

## 4

# A Pertinência da Prática Exploratória para a Psicologia Educacional

A gente se inventava de caminhos com as novas palavras.

(Manoel de Barros, 2010, p. 463).

Quando uma criança fala sobre o vento, sobre a nuvem ou sobre o rio, a explicação que ela tem para essas coisas é certamente mágica, própria do seu pensamento de criança. Mas aquilo logo é corrigido, porque 'é preciso que a criança saiba o que é vento'. Adota-se um único discurso: o discurso científico. Mas é muito estéril e feio. E, assim, a possibilidade de a criança construir sua própria narrativa já está morta.

(Mia Couto, 2013).

Esta tese de doutorado se apoia numa interface entre três campos de saber entrelaçados pela linguagem. De uma perspectiva macro, a Psicologia Educacional de orientação psicanalítica e a Prática Exploratória estão inseridas no âmbito da Linguística Aplicada; do ponto de vista micro, a Sociolinguística Interacional. Partindo da premissa de que a prática discursiva do psicólogo pode ser desenvolvida em parceria com a equipe pedagógica, esta pesquisa busca a construção de encontros discursivos colaborativos que permitam investigar os sintomas socioafetivos que afetam a qualidade de vida do aluno na escola.<sup>30</sup>

Dando continuidade ao já introduzido no Capítulo 1, esta parte apresenta os princípios da Prática Exploratória, abordagem formalizada por Allwright (1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b 2006), voltada ao ensino, à reflexão e à pesquisa em Educação, que valoriza os aspectos intrapsíquicos e inter-relacionais do processo de ensino-aprendizagem. Discuto os princípios da Prática Exploratória à luz da Psicologia Educacional no sentido de argumentar a pertinência da interseção entre tais campos.

Objetivo também abordar a construção de entendimentos no contexto escolar envolvendo os três praticantes (alunos, psicólogos e professores) no processo, a partir de uma ferramenta de intervenção, inspirada na Prática Exploratória e, denominada por mim, na Dinâmica Exploratória.

---

<sup>30</sup> Utilizo os termos mal-estar, sintoma socioafetivo e queixa socioafetiva como correlatos, contextualizando o histórico da queixa que motivou o encaminhamento dos alunos focais, contemplados nesta pesquisa ao Setor de Psicologia da escola.

Neste capítulo apresento a Prática Exploratória como modalidade de pesquisa do praticante e investigo o termo ‘qualidade de vida’ (ALLWRIGHT, 2000; GIEVE; MILLER, 2006), a partir de referenciais da Educação e da Psicologia Educacional contemporânea. Realizo uma leitura de conceitos como vínculo transferencial, escuta no campo escolar e *classroom awareness*. Opto também pelo uso de um recorte cinematográfico para ilustrar como o manejo do mal-estar no contexto escolar favorece a criação de ferramentas simbólicas.

#### 4.1

##### Prática Exploratória: sujeitos praticantes no contexto escolar

Porque o homem não se transfigura senão pelas palavras.

(Manoel de Barros, 2010, p.51).

A Prática Exploratória, sistematizada como uma forma de pesquisa do praticante (*practitioner research*), privilegia tanto os aspectos linguísticos quanto os intrapsíquicos da aprendizagem (MILLER *et al.*, 2008). Diferentemente da Pesquisa-Ação, a Prática Exploratória evita justamente o referencial neutro e a coleta de dados. Viso integrar todos os praticantes no trabalho de coconstrução de entendimentos, sem neutralidade, pureza ou hierarquização. Este tipo de prática reflexiva oferece oportunidades para que professores e alunos trabalhem para o entendimento de suas vidas no cenário escolar e exercite sua agência, conceito análogo ao que chamamos de responsabilização em Psicanálise.

A pesquisa do praticante deve abordar a questão da agência por impor uma relação de identidade entre pesquisador e praticante, a pesquisa do praticante pode oferecer uma nova perspectiva acerca da relação entre aqueles que recebem o entendimento e aqueles que tentam usá-lo. (TARONE; ALLWRIGHT. 2005, p. 358).

Allwright e Hanks (2009) cunham o termo *key developing practitioners* (praticantes-chave em desenvolvimento). Os autores escolhem esta expressão para ressaltar que o papel dos alunos é tão importante quanto o papel dos praticantes, professores ou psicólogos. O termo ‘em desenvolvimento’ indica que há um trabalho em processo onde as duas partes estão imbricadas. A Prática Exploratória pode ser definida como uma forma de ensinar e aprender que encoraja os

participantes da escola a olhá-la como uma fonte de questões a serem investigadas (MILLER, I.; MORAES BEZERRA, 2004).

Allwright (2000, 2001a, 2001b, 2005), contando com a colaboração de outros autores-praticantes ao redor do mundo, estabeleceu um conjunto de princípios que deixa clara uma postura ética que o praticante exploratório deveria assumir em seu ambiente profissional. A abordagem na pesquisa da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) é norteada pelos princípios que serão comentados a seguir à luz da Psicologia Educacional. Entendo que a conjunção dos princípios e seus efeitos subjetivos são mais importantes do que cada um isoladamente.

#### 4.1.2

Os princípios da Prática Exploratória como eixos orientadores da pesquisa em Psicologia Educacional

Os princípios éticos da Prática Exploratória se alinham aos da Psicanálise e da Psicologia Educacional, o que justifica a escolha metodológica. O desejo de entender o contexto ensino-aprendizagem, as relações e os vínculos entre os participantes do cenário escolar podem ter motivações diferentes, mas não opostas, no caso do professor e do psicólogo. Acredito que, mesmo que haja algumas assimetrias nas motivações, professor e psicólogo são orientados pelo mesmo foco: a qualidade de vida dos praticantes.

Proponho, assim, examinar os princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2001a) a partir de uma visão interdisciplinar. Deste modo, as narrativas surgidas nas reuniões de trabalho e nas Dinâmicas Exploratórias são contempladas através desta interpretação dos princípios da Prática Exploratória. Entendo que minha prática perpassa não só a sala de aula como outros espaços, portanto adiciono o termo escola a duas das proposições abaixo.

- 1) Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar;
- 2) trabalhar para entender a vida na sala de aula e na escola;
- 3) envolver todos neste trabalho;
- 4) trabalhar para a união de todos;
- 5) trabalhar também para o desenvolvimento mútuo;

- 6) integrar este trabalho ao entendimento com as práticas da sala de aula e da escola;
- 7) fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade isolada dentro de um projeto.

#### 1) Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar

Considero que, no contexto da Psicologia Educacional, colocar a qualidade de vida em primeiro lugar significa preocupar-se com o bem-estar físico, cognitivo e a qualidade das relações entre os participantes da vida escolar. A aprendizagem não deve ser concebida apenas no âmbito acadêmico, de transmissão de conteúdos e testagem de resultados, mas em nível holístico, que privilegie a complexidade das dimensões abordadas por Prabhu (1992) e Nobrêga (2003) na discussão do Capítulo 2. A preocupação genuína com a qualidade de vida dos interagentes deve estar incluída na missão e na filosofia da escola, fazendo parte da formação continuada do professor.

Dito de outra forma, priorizar a qualidade de vida significa estimular que a equipe e os alunos no dia a dia escolar e os familiares e profissionais externos sejam ativos no processo e busquem entender o que no espaço da escola ou fora dela pode estar gerando sofrimento. Tal argumento alinha-se à proposta ética da Psicologia Educacional de orientação psicanalítica.

O convite ao enunciado acima só se estabelece num espaço que valorize a escuta do que cada aluno tem a questionar, testemunhar e contribuir. Deste modo, as atividades reflexivas inspiradas na Prática Exploratória transcorrem a partir de um *ethos* de respeito, que deve estar presente no espaço da sala de aula. Quando ele existe, os alunos sentem-se acolhidos e dispostos a compartilhar ideias, narrar episódios da queixa escolar ou impasses relacionais ocorridos dentro ou não da escola.

Moraes Bezerra (2007) pontua que a preocupação com a qualidade de vida defendida pela Prática Exploratória remete à ação pedagógica cuidadosa ou, nas palavras de Scharmer (2009), a um olhar mais apreciativo, empático e menos inflado de julgamentos morais. Na Prática Exploratória, o professor e o psicólogo planejam e programam uma Atividade Reflexiva com Potencial Terapêutico (ARPT), e dela emergem elementos sobre os quais os praticantes buscam entendimentos. O processo de reflexão conjunta tem como fio mestre a qualidade

das relações no contexto escolar, e não a do resultado do trabalho. O professor é parte desta reflexão no sentido de sugerir a atividade, observar e refletir sobre suas ações profissionais, bem como a dos alunos, nas negociações discursivas ali implicadas. Allwright (1999) faz a seguinte observação:

O que quer que façamos, em termos de desenvolvimento do professor, é preciso ter em mente a delicadeza das relações entre as pessoas. [...] Além disso, há também a questão primordial das relações entre professor e alunos e entre alunos e alunos. No contexto de uma rede tão complexa de inter-relações, todos precisam explorar o terreno de forma advertida e podem ser ajudados se possuírem algumas diretrizes para este trabalho reflexivo. (ALLWRIGHT, 1999, p.9).

## 2) Trabalhar para entender a vida na sala de aula e na escola

Entender a vida em sala de aula e na escola significa nos colocar diariamente em xeque como educadores. Este princípio demonstra a complexidade do conceito de praticante, visto que retira o educador do conforto de um saber inabalável e do domínio de uma metodologia que reforça seu controle sobre a aula ou sobre o comportamento dos alunos. (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Trabalhar para entender os vínculos, as relações, dificuldades e habilidades em sala de aula requer do educador uma constante reavaliação de sua prática como sujeito e profissional.

Compreendo como educadores todos os funcionários da escola que lidam diretamente com a criança e tem uma função formadora. Na perspectiva deste trabalho, o psicólogo é encarado também como educador, que deve ter suas práticas e atuações alinhadas ao projeto filosófico e ético da escola. O espaço de sigilo em reuniões com pais e alunos precisa ser resguardado e compreendido pela equipe, que deve estar advertida de que há restrição de princípios na instituição e o psicólogo não poderá compartilhar tudo.

A escola é distinguida como um lugar de vida, gerando oportunidades de construção de múltiplos conhecimentos. A reunião de trabalho é concebida nesta pesquisa como um trabalho para entendimento, visto que se lança um convite a olhar a prática como educador por diferentes ângulos. Observo, em alguns casos, à medida que o aluno sintomatiza na escola, apresentando, por exemplo, comportamentos disfuncionais que depõem contra o projeto ético educacional da

instituição de ensino (indisciplina e incivildades)<sup>31</sup>, seus atos são entendidos como ameaçadores a este ambiente.

Aquino (1996) sublinha que, muitas vezes, medidas unicamente punitivas e de contenção (detenções e exclusões), não seguidas de um trabalho de reflexão, são adotadas como tentativa de extirpar o ‘problema comportamental’. O mal-estar, portanto, não diz respeito apenas ao aluno, mas é compartilhado por toda a equipe, que tenciona se livrar dele rapidamente. Entendo que as medidas de contenção educativas devem fazer parte das práticas escolares, mas precisam sofrer um escrutínio crítico para não se automatizarem.

Outro caso que habitualmente observo é a questão da aceitação apressada de rótulos diagnósticos com indicações medicamentosas. As dificuldades de concentração e de contenção psicomotora muitas vezes impactam no processo de aprendizagem da criança, mobilizando os pais e a equipe escolar. Novamente se **tende** a apressar o processo de escuta individualizada do aluno e da família, querendo avançar para a solução idealizada como a mais simples — a utilização de fármaco. É imprescindível buscar entender o aluno, o professor e a família sem pular etapas, de modo que a escola siga coerente com seu projeto de instrumentalização afetiva e cognitiva e ética.

O olhar da Psicologia Educacional, alinhado à filosofia da Prática Exploratória, objetiva convidar educadores, alunos e pais a refletirem, considerando o sintoma como expressão da forma, como o estudante responde ao seu contexto familiar, social e cultural. Trata-se de um convite para construirmos, em parceria, um espaço aberto para trocas e entendimentos.

---

31 A partir das ideias de La Taille (2009), Sennett (2004), Tognetta e Vinha (2011), diferencio os termos indisciplina e incivildade. As expressões de indisciplina refletem transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola, sendo interpretadas como formas de ruptura no contrato social subjacente às relações e intenções pedagógicas na escola, cujo eixo seria o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, as incivildades se referem a condutas que se contrapõem às regras da boa convivência, mas não afetam necessariamente as regras do contrato pedagógico. Entre as incivildades cotidianas na escola podemos citar as microviolências e as situações cotidianas de desrespeito. Pequenas transgressões como andar pela sala durante a aula, não responder ao professor, dar um apelido desrespeitoso ao colega, realizar pequenos furtos de objetos da sala, falar em tom mais alto ou conversar com o colega durante a exposição do professor. Os dois casos requerem atenção, discussão e manejo por parte da equipe.

### 3) Envolver todos neste trabalho

A Psicologia Educacional convoca professores e coordenadores a encarar o sintoma do aluno de forma reflexiva, analisando quais os aspectos do projeto político-pedagógico da escola ou a prática do professor se relaciona ao mal-estar do educando. Do mesmo modo, diante do impasse sintomático, encoraja o docente a traçar colaborativamente estratégias de atuação, oferecendo-lhe suporte.

A partir do momento em que a equipe escolar identifica que determinado aluno deve receber suporte do Setor de Psicologia, e o nomina formalmente, o professor é convidado a ser incluído de forma mais ativa no entendimento do mal-estar. Muitas vezes, percebo que apesar de o professor conseguir identificar a dificuldade em oferecer suporte ao aluno, as tarefas institucionais lhe sobrepõem, deixando para segundo plano uma visão mais apreciativa acerca do sofrimento.

Envolver todos no trabalho no contexto da escola contemporânea significa uma nova mirada sobre o processo de instrumentalização simbólica ou subjetiva. É necessário que todos os praticantes do processo tenham voz, a família, os profissionais externos e o próprio aluno. Deste modo, a Prática Exploratória revela para a Psicologia a importância da colaboração de todos os praticantes no processo de autonomia e autoconhecimento do discípulo, que deverá aos poucos construir, com a ajuda do professor e do psicólogo, estratégias próprias para lidar com seu mal-estar.

### 4) Trabalhar para a união de todos

Este princípio pode ser entendido como um convite de parceria. A união de todos no contexto microespacial da sala de aula diz respeito à união entre alunos e professores de uma turma. Mas no âmbito macroespacial da escola se refere à união de todos os participantes do processo educacional: alunos, pais, equipe interna e externa.

O psicólogo media estas relações, abrindo um espaço de escuta e olhar atento aos participantes. Tal abertura irá reverberar nas relações entre eles. A equipe precisa estar sintonizada quanto aos entendimentos sobre o sintoma do estudante, e não pulverizada, atuando de forma reativa ou competitiva. Sobretudo, é imprescindível que os pais apoiem e sustentem as decisões da escola no tocante

ao aluno e confiem que a instituição está trabalhando para auxiliá-lo em seu desenvolvimento, não para castigá-lo, humilhá-lo ou destituí-lo.

5) Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo

Este preceito relaciona-se com o desenvolvimento dos praticantes em suas funções (professor, aluno e psicólogo) e está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de cada um como sujeito. Na abertura para a discussão com a equipe sobre um aluno focal, nos deixamos atravessar pelos questionamentos de nossos pares. Esta vivência tem o poder de ampliar entrosamentos sobre a vida na escola e além dela. Há um trabalho constante de aprendizagem colaborativa entre os três grupos de praticantes. Nas narrativas do Capítulo 7, verifica-se que psicólogo e docentes estão aprendendo a trabalhar para entender.

6) Integrar este trabalho para o entendimento com as práticas da sala de aula e da escola

Barreto *et al* (no prelo) sublinham a importância dada por Alwright e Hanks (2009) de se agrupar o trabalho para entender a vida diária naquele espaço escolar. O espaço designado às intervenções que realizo é a aula de PSHE<sup>32</sup>, reservada à discussão de temas socioafetivos. Neste sentido, as intervenções não são consideradas uma atividade extra ou estranha aos alunos, mas integrada ao currículo. Contar com a participação do professor regente nessas atividades só ressalta o caráter de parceria de trabalho. Além disso, os alunos se acostumaram a me ver transitar no espaço da escola como parte do seu *staff*, participando de assembleias, palestras, observações participativas, discussões em parceria com o professor sobre um tema relacionado à disciplina lecionada (ex: discussão sobre mudanças na puberdade durante a aula de Ciências) ou participando de eventos festivos. Esta postura tenta afastar possíveis fantasias sobre a figura do psicólogo como profissional segregado da equipe ou incumbido somente da solução de conflitos.

---

<sup>32</sup> PSHE – disciplina do currículo britânico. A sigla corresponde a *Personal, Social and Health Education*. O objetivo desta matéria é abordar temas relacionados à saúde emocional (afetos, relações com pares e professores) e à saúde física semanalmente, abrindo um fórum para discussão com os alunos. A matéria é conduzida pelo professor regente de cada classe e, no caso do 6º ano, pelo professor tutor.



Quanto às atuações em sala de aula, sempre que possível, procuro me harmonizar ao currículo pedagógico. Por este motivo, as Dinâmicas Exploratórias podem ser realizadas tanto em inglês, quanto em Português, e, em ambos os casos, buscam utilizar os tópicos gramaticais e de vocabulário que pertençam aos *syllabi* propostos para aquela série.

7) Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade isolada dentro de um projeto

Este último princípio se coaduna ao primeiro. Numa comparação entre Prática Exploratória e etnometodologia os autores Rawls (2008); Godoy; Souza Bispo (2012); Guessier (2012) e Oliveira (2010) compartilham do que Garfinkel (2006, *apud* BISPO e GODOY, 2012, p. 696) denomina de “indiferença etnometodológica”. Ou seja, a principal preocupação do pesquisador ao ir a campo deve ser a do exercício da observação e da compreensão de como os membros de um grupo agem, a partir do seu ponto de vista, apoiando-se nas referências sociais que possuem.

Tanto para os autores da etnometodologia como para Allwright e Hanks (2009), não se formulam perguntas e problemas antecipadamente. Ou seja, o pesquisador etnometodólogo ou exploratório não entra no campo de investigação tentando mudar ou melhorar a situação. Parte-se inicialmente de um aguçamento do olhar e da escuta. Assim, o que se explora é algo próximo ao conceito de suspensão adotado na fenomenologia, para que seja possível a compreensão de ‘como’ os membros do grupo se comportam.

Diante de um impasse, o desejo do docente de entender o mal-estar tanto do discente quanto o seu, mobiliza-o numa investigação sobre sua própria prática, levando-o a refletir e flexibilizar suas formas de manejo e a utilizar os entendimentos coconstruídos sobre um aluno focal e com outros no futuro.

#### 4.2

Qualidade de vida: o processo, a experiência e a natureza das relações

Para entender o significado do termo ‘qualidade de vida’, faz-se necessário examiná-lo tanto no âmbito mais vasto da Educação, quanto no contexto da Pesquisa do Praticante. Gieve e Miller (2006) investigam a complexidade da noção de qualidade de vida. O foco no processo do que ocorre na escola, em

detrimento do que se produz em sala de aula em termos acadêmicos, é a chave para o discernimento deste entendimento. O conceito de qualidade de vida na perspectiva aqui estudada teria dois significados que podem ser complementares: a de natureza e a de excelência. Entendo o conceito de excelência relacionado ao processo das relações construídas no campo escolar, e não como vinculado ao produto produzido na escola (resultados, notas, *rankings*). Virtudes como respeito, confiança, cuidado, colaboração, empatia e responsabilidade são conceitos éticos importantes para entender a busca pela qualidade de vida na escola. Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar significa se engajar numa investigação cuidadosa sobre a natureza das relações que os praticantes constroem, por pertencer à escola, com os pares e com o saber. Em outras palavras, priorizar a qualidade de vida implica na valorização destes liames e no trabalho contínuo para fortalecê-los.

Gieve e Miller (2006) defendem que o conceito de qualidade no campo da educação é impalpável e difícil de ser mensurado. Sob este prisma, problematizam a concepção generalizada de que a qualidade da educação pode ser acessada através da descrição e da prescrição de regras simplistas que ressaltam as semelhanças, cujo objetivo primordial é a produtividade externa. Neste sentido, há um ponto relevante: o termo qualidade de vida é entendido como relativo ao processo, não ao produto; como experiência, não como resultado.

De acordo com o referencial filosófico e metodológico da Prática Exploratória, a escola e a sala de aula devem se configurar como espaço seguro para que os questionamentos dos *practitioners* (praticantes) sobre os vínculos, as relações, o respeito, a empatia (etc) sejam tematizados e possam ser discutidos. O praticante (ALLWRIGHT, 2000, 2006; GIEVE; MILLER, 2006) é entendido como um sujeito que trabalha investigando a si mesmo e a vida em sala de aula. Este modo de entendimento das relações é o que mais se aproxima do conceito de qualidade de vida que sustento no contexto escolar. O principal ponto desta concepção é o de que a qualidade de uma experiência pode ser mais bem reconhecida ou sabida por quem a experiencia, neste caso o *praticante*, ou o *insider* daquele contexto.

Trata-se de olhar para o sujeito que aparece em sala de aula e o que ele traz de mais humano — suas falhas, virtudes, desejos, intenções, potencialidades e dificuldades. Gieve e Miller (2006), ecoando Allwright (2000, 2006), ressaltam

que entendimento e aprendizagem são intrínsecos à vida e não podem ser medidos em termos de eficiência. Lança-se o olhar sobre o processo socioafetivo do sujeito na escola e não sobre seu nível de eficiência ou deficiência.

Ao rejeitar a lógica do trabalho que visa o produto e a solução de problemas, a lógica da pesquisa do *practitioner* destaca-se como uma resistência ao paradigma tecnicista e instrumental. No campo da Psicanálise, Conte de Almeida (2011) também aborda a questão do manejo dos dispositivos de formação do professor que levam em conta os limites e possibilidade de ação de uma profissão que apela permanente à subjetividade.

Uma das intenções desta reformulação da Psicologia Educacional contemporânea é problematizar o diagnóstico. O que ele quer dizer? O que ele revela sobre o sujeito? De que forma, uma descrição diagnóstica auxilia o pedagogo a construir e aprimorar a qualidade de vida daquele estudante? No referencial da Prática Exploratória, psicólogo, alunos e professores trabalham de forma singular e colaborativa tecendo seus próprios entendimentos sobre o mal-estar e contribuindo para os entendimentos do grupo.

Por se inserirem no campo da Linguística Aplicada, Gieve e Miller (2006) propõem que a qualidade de vida é discursivamente construída dentro da sala na prática de aula e, portanto, derivada do trabalho colaborativo dos participantes em direção a um entendimento mais profundo sobre a escola como uma parte recontextualizada de nossas vidas. Ao encorajar que estas questões possam ser entendidas através de um diálogo coletivo, valoriza-se que o discente leve sua vida para a escola, pois sua aprendizagem não está cindida de sua constituição subjetiva: a aprendizagem faz parte da vida. Para a filosofia da Prática Exploratória, não há uma cisão entre o trabalho produzido em sala de aula e a vida. As subjetividades individuais não são deixadas do lado de fora ao entrarmos no espaço institucional. Por estarem se relacionando diariamente e aprendendo reciprocamente, os professores e os alunos são as pessoas mais aptas a avaliar o que constitui a qualidade das relações que se estabelecem no espaço escolar, seja com seus pares, com o saber (disciplina ministrada) ou até mesmo com a instituição.

Bondía (2002) afirma que a qualidade pode ser menos rica no caso de falta de possibilidades de endereçamento na relação pedagógica. Isso pode acontecer quando o educador subestima as características pessoais de cada grupo e de cada

praticante, se dirigindo a um grupo de forma generalizada. Quando os participantes estão envolvidos na procura pelo entendimento, a qualidade na sala de aula é ressaltada, pois o endereçamento é mais claramente percebido, sentido, verbalizado e reconstruído.

Na perspectiva da Prática Exploratória que estendo à Psicologia Educacional, o psicólogo é também um pesquisador-praticante que, junto com os alunos e os professores, trabalha de forma singular e colaborativa tecendo seus próprios entendimentos sobre o mal-estar e contribuindo para os entendimentos do grupo. Nas atuações com o grupo, discentes e docentes criam oportunidades para refletir sobre o que os intriga na vivência escolar e no processo de ensino e aprendizagem. É a curiosidade de entender que move a investigação. No trabalho de parceria do psicólogo com professores nas reuniões, criamos oportunidades para refletir sobre o que nos intriga num comportamento sintomático de um aluno na escola. A pesquisa envolvida no trabalho para compreender é sustentável e instigante, pois inclui nossas relações com o outro que nos cerca na escola e na construção identitária.

#### 4.3

##### A troca interdisciplinar e a contribuição ao desenvolvimento profissional

Porque eu só preciso de pés livres, de mãos dadas e de olhos bem abertos.

Guimarães Rosa. **Grande sertão**: veredas, 2006.

O conceito de subjetividade é também fundamental para aprofundar o entendimento sobre a formação e o desenvolvimento profissional do professor. Rubem Alves (2003) desenha poeticamente a diferença entre o professor e o educador. Enquanto o primeiro seria um funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas, o educador seria um “fundador de mundos, mediador de esperanças e pastor de projetos” (*Ibid.*, p. 21). Alves ressalta que frequentemente o educador é mau funcionário, pois o ritmo do mundo do educador não segue o das instituições. Por tratar de sujeitos e não de máquinas, a educação deve advir enlaçada às experiências de vida. A escola desvela-se ao mesmo tempo como lugar de construção de conhecimentos formais e como lugar de reconstrução constante do sujeito, em suas falhas, tropeços e virtudes.

O educador habita um mundo onde os sujeitos se definem por seus desejos, esperanças e medos, sendo sua função ajudá-los a ocupar este universo, “amando e trabalhando” da melhor forma possível, como apontaria Freud em um de seus textos que mais esclarece a cultura<sup>33</sup>, ou seja, relacionando-se com seus pares e investindo em seus desejos. Alves (2003) faz uma provocação: não sabemos como preparar o educador, talvez porque isso não seja possível exclusivamente pela via de um saber formal. No entanto, tudo que sabemos é que é necessário acordá-lo. Acerca da linha que separa a vocação da formação, Alves nos esclarece:

O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das 'ciências da educação' não faz educadores. Educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. O que se pode fazer é ajudá-los a nascer. Para isso eu falo e escrevo: para que eles tenham coragem de nascer. ALVES, R. **Conversa com educadores**. 2003. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/>>. Acesso em: 12 out. 2014.

No contexto desta pesquisa, considero que o psicólogo educacional é também um educador com a especificidade de uma escuta clínica. Educador como aquele que instiga a curiosidade, faz pensar, refletir, semeia perguntas e encoraja o sujeito a criar respostas não imutáveis e a refletir sobre virtudes como o respeito, a empatia e a cooperação. Educador também por ser capaz de identificar as dificuldades e sintomas socioafetivos e tentar propiciar pela circulação da palavra algum efeito subjetivo, mesmo que esta transformação seja gradual e ocorra inicialmente na relação entre professor e aluno. O psicólogo é, portanto, um educador que se deixa afetar pelas aprendizagens ocorridas nas interações e também se desenvolve neste processo.

É inevitável lembrar-me da obra de Dewey (1979), filósofo e educador americano que apontava a educação como necessidade social. Tal como Vygotsky (1998a), o autor concebia o conhecimento e seu desenvolvimento como um processo social (CUNHA, 1994). Dewey (1979) sublinha que a escola não pode ser uma preparação para a vida, pois é a própria vida. Assim, para este autor, aprendizagem, vida e experiência são elementos inseparáveis, e a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança da

---

33 Freud (1930) descreve a saúde mental como a capacidade dos sujeitos de amar e trabalhar.

experiência. O educador, portanto, não prepara a criança para ‘o futuro’, lugar idealizado, no qual a criança surgirá pronta, como muitas vezes ouvimos equivocadamente, mas a acompanha no presente, sendo peça-chave em sua formação intra e intersíquica.

Acredito que, contando com uma efetiva parceria entre professores, psicólogo educacional e alunos, é possível criar um espaço de escuta de conteúdos inconscientes e conscientes fundamentados na reflexão. Tal espaço de escuta seria a via para o despertar do educador. Ao despertar, com olhos e ouvidos afinados para entender de forma mais aprofundada tanto as dificuldades quanto as virtudes do aluno em seu contexto escolar, o educador poderá fazer parte da sua formação cognitiva, social e psicológica.

Diante dessa escuta e de intervenções interdisciplinares, proponho que a escola seja o espaço ideal para oferecer oportunidades de construção de entendimentos socioafetivos. O corpo que sintomatiza, usa o sintoma para falar sobre algo que lhe falta, sobre uma ansiedade que lhe habita ou sobre a incapacidade em lidar com alguma questão. Sustento que, nas reuniões de trabalho e nas intervenções em sala de aula, a troca entre educadores sensibilize a equipe a olhar, escutar e interagir com o aluno de uma forma menos generalizante e mais particular.

Tal possibilidade foi estudada por Ostermann e Souza (2009) que destacam a importância dos estudos microinteracionais na comunicação entre profissionais de saúde e pacientes. As autoras apontam a preocupação crescente no cenário mundial com a formação integral dos profissionais de saúde, deslocando o eixo de atenção de ‘o que fazer’ (conhecimento técnico-científico) e incorporando o ‘como fazer’, a fim de contemplar o plano da comunicação profissional. Acredito que este deslocamento seja também profícuo no contexto escolar quanto à formação interdisciplinar do professor. À medida que ele passa a dialogar com profissionais de outros campos de saber (como a Psicologia, a Fonoaudiologia ou a Psiquiatria, citando apenas alguns exemplos) dentro e fora da escola, poderá enriquecer sua formação. Refiro-me a uma formação que abrange não só conhecimentos específicos da área, mas também conhecimentos pedagógicos, que dizem respeito às relações inter e intrasubjetivas que se estabelecem no espaço escolar. No contexto de uma escola bilíngue, observo que, em algumas ocasiões, as dificuldades socioafetivas e cognitivas dos alunos devem ser observadas sob

outra variável às vezes não valorizada. Os alunos são imersos em uma língua estrangeira que ainda estão aprendendo a dominar, o que cognitivamente lhes exige outro nível de atenção e abstração. Socioafetivamente considero como cada aluno lida com as especificidades de outra cultura e com professores estrangeiros; quais são as motivações e expectativas que levam os pais a desejarem que os filhos dominem uma língua estrangeira; como os filhos respondem a tais expectativas; como operam com a impossibilidade de se expressar da mesma forma que em sua língua materna. Assim, percebo a necessidade de se pesquisarem aspectos que dizem respeito à especificidade do trabalho do professor de línguas num contexto bilíngue.

Ao ratificar a importância da reflexão crítica e ética, Miller, I. (2013) discorre sobre a importância do papel do formador à luz da Linguística Aplicada. Esta área de investigação, além de aprofundar os processos de formação inicial e continuada, contribui para as inovações alinhadas às pesquisas qualitativas e interpretativistas no campo metodológico das ciências sociais. A autora cita ainda que a mais pertinente contribuição da pesquisa em formação de professores, dentro da área da Linguística Aplicada contemporânea, “se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores” (MILLER, I. 2013, p. 100). Autores como Charlot (2005), Machado, (2004), Telles (2009) e Miccoli (2010, *apud* MILLER, I. 2013) têm se aprofundado em noções como Educação, formação e desenvolvimento profissional de maneira diametralmente opostas à noção de treinamento outrora em destaque. De acordo com esta perspectiva, a preocupação com a formação de professores não está voltada para a descoberta do “melhor método de ensino” ou para a capacitação do professor no sentido de alcançar o ápice de sua eficiência. Miller, I. (2013) identifica um afastamento progressivo do paradigma da racionalidade técnica nos contextos acadêmicos contemporâneos, nos quais se observa a emergência de espaços de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e de novas teorizações (MOITA LOPES, 2006, 2013). No entanto, o desejo de encontrar o melhor método parece persistir na sociedade capitalista contemporânea, que almeja que a formação inicial do professor ofereça uma lista de técnicas rápidas eficazes. Na educação continuada, os gestores das instituições ainda esperam resultados claros que estejam relacionados ao aprendizado de técnicas. Celani (2009, *apud* MILLER, I., 2013) aponta que ainda há a procura

pelas “receitas prontas e de sucesso garantido”, em detrimento da abertura de espaços sobre o ensinar e o aprender de línguas. Aqui, novamente, a relevância do aprofundamento nas questões intra e intersubjetivas para um contínuo aprimoramento profissional.

Contribuindo para a presente argumentação, Gieve e Miller, I. (2006) fazem uma análise minuciosa do termo “qualidade de vida” em sala de aula enfrentando o desafio de explicitar a complexidade deste tema para o campo da Linguística Aplicada e da Educação. O que os autores apontam é uma tensão entre dois polos. De um lado, as orientações tecnicistas e generalizantes na área da Educação que valorizam a produtividade, a eficiência, o treinamento e a solução de problemas. Do outro, se encontram os nortes que valorizam uma visão mais complexa, multidimensional e processual da sala de aula. Assim como Gieve e Miller, I. (2006), argumento que a qualidade da vivência na escola não deve ser pautada pela adoção de medidas generalizantes ou descontextualizadas. Como exemplo, cito a tendência educacional atual à aceitação não crítica de diagnósticos listados nos compêndios de Psiquiatria<sup>34</sup>.

#### 4.4

##### Facilitando a escuta no campo escolar

O barulho pesa, mas o não escutar é que cansa.

(Mia Couto, 2008, p. 153).

Não é a resposta que nos ilumina, mas sim a pergunta.

(Eugène Ionesco)

A psicanálise dá especial importância ao termo escutar, em detrimento do ouvir. Esta sutil diferença é bastante relevante. Ouvir diz respeito aos sentidos da audição. Na definição corriqueira, ouvir significa entender pelo sentido do ouvido. Se tudo vai bem com nosso ouvido, podemos ouvir. No entanto, escutar, requer habilidades mais sutis. Para escutar, é preciso atenção. É necessário mais do que os ouvidos abertos, estar presente para tentar entender o que o outro fala, entender

---

<sup>34</sup> Este tópico foi tratado de forma mais minuciosa no Capítulo 3.



a partir do seu ponto de vista. Ao psicanalista, portanto, cabe escutar e não simplesmente ouvir.

Church, Morrison e Richhart (2011) trazem reflexões importantes sobre o que chamo de “escuta no campo escolar”. Richhart descreve um episódio de quando atuava como coordenador de matemática e deveria realizar uma série de perguntas aos alunos, sendo observado por outro professor em treinamento. A experiência se repetia em classes diferentes. Os alunos frequentemente optavam por respostas curtas ou pareciam tentar adivinhar a resposta ao invés de pensar matematicamente. O que o autor ressalta é que esta não era uma dificuldade dos alunos e sim dos professores.

Quando os alunos não respondiam de acordo com a expectativa dos professores, estes se apressavam em oferecer a resposta esperada, simplesmente avançando na lição. Assim, o autor marca que é extremamente importante elicitare perguntas relevantes, mas igualmente ouvir as respostas. Os professores pareciam estar tão concentrados em uma nova técnica diferente da que eles estavam acostumados, e tão focados no que eles iriam fazer e falar, que acabavam por não ouvir os alunos, precipitando-se na resposta correta já prevista.

Church, Morrison e Richhart (2011) observaram dois tipos de efeitos desta conduta. Primeiro efeito: os alunos recebiam através do discurso do professor um sinal de que este não demonstrava interesse por suas ideias e pensamentos, mas sim um interesse exclusivo em ouvir uma resposta específica. Como resultado, os alunos esforçavam-se em tentar adivinhar a resposta específica, ao invés de compartilharem suas ideias verdadeiras, entendimentos e reflexões sobre o tema. Segundo efeito: não ouvindo, os professores tinham dificuldade de guiar os alunos no desenrolar de um pensamento, agindo como facilitadores da aprendizagem realizando outras perguntas e coconstruindo entendimentos. As perguntas reflexivas não surgem de uma lista pré-estabelecida de *guidelines*, mas sim das próprias interações com os alunos. Se o educador não escutar as perguntas e narrativas, não poderá interagir com eles de forma genuína, tornando muito difícil a tarefa de conduzi-los na busca de entendimentos. Da mesma forma, na Prática Exploratória os *puzzles* dependem da escuta para existir. O professor deve escutar as suas próprias inquietações e as de seus alunos para que reconheçam ali um puzzle que merece investigação. (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Church, Morrison e Richhart (2011) citam também o exemplo das pré-escolas *Regio Emilia* na Itália, nas quais a ideia de uma pedagogia da escuta é muito difundida. Segundo a metodologia destas escolas, a escuta é a base fundamental do relacionamento que os professores visam construir com os alunos. Dentro desse contexto, os alunos sentem-se legitimados a representar suas próprias teorias e oferecerem suas interpretações de questões particulares (GIUDICI; RINALDI; KRECHESKY, 2001).

Gieve e Miller (2006) lembram que a abertura para a escuta propicia o *classroom awareness* (consciência de sala de aula), abrindo espaço para que o endereçamento e a troca entre professores e alunos ocorram, aprimorando assim qualitativamente a natureza da experiência escolar. O fato de estarem em sala de aula limita e possibilita vários tipos de oportunidades, inclusive de problematizar temas socioafetivos, que dizem respeito à vivência dos praticantes no campo escolar, suas atitudes, motivações, limitações, estratégias e graus de dependência e de autonomia. Este trabalho para o entendimento, tanto no contexto exclusivamente pedagógico, quanto ampliado à Psicologia Educacional, traz um efeito de empoderamento, pois à medida que vão ampliando sua consciência acerca de sua participação no campo escolar como sujeitos (e não sujeitados), podem começar a problematizar seu mal-estar. Este efeito pode se iniciar no campo escolar e ser transferido para outras áreas de suas vidas.

Na atividade de reflexão conjunta da Dinâmica Exploratória, podemos dar sentido ao que somos e entendermos melhor como nos relacionamos com os objetos, com nossos pares e como nomeamos o que vemos e sentimos. Nomear o que fazemos em Educação constitui-se como práxis reflexiva. As palavras com que nomeamos o que somos, fazemos e pensamos são mais do que simplesmente palavras.

Retomando a discussão sobre a crescente realidade dos rótulos psiquiátricos na escola, acredito que ela deve ser feita de forma crítica, reflexiva e não passiva. Não se trata de refutar o diagnóstico ou o tratamento medicamentoso, que em alguns casos se faz recomendável, mas conduzir a equipe de profissionais internos e externos à escola a entenderem o quadro sintomático de uma forma mais ampla, que considere também o contexto familiar e social do aluno, para além do paradigma neurológico e descritivo. Neste contexto educacional contemporâneo, o psicólogo tem como uma de suas funções repensar com a equipe a questão do

diagnóstico. Mas a questão é — a descrição da sintomatologia e a categorização diagnóstica poderão por si só contribuir para que o aluno consiga atravessar seu mal-estar na escola?

O tipo de entendimento proposto nesta pesquisa é colaborativo, inclusivo e processual, além de demandar uma escuta mais apreciativa, empática e de menos julgamento dos profissionais envolvidos com o aluno. Na mesma trilha de Church, Morrison e Richhart (2011), Scharmer (2009) descreve quatro níveis de conscientização que podem ser expressos em quatro tipos de escuta. O primeiro nível diz respeito a uma escuta automática que prende o interactante em seus próprios pensamentos e crenças habituais, impedindo-o de se conectar de fato com o interlocutor. No segundo nível de escuta, ocorre uma escuta factual que envolve uma abertura maior para o ponto de vista do interlocutor. Os interactantes engajam-se em um debate, porém a possibilidade empática é restrita, pois há ainda resistência. No terceiro nível há uma abertura maior que possibilita ao participante se colocar no lugar do outro, tentar entender como ele, segundo seu *background*, suas habilidades e dificuldades. Neste nível de escuta há um interstício maior no campo afetivo e apreciativo que deixa em suspenso o campo do julgamento moral. O quarto nível de escuta requer que a agenda e os conceitos morais continuem em segundo plano como no terceiro nível, porém é necessário que o campo de atenção se expanda e o participante se permita surpreender pelo conteúdo da interação, sem desejar controlar o que pode emergir da circulação da palavra, mas ao mesmo tempo estando preparado para intervir, provocar e acolher a abertura discursiva ou, em certos casos, evitar ou desviar de conteúdos que possam ser ansiogênicos para o interlocutor. Scharmer (2009) aponta que este nível de escuta requer um profundo nível de *awareness* que implica certo distanciamento egóico por parte do sujeito engajado na interação.

## 4.5

## Os vínculos de Transferência e Confiança na Relação Pedagógica

Em 1914, Freud escreve o artigo *Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar*, um de seus poucos textos dedicados ao exame do vínculo afetivo entre professor e aluno. Para ele, a aquisição de conhecimento depende intimamente da relação do aluno com seus professores. No campo da Linguística Aplicada, Prabhu (1992), Palmer (1998), Allwright e Hanks (2009) e Miller, I. (2014) também apostam na investigação deste vínculo; como mencionado no Capítulo 2.

O conceito de transferência é relido por Lacan em um seminário exclusivamente dedicado ao tema (1992). Tanto Freud quanto Lacan acentuam que o amor de transferência não é exclusivo do contexto terapêutico, mas de todos os tipos de relações de alteridade. Dessa forma a transferência acontece na relação com o outro, através do discurso, na medida em que os sujeitos usam a linguagem para se relacionar.

Palmer (1998) ressalta que ensinar significa projetar sua forma de agir, ser e pensar (sua subjetividade) nos alunos. Conforme este autor é tão importante para o professor conhecer suas próprias idiossincrasias, de modo a exercer com maestria a prática docente, quanto conhecer seus alunos ou a matéria que ensina. Esta visão sobre a relação professor-aluno é muito alinhada ao discurso da Psicanálise. Para conhecer seus alunos e sua matéria, o professor deve conhecer a si mesmo profundamente. Quando o professor não conhece a si mesmo, não é capaz de ter escuta apurada para reconhecer o modo de pensar, de sentir e de se relacionar de cada aluno, sendo menos hábil para tocá-lo com seus conhecimentos de forma significativa. Por conseguinte, poderá encontrar dificuldades em associar a matéria que ministra ao mundo em que vive. É partir desse autoconhecimento que o vínculo afetivo entre professor e aluno pode surgir e estreitar-se. Esse vínculo afetivo é denominado por Freud de amor de transferência, ou amor dirigido ao saber.

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. (FREUD, 1914, p. 286).

Freud adverte sobre uma questão até hoje pertinente: o risco de os educadores quererem modificar os alunos à sua imagem, tomando para si a função de modelo, aproveitando-se da poderosa conexão suscitada pelo amor ao saber.

Em texto de 1921, Freud retoma a preocupação com a função de ideal do eu que o professor exerce para nos alunos. Ele afirma que se nos identificamos ao ideal do eu de alguém abrimos a via para que esse sujeito seja capaz de exercer influência sobre nós. Assim, o educador teria um poder sugestivo, ao servir como medida do ideal para o educando. Em outras palavras: o professor ficaria no lugar de mestre para o aluno, podendo utilizar-se desse poder para garantir sua influência sobre ele. Freud antevê uma faceta negativa nessa influência e faz ressalvas aos educadores, para que estes não cedam à tentação de abusar do orgulho educativo, tão indesejável e perigoso quanto o orgulho terapêutico. Complementando a assertiva de Freud, Lajonquière (1998) ressalta que a ausência de autocrítica e de escuta de si pode levar o educador a cair no paradoxo narcísico, privando o aluno de sua voz.

Lacan (1992) define que o que se ama não é o sujeito, mas o saber que ele personifica. Proponho que no contexto educacional a união dos saberes socioafetivos e pedagógicos do professor funcione como motor da transferência para o aluno. Ou seja, o aluno estabelece um vínculo transferencial com o professor a partir do momento que confia que ele possa valorizar suas virtudes e ajudá-lo a superar suas dificuldades, tanto no campo pedagógico, quanto nos social e afetivo. É a partir deste viés que Nóbrega (2003) ressalta a importância da visão tridimensional da sala de aula considerando os fatores sociais, cognitivos e afetivos como constituintes dos sujeitos enquanto agentes sociais.

O professor atua como uma peça gatilho no desejo de saber do aluno, ao mesmo tempo em que seu próprio desejo de saber e ensinar é tocado. O processo que situa professores e alunos como praticantes incita a busca, questionamentos e propicia a reflexão e o diálogo. Mais questionamentos surgem como um processo natural do fio condutor desejante.

Ainda na esteira da relação entre professor e aluno, Palmer (1998) cunha o termo capacidade de conexão (*capacity of connectedness*) para indicar que o que se quer atingir na relação entre aluno e professor é a capacidade de ligação afetiva, de confiança. O triângulo aluno/professor/conteúdo precisa de algo que os vincule, uma suas pontas. Este fio pode ser construído e não se dá desde o início. É

necessário se instaurar uma atmosfera de confiança em sala de aula, para que a transferência se estabeleça. Sustento que a escuta no campo escolar possibilita tal atmosfera.

Complementando o tema introduzido por Palmer (1998), Allwright (2009) utiliza o termo confiança (*trust*) quando se refere ao resultado desejável do trabalho para entender em conjunto, próprio das atividades de Prática Exploratória. No entanto, ele mesmo questiona a tentativa de se construir confiança como meta. Por ser um conceito tão subjetivo e delicado, constrói-se a confiança de forma indireta e gradual. Demonstrar capacidade de abertura para confiar nos membros do grupo propicia maiores chances de ser merecedor da confiança dos mesmos. No entanto, este movimento — ressalta o autor — deve ser genuíno e não mascarado por outros objetivos.

Quando os docentes, praticantes da Prática Exploratória, convidam os alunos a trabalhar para o entendimento de questões sobre sua qualidade de vida em sala de aula, eles demonstram interesse genuíno neste trabalho e nas reflexões dos alunos. Desta forma, a confiança se estabelece como algo espontâneo no espaço da sala de aula, visto que os alunos se impressionam e valorizam quando seus professores demonstram verdadeiro interesse em seus pensamentos. Isto parece ser o motor da construção de vínculos de confiança entre eles. Ao mesmo tempo, o fato do trabalho de reflexão ocorrer de modo coletivo e não individual parece também oportunizar o estabelecimento de confiança recíproca entre os praticantes. As discussões dos *posters* ou atividades gráficas realizadas em grupo servem para unir diferentes entendimentos e subgrupos, fazendo a palavra circular cada vez mais, criando ensejos para “*insights* iluminadores”, de acordo com Allwright (2009). Compartilhando os próprios entendimentos com os outros, se constrói cada vez mais valiosos entendimentos.

O trabalho exploratório oferece um ambiente de respeito onde todos (inclusive os professores) são convidados a expor suas dúvidas, pensamentos, visões de mundo num espaço onde poderão se ouvir e contribuir com as reflexões do outro, concordando ou discordando de forma respeitosa e levando a construção de entendimentos a sério. Este ambiente tende a expandir o campo de confiança entre alunos e professores.

Confiança e transferência. Acredito que estes os dois conceitos sejam complementares e imprescindíveis ao trabalho para entender o sintoma

socioafetivo apresentado no âmbito escolar. Neste caso, é necessário que haja um vínculo de confiança e respeito entre psicólogo, alunos e professores para se construir um saber sobre as dificuldades socioafetivas dos alunos. Da mesma forma, é importante que tanto os professores quanto os alunos confiem que o psicólogo detenha um saber sobre o tema *puzzle* eleito em colaboração e possa estabelecer, junto com eles, estratégias para lidarem com o mal-estar.

No caso das Dinâmicas Exploratórias realizadas neste estudo, muitas vezes, antes de passar a palavra aos alunos, eu e os professores trazemos narrativas de situações ocorridas conosco e convidamos os alunos a narrarem seus exemplos relacionados ao tema proposto. Tal hábito que se naturalizou nessas interações, sem que tivesse me dado conta, parece propiciar que o ambiente de confiabilidade mútua possa se estabelecer, visto que os alunos têm muito menos vínculo comigo, do que com o professor de turma, com o qual interagem diariamente.

Allwight e Hanks (2009) marcam que na medida em que este trabalho possa auxiliar a escola a tornar-se um local menos estressante para professores e alunos, ele é bem-sucedido em curto prazo. Em longo prazo, o trabalho para o entendimento alinha-se a um dos principais objetivos sociais: a educação para a cidadania, que inclui o respeito, o diálogo, a escuta e a capacidade de mudança em prol do bem-estar mútuo. Acredito que Psicologia Educacional se beneficia deste trabalho para facultar o entendimento de forma mais ampla.

#### 4.6

Na escola, o manejo do mal-estar nosso de cada dia

A afirmação, já vista anteriormente nesta tese, que as queixas socioafetivas são sinônimas de mal-estar e influenciam o bem-estar no cenário escolar e, muitas vezes, o processo de aprendizagem. O termo bem-estar tem inúmeras acepções e deve ser usado com cautela. No entanto, não pretendo aqui falar de um bem-estar que visa à eliminação de toda a angústia de viver e da dificuldade da relação com o outro (KEHL, 2002).

Apoio-me em Freud (1914), que entende que a saúde mental dos sujeitos, e consequentemente das sociedades, reside em sua capacidade de amar e trabalhar. Assim, se conclui que o amor, obra de Eros, é responsável tanto pelos laços afetivos que sustentam o processo civilizatório quanto pelo erotismo. Freud (1914,

p. 5) ainda pontua: “Em última análise, precisamos amar para não adoecer”. O trabalho, resultado dos processos sublimatórios, é um importante fator para a manutenção do equilíbrio psíquico, pois está atrelado a outros destinos pulsionais, tais como a criação e, sobretudo, a inserção social do sujeito.

Salles (2010), ao analisar o conceito de Eros, esclarece que o amor nos mantém investido libidinalmente, enquanto o trabalho nos dá um lugar no tecido social, pois transcende a necessidade de sobrevivência, nos fazendo agentes transformadores da sociedade na qual estamos inseridos.

A meu ver, na infância, o trabalho enquanto obrigação social pode ser representado pelo que se dá no espaço escolar. É na escola que as crianças produzem, são avaliadas e reconhecidas por suas produções diariamente. É neste mesmo espaço que estabelecem relações de afeto com seus pares e professores e, mais ainda, desenvolvem-se narcisicamente, construindo sua autoestima a partir de suas interações, sucessos acadêmicos e sociais. Tomando a proposta de Freud sobre a saúde mental, defendo que a capacidade da criança de amar e trabalhar está claramente ligada à sua qualidade de vida na escola.

O dia a dia de uma escola primária é uma experiência extremamente rica e surpreendente. Nas minhas observações sobre os alunos, lembro que tanto alunos quanto professores se referem de forma muito séria ao que é ali realizado. Recordo-me de uma cena testemunhada em uma turma de alunos de cinco anos, na qual a professora lança para os alunos a seguinte pergunta: “Por que vocês vêm à escola?”. A maioria se apressa nas mais diversas respostas: “para fazer meus trabalhos”, “para desenhar”, “para contar”. “para aprender a escrever”. Entendo, portanto, que o investimento libidinal dos alunos em suas produções acadêmicas pode ser considerado equivalente ao investimento de um adulto em seu trabalho e, por isso, deve ser levado a sério pelos pais e professores.

Em contrapartida, a falta deste investimento libidinal no campo escolar (perda de interesse pelo trabalho, pelas relações ali construídas, foco ou motivação) pode se manifestar tanto nos alunos quanto nos professores, causando efeitos nos outros praticantes. No caso de uma falta de investimento do educador, este deve tomá-la como uma oportunidade de reflexão sobre sua prática profissional. Caso o docente se depare com um desinvestimento libidinal do aluno, tem aí uma rica oportunidade de refletir para tentar acessar novamente o desejo do aluno e relançá-lo no campo do desejo pelo trabalho escolar.



Em 1930, Freud desvela o antagonismo irremediável entre as exigências das pulsões e as restrições da civilização. Como examinado anteriormente, Freud aponta que o propósito dos homens na vida seria obter felicidade; e frisa que:

Os homens querem ser felizes e assim permanecer. Esta motivação apresenta dois aspectos: uma meta positiva e uma meta negativa. Por um lado, visa a uma ausência de sofrimento e de desprazer; por outro, a experiência de intensos sentimentos de prazer (FREUD, 1930, p.94).

Freud (1930) sustenta uma postura ética afirmando que a Psicanálise não promete a felicidade, pois para isso não há nada estabelecido *a priori*. A felicidade dependeria da ação, postura e responsabilização do sujeito em seu meio. Apesar de parecer fatalista e indicar que o propósito de se tornar feliz, imposto pelo princípio do prazer, não pode ser realizado completamente. Freud ressalta que os sujeitos não podem abandonar seus esforços para alcançar tal objetivo.

O homem está sempre tentando ampliar o domínio simbólico sobre o real do corpo, da morte, do sexo, do futuro incerto. Mas essa produção de sentido não é individual. Seu alcance simbólico reside justamente no fato de ser coletiva, e seus efeitos, inscritos na cultura. (KEHL, 2002, p. 9)

Entendo, segundo este paradigma, que a qualidade de vida no âmbito da escola passe tanto pelos vínculos de amor lá construídos, quanto pelos saberes que nela se produzem (saberes acadêmicos e saberes socioafetivos). Questões relacionadas às vidas dos alunos, dentro e fora da sala de aula, suscitam a curiosidade e o desejo de saber, e podem instigar os alunos a produzirem respostas. Esta curiosidade move alunos e professores na desconstrução de certezas e elaboração de hipóteses, entendimentos e reflexões.

“Por quê?”, “Como?”, “Quando?”, “Onde?”, “De que forma?” são apenas alguns exemplos de perguntas que convidam à elaboração discursiva, impulsionando aos poucos os sujeitos na produção de sentido(s) sobre suas histórias de vida e sua vivência escolar. A partir do momento em que o aluno pode enunciar, duvidar, ouvir, elaborar e arriscar, as pulsões de vida e de morte se manifestam na escola. E este é o espaço onde o aluno passa inúmeros anos de sua vida, um ambiente escolhido pelos pais, porém sem a proteção direta dos mesmos. É, portanto, o local onde ele aprende trabalhando, cooperando, arriscando,

errando, perseverando, lidando com conflitos, construindo e instrumentalizando-se a partir da palavra.

#### 4.7

##### Um recorte cinematográfico: o mal-estar entre os muros da escola

Parece-me oportuno, neste momento, lançar mão da arte, a fim de avançar nas elaborações sobre o tema desta pesquisa. O filme franco-canadense *Monsieur Lazhar* mostra de forma delicada e pungente o mal-estar de uma turma de alunos entre 11 e 12 anos que tem de lidar com o insondável da morte. Assim, alunos da mesma faixa etária participaram desta pesquisa com suas inquietações e reflexões (Cf. Anexos).

De que forma posso relacionar o cenário deste filme com as questões acerca da narrativização do sofrimento na escola? Volto à sinopse: numa noite de quarta-feira, a professora Martine Lachance, de uma escola francesa, decide suicidar-se na sala de aula onde leciona. Na manhã seguinte, a equipe pedagógica e os alunos dirigem-se normalmente à escola sem ter tido notícias do ocorrido.

Simon, o primeiro aluno a chegar, ao olhar pelo vidro da porta da sala de aula, antes de entrar, depara-se com a cena impactante: a professora enforcada acima de uma carteira escolar. Simon corre para avisar a diretora da escola. Andando em direção oposta ao colega e sem saber do ocorrido, Alice cruza o corredor e acaba testemunhando a mesma cena. Simon e Alice serão os dois alunos protagonistas do filme, junto com o personagem título Monsieur Lazhar.

A notícia do suicídio espalha-se pelos jornais locais e a diretora tem imensa dificuldade na contratação de um novo professor substituto. Martine era uma professora dedicada e querida pelos alunos. Seu nome, citado ao longo de todo o filme, paira no ar como um fantasma que não se deixa desaparecer.

Após alguns dias, Bashir Lazhar, professor e imigrante da Argélia recém-chegado, candidata-se ao cargo. Na falta de outros candidatos é aceito e começa a lecionar, porém o que transmite aos alunos é muito mais que a gramática francesa. Lahzar tem, sem dúvida, algumas tarefas difíceis nas mãos: ajudar os alunos da turma a elaborar o luto de uma professora que os abandonou sem se despedir, lecionar o conteúdo programático deixado incompleto e, ao mesmo tempo, favorecer o vínculo de confiança da turma com ele. Bashir traz desde o início a

marca da diferença em relação à sua antecessora: é homem, de outra nacionalidade e leciona a partir de diferentes métodos de ensino. Tal desnivelamento, que poderia atrapalhar a construção deste vínculo, acaba por fortalecê-lo.

Uma das questões norteadoras do filme que se relaciona a esta pesquisa é: “como manejar o sofrimento dos alunos na escola?”. A partir desta e de outras questões, Lazhar e os alunos se veem às voltas com algumas outras inquietações. Diante da angústia, Lazhar trabalha com o sofrimento impregnado nas paredes da escola, convidando os alunos a falar em sala de aula, a fim de construir sentidos para o inexorável da morte.

A diretora da escola, no entanto, acredita que a melhor forma de lidar com este sofrimento seria o agendamento de algumas sessões semanais com a psicóloga educacional. Vale ressaltar uma oposição à pesquisa aqui desenvolvida: a psicóloga da escola é convocada a realizar um trabalho com o grupo de alunos, optando por excluir o professor de suas sessões de dinâmicas de grupo, justificando que “os alunos ficarão mais à vontade para falarem em sua ausência”. A ironia é que a morte da professora está diretamente ligada à entrada de Lazhar na escola e, portanto, sua presença na elaboração do luto seria essencial. Além disso, trabalhar em parceria envolvendo todos no trabalho de restabelecimento de um vínculo interrompido abruptamente poderia ser uma das funções da psicóloga. De acordo com as premissas da Prática Exploratória que defendo nesta tese, os alunos, não só os professores, devem ser tomados como agentes de pesquisa. “Focar nos alunos excluindo os professores seria contraproducente” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 146). Sendo assim, o trabalho para entender o mal-estar diante da morte da professora deveria envolver tanto os alunos quanto o novo professor substituto.

Numa cena de destaque, a diretora se impacienta e o acusa de “desenterrar Martine constantemente”. Tal acusação é feita porque Lazhar continua escutando e valorizando as manifestações espontâneas dos alunos sobre Martine em sala, ao invés de silenciar ou proibir a discussão da questão. Quando o professor indica que são as crianças que trazem o assunto de modo recorrente (a partir da associação livre), a diretora não acredita nele.

Apresento o recorte de outra cena que servirá de pano de fundo para todo o filme. Simon usa uma foto de Martine e a desenha enforcando-se. Os professores

reúnem-se num conselho de classe para decidirem que sanções deverão ser aplicadas ao menino. Os pais pressionam a escola para que Simon sofra uma punição, pois não é o primeiro episódio de ‘desrespeito’ em que se envolve. Lazhar intervém mais uma vez, olhando para além da película da foto: “Entendo que os pais estejam preocupados. No entanto, a foto aponta para outro problema mais profundo: o sofrimento dos alunos na escola”. Neste caso, o tema do sofrimento é partilhado por todos os alunos da turma, já que se tratava de uma tragédia. De todo modo, cada aluno experiencia o sofrimento da perda de forma diferente, de acordo com sua capacidade de simbolização.

Apesar desta escuta afinada que denomino de “escuta no campo escolar” (Cf. subsecção 4.3), Lazhar é minoria, sendo ouvido por poucos professores. Como punição, decide-se pela suspensão do aluno, que ficará uma semana fora da escola. Com intuito de solucionar a questão, a diretora convoca mais um especialista para avaliar Simon. A opinião da equipe escolar e, sobretudo, a do professor que partilha experiências com a turma cinco dias da semana parece desprivilegiada em relação à do especialista que vem de fora trazendo, enfim, o saber.

Em uma das cenas mais surpreendentes do filme, Simon consegue falar em voz alta para a turma sobre a angústia de se sentir responsável pela morte de Martine. Lazhar acolhe seu sofrimento: “Não tentem achar um significado para a morte. Não há. A sala de aula é uma casa. É um lugar de amizade, de trabalho, de gentileza, um lugar cheio de vida. Um lugar onde vocês devotam suas vidas”.

O filme transcorre de forma simples e brilhante. Em uma das últimas cenas, a mãe de Alice L’ecuyer vai à escola agradecer o apoio do professor no atravessamento do luto. A aluna vê pouco sua mãe, que trabalha como comissária de bordo, e estabelece um vínculo especial com o novo professor. Alice escreve um texto em que narra a angústia causada pelo episódio testemunhado. Lazhar valoriza o texto e compartilha-o com os pais e os outros alunos da sala. Sua iniciativa é criticada pela diretora. O professor não recua diante de sua função e continua acolhendo as vozes dos alunos a despeito da direção e da maioria dos professores da equipe. Lazhar valoriza a elaboração de Alice e envolve todos da comunidade escolar no trabalho da aluna para entender a morte.

No caso do filme, o sofrimento causado pelo real da morte deve ser vivido, sofrido, para só então ser tecida alguma elaboração e construídos novos caminhos.

Voltando o refletor cinematográfico para esta pesquisa, acredito que o “lugar de vida”, vislumbrado por Lazhar na ficção, e por Kupfer (1999) na Psicologia Educacional, precisa incluir a escuta e o trabalho colaborativo de toda a equipe, no sentido de entender melhor o sintoma socioafetivo do aluno, ao invés de tentar apagá-lo.

O professor Lazhar consegue estabelecer um vínculo de confiança com os alunos, estimulando-os a trabalhar, ao mesmo tempo em que os encoraja a falarem sobre Martine, apostando que a única forma de borderar o sofrimento está na palavra e na escuta. Não se deve esquecer que a Educação trabalha com representações de desejos. Representação através do desenho, das artes plásticas, do teatro, da dança ou da produção oral e escrita.

Alice comunica sua angústia e ao mesmo tempo seu desejo de entendimento sobre a questão da morte por meio de sua escrita. Simon vale-se da fotografia desenhada para enviar uma mensagem semelhante. Lazhar está ali para ouvir sem julgamentos essas mensagens. E com sua ajuda, os alunos conseguem produzir sentidos para estas experiências.

Ao despedir-se do professor, a mãe de Alice lhe faz um elogio. Agradece-lhe por “ter se mantido sólido”. Interpreto o termo sólido como pertencente ao campo do acolhimento que dá instrumentos reais e consistentes, e não fictícios, para o sujeito lidar com a realidade. Diante da realidade árida do sofrimento, resta a sorte do encontro com o consistente da escuta.

Muitas vezes a instituição escolar, na tentativa de cumprir as leis, fica surda diante da atuação do aluno, somente conseguindo aplicar punições sem tentar decifrar seu verdadeiro sentido. Reproduzo aqui a fala de Alice:

É difícil saber se a mensagem de Martine Lachance foi violenta. Não podemos misturar as coisas. A escola não deve ser violenta. Vocês punem violência com detenções, mas não podemos dar uma detenção a Martine, pois ela está morta. (MONSIEUR LAZHAR, filme franco-canadense, 2011).

O relato da aluna indica que não se trata de deixar de cumprir a lei, deixar de agir conforme os limites, mas sim de lidar com o que se pode ver, o que se expõe em cena, seja isto um sintoma, uma passagem ao ato, ou um *acting-out*. Diante da cena de mal-estar (um ato de indisciplina, violência ou transgressão, por exemplo) resta à escola decidir que caminho tomar: o da busca de reflexão sobre o

que causou a cena de mal-estar, o caminho da imposição de regras ou um terceiro caminho mais híbrido, que considere os limites da escola, mas também o apelo do sujeito.

Termino este capítulo sobre a vida escolar comentando o pensamento de Charlot (2001), que ao discutir o dia a dia da escola aponta que as atitudes dos educadores em relação a questões diversas da vida dos alunos, incluindo o mal-estar, são fontes possíveis de aprendizado, dependendo do modo como os educadores lidam com tais questões. Ainda que o mal-estar não tenha sido originado na sala de aula, a exemplo do filme, o professor pode abrir campos de entendimentos intrapsíquicos e não só acadêmicos.