte: “Hoje a maioria da turma não pôde entrar porque o portão fechou. Eu consegui entrar porque passei junto com a professora X. Eu entrei junto com ela”.

Perguntei o que eles achavam sobre isto que acontecera justamente no dia em que todos combinamos de conversar sobre “o portão que fecha antes da hora”, mas não conseguiam falar. Diziam “não sei” e riam, constrangidos. Ficavam olhando sem me encarar, demonstrando muita timidez, talvez por serem apenas três alunos. A escola estava “fechando o portão” para eles. Fui informado de que a

escola os havia dispensado e que eu poderia decidir se eles ficariam ou não. Enfim, disse que poderiam escolher ficar ou sair quando quisessem, já que a escola os havia dispensado. Ficaram mais um pouco e depois perguntaram se podiam sair, embora eu já lhes tivesse comunicado que poderiam escolher.

Relato de encontro com as professoras da Escola A

Este foi o sétimo encontro com o Grupo A2 da Escola A. P1 foi a primeira a chegar e me relatou que uma representante da CRE havia solicitado vir a esta escola nesta data e neste horário para tratar assuntos com a direção, porém a CP transferiu a data para que não perdêssemos este encontro do grupo. Quando todos já estávamos juntos, agradei à CP por sua decisão em manter nosso calendário de encontros. Entendi que nossos encontros estavam sendo considerados importantes para o grupo.

Este assunto, “a vinda de pessoas de fora da comunidade escolar à escola”, levou CP a relatar o seguinte. No dia anterior, uma pessoa veio aplicar um teste nas turmas formadas por alunos que não conseguiram se alfabetizar e que já estão com idade próxima daquela em que se termina o ensino fundamental. Esta é uma turma de correção de fluxo, como a turma da Escola B. O objetivo do teste era pesquisar a compreensão da língua escrita. CP relatou especialmente o caso de dois alunos (ambos meninos) que ainda não conseguiram aprender a ler e a escrever. Ela e a professora da turma que eles frequentam, sentaram-se cada uma ao lado de um deles para com sua presença “ajudá-los a realizar o teste”. O teste apresentava “um texto e perguntas e fora trazido por uma aplicadora enviada por uma instituição de pesquisa”, disse CP.

CP enfatizou no seu relato o quanto ficou angustiada com a dificuldade do aluno, ao lado do qual se sentara, em compreender o texto. “Ele não conseguia reconhecer as letras do alfabeto”, disse. Acrescentou: “Eu tentei ajudá-lo, mostrando algumas imagens que estavam coladas na parede da sala de aula, que associavam algumas letras à forma de alguns objetos e animais, mas ele não conseguia entender nem as letras, que dirá o texto!”

O teste foi aplicado com um intervalo, e após o intervalo este aluno não retornou. Segundo CP, ele fugira da escola. Perguntei-lhe se no dia em que estávamos realizando nosso encontro (dia seguinte ao ocorrido) ele já havia retornado, porém CP não soube me informar porque, antes de chegar para este

encontro, estava a serviço fazendo contato externo representando a escola. E logo que chegou encaminhou-se para a sala onde realizamos os encontros do grupo A2.

O relato de CP ofereceu a oportunidade para que pudéssemos conversar sobre a experiência que aquele aluno teria vivido naquela situação descrita. Ainda que a aplicação daquela pesquisa pudesse trazer subsídios valiosos para avaliar a situação daquelas turmas, ela não pôde registrar o valor que esta experiência teve especialmente para aquele aluno, por exemplo. A fuga dele seria uma forma de comunicação e, hipoteticamente, poderia significar uma recusa em continuar uma atividade em que sua deficiência se tornava flagrante frente a alguém de fora da escola ou mesmo à CP e ao seu grupo de colegas, como mais uma confirmação de suas dificuldades não resolvidas. Este mal-estar, ainda hipoteticamente, poderia levá-lo a desistir, pois aquela experiência poderia funcionar como uma comprovação de sua incapacidade ou da incapacidade da escola poder reverter sua condição de criança ou jovem que-não-aprende-na-escola (Moysés, 2001).

Aproveitei, então, para falar sobre que contribuições um psicanalista poderia oferecer ao ouvir este relato sobre a reação deste aluno, dentro do referencial da pesquisa que eu estava desenvolvendo ali. Afirmar que se esta atuação do aluno, decorrente de uma situação de mal-estar, pudesse encontrar espaço para se tornar palavra, palavra que fosse acolhida, talvez fosse possível para ele encontrar sentido para esta sua experiência de grande desconforto. Talvez ele mesmo pudesse construir junto com alguém, num ambiente acolhedor, no caso aquela escola, uma retomada do curso de seu desenvolvimento cognitivo, atualmente estacionado, embora talvez ele necessitasse também de avaliação de outros profissionais para afastar outras causas para suas dificuldades na escola. Neste caso, estariam em pauta a consideração de sua singularidade e de suas necessidades, e não a abstração de sua pessoa, como quando ele realizou o teste da pesquisa. Isto serviu para conversarmos no grupo sobre como as relações se tornam abstratas na escola e como a singularidade das crianças e dos jovens tende a, geralmente, se apagar neste ambiente disciplinar, a escola, com raros momentos de exceção.

Nesse encontro, a tônica foi a experiência subjetiva que este aluno viveu naquele momento. Apesar de não conseguir ler, ele se mantém na escola, talvez porque esta seja para ele uma instância com a qual ele conta para dar algum rumo positivo à sua vida. Por que ele ainda permanecia vindo à escola, apesar de seu

fracasso contínuo em aprender a ler e a escrever? Seria a expressão de um sentimento de esperança naquele ambiente? Estaria ele insistindo na condição da dependência que se instaura em vários momentos do desenvolvimento humano e que necessita do acolhimento e da adaptação do ambiente para que os processos de amadurecimento ocorram e prossigam? Estaria ele, com esta sua insistência em retornar à escola, apontando para as necessidades que ele tem e que ela deveria atender, como uma escola suficientemente boa? Até que ponto e até quando ele poderia suportar esta falha ambiental escolar?

Estas considerações valem também para o que relatamos nos dois encontros com o grupo da Escola B. Se, como vimos, o ambiente que favorece o amadurecimento, a saúde psíquica e o sentimento de confiabilidade é aquele que se adapta ativamente às necessidades que a condição de dependência, que todos os seres humanos experimentam em diferentes etapas de seu desenvolvimento ao longo da vida (independência relativa), a escola que não desenvolve estas qualidades ambientais estaria contribuindo para estabelecer uma norma perversa porque fundada no limite suportável por cada criança e cada jovem em relação ao atendimento de suas necessidades. Um ambiente que não responde às suas necessidades e que termina por contribuir para instaurar um corte no fluxo de suas vidas. Uma escuta pedagógico-disciplinar analisaria estas condutas como indisciplina, desinteresse, dificuldades de aprendizagem. Uma escuta medicalizante e patologizante tenderia a propor diagnósticos neurológicos, deficiências alimentares etc., como vimos no capítulo anterior.

6.4.3

Self verdadeiro e falso self

Winnicott define o verdadeiro *self* como o gesto espontâneo em ação. Em distorção do ego em termos de falso e verdadeiro *self* ele afirma que “somente o *self* verdadeiro pode ser criativo e se sentir real”. Ele prossegue afirmando que “enquanto o *self* verdadeiro é sentido como real, a existência do falso *self* resulta em uma sensação de irrealidade e em um sentimento de futilidade” (Winnicott, 1983c, p. 135).

Mais adiante ele diz:

“O *self* verdadeiro provém da vitalidade dos tecidos corporais e da atuação das funções do corpo, incluindo a ação do coração e a respiração.

Está intimamente ligado à idéia de processo primário e é, de início, essencialmente não-reativo aos estímulos externos, mas primário”. (Winnicott, 1983c, p. 135).

A tendência do *self* verdadeiro é desenvolver-se em complexidade e se relacionar com a realidade externa “por processos naturais, como os que se desenvolvem no indivíduo lactente com o passar do tempo” (Winnicott, 1983c, p. 136). O desenvolvimento do verdadeiro *self* se inicia desde o momento da integração e vai se complexificando e permitindo que a criança possa reagir aos estímulos sem que esta reação seja da ordem de um trauma, pois os estímulos agora encontram condições de serem metabolizados na realidade interna, psíquica da criança. Este estágio do desenvolvimento permite que o bebê possa manter desde o sentimento de onipotência, a ilusão, o paradoxo de criar o que ele necessita e já existe, até o fortalecimento da capacidade de tolerar “soluções de continuidade na vivência do *self* verdadeiro” e “experiências do falso *self*, ou reativo, relacionadas com o ambiente na base da submissão” (Winnicott, 1983c, p. 136).

Há, porém, o “equivalente normal do falso *self*”, como o designa Winnicott. Trata-se da adaptação que o bebê precisa realizar em relação ao ambiente. Esta adaptação não é uma submissão pela violência da cultura sobre os instintos, como parece ser a posição de Freud em *O futuro de uma ilusão* (1927) e em *O mal-estar na civilização* (1930). Mas é uma conciliação, que embora não deixe de ser uma submissão, não é a contrapartida de uma imposição; é a construção de uma habilidade, conquistada, para a conciliação com certas normas sociais, como, por exemplo, o desenvolvimento nas crianças do sentimento de reciprocidade em relação ao que se denomina de boas maneiras sociais, desde que esta expressão do falso *self* não se constitua como defesa resultante de uma clivagem que acaba se confundindo com a criança inteira.

O desenvolvimento do verdadeiro *self* permite que o indivíduo possa ser espontâneo e criativo, além de estar na base da capacidade de uso de símbolos, ou seja, da capacidade de “viver em uma área que é intermediária entre o sonho e a realidade, aquela que é chamada de vida cultural” (Winnicott, 1983c, p. 137).

Destacamos aqui o que afirma Winnicott em relação a uma distorção do ego quando há um alto grau de cisão entre o *self* verdadeiro e o falso *self* que oculta o *self* verdadeiro. Diz ele que, neste caso,

“verifica-se pouca capacidade para o uso de símbolos, e uma pobreza de vida cultural. Ao invés de objetivos culturais, observam-se em tais pessoas extrema inquietação, uma incapacidade de se concentrar e uma necessidade de colecionar ilusões da realidade externa, de modo que a vida toda do indivíduo pode ficar cheia de reações a essas ilusões”. (Winnicott, 1983c, p. 137).

O verdadeiro *self* é uma virtualidade, mas ele pode vir a ser o *self* verdadeiramente existente. Ele pode se atualizar sem, contudo, se constituir numa forma pré-determinada e sem se cristalizar como um *telos* de uma essência pré-formada. Entendido dessa maneira, Winnicott concebe o verdadeiro *self* como uma potência que torna possível, não deterministicamente, o movimento que o psicossoma realiza em direção ao amadurecimento. Este último só se realiza, de fato, num ambiente que facilite este desenvolvimento, aliás, condição necessária para que ocorra o amadurecimento de cada indivíduo.

Como afirma Bollas, o *self* verdadeiro é um “*self*-essência” como “presença singular de ser que cada um de nós é”, como um “idioma da nossa personalidade”. Ele esclarece, ainda, que não se deve compreender a expressão “idioma de nossa personalidade” como um texto cifrado e à espera, no inconsciente, de uma revelação que viria de um decifrador externo, como a interpretação na psicanálise clássica é praticada. Mas, sim, como “um conjunto de possibilidades pessoais únicas, específicas desse indivíduo e sujeitas, em suas articulações à natureza da experiência vivida no mundo real” (Bollas, 1992, p. 21-22).

Portanto a emergência do *self* se faz na experiência do viver em relação com um outro no mundo real, no modo de um encontro entre um bebê que tem necessidades físicas e a mãe-ambiente que vai prover a satisfação destas necessidades: “o lactente e o cuidado materno juntos formam uma unidade” (Winnicott, 1983d, p. 40), o que traduz a afirmação deste psicanalista de que não existe isto que chamamos de bebê. O bebê não é no início, uma unidade, um indivíduo que se desenvolve no sentido de uma maior individualização.

Winnicott aponta para o fato de que Freud chegou perto da questão da emergência do *self* como um encontro entre o bebê e a mãe-ambiente, porém “deixou de lado esse assunto porque não estava preparado para discutir suas implicações” (Winnicott, 1983d, p. 39-40). Trata-se aqui de uma mudança de paradigma que Winnicott operou na psicanálise com estas suas contribuições para

a compreensão dos processos de subjetivação (Loparic, 2005, p. 312-315; Lins; Luz, 1998, p. 14-19).

Como já apontamos anteriormente, enquanto Freud está preocupado com o funcionamento da subjetividade, Winnicott se volta para a constituição da subjetividade. Em vez de considerar a unidade como ponto de partida da subjetividade, este último a compreende como o resultado de um encontro cuja imbricação dos dois elementos, bebê e mãe-ambiente, é que está em sua origem. Contudo, esta imbricação que dá origem ao um, deixa sua marca no originado, pois a experiência bem sucedida ou mal sucedida da empatia materno-ambiental no cuidado do bebê produzirá um desenvolvimento mais ou menos espontâneo e criativo.

Há, portanto, um desenvolvimento do ego, durante o período da dependência dos cuidados maternos, e a integração das forças do id no ego se configura como uma conquista do desenvolvimento normal. Inicialmente experimentadas como externas, do ponto de vista do lactente, as forças do id vão sendo integradas pelo ego, fortalecendo este último e permitindo a conquista do desenvolvimento normal. As falhas na experiência desta conquista, como na falta de saúde (saúde como expressão da tendência que se atualiza por meio da acolhida da mãe-ambiente), ameaçam a estrutura egóica e produzem as patologias. Assim, a diferenciação do *self*, como viver criativo e espontâneo, e sua separação rumo à independência, mesmo que relativa, é a condição para a saúde.

6.4.3.1

O ambiente que acolhe a espontaneidade

Este foi o décimo segundo encontro com os alunos da Escola B.

Neste encontro ocorreu uma surpresa. Uma aluna que nunca havia comparecido aos encontros anteriores, entrou na sala onde eu estava aguardando a chegada dos outros alunos, e disse:

- Eu tenho que vir aqui?
- Se você quiser, você pode vir, mas você não é obrigada, você só vem aqui se você quiser, eu respondi.
- Então eu venho hoje. Eu vou pegar minha mochila.
- Ok, eu estarei aqui, eu disse.

Como esta era a primeira vez que ela comparecia ao encontro, perguntei se alguém gostaria de lhe relatar o que já havíamos conversado em nossos encontros anteriores, para que ela pudesse saber os temas sobre os quais estávamos conversando ultimamente. Disseram que não queriam falar, embora concordassem em que devíamos contar para ela sobre o que já conversáramos.

Insisti um pouco para ver se eles mesmos contavam, mas eles não quiseram falar. Então perguntei-lhes se gostariam que eu fizesse o relato. Responderam afirmativamente.

Relatei, então, os temas que já havíamos conversado e mostrei-lhe a proposta que dois alunos haviam formulado por escrito no encontro anterior. Eles reivindicavam que os computadores encaixotados há algum tempo fossem instalados. Eles queriam usá-los. (Estes eram os computadores cuja “instalação” adiará o início desta pesquisa. Ainda não haviam sido instalados, embora estivéssemos no dia oito de setembro. Estes computadores haviam sido ganhos como um prêmio por um ex-aluno desta escola).

Perguntei a ela o que ela achava da proposta deles e se ela gostaria de propor alguma coisa também. Foi, então, que, para minha surpresa, e também dos colegas, ela fez um discurso coerente e lógico, com uma boa expressão oral, demonstrando maturidade na avaliação e na formulação de uma proposta que também quis apresentar. Surpresa porque ela era caracterizada como uma aluna imatura, irresponsável, considerada incapaz de uma fala como aquela segundo o depoimento de algumas professoras e também na percepção dos colegas que estavam no grupo nesta ocasião.

Eis o que ela disse: “Eu acho muito perigoso nós fazermos educação física na rua, do lado de fora da escola, porque não dá pra professora olhar pra todos os alunos. É inseguro para os alunos. Um aluno pode correr atrás da bola e atravessar a rua... A professora é uma só, ela não pode ver tudo que acontece... Alguns alunos jogam, outros ficam conversando... A gente não pode fazer educação física no pátio [da escola] porque faz barulho e atrapalha as outras turmas. Então eu acho que a gente devia fazer educação física nos bombeiros [no quartel dos bombeiros que fica próximo da escola], porque lá ninguém pode sair pra rua. Entrou, tem que ficar. Lá não vai haver perigo para os alunos que vão atrás da bola... Eu não acho que a gente devia voltar a fazer educação física na polícia militar [em outro quartel que também fica próximo da escola], porque a gente

[referia-se ao conjunto de alunos de sua turma] já vê polícia todo dia onde a gente mora. E as coisas que acontecem lá [no quartel] não são pra gente ficar vendo”.

Sua proposta se referia a um fato real. A escola não possui nenhum local para a prática de educação física e, atualmente, estas aulas ocorriam numa rua de pedestres, ao lado da escola.

Em que tempo/espço da escola poderia haver oportunidade para esta menina, considerada desinteressada pelos professores, expressar uma opinião madura e coerente? Não estaria a própria escola produzindo dificuldades para seu processo de amadurecimento ao não proporcionar tempos/espços para a expressão de outros modos de ser? Ao conter a espontaneidade desta aluna, considerando-a e tratando-a como desinteressada, não estaria a escola disciplinando-a e empurrando-a para fora da escola, “fechando o portão” e deixando-a do lado de fora? A escola que não proporciona espços para a emergência da singularidade contribui para uma adaptação do *self* à condição de submissão ao ambiente escolar disciplinar, impedindo o desenvolvimento do brincar como condição para a relação com a cultura, uma das funções da escola. Conforme Winnicott, o relacionamento de submissão à realidade externa produz o sentimento de que a vida não vale a pena ser vivida. O “desinteresse”, o “comportamento imaturo” e “baixo rendimento escolar” desta aluna, conforme a escuta pedagógico-disciplinar usualmente adotada na escola disciplinar para compreendê-los, não seriam decorrentes da falta de uma contrapartida ambiental (a escola e seus profissionais atentos às necessidades maturacionais dos alunos) em oferecer possibilidades para a experiência da transicionalidade na vida escolar? A permanência deste viver submisso na escola contribui para o insucesso escolar destes jovens, onde eles deveriam experimentar o alargamento do espço potencial compreendido como lugar para a apropriação e recriação do conhecimento acumulado e de sua cada vez maior inserção na cultura.

6.4.4

Fenômenos transicionais

Winnicott introduziu os conceitos de objetos, fenômenos transicionais e espço potencial para dar conta de uma parcela da experiência do viver humano cujos conceitos de realidade interna e externa da psicanálise clássica, por si sós, não davam conta. Trata-se do que ele designa como “a área intermediária de

experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa”. Esta experiência corresponde a um “estado intermediário entre a inabilidade de um bebê e sua crescente habilidade em reconhecer e aceitar a realidade” (Winnicott, 1975a, p.15). Esta experiência do bebê transcorre no espaço de ilusão. Ilusão no sentido de um processo de constituição subjetiva em que a mãe-ambiente proporcionou ao bebê condições suficientemente boas em sua adaptação ativa para que ele pudesse ter a ilusão de criar o seio, embora este já estivesse lá, pronto para ser usado. Esta experiência está na base dos processos de criação cultural que, no decorrer do desenvolvimento subjetivo, dão lugar aos objetos da cultura. Trata-se de uma experiência ilusória apoiada na realidade externa, que, no entanto, será tingida pela singularidade que o bebê imprime a esta última. Winnicott chama a atenção para o fato de que nestes fenômenos transicionais o bebê passa de uma experiência auto-erótica mais direta, tal como concebida classicamente, para sua complexificação por meio da introdução de objetos não-eu. Estas experiências se apóiam em experiências corporais, em funções corporais.

As funções corporais são vividas pelo bebê como excitações de partes de seu corpo que, ao longo do seu desenvolvimento, são dominantes. Por exemplo, “no bebê, é dominante o aparelho responsável pela ingestão, de modo que o erotismo oral colorido por idéias de natureza oral é amplamente aceito como característico da primeira fase do desenvolvimento instintivo” (Winnicott, 1990, p. 58). As excitações corporais, resultantes das funções corporais, são acompanhadas da elaboração imaginativa.

O desenvolvimento emocional saudável da criança decorre, segundo Winnicott, do trabalho da elaboração imaginativa do funcionamento corporal, que segue o curso que vai desde a fase pré-genital até a genital (idem, 1990, p. 61). No entanto, ele pondera que neste percurso do bebê à adolescência as experiências pré-genitais são cruciais e continuam a intervir no desenvolvimento (p. 62-64), de modo que não se trata de uma evolução em escada, mas de um movimento que pode sofrer descontinuidades na medida em que o ambiente desempenha um papel importante na constituição subjetiva ao longo da vida, desde o útero materno até a velhice. Ambiente que vai se complexificando e que vai assumindo o lugar da cultura. Perto dos 2 anos de idade, as crianças começam a alcançar um estágio de desenvolvimento em que são possíveis as relações interpessoais. Entre os 2 e 5

anos, a organização do primeiro relacionamento triangular entra em cena com os impulsos genitais recém-surgidos na criança. O complexo de Édipo é, desse modo, interpretado, como parte do desenvolvimento saudável quando Winnicott afirma que “a doença não deriva do complexo de Édipo, mas de repressão das idéias e inibição das funções que se referem ao doloroso conflito expresso pelo termo ambivalência...” (Idem, 1990, p. 68).

A passagem pelo Édipo pode, nesta perspectiva ser encarada como uma experiência de perda que, se ocorrer num ambiente acolhedor, que se adapta às necessidades da criança, fazem-na aceitar as perdas, de modo que, olhando assim para a infância “vemos dor, sofrimento e conflito, assim como vemos enorme alegria” (idem, 1990, p. 74).

6.4.5 Objetos transicionais

Por fenômenos transicionais Winnicott compreende as experiências que o bebê desenvolve com objetos que, pouco a pouco, ganham a condição de objeto não-eu, de objeto transicional.

O objeto transicional marca a passagem das satisfações orais, que levam os bebês a colocar o polegar e o punho na boca, para uma ligação com um objeto não-eu, como um brinquedo. Assim, os objetos transicionais e fenômenos transicionais designam a área intermediária de experiência, entre o polegar que é sugado e o brinquedo, “entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a criatividade primária e a projeção do que já foi introjetado...” (Winnicott, 1975a, p. 14).

Na experiência da criatividade primária, o bebê cria o seio que já existe. Na transicionalidade, esta experiência criativa se complexifica à medida que a capacidade do bebê criar, imaginar, inventar e produzir um objeto caminha lado a lado com o tomar contato com a realidade externa enquanto tal. Assim, além da experiência de constituição da unidade do indivíduo, em que mundo interno e mundo externo já estão estabelecidos, há uma “terceira parte da vida de um ser humano”, uma “área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa” (Winnicott, 1975a, p. 15), que, embora se inter-relacionem, devem ser mantidas separadas.

Esta área intermediária é constituída pela experiência da ilusão de criar, desde a ilusão de criar o seio que é colocado na hora em que o bebê tem necessidade dele até, na vida adulta, as experiências ilusórias que estão na base da criação da cultura. Esta área localiza-se entre o que é subjetiva e objetivamente percebido.

Portanto a experiência da transicionalidade está ligada à adaptação ativa da mãe-ambiente, e tem nela sua condição de possibilidade. Esta adaptação ativa deverá diminuir gradativamente à medida que o bebê consegue conviver com o fracasso da adaptação e tolerar as experiências de frustração (Winnicott, 1975a, p. 25). Winnicott considera que o estado de preocupação materna primária, condição para adaptação ativa da mãe, e para o êxito nos cuidados com o bebê, é um sentimento natural e espontâneo que emerge na experiência da maternidade. Neste caso, quando ele afirma que esta “devoção” materna se constitui sem a necessidade de esclarecimento intelectual (Winnicott, 1975a, p. 25), podemos ler sua crítica aos saberes médicos e psicológicos de caráter disciplinar ou de controle que buscam ocupar este lugar.

O objeto transicional é uma criação do bebê que se constitui como a “primeira posse não-eu”. Ele é criação e ao mesmo tempo se constitui, na tendência para o desenvolvimento saudável, da qual ele representa etapa crucial. Inicialmente ele é usado em conjunto com as atividades auto-eróticas, como já afirmamos, mas vai ganhando contornos mais nítidos, sob a forma de brinquedos. Mas a questão central para Winnicott é o uso deste objeto na experiência da transicionalidade em direção a relações de objeto mais complexas, que ele resume do seguinte modo:

- “1 – O bebê assume direitos sobre o objeto, e nós concordamos com isto,. Ainda assim, uma anulação parcial da onipotência está presente desde o início.
- 2 – O objeto é afetuosamente acariciado, tanto quanto amado com excitação e mutilado.
- 3 – Ele não deve mudar nunca, a não ser que a mudança seja provocada pelo bebê.
- 4 – Ele deve sobreviver ao amor e também ao ódio instintivos, e caso seja uma característica, à agressividade em estado bruto.
- 5 – Mas ele deve dar a impressão de proporcionar calor, ou de se mover, ou de ser dotado de textura, ou fazer algo mostrando que tem vitalidade ou realidade próprias.
- 6 – Ele vem de fora, do nosso ponto de vista, mas não do ponto de vista do bebê. Ele também não vem de dentro: não é uma alucinação.
- 7 – Seu destino é o de poder ser gradualmente descatequizado, de modo que no decorrer dos anos ele se torne não tanto esquecido, mas relegado

ao limbo. Com isto quero dizer que, na saúde, o objeto transicional não “vai para dentro”, nem o sentimento a seu respeito sofre necessariamente repressão. Ele não é esquecido e não há um luto por ele. Ele perde o sentido, e isto porque os fenômenos transicionais tornam-se difusos, espalham-se sobre todo o território intermediário entre a “realidade psíquica interna” e o “mundo externo conforme é percebido por duas pessoas que estão de acordo”, isto é, sobre todo o campo da cultura. Neste ponto meu tema amplia-se, abarcando o brincar, a criação e a apreciação da arte, o sentimento religioso, o sonho e também o fetiche, a mentira e o roubo, a origem e a perda dos sentimentos de afeição, a adição de drogas, o talismã do ritual obsessivo, e assim por diante”.

(Winnicott, 1975a, p. 18-19)⁴⁵

6.4.6

O valor da ilusão

Portanto, as experiências ilusórias envolvem o ser humano desde seu nascimento. Como vimos, o período em que as experiências transicionais se iniciam⁴⁶ coincide com o de dependência absoluta do bebê e o da adaptação ativa da mãe-ambiente. Este início deve ser suficientemente bom para que exista saúde. Estas experiências iniciais de constituição subjetiva envolvem o problema da relação entre o que é objetivamente percebido e o que é subjetivamente concebido, e ocorrem na área intermediária entre a realidade interna e a realidade externa e, do ponto de vista do bebê, entre a “criatividade primária e a percepção objetiva baseada no teste de realidade” (Winnicott, 1975a, p. 26).

Assim, os fenômenos transicionais constituem “os primeiros estádios do uso da ilusão, sem os quais não existe, para o ser humano, significado na idéia de uma relação com um objeto que é por outros percebido como externo a esse ser” (Winnicott, 1975a, p. 26). No entanto, a experiência de desilusão, preliminar ao desmame e às experiências de frustração, continua como tarefa dos pais e dos educadores, de modo que a ilusão é um tema inerente aos seres humanos que vai nos acompanhar ao longo da vida (Winnicott, 1975a, p. 28).

A ilusão é necessária para que o bebê se sinta como um criador e também para que, no período da dependência relativa, ele possa experimentar a desilusão.

⁴⁵ Utilizamos nesta citação a tradução de Davy Bogomoletz que se encontra em Newman, 2003, p. 299-300, por considerarmos preferível à tradução da edição brasileira da obra *O brincar e a realidade*.

⁴⁶ Winnicott sugere que os fenômenos transicionais ocorrem entre, aproximadamente, os quatro/seis meses e os oito/doze meses de idade do bebê, embora reconheça a possibilidade de variações em torno destes marcos (Winnicott, 1975a, p. 17).

A desilusão é a experiência de transição da apercepção subjetiva para a percepção objetiva, que permitirá que seja elaborada a diferença entre eu e não-eu.

Desse modo, a transicionalidade é um processo que vai se complexificando no sentido em que, partindo dos princípios da experiência de desenvolvimento, vai ganhando tonalidades e formas que se desenvolvem ao longo da vida. Esta zona da vida que Winnicott denomina intermediária entre a realidade interna e a realidade externa, o espaço potencial-transicional, permite a inserção na cultura, quer no que diz respeito à apreciação do que já está ali, no meio cultural, produzido pela tradição, quer no que se refere à capacidade de, a partir do que já existe e do que nos apropriamos, criar/recriar a cultura.

Ora, experimentar a ilusão de ser um criador do que já existe que do ponto de vista do bebê é a ilusão de criar o seio e os cuidados maternos, é a base para a experiência com a cultura. A desilusão e o progressivo experienciar a realidade objetiva, sem que haja ruptura na continuidade da existência pessoal, permite que o objeto subjetivamente concebido transite para a condição de objeto simbólico percebido: a mãe, antes fundida com o bebê, agora está separada dele, porém ambos inauguraram, na transicionalidade, um outro modo de união. O uso do objeto transicional nesta experiência da distinção entre eu e não-eu é resultante da imagem que o bebê pôde reter em sua mente na experiência de ter sua angústia aplacada pela mãe suficientemente boa. Entra aqui o elemento tempo na experiência sensorial do bebê, que a mãe representa na sua devoção às necessidades do bebê. Neste momento de estruturação egóica, a ultrapassagem de certo limite além do qual o símbolo de união mãe-bebê se desvanece, concorre para a desintegração, que é a experiência contra a qual a tendência à integração busca contrapartida ambiental (Winnicott, 1975b, p. 134-136).

Há, portanto, nesta forma de conceber a constituição egóica e a relação com a cultura no pensamento de Winnicott um veio importante para pensar o mal-estar na escola. Este psicanalista afirma que ao usar a palavra cultura está compreendendo este termo como a tradição que as gerações anteriores legam às que vêm ao mundo. Ora, nas sociedades ocidentais, a escola tem sido um dos espaços privilegiados para a transmissão desta herança. Winnicott pensa que a cultura como tradição herdada é o que “faz parte do patrimônio comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem oferecer sua contribuição, e do qual todos nós podemos usufruir se tivermos um lugar para colocar aquilo que

encontramos” (Winnicott, 1975b, p. 138). Este lugar para colocarmos aquilo que encontramos é, na escola, o espaço para a experiência de criar o que já existe, mas com a condição de que a singularidade de cada criança e jovem possa tonalizar esta experiência.

6.4.7

O espaço potencial

A teoria dos fenômenos transicionais mostra que nossa relação com a cultura, desde as mais primárias experiências de contato do bebê com o mundo, até as formas mais complexas de fruição e de criação de que os seres humanos são capazes, repousa na experiência da ilusão (Winnicott, 1994, p. 160).

Conforme Winnicott, a psicanálise teria relegado a importância deste terceiro espaço, o espaço potencial e, em decorrência disto, o tema da experiência cultural teria recebido no máximo o estatuto da sublimação, como em Freud. (Voltaremos a esta distinção mais adiante).

Como vimos, esta terceira área da experiência é constituída da realidade interna e da externa, como uma área intermediária de experimentação, para a qual ambas contribuem (Winnicott, 1975, p. 15). Vimos também o quanto o desenvolvimento do sentimento de confiabilidade no ambiente está na base da expansão do espaço potencial, de modo que, à medida que o bebê confia no ambiente esta confiança crescente promove a experiência saudável da ilusão. Esta por sua vez, permitirá que o objeto percebido subjetivamente transite para a condição de objeto objetivamente percebido, ou seja, é a ilusão que permite o acesso ao mundo externo. Se esta experiência da ilusão é realizada com a contrapartida do ambiente suficientemente bom, o bebê tende para o desenvolvimento da capacidade simbólica, cuja primeira expressão é o objeto transicional. Nesta sua primeira configuração, o objeto transicional é ilusão e realidade externa, numa composição paradoxal que deve ser respeitada, pois caso contrário, a tendência para o desenvolvimento emocional saudável faria um desvio para a patologia, à espera de uma nova experiência dessa composição paradoxal de forças para reencontrar o sentido do viver criativo.

Se este trânsito é bem sucedido, o bebê transita do controle onipotente dos objetos externos em direção ao reconhecimento destes objetos externos, experiência em que ele desenvolve as noções de tempo e espaço. Este é, também,

o momento da passagem da crueza dos sentimentos do bebê, em que não faz sentido qualquer consideração valorativa de seus atos agressivos, para o período do *concern*, quando surgem os sentimentos afetuosos.

Em seu artigo *O brincar e a cultura*, Winnicott afirma que “a experiência cultural surge como extensão direta do brincar das crianças e, em verdade, dos bebês, desde a idade do nascimento e talvez antes” (Winnicott, 1994c, p. 160). A experiência cultural teria um valor em si mesma. O brincar teria, então, um valor em si mesmo, mais do que cumprir a função de satisfazer uma pulsão sublimando-a, como em Freud, ou de encenar a ambivalência, como no viés kleiniano da compreensão do brincar.

Em *Além do princípio do prazer* (Freud [1920], 1976, p. 25-29), Freud introduz o tema do brincar analisando-o do ponto de vista econômico. O jogo do *fort-da* que a criança encena é, nesta passagem desta obra, interpretado como uma renúncia pulsional que a civilização cobraria de todos nós e, portanto, como uma realização cultural da criança, em que o brincar equivale ao simbolizar. Ao transformar sua experiência de passividade, vivida como experiência do abandono pela mãe, em atividade, reencenando repetidas vezes esta experiência neste jogo do *fort-da*, a criança assumiria o papel ativo nessa instância econômica de prazer-desprazer.

Esta ênfase no jogo como expressão de um mundo interno reaparece e embasa as concepções iniciais de M. Klein sobre o brincar. Este, na maneira como o entende esta psicanalista que trouxe importantes contribuições para a técnica psicanalítica no trabalho com crianças, expressa os processos inconscientes e as lutas no mundo interno da criança, entre seus impulsos e seus objetivos. O brincar seria, portanto, o palco da encenação da vida fantasística da criança (Klein, 1969).

Não desconsiderando o valor destas contribuições da psicanálise, mas deslocando a ênfase no conteúdo da brincadeira para a experiência do “brincar como uma coisa em si” (Winnicott 1975c, p. 61) Winnicott, aponta para a importância do brincar como uma experiência que decorre da “precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais”. E afirma que esta precariedade entre o que é subjetiva e objetivamente percebido possui a “magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança” (Winnicott 1975c, p. 71).

A presença do ambiente confiável é, portanto, a condição para o sucesso das experiências do bebê que contribuirão para a transicionalidade e para a experiência cultural. É a qualidade do ambiente que vai assegurar a emergência do elemento criativo individual no bebê. O sentimento de estar vivo, que o ambiente confiável proporciona, é que permite, ao mesmo tempo, que o bebê entre no mundo objetivo da cultura e acrescente a este o material de seu “sonho pessoal”, de sua singularidade que, desse modo encontra limite e espaço para ser (Winnicott, 1994a, p. 161).

6.4.7.1

A falta de esperança como expressão do ambiente que falha em assegurar a confiabilidade para a emergência do espaço potencial

Este foi o sexto encontro com o grupo da Escola B.

Algumas meninas entraram na sala, porém não se aproximaram do círculo que sempre formamos no final da sala. Convidei-as para sentarem, mas parecia que não me ouviam. Uma delas queixou-se de cólicas e pediu para ficar fora do círculo. Respondi que ela ficasse à vontade e que se ela estivesse se sentindo mal, poderia ir à secretaria. Preferiu ficar, mas permanecendo fora do círculo. As outras vieram para o círculo com alguma resistência.

Neste dia foi especialmente difícil iniciar o encontro com eles, pois a maioria estava mantendo conversas paralelas. Após insistir, com voz tranqüila, para iniciarmos, sem ter sucesso, optei por ficar calado. P1 me acompanhou neste procedimento.

Aos poucos, todos foram se calando e pude reiniciar, apresentando uma proposta. Apesar de terem se calado, voltaram a me interromper muitas vezes, não me deixando completar o que eu tinha a lhes dizer. Esta não era uma atitude unânime, porém suficiente para que eu não conseguisse dar continuidade ao que eu estava introduzindo naquele momento. O que eu estava lhes dizendo era o seguinte:

“Estamos chegando no final do semestre e vocês vão ter férias e eu gostaria hoje de conversar com vocês sobre o que tem acontecido aqui nestes nossos encontros. Muita coisa tem acontecido. Vocês têm falado sobre vários assuntos e eu achei que seria bom se a gente pudesse contar esta história do que

tem sido falado aqui. Nós poderíamos tentar relembrar o que tem acontecido em nosso encontros. O que vocês acham?”

Esta foi a proposta que eu introduzi e que sofreu várias interrupções, como descrevi acima. Então, quando consegui apresentá-la na totalidade, eu acrescentei o seguinte:

“Eu não vou brigar com vocês para vocês ficarem calados. Não vou gritar com vocês para vocês prestarem atenção no que eu estava querendo lhes dizer. Por que eu não sou professor, nem sou da secretaria da escola, nem da direção, nem da Secretaria Municipal de Educação. Vocês lembram quando eu cheguei aqui da primeira vez? Então, eu lhes disse que eu era um estudante de doutorado da PUC, um psicanalista, que queria fazer uma pesquisa nesta escola. E que vocês poderiam querer ou não querer que eu fizesse o trabalho com vocês, lembram? Vocês não seriam obrigados a participar. Será, então, que estaria na hora de a gente conversar de novo sobre isto? Será que vocês hoje estariam querendo conversar sobre este assunto novamente?”

Nesse momento ficaram em silêncio. Prossegui: “Talvez esteja na hora de vocês fazerem novamente uma escolha. Eu não vou ficar chateado se alguém disser que não quer continuar. Como eu disse desde o início, vocês têm o direito de querer ou não querer participar.”

Então uma menina disse:

- Eu não quero mais.”

Eu perguntei por quê.

Menina - Ah, porque não...

Eu - Mas o que faz você não querer continuar?

Menina - Ai...eu não quero.... (um pouco impaciente).

Alguns também se manifestaram dizendo que não queriam continuar.

Então eu reafirmei a proposta: “Então está mesmo na hora da gente conversar sobre este assunto. Então, quem gostaria de continuar?”

A maioria começou a falar, sem que se pudesse compreender o que diziam ou mesmo distinguir a voz de cada um. Pedi que falassem um de cada vez. Mas não conseguiram. Perguntei-lhes se ajudaria se eu fosse perguntando a cada um. Disseram que sim. E assim procedi: perguntava a cada um se queria continuar ou não participando de nossos encontros. Mas na hora de responder, muitos tinham dúvida. Riam quando se viam em foco para dar uma resposta e diziam: “estou em

dúvida”, “passo a vez, quero pensar” etc. Após uma primeira rodada, recoloquei a pergunta para os que haviam passado sua vez e ainda havia, dentre estes, alguns em dúvida. Síntese das respostas: três meninas (de quatro presentes), disseram que não queriam continuar; entre os meninos (cerca de dez presentes) seis tinham dúvida e quatro disseram que não queriam continuar. Quando perguntados sobre que motivos os levavam a não querer ou a ter dúvida sobre permanecer no grupo, não sabiam verbalizá-los. Geralmente olhavam para os outros colegas, riam meio envergonhados, como se não tivessem a experiência de responder a este tipo de pergunta, que envolve uma escolha e uma decisão ou como se não pudessem ser espontâneos em suas opiniões.

Porém dois jovens apresentaram algum motivo. Destaco especialmente um, que ficara bastante calado durante todos os encontros, mas que sempre me transmitiu possuir um pouco mais de maturidade em relação ao grupo. Maturidade no sentido de ter um comportamento participante ainda que silencioso. Este jovem disse o seguinte: “Eu acho que não adianta”.

Eu - Mas não adianta o quê?

Aluno - Não adianta fazer nada, nada vai mudar [aqui na escola].

Eu – Por quê?

Aluno – Não sei. Nada vai mudar, todo mundo vai sair da escola este ano.

Eu- O que vocês acham do que ele está dizendo?

Alguns responderam: “Eu também acho que nada vai mudar”.

Eu – Mas o que faz vocês pensarem que nada vai mudar?

Não sabiam responder.

A expressão e a entonação daquele jovem ao responder “não adianta fazer nada, nada vai mudar” foi muito sincera e, pela primeira vez, ele estava falando no grupo...E falou seriamente, confirmando meu sentimento em relação à sua participação ainda que silenciosamente, até então. Ele expressou um sentimento de falta de esperança naquele ambiente escolar poder cumprir sua função de abrir espaços de transicionalidade para que eles pudessem prosseguir seu desenvolvimento. Eles entenderam que havia uma aspereza em relação a eles (o portão da escola que se fecha e não os deixa entrar, os computadores que não eram instalados, seu agrupamento numa turma de atrasados, uma relação com o conhecimento no sentido instrumental e pragmático de aprender para poder sair daquela escola). Enfim, aquela turma era uma turma diferente, mas cujas

diferenças não eram de fato ouvidas enquanto necessidades individuais, mas como um desvio da normalidade que precisava ser corrigido com o método que lhes era aplicado, sem que a própria escola estivesse envolvida com suas necessidades e na criação do método. Uma empresa fora contratada pela SME para gerir o projeto de correção de fluxo escolar aplicado a eles como um todo. Por sua vez, o professor que ficava a maior parte do tempo da semana com eles, não elaborava estes instrumentos de avaliação, também produzidos pela empresa citada. Uma impessoalidade havia se instalado facilmente no ambiente disciplinar impedindo que um espaço potencial compartilhado pudesse se desenvolver, produzindo o sentimento de falta de esperança.

6.4.7.2

A busca do espaço potencial nas relações de trabalho

Este foi o terceiro encontro com as professoras do Grupo A2 da Escola A.

CP iniciou dizendo que ia contar um sonho recente. “Eu sonhei que eu estava com meus amigos na Praça XV fazendo uma coisa muito agradável. Eu não lembro o que era, mas era uma coisa muito boa. Estávamos na Praça XV. E estes amigos não eram os amigos de infância, que eu tenho até hoje, nem outros amigos, mas eram os meus colegas de trabalho. Eu acho que eu sou uma pessoa que faz amizades com as pessoas do trabalho”.

Este sonho acabou sendo a base do tema de hoje no grupo: a questão dos afetos nas relações entre os colegas de trabalho naquela escola.

P3 disse que “as relações de afeto no trabalho surgem quando as pessoas compartilham as mesmas idéias”. “Se as pessoas pensam da mesma maneira, isto as aproxima”.

P1 disse “nem sempre é assim, pois tenho relações na escola com pessoas que pensam diferente de mim. Já presenciei na sala dos professores as pessoas divergirem com veemência umas de outras e, terminado a discussão, as pessoas se despedirem sem mostrar que havia se instaurado um afastamento ou permanecido um ressentimento”.

D disse que “quando os professores se comportam agressivamente, estão disputando afeto”.

CP disse que “sente falta de os profissionais se aproximarem um dos outros pois isto seria muito bom para o exercício da sua função na escola”. Disse

que, “como coordenadora, percebo que os professores nos conselhos de classe, acabam usando critérios vagos para avaliar a promoção de um aluno. Em vez de usarem conceitos apropriados à avaliação da aprendizagem, usam expressões como: ‘este aluno deve ser aprovado porque ele é bonzinho’, ‘este é fraco’ etc”. Disse ainda que “seria preciso apontar claramente qual é a razão, por meio de um discurso conceitual, para a retenção ou a promoção de um aluno, para aprovação ou a reprovação. Talvez fosse isto que pudesse aproximar os professores”.

P2 disse que “nesta escola, há grupos de professores dentro do grupo maior”.

P3 disse que havia “um cinismo na relação das pessoas: o grupo decide sobre algo em uma reunião e depois tem a ‘rádio corredor’, ou seja, os comentários e posições que não são levados para a reunião do grupo, mas que têm poder de influir na condução das decisões”. P3 estava se referindo às reuniões dos docentes que fazem parte do calendário escolar e que discutem questões pedagógicas.

D disse que “estas dificuldades de relacionamento são normais, são assim mesmo”. E logo após, questionou-se sobre estar usando estes termos: “normais”, “ser assim mesmo”.

P4 disse que “quando cheguei a esta escola [há três meses] fiquei surpresa com o tom afetuoso como os professores se tratam uns com os outros. Vi os colegas expressarem alegria por estarem se reencontrando. Mas aos poucos, com o passar do tempo, percebi que este clima não se manteve. Hoje já percebo os professores desta escola de outro modo”.

Alguém colocou a questão: “por que este clima não se mantém?”

P1 atribui os problemas que ocorrem na relação entre os professores “à falta de compreensão do papel político que cada um desempenha ou deveria desempenhar nesta profissão”. Disse também que “compreende que seria excelente se cada professor pudesse ter um acompanhamento individualizado dos alunos, por meio de fichas individuais onde seriam anotadas informações relevantes sobre cada aluno, para servirem de base para as discussões pedagógicas entre os docentes, mas que para isto, este tempo para se dedicar a semelhantes práticas tinha que ser pago, o que não ocorre no sistema público de ensino”.

Retomando o sonho de CP, chamou-me a atenção o fato de segundo seu relato, seus amigos estarem “fazendo uma coisa muito agradável”, “uma coisa

muito boa”, e me veio a imagem de crianças brincando numa praça, no espaço grande como a Praça XV. Pensei na intensidade que sustenta os laços entre as pessoas no brincar e, se, talvez uma das questões trazidas hoje para o grupo não teria sido a busca e a permanência dessa intensidade criadora no grupo de professores desta escola. A construção e a manutenção de um espaço potencial. Como isto seria possível? Não seria ele a possibilidade da criação de vínculos entre os profissionais, criação de um espaço/tempo compartilhado que não seria assegurado apenas por uma eficiência técnica na utilização de recursos e procedimentos pedagógicos disciplinares, mas assegurado principalmente pela contribuição de cada profissional, em sua singularidade, para aquele coletivo? O que acontece com estas forças de afeto, que destinos elas acabam tendo? Para que lugar, à espera do quê, se deslocara o “tom afetivo” como os professores se trataram percebido por P4, logo que chegou a esta escola?

6.4.8

O espaço potencial como lugar da cultura

Mas, em que lugar se dá a experiência com a cultura? Conforme Winnicott, este lugar é a terceira área de experiência constituída, como vimos, da realidade interna e da externa, uma área que une e separa. Este paradoxo, “a separação que não é uma separação, mas uma união” (Winnicott, 1975b, p. 136), qualifica esta área como espaço potencial, o espaço onde se localiza a experiência cultural. Este espaço depende da experiência de confiabilidade que o bebê experimentou na fase de dependência e, na verdade, numa afirmação paradoxal deste autor, ele não pode existir. Nesta sua existência paradoxal, para o que as experiências precoces bem sucedidas contribuem, o espaço potencial existe como virtualidade, mas não existe como território delimitado, pois a potencialidade que o qualifica é a possibilidade de ele “tornar-se uma área de infinita separação” em que “o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural” (Winnicott, 1975d, p. 150).

O brincar preenche o espaço potencial com a experiência da criação a partir do que ele encontra na cultura, mas este movimento em direção à cultura não é herdado, ele é uma tendência que depende das condições suficientemente boas que o ambiente assegura no estágio do desenvolvimento primitivo das

crianças. Neste caso, a criação do espaço potencial, apoiado na experiência do sentimento de confiabilidade, oportunizará o brincar criativo. Portanto, a fruição e a criação no âmbito da cultura tornam-se possíveis em decorrência da confiabilidade internalizada pelo bebê. Esta permite que tal espaço, que une e separa, seja preenchido pelo brincar e pela experiência cultural. O espaço potencial une e separa porque, conforme Winnicott, à medida que o bebê se desenvolve rumo à independência, movimento que permite a separação entre não-eu e eu, ao mesmo tempo ele preenche o espaço potencial com o seu “brincar criativo” com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural (Winnicott, 1975d, p. 152).

O contato com os elementos da herança cultural, a partir dos quais o brincar criativo vai operar, deve, conforme Winnicott obedecer a considerações da “capacidade da criança, a sua idade emocional e a sua fase de desenvolvimento, de modo que na sua singularidade possa encontrar espaços apropriados para ser e transformar o mundo” (Winnicott, 1975d, p. 152). O espaço potencial é um espaço precário cuja existência como não-existência está na base do viver criativo, que necessita do bom encontro entre as tendências do sujeito e as qualidades adaptativas ativas do ambiente.

Desse modo, cremos que o pensamento desenvolvido por Winnicott sobre o desenvolvimento emocional e seus desdobramentos para o âmbito das questões relativas à cultura pode trazer importantes contribuições para pensar o mal-estar na escola atual. Ao enfatizar a importância do ambiente na constituição subjetiva, compreendendo-o em seus desdobramentos nas experiências de socialização e inserção na cultura, de que a escola poderia ser um dos espaços privilegiados, este psicanalista permitiu estender sua investigação sobre o espaço potencial que esta última pode abrigar e desenvolver. Compreendemos que a despotencialização dos processos que estão na base da constituição deste espaço, no ambiente escolar da atualidade, poderiam estar oferecendo condições para um desenvolvimento da disciplina e do controle sobre a infância e a adolescência escolarizadas, impedindo seu viver criativo.

Desenvolveremos a seguir este tema do mal estar na escola como despotencialização do viver criativo.