

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KATHERINNE ROZY VIEIRA GONZAGA

**MODELO DE ANÁLISE DA POSIÇÃO SUBJETIVA DE DOCENTES PARA
MANEJO DE CONFLITOS RELACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA

2020

KATHERINNE ROZY VIEIRA GONZAGA

**MODELO DE ANÁLISE DA POSIÇÃO SUBJETIVA DE DOCENTES PARA
MANEJO DE CONFLITOS RELACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para a obtenção do título
de Doutora em Educação.

Orientador Prof. Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade

JOÃO PESSOA

2020

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G642m Gonzaga, Katherinne Rozy Vieira.

MODELO DE ANÁLISE DA POSIÇÃO SUBJETIVA DE DOCENTES PARA
MANEJO DE CONFLITOS RELACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL /
Katherinne Rozy Vieira Gonzaga. - João Pessoa, 2020.

253 f. : il.

Orientação: Fernando Cézar Bezerra de Andrade.
Tese (Doutorado) - UFPB/Educação.

1. Modelo de formação docente continuada. 2. Posição
subjetiva. I. Andrade, Fernando Cézar Bezerra de. II.
Título.

UFPB/BC

KATHERINNE ROZY VIEIRA GONZAGA

**MODELO DE ANÁLISE DA POSIÇÃO SUBJETIVA DE DOCENTES PARA
MANEJO DE CONFLITOS RELACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para a obtenção do título
de Doutora em Educação.

Parecer:

Aprovado em 20/03/20

BANCA EXAMINADORA



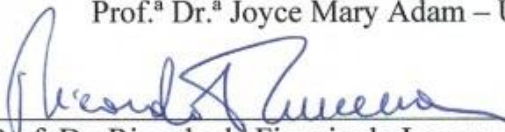
Prof. Dr. Bruno Robbes – Cergy Paris Université - França



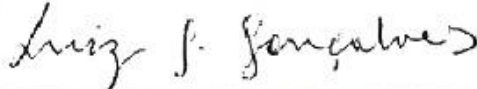
Prof. Dr. Fábio Roberto Rodrigues Belo – UFMG



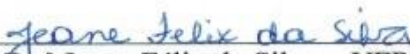
Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam – UNESP



Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena – UFPB//PPGE



Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves – UFPB



Prof.^a Dr.^a Jeane Félix da Silva – UFPB/PPGE



Prof. Dr. Fernando César Bezerra Andrade – UFPB

A Sabine, minha filha amada:
com sua espontaneidade,
criatividade e alegria coloriu o
meu percurso!

AGRADECIMENTOS

Já no último ano dessa minha jornada doutoral, tive a sorte de assistir, com a minha filha Sabine Gonzaga Santos, a quem dedico essa pesquisa, ao filme “Turma da Mônica - Laços” (2017). Foi uma delícia, e uma canção traduziu o sentimento que carrego comigo nos últimos quatro anos: gratidão!

Em especial a minha filha! A música, de autoria de Tiago Iorc e Duca Leindecker, diz: “Quanta sorte é poder chegar nessa vida com você [...] Cada suspiro é gratidão de ver entrelaçar as mãos que juntas podem muito mais [...]”. Assim agradeço,

Aos meus pais, Ana da Glória V. Gonzaga e Newton Lucena Gonzaga, e minha irmã, Karinne Larissa V. Gonzaga, pelo apoio, cuidado, amor e carinho a mim dispensados... sempre.

À Eduardo dos Santos, meu marido dedicado e amoroso, suficientemente bom!

De maneira toda especial ao Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade, um professor suficientemente bom, generoso em compartilhar o seu saber comigo.

Aos Professores Drs. Brunno Robbes, Fábio Belo, Joyce Adam, Ricardo Lucena, Luiz Gonçalves e Jeane Félix pela leitura cuidadosa e zelosa do meu trabalho contribuindo enormemente para o campo teórico e conceitual desta pesquisa.

À Catarina Gonçalves, minha “irmãzinha” que o campo da Educação me deu, uma presença continuamente ímpar no meu percurso.

À Andréa Pires de Oliveira, uma amiga querida e de trocas profícuas.

Às amigas do Centro Jean Laplanche – Psicanálise: Germana Maroja, Héliida Magalhães, Anna Bethânia Cavalcante, Henriqueta Melo e Sônia Furtado pelo apoio, incentivo e carinho.

Aos amigos Guilherme Melchor, Anete Gonçalves e David Júnior que mesmo fisicamente distantes sempre estiveram afetivamente próximos.

À Mayda Henriques Correia, por sua disponibilidade e prontidão em contribuir me ensinando a língua francesa.

Aos queridos amigos dos grupos de estudo sobre o pensamento de Winnicott pelo Brasil afora: pelas descobertas, aprofundamentos, conhecimentos gentilmente proporcionados a mim.

À Sociedade Psicanalítica da Paraíba (SPP) e grandes queridos colegas de lá, pelas discussões teórica e prática.

À Frederic Christian Louis Brighton pelo trabalho de tradução impecável.

À Noeme Britto Guimarães pela escuta atenta e colaboração.

Às queridas mães ED, presentes que minha filha me deu, que ao longo do meu trajeto tanto me acolheram e acolheram minha filha quanto facilitavam conversas relaxantes regadas de muitas risadas.

Aos meus primos, especialmente Ana Maria Vieira e Ana de Fátima Vieira pelo apoio e carinho durante essa minha jornada.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

E por último, mas não menos importante, muito pelo contrário, às professoras que foram fundamentais para que esta pesquisa acontecesse. O meu muito obrigada!

*“E se ‘a vida é a arte do encontro’,
parafraseando Vinícius, vamos viajando
e apreciando o caminho até chegar ao nosso
destino de sempre: um encontro vivo e genuíno
que amplia os seus horizontes e se renova
a cada viagem.”*

Mariana Balieiro Mussoi (2019, p.37)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	MANEJO DE SITUAÇÕES DE CONFLITOS RELACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA WINNICOTTIANA PARA UM MODELO DE ANÁLISE DA POSIÇÃO SUBJETIVA DE DOCENTES.....	22
2.1.	Diálogos entre Estudos Culturais da Educação, Psicanálise e Pedagogia Institucional: em direção a uma teoria sobre gestão dos conflitos relacionais na Educação Infantil.....	23
2.1.1	<i>O conflito na sala de aula e na escola: breve histórico dos modelos pedagógicos e psicológicos em torno da tarefa docente de ensinar a conviver.....</i>	27
2.1.2	<i>Contribuições da Psicanálise de Donald Winnicott à prática pedagógica.....</i>	34
2.1.2.1	<i>Formação docente continuada e teoria psicanalítica.....</i>	36
2.2	A Educação Infantil Brasileira: aspectos relevantes para a formação docente com vistas ao manejo de conflitos na escola.....	42
2.2.1	<i>Fundamentos da Educação Infantil no Brasil.....</i>	44
2.2.2	<i>Formação docente continuada na Educação Infantil.....</i>	48
2.3	Propostas de Formação docente continuada para a gestão de situações de conflitos relacionais: interlocuções para os fundamentos teórico-práticos do modelo.....	54
2.3.1	<i>Estudos Culturais da Educação.....</i>	55
2.3.2	<i>Psicologia e Psicanálise.....</i>	61
2.3.3	<i>Pedagogia Institucional.....</i>	66
2.3.4	<i>Revisão crítica dos modelos de intervenção.....</i>	74
3	CONSTRUINDO UM CAMPO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DE TRABALHO.....	90
3.1	Estudos Culturais da Educação, Pedagogia Institucional e Psicanálise Winnicottiana: pressupostos sobre o conhecimento e seus métodos de produção.....	91
3.2	Grupos e fenômenos grupais: para uma formação docente continuada.....	98

3.3	Formação docente continuada para o manejo de conflitos relacionais na Educação Infantil: o modelo de análise da posição subjetiva de docentes.....	104
4	MÉTODO.....	117
5	UM MODELO VIVO: ANÁLISE DA POSIÇÃO SUBJETIVA DE DOCENTES EM GRUPO DE REFLEXÃO.....	124
5.1	O modelo de grupo de reflexão para a análise da posição subjetiva.....	125
5.1.1	<i>Caracterização do grupo.....</i>	127
5.2	Fenômenos da posição subjetiva no modelo de análise: o uso do grupo e a mudança no manejo dos conflitos relacionais.....	128
5.2.1	<i>O primeiro tempo do modelo: as entrevistas.....</i>	131
5.2.1.1	<i>Posições subjetivas de Aline, Assunção e Ana antes do início do grupo de reflexão</i>	139
5.2.2	<i>O segundo tempo do modelo: o grupo de reflexão.....</i>	147
5.2.2.1	<i>A professora Aline e o uso do grupo como cobertura.....</i>	154
5.2.2.2	<i>A professora Assunção e a alternância do uso do grupo.....</i>	164
5.2.2.3	<i>A professora Ana e o uso do grupo como unidade individual.....</i>	173
5.2.3	<i>O terceiro tempo do modelo: as avaliações da experiência.....</i>	183
5.2.4	<i>As bordas do modelo: pesquisadora-mediadora, auditor externo e instituição copartícipe.....</i>	188
5.2.5	<i>E as cadernetas? Espaço intermediário entre docente e pesquisadora-mediadora.....</i>	193
6	FALAR, FALAR, FALAR... MUDAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
	REFERÊNCIAS.....	208
	GLOSSÁRIO – Conceitos de Psicanálise.....	226
	APÊNDICE A – Plano de curso.....	236
	APÊNDICE B – Carta de Anuência.....	240
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	241
	APÊNDICE D - Roteiro de Entrevistas.....	243
	APÊNDICE E – Quadro de organização do material.....	244
	APÊNDICE F – Quadro de organização do material.....	247
	APÊNDICE G – Quadro de organização do material.....	250

RESUMO

Atribui-se à escola, instituição social que sofreu mudanças nas concepções sobre suas funções sociais e pedagógicas, a responsabilidade de educar para a convivência e formar a sociabilidade. Essa expectativa demanda dos agentes educacionais novos modos de se posicionar e se relacionar: à escola cabe, na tarefa socializadora, mediar relações e conflitos entre indivíduos e grupos que lhe dão vida. Educar na escola presume oportunizar à criança sua autonomia, individuação e individualização – identidade de alteridade –, bem como o sentimento de pertencimento ao grupo e a uma comunidade, aspectos relevantes para a capacidade de conviver. Isso é ainda mais verdadeiro no caso da Educação Infantil, que se dedica à formação global das crianças. Por essa razão, o professorado da Educação Infantil requer uma formação específica, que deve se apoiar nas noções sobre o desenvolvimento intelectual, físico, social, afetivo e emocional, além do conhecimento sobre processos inconscientes implicado nesses processos de desenvolvimento. A biologia, a cultura e a história não exaurem a subjetividade e, neste, suas variáveis inconscientes. Nota-se que a subjetividade é uma variável relevante para o manejo de situações de conflitos relacionais e, em geral, ela é desconsiderada na formação continuada de docentes. Nesta tese, apresenta-se um modelo de análise para mapear a posição subjetiva de docentes da Educação Infantil no manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola, e, com isso, orientar o trabalho de formação docente continuada em grupo de reflexão, que favorece, na escola e considerando as experiências docentes, a mudança, quando necessária, da posição subjetiva de docentes da Educação Infantil. Presume-se que essa formação concorra para a superação de impasses ou limites no manejo profissional de conflitos relacionais entre docentes. Apoiado em um tripé teórico-metodológico que articula as dimensões cultural (sob as lentes do Estudo Culturais da Educação – ECE), pedagógica (utilizando-se de dispositivos propostos pela Pedagogia Institucional – PI) e psicanalítica (pelo viés winnicottiano), o modelo oportuniza mudanças subjetivas necessárias ao docente em formação continuada para o manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola. Com isso, objetivou-se desenvolver um modelo de análise da posição subjetiva de docentes em torno dos impasses no manejo de conflitos relacionais em sala e na escola, como uma alternativa teórico-metodológica à formação docente continuada, à luz da teoria de Donald Winnicott. Analisando dados empíricos gerados pela aplicação do modelo em uma formação docente, observaram-se mudanças na posição subjetiva das docentes a partir dos seguintes indicativos: gradual identificação do(a) docente em formação com o grupo de trabalho; mudança (ou manutenção) do uso do grupo de reflexão (inicialmente, do eventual relacionamento com pedido de proteção, até, finalmente, o relacionamento com o grupo para trocas e interação social); conservação (ou recuperação) da espontaneidade individual (autonomia, segurança e confiança); desenvolvimento (ou manutenção) da consciência de si; e, na medida do possível, consciência das implicações da subjetividade para seu trabalho em sala de aula. Para tal, fez-se uma revisão da literatura, promovendo a interlocução entre os ECE, a PI e a psicanálise de Winnicott, com vistas a teorizar sobre o manejo de situações de conflitos relacionais na Educação Infantil; discutindo-se sobre a Educação Infantil no Brasil e sobre propostas teóricas e práticas relacionadas a formação docente continuada para o manejo dessas situações. A partir dessa revisão construiu-se um campo epistemológico e metodológico de trabalho, desenvolvendo o modelo de análise da posição subjetiva de docentes em torno dos impasses no manejo de conflitos relacionais em sala e na escola. A coleta de dados se deu através do trabalho em grupos de reflexão numa formação docente continuada com docentes da Educação Infantil da rede pública de um município do interior da Paraíba, ao longo do ano de 2018. Para a análise dos dados coletados na pesquisa utilizou-se o método da pesquisa-ação do tipo colaborativa, uma vez que esta favorecia, a atuação da pesquisadora e das participantes. Com intervenções no cotidiano escolar, promoviam-se a reflexão e a reformulação teórica e prática das docentes

envolvidas nessa formação. O material analisado para ilustração do modelo foi extraído do registro de falas e expressões faciais, através da gravação em áudio e vídeo, posteriormente transcritas. Tais dados foram produzidos em entrevistas individuais e no grupo de reflexão. Os quatorze encontros do grupo de reflexão foram semanais com duração de três horas/aula cada. Os resultados da aplicação do modelo nessa formação docente ilustram que ele permitiu mapear a posição subjetiva das docentes diante das situações de conflitos relacionais, favorecendo o manejo da dinâmica grupal nos encontros de reflexão. Ademais, a análise detida da relação entre a posição subjetiva de três docentes, as reações do grupo de reflexão representado para as docentes um espaço potencialmente profícuo à mudança de posição subjetiva de cada uma das três docentes, quando e no que lhes foi necessário, o que lhes favoreceu a superação dos impasses relatados e a criação de alternativas mais efetivas para o manejo. Para tanto, as figuras da pesquisadora-mediadora, do auditor externo e da instituição copartícipe, em suas especificidades, revelaram-se estruturantes e facilitadores à realização do modelo.

Palavras-chave: Modelo de formação docente continuada; posição subjetiva; docentes da Educação Infantil; manejo de conflitos relacionais; contribuições da psicanálise para a educação.

RESUMÉ

Il est attribué à l'école, une institution sociale qui a souffert des changements dans les conceptions de ses fonctions sociales et pédagogiques, la responsabilité d'éduquer à la coexistence et de former la sociabilité. Cette expectative demande aux agents éducatifs de nouveaux modes de positionnement et de relation: l'école, dans la tâche de socialisation, est chargée de la médiation des relations et des conflits entre les individus et les groupes qui lui donnent vie. L'éducation à l'école suppose de donner à l'enfant l'opportunité de son autonomie, de son individualisation et de son individuation - identité d'altérité -, ainsi que du sentiment d'appartenance au groupe et à une communauté, aspects pertinents pour la capacité de vivre ensemble. Cela est encore plus vrai dans le cas de l'éducation de la petite enfance, qui est dédiée à l'éducation globale des élèves. Pour cette raison, les enseignants de l'éducation de la petite enfance ont besoin d'une formation spécifique, qui devrait être basée sur les notions de développement intellectuel, physique, social, affectif et émotionnel, en plus d'une connaissance des processus inconscients impliqués dans ceux processus de développement. La biologie, la culture et l'histoire n'épuisent pas la subjectivité et, en cela, ses variables inconscientes. Il est à noter que la subjectivité est une variable pertinente pour le traitement des situations de conflits relationnels et, en général, elle n'est pas prise en compte dans la formation continue des enseignants. Dans cette thèse, un modèle d'analyse est présenté pour cartographier la position subjective des enseignants de la petite enfance dans la gestion des situations de conflits relationnels en classe et à l'école et, avec cela, guider le travail de formation continue des enseignants dans un groupe de réflexion, qui favorise, à l'école et compte tenu des expériences pédagogiques, le changement, le cas échéant, de la position subjective des enseignants de la petite enfance. On suppose que cette formation contribue à surmonter les impasses ou les limites de la gestion professionnelle des conflits relationnels entre étudiants. Soutenu par un trépied théorico-méthodologique qui articule le culturel (sous le prisme des études culturelles en éducation - EPE), pédagogique (en utilisant des dispositifs proposés par la pédagogie institutionnelle - PI) et psychanalytique (à travers le biais de Winnicottian), le modèle offre des opportunités pour les changements subjectifs nécessaires aux enseignants en formation continue pour gérer les situations de conflits relationnels en classe et à l'école. Ainsi, l'objectif était de développer un modèle d'analyse de la position subjective des enseignants autour des impasses dans la gestion des conflits relationnels en classe et à l'école, comme alternative théorique et méthodologique à la formation continue des enseignants, à la lumière de la théorie de Donald Winnicott. En analysant les données empiriques générées par l'application du modèle dans la formation des enseignants, des changements ont été observés dans la position subjective des enseignants à partir des indications suivantes: identification progressive de l'enseignant en formation avec le groupe de travail; changement (ou maintien) dans l'utilisation du groupe de réflexion (initialement, de la relation éventuelle avec une demande de protection, jusqu'à, enfin, la relation avec le groupe pour les échanges et les interactions sociales); conservation (ou récupération) de la spontanéité individuelle (autonomie, sécurité et confiance); développement (ou maintien) de la conscience de soi; et, dans la mesure du possible, la prise de conscience des implications de la subjectivité pour leur travail en classe. À cette fin, une revue de la littérature a été réalisée, favorisant le dialogue entre ECE, IP et la psychanalyse de Winnicott, en vue de théoriser sur la gestion des situations de conflit relationnel dans l'éducation de la petite enfance; discuter de l'éducation des enfants au Brésil et des propositions théoriques et pratiques concernant la formation continue des enseignants pour la gestion de ces situations. À partir de cette revue, un champ de travail épistémologique et méthodologique a été construit,

développant le modèle d'analyse de la position subjective des enseignants autour des impasses dans la gestion des conflits relationnels en classe et à l'école. La collecte de données a eu lieu à travers le travail dans un groupe de réflexion dans une formation continue des enseignants avec des enseignants de l'éducation de la petite enfance dans le réseau public d'une municipalité à l'intérieur de Paraíba, tout au long de 2018. Pour l'analyse des données recueillies dans la recherche, la méthode de recherche-action de type collaboratif a été utilisée, car elle favorisait la performance du chercheur et des participants. Les interventions dans la routine scolaire ont favorisé la réflexion et la reformulation théorique et pratique des enseignants impliqués dans cette formation. Le matériel analysé pour l'illustration du modèle a été extrait de l'enregistrement des discours et des expressions faciales, grâce à l'enregistrement audio et vidéo, plus tard transcrit. Ces données ont été produites dans des entretiens individuels et dans le groupe de réflexion. Les quatorze réunions du groupe de réflexion étaient hebdomadaires, d'une durée de trois heures-classe chacune. Les résultats de l'application du modèle dans cette formation pédagogique ont montré qu'il permettait de cartographier la position subjective des enseignants face à des situations de conflits relationnels, favorisant la gestion de la dynamique de groupe dans les réunions de réflexion. En outre, l'analyse minutieuse de la relation entre la position subjective de trois enseignants, les réactions du groupe de réflexion à la participation de ces enseignants et la médiation du chercheur a démontré que le groupe de réflexion représentait pour les enseignants un espace potentiellement fructueux pour le changement de position subjective de chacun des trois enseignants, quand et dans ce qui était nécessaire, ce qui les a favorisés pour surmonter les impasses signalées et créer des alternatives de gestion plus efficaces. A cet effet, les figures du chercheur-médiateur, de l'auditeur externe et de l'institution coparticipante, dans leurs spécificités, se sont avérées structurantes et facilitant la réalisation du modèle.

Mots-clés: modèle de formation continue des enseignants; position subjective; Enseignants en éducation de la petite enfance; gestion des conflits relationnels; contributions de la psychanalyse à l'éducation.

ABSTRACT

The responsibility of educating for coexistence and forming sociability is attributed to the school, a social institution that has undergone changes in the conceptions about its social and pedagogical functions. This expectation demands from educational agents new ways of positioning and relating: the school, in the socializing task, is in charge of mediating relationships and conflicts between individuals and groups that give it life. Educating at school presumes to give the child the opportunity for his autonomy, individuation and individualization - identity of alterity -, as well as the feeling of belonging to the group and to a community, relevant aspects for the ability to live together. This is even more true in the case of Early Childhood Education, which is dedicated to the global education of students. For this reason, the teachers of Early Childhood Education require specific training, which should be based on the notions of intellectual, physical, social, affective and emotional development, in addition to knowledge about unconscious processes involved in these development processes. Biology, culture and history do not exhaust subjectivity and, in this, its unconscious variables. It is noted that subjectivity is a relevant variable for the management of situations of relational conflicts and, in general, it is disregarded in the continuing education of teachers. In this thesis, an analysis model is presented to map the subjective position of Early Childhood Education teachers in the management of situations of relational conflicts in the classroom and at school, and, with this, guide the work of continuing teacher education in a reflection group, that favors, at school and considering the teaching experiences, the change, when necessary, of the subjective position of teachers of Early Childhood Education. It is assumed that this training contributes to overcoming impasses or limits in the professional management of relational conflicts between students. Supported by a theoretical-methodological tripod that articulates the cultural dimensions (under the lens of Cultural Studies in Education - ECE), pedagogical (using devices proposed by Institutional Pedagogy-PI) and psychoanalytic (through the Winnicottian bias), the model provides subjective changes necessary for teachers in continuing teacher education to manage situations of relational conflicts in the classroom and at school. With that, the objective was to develop a model of analysis of the subjective position of teachers around the impasses in the management of relational conflicts in the classroom and at school, as a theoretical-methodological alternative to continuing teacher education, in the light of Donald Winnicott's theory. Analyzing empirical data generated by the application of the model in teacher training, changes were observed in the subjective position of teachers from the following indications: gradual identification of the teacher in training with the work group; change (or maintenance) of the use of the reflection group (initially, from the eventual relationship with a request for protection, until, finally, the relationship with the group for exchanges and social interaction); conservation (or recovery) of individual spontaneity (autonomy, security and trust); development (or maintenance) of self-awareness; and, as far as possible, awareness of the implications of subjectivity for their work in the classroom. To this end, a literature review was carried out, promoting the dialogue between ECE, IP and Winnicott's psychoanalysis, with a view to theorizing about the management of relational conflict situations in Early Childhood Education; discussing child education in Brazil and theoretical and practical proposals around continuing teacher education for the management of these situations. From this review, an epistemological and methodological field of work was built, developing the model for analyzing the subjective position of teachers around the impasses in the management of relational conflicts in the classroom and at school. Data collection was done through reflection group work in a continuing teacher education with

teachers of Early Childhood Education in the public network of a municipality in the interior of Paraíba, throughout 2018. For the analysis of the data collected in the research, the collaborative-type research-action method was used, since it favored the performance of the researcher and the participants. With interventions in the school routine, reflection and theoretical and practical reformulation of teachers involved in this training were promoted. The material analyzed for illustration of the model was extracted from the record of speeches and facial expressions, through audio and video recording, later transcribed. Such data were produced in individual interviews and in the reflection group. The fourteen meetings of the reflection group took place weekly, lasting three hours/class each. The results of the application of the model in this teacher education illustrated that it allowed mapping the subjective position of teachers in the face of situations of relational conflicts, favoring the management of group dynamics in reflection meetings. Furthermore, the careful analysis of the relationship between the subjective position of three teachers, the reactions of the reflection group to the participation of these teachers and the researcher's mediation evidenced that the reflection group represented for the teachers a potentially fruitful space for the change of subjective position of each of the three teachers, when and in what was needed, which favored them to overcome the reported impasses and to create more effective alternatives for management. To this end, the figures of the researcher-mediator, the external auditor and the co-participant institution, in their specificities, proved to be structuring and facilitating the realization of the model.

Keywords: Model of continuing teacher education; subjective position; Early Childhood Education teachers; management of relational conflicts; contributions of psychoanalysis to education.

1 INTRODUÇÃO

Qual a origem desta tese? Cabe esclarecer que a articulação entre a Educação e a Psicanálise fazem parte da minha história de vida desde o início. Na faculdade de psicologia, no último ano, durante o estágio nas áreas de psicologia clínica – psicanálise –, educacional e organizacional, simultaneamente, muito me envolvi com as duas primeiras. Em seguida, após a minha formação na graduação, já na cidade de João Pessoa, quando comecei a atuar na clínica, ao mesmo tempo me envolvi em um projeto de escuta à alunos de uma escola. E logo depois, por volta de 2004, em paralelo à continuidade da minha atuação profissional na clínica psicanalítica, juntamente com um grupo de colegas da instituição na qual eu trabalhava, participei de um projeto que voltado para a escuta de educadores. Assim, percebi um objeto de estudo a ser investigado tanto instigante – uma vez que, a meu ver, interrelacionava a psicanálise e a educação – quanto favorável à produção de reflexos na sociedade e na cultura, qual seja: o manejo de situações de conflitos relacionais na escola e os aspectos inconscientes por ele carregados.

Desse modo, a pesquisa que aqui se apresenta revela-se e desdobra-se a partir do meu “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) favorecendo um espaço para reflexões, descobertas e, conseqüentemente, criação de alternativas (WINNICOTT, 1975), pois saber de onde se fala é indispensável para se refletir considerando as diferenças (RIBEIRO, 2017). E como bem coloca Winnicott (1975) a **criatividade** está nas **extensões** do processo de distinção **entre o eu e o não-eu**. Ao que toca destacar: esse processo reflexivo crítico em que me apoio permite guardar a clareza de que o trabalho aqui apresentado não espera transformar absolutamente o indivíduo, a sociedade e a cultura no âmbito escolar, resolvendo, assim, todos os desafios da educação infantil. Mas, sim, espera contribuir para alguma transformação no plano individual, social e cultural docente. Não se trata, portanto, de um trabalho suficiente, mas de um trabalho necessário.

É sabido que em contexto de transformações culturais no mundo contemporâneo (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003) e na trilha aberta pela pedagogia no século XX – interessada, sob o influxo das ciências que pensam a educação, como a psicologia, na atividade discente em processos de ensino-aprendizagem –, os estudos, debates e intervenções pedagógicas têm se voltado à reflexão sobre as práticas educativas e seus efeitos. Àquela participação ativa das crianças, a psicanálise associa, entre outros processos, o pensamento espontâneo (WINNICOTT, 1975) dos(as) educandos(as), que também fundamenta a construção

de identidades, a capacidade de reconhecimento e valorização de alteridades, base da aprendizagem à convivência social.

A história da educação (e das sociedades que educam por meio de dispositivos específicos e formais) indica que, nesse cenário de transformações, a escola, como instituição social (ARIÉS, 2006), tem passado por mudanças nas concepções sobre suas funções sociais e pedagógicas: desse modo, atribui-se mais e mais à escola a responsabilidade por educar para a convivência e formar a sociabilidade. Ora, esse quadro demanda dos agentes educacionais novos modos de se posicionar e se relacionar: à escola cabe, na tarefa socializadora, mediar relações e conflitos entre indivíduos e grupos que lhe dão vida. Educar na escola, assim, precisa oportunizar à criança sua autonomia, individuação e individualização – identidade de alteridade –, bem como sentimento de pertencimento ao grupo e a uma comunidade, aspectos relevantes para a capacidade de conviver.

Isso é ainda mais verdadeiro no caso da Educação Infantil, que se dedica à formação global da criança: o desenvolvimento da cognição, da psicomotricidade, da afetividade e da sociabilidade antecipam a apresentação de conteúdos formais e sistematizados, a partir do Ensino Fundamental e, daí, vida afora. Por essa razão, o professorado que atua na Educação Infantil requer uma formação específica, que deve se apoiar nas noções sobre o desenvolvimento intelectual, físico, social, afetivo e emocional. A estas se acrescenta o conhecimento sobre processos inconscientes que se dão nos primeiros anos da infância, compreendidos por aquele momento da escolaridade: biologia, cultura e história não exaurem a subjetividade e, nesta, as variáveis inconscientes.

Nessa direção, à escola cabe ser um espaço constituído como sítio potencializador de acordos e mediações, que servirão de instrumento na instituição de lugares de fala e a convivência entre os membros de grupos e indivíduos que, com suas relações, mantêm vivo o cotidiano institucional: o eficaz manejo do ambiente escolar e a continuidade do sentimento da experiência pessoal são dois elementos importantes nessa mediação produzida na Educação Infantil. Assim, a escola de Educação Infantil cumpre o seu papel de acolhimento das crianças e de desenvolvimento das habilidades próprias a esse tempo, preparando o terreno para a aprendizagem da convivência no mundo adulto, o que se inicia desde muito cedo, na Educação Infantil.

Porém, geralmente, os(as) docentes, dessa faixa de escolaridade – bem como os(as) de faixas subsequentes – não tratam, em sua formação inicial ou continuada, do tema dos afetos e das emoções, e tampouco, numa abordagem que considere o que neles há de subjetividade

carregada de inconsciente. Observe-se que professores e professoras não são preparados(as) para lidarem com tais situações.

Cabe aqui abrir um parêntese para destacar, mesmo que brevemente, duas questões. A primeira: a essa observação soma-se o fato de não se pretender com a proposta de intervenção apresentada nesta tese uma suficiência para ultrapassar, no Brasil, as dificuldades inerentes à instituição escolar (problemas estruturais, uma judicialização da escola, confusão de papéis entre famílias e escola etc.) que, muitas vezes, interferem na tarefa dos(as) docentes de atenderem tais demandas. Ressalta-se, assim, que o trabalho que se apresenta, embora não seja suficiente, é, sim, necessário para contribuir com alguma transformação, especialmente a subjetiva, dos agentes educacionais concorrendo para um manejo mais eficaz das situações de conflitos relacionais em sala e na escola. E a segunda: embora reconheça-se a importância e a presença dos aspectos sociológicos e filosóficos no processo de constituição da subjetividade do indivíduo, aqui o foco da investigação recairá sobre a análise dos aspectos inconscientes nele presentes cujo arcabouço da teoria psicanalítica servirá de base para sua compreensão.

Uma vez que os conflitos fazem parte das relações humanas, na medida em que são estabelecidas situações relacionais intersubjetivas e, nelas há a sobrecarga de conteúdos inconscientes, é fundamental pensar nas situações de conflitos relacionais permeadas por imperativos inconscientes daqueles que delas participam e que desde muito cedo estão presentes na cena educativa.

Nessa direção, a subjetividade é uma variável relevante para o manejo de situações de conflitos relacionais: em geral, ela é desconsiderada na formação continuada de docentes. Estudos apontam que os afetos – “têm sua origem em acontecimentos fora do indivíduo, isto é, a partir de um estímulo externo – do meio físico ou social – ao qual se atribui um significado com tonalidade afetiva – por exemplo, agradável ou desagradável” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 164) – e as emoções – “expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo, em resposta a um acontecimento inesperado ou, às vezes, muito aguardado” (*Idem*, p. 167) –, entendidas como indicativos das condições da subjetividade – aqui aquela que considera os aspectos inconscientes da vida psíquica – desses indivíduos, são um problema central na educação, ainda que pouco estudado (MARCHESI, 2008; TARDIF, 2014). Diante disso, instiga-se também a refletir sobre a análise da posição subjetiva de docentes diante de situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

É no manejo das situações de conflitos relacionais que a compreensão sobre a posição subjetiva docente mostra-se ainda mais relevante, pois esses(as) profissionais, que marcam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos(as) discentes (ANDRADE, 2007;

MARCHESI, 2008; PAIN, 2009; WINNICOTT, 2008), carecem em situações geradoras de tensão para a convivência na escola, de transformação de suas posições subjetivas. A fim de criar condições para tanto, faz-se necessário intervir, através da instituição do lugar de fala, dispositivo proposto pela Pedagogia Institucional (PAIN, 2009), aplicado nos moldes de um grupo que reflete sobre as queixas, dilemas e experiências associadas ao tema do conflito e seu manejo (GONZAGA, 2011).

Em pesquisa anterior (GONZAGA, 2011), evidenciou-se a necessidade de desenvolver um modelo de análise da posição subjetiva de docentes em torno dos impasses do manejo de conflitos relacionais em sala e na escola, como uma alternativa teórico-metodológica à formação docente continuada, à luz da teoria de Donald Winnicott (1975; 1983; 2000; 2006; 2008). Surgiram algumas questões: como esse modelo de intervenção microssistêmica atua na cultura do(a) docente através uma formação docente continuada? Que componentes ele deve ter, visando a transformação na sua posição subjetiva? Que tipo de impasses, relatados por docentes no manejo de conflitos, beneficiam-se de tal proposta? Como esses impasses são implicados pela subjetividade docente?

Com vistas a respondê-las, propõe-se esta pesquisa, cujo objetivo geral é desenvolver um modelo de análise da posição subjetiva de docentes em torno dos impasses do manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola, como uma alternativa teórico-metodológica à formação docente continuada, à luz da teoria de Donald Winnicott para docentes da Educação Infantil. Para a consecução desse fim, especificamente, pretende-se:

- a) descrever o modelo de análise;
- b) fundamentar epistemológica e metodologicamente o modelo de análise;
- c) aplicar tal modelo em projeto de formação docente continuada para a gestão de conflitos na Educação Infantil, em escolas públicas na Paraíba; e, a partir deste passo,
- d) avaliar efeitos da aplicação do modelo de transformação da posição subjetiva associadas em contexto de impasses no manejo docente de situações de conflitos relacionais em sala e na escola

A tese a ser examinada sustenta: o modelo de análise aqui proposto favorece, em contexto de formação docente continuada por grupo de reflexão, a transformação da posição subjetiva de docentes da Educação Infantil, concorrendo para a superação de impasses ou limites no manejo profissional de conflitos relacionais entre discentes. Apoiado em um tripé teórico-metodológico que articula as dimensões cultural, pedagógica e psicanalítica, oportuniza transformações subjetivas necessárias à formação docente continuada para o manejo de conflitos relacionais em sala e na escola.

Presume-se, como efeito da aplicação do modelo de análise em formação docente, a mudança da posição subjetiva docente. Esta posição, a ser explicada adiante, é sob a ótica de Winnicott entendida como modalidade das **relações de objeto** de cada um dos participantes entabula com o/a mediador/a, com o/a colega de grupo, e/ou com o grupo como um todo e/ou, ainda, consigo mesmo – todos esses tomados como **objetos** que mudam de posição na teia de representações do indivíduo. Já a mudança, como também se verá depois, é compreendida como uma experiência de reconfiguração daquela posição subjetiva, efeito da instituição de condições para o remodelamento subjetivo do(a) docente às voltas com a tarefa de manejar pedagogicamente a situação de conflito, desenvolvendo, por consequência, sua autoridade docente nessa implicação. Tal mudança é inferida a partir dos seguintes indicativos: gradual identificação do(a) docente em formação com o grupo de trabalho; mudança (ou manutenção) do uso do grupo de reflexão (inicialmente, do eventual relacionamento com pedido de proteção, até, finalmente, o relacionamento com o grupo para trocas e interação social); conservação (ou recuperação) da espontaneidade individual, do autoconceito e da autoestima, inclusive diante dos conflitos em sala de aula e na escola; desenvolvimento (ou manutenção) da consciência de si e, na medida do possível, consciência das implicações da subjetividade para seu trabalho em sala de aula; o exercício da autoridade docente (visto que esse deriva da posição subjetiva docente).

Pretende-se que a articulação realizada entre as bases epistemológicas e metodológicas provindas da Pedagogia Institucional (PI), da Psicanálise winnicottiana e dos Estudos Culturais da Educação (ECE) favoreça a construção do modelo de análise objeto desta tese. Os lugares de fala e a função de mediação institucional atribuída à linguagem, de um lado; e a literatura que constitui os ECE, de outro, permitem identificar convergências entre esses dois universos, no que dizem respeito ao olhar político e cultural sobre os fenômenos por eles estudados. A cultura, aqui, é vista como suporte da linguagem e a linguagem como produtora de transformação cultural. O método de Winnicott supõe a observação e o registro detalhados dos fenômenos, levantando novas hipóteses (DIAS, 2017) à luz da sua teoria do desenvolvimento emocional primitivo. Ele supõe, igualmente, o manejo das condições ambientais que interferem na relação com o sujeito do conhecimento, de modo a favorecer a elaboração da construção e manutenção de suas relações com o **objeto**.

Supõe-se que as contribuições da teoria de Winnicott, aliadas às dos ECE, sustentando vigorosamente o modelo de análise proposto, identificam um(a) docente da Educação Infantil (EI) em formação continuada como sujeito às voltas com a produção do conhecimento sobre sua prática profissional na relação com o **objeto** – o conflito relacional de discente(s) e os

impasses por ele gerado naquela prática profissional, em função de limites culturais, pedagógicos e subjetivos da(o) docente. Suas dúvidas recorrentes (o que fazer? Como fazer? Para que fazer?) remetem, nesse contexto de conflitos, a outras: que docente sou eu? Por que lidar com conflitos entre as crianças é difícil para mim? Por que meu modo de intervir não ajuda a resolver o conflito?

Assim, o Capítulo 2 discute sobre o manejo de situações de conflitos relacionais na Educação Infantil, considerando as contribuições da teoria de Donald Winnicott para um modelo de análise da posição subjetiva de docentes. Para tal, promover-se-á, na primeira seção, o diálogo entre três campos epistemologicamente distintos: ECE, a psicanálise winnicottiana e a PI, a partir dos quais se constroem as bases teóricas e metodológicas desta pesquisa. Essa articulação influencia a construção do modelo de análise pretendido – objeto desta tese – que promove um **espaço transicional** (WINNICOTT, 1975), meio de criação para docentes manejarem conflitos relacionais das crianças em sala de aula e na escola, sem retaliação ou inibição da **agressividade**. Ainda que, na escola, o diálogo aqui proposto, ao valorizar as singularidades de cada criança e sua história, não corresponda a fórmulas universalizantes para o manejo de situações de conflitos, permitindo a invenção de um modelo cujos nortes se adaptam a diferentes processos de formação docente continuada dedicados à EI – justamente por atentarem para a relação entre o manejo docente e a história pessoal e profissional de cada docente. A segunda seção dedica-se a revisão de literatura sobre a Educação Infantil brasileira, seus fundamentos, a formação docente continuada para essa faixa etária e os seus aspectos relevantes para a formação docente. Esse exercício permitiu identificar, no tocante às relações intersubjetivas estabelecidas no campo escolar, que uma formação docente continuada na EI deve considerar que à escola cabe funcionar: como ambiente favorável ao desenvolvimento emocional; como continente aos impulsos agressivos próprios às relações intersubjetivas; e como espaço de estabelecimento e manutenção das relações interpessoais. A terceira seção traz a discussão sobre propostas teóricas e práticas sobre a formação docentes continuada para o manejo docentes de situações de conflitos relacionais, transitando pelas propostas dos ECE, da psicologia e da psicanálise e da pedagogia: esse caminho culminando em uma revisão crítica dos seus modelos de intervenção revela – a partir do entendimento de que o ser professor(a) se constitui sob influxo do inconsciente, das experiências vividas no seu espaço intermediário e do hibridismo cultural – a necessidade de uma formação docente continuada atenta a essa triangulação, que nela se possa intervir.

No Capítulo 3 examinam-se os parâmetros epistemológicos e metodológicos com que aqueles três campos de saberes – ECE, PI e psicanálise winnicottiana – se constituem, produzem

conhecimento e fundamentam seus métodos, para em seguida, por comparação, caracterizar e discutir a contribuição do modelo de análise aqui proposto. Nele descreve-se o modelo de análise da posição subjetiva de docentes proposto nesta tese para a formação continuada cujos eixos estão calcados: na consideração do discurso narrativo docente (carregado do aspecto cultural microssistêmico), na utilização de dispositivos da Pedagogia Institucional (lei, lugar, limite, linguagem e instituição de lugares de fala) e na intervenção da mudança de posição subjetiva de docentes. O método de formação construído a partir do modelo de análise da posição subjetiva de docentes caracteriza-se por ser grupal, considerar a organização do espaço e do tempo, receber a colaboração dos(as) docentes participantes e ser aplicado pelo(a) pesquisador(a)-mediador(a), que se mantém em interação com a figura de um supervisor externo ao trabalho desenvolvido. Foi construído considerando as etapas de inscrições, entrevistas iniciais, desenvolvimento do grupo de reflexão e avaliação dos trabalhos, descritas detalhadamente nesse Capítulo.

No Capítulo 4, apresentam-se o método escolhido, o desenho da pesquisa e os procedimentos no tocante à coleta, tratamento e análise de dados empíricos. Também são apresentadas as características das(os) participantes da pesquisa.

No Capítulo 5, apresentam-se os resultados da aplicação do modelo nessa formação docente, quais sejam: o modelo permitiu mapear a posição subjetiva das docentes diante das situações de conflitos relacionais, favorecendo o manejo da dinâmica do grupo de reflexão nos encontros de reflexão; a atenta análise realizada sobre a relação existente entre a posição subjetiva de três docentes, as reações do grupo de reflexão, as participações dessas docentes e a mediação da pesquisadora esclareceu que o grupo de reflexão representou para as docentes um espaço potencial à mudança de posição subjetiva de cada uma das três docentes, quando e no que lhes foi necessário, lhes favorecendo a superação dos impasses ora relatados e a criação de alternativas mais efetivas para o manejo. Ainda como resultado, evidenciaram-se as figuras da pesquisadora-mediadora, do auditor externo e da instituição copartícipe, em suas especificidades, como estruturantes e facilitadoras à realização do modelo.

As Considerações Finais trazem uma breve retomada do trabalho e uma discussão em torno das possibilidades e limitações de um trabalho dessa natureza, atentando, finalmente, para a importância de políticas públicas que tomem a formação docente continuada na Educação Infantil considerando os aspectos subjetivos e, neles o que há de inconsciente.

2 MANEJO DE SITUAÇÕES DE CONFLITOS RELACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA WINNICOTTIANA PARA UM MODELO DE ANÁLISE DA POSIÇÃO SUBJETIVA DE DOCENTES

Neste capítulo, com vistas a discutir o manejo (WINNICOTT, 2000) docente de situações de conflitos relacionais na Educação Infantil (EI), promover-se-á, na primeira seção, o diálogo entre três campos epistemologicamente distintos: os Estudos Culturais da Educação (ECE), a Psicanálise Winnicottiana e a Pedagogia Institucional (PI), a partir das quais se constroem as bases teóricas desta pesquisa. Embora diferentes em suas origens, uma interlocução entre eles inspira a criação de um modelo de análise da posição subjetiva de docentes – objeto desta tese – que promove um entre-lugar – transicional (WINNICOTT, 1975) –, um espaço de criação para docentes gerenciarem conflitos relacionais entre as crianças em sala de aula e na escola, sem retaliação ou inibição da **agressividade**. Ainda que, na escola, o diálogo aqui proposto, ao valorizar as singularidades de cada criança e sua história, não implique em fórmulas generalizáveis para o manejo de conflitos permite a invenção de um modelo cujos princípios orientadores se aplicam a diferentes processos de formação continuada de docentes que trabalham com a EI – justamente por atentarem para a relação entre o manejo docente e a história pessoal e profissional de cada docente.

Cabe ressaltar: o conceito de “manejo”, aqui, refere-se ao que Winnicott diz em relação ao cuidado dispensado a determinadas pessoas – no caso desta pesquisa, cuidados dispensados pela pesquisadora-mediadora¹, e, não raro, por integrantes do grupo, ao(à) professor(a) participante – no ambiente no qual estão se relacionando, referindo-se a um ambiente de **holding**, um dos conceitos mais recorrentes na obra daquele psicanalista inglês, detidamente explicado adiante (ver glossário). E, aqui, faz-se necessário informar: devido a especificidade desta tese – dada a articulação entre educação e psicanálise – oferece-se um glossário (pág. 226) de conceitos psicanalíticos que ao longo do texto, para facilitar a identificação, estarão sempre destacados em negrito na cor preta.

Diante de situações de conflitos relacionais, portanto, presume-se haver padrões de manejo que se ancoram em modos de funcionamento das subjetividades de docentes, forjados na construção das representações sobre a identidade e a alteridade, num transcurso que muito deve, no plano microssistêmico (para usar de empréstimo a expressão de Bronfenbrenner [1996]), à história individual em que cada docente desenvolveu seus padrões para vincular-se

¹ A pesquisadora-mediadora tem a função de atender ativamente às necessidades egoicas de cada docente em tempo e ritmo indicado por cada uma. Tal concepção será melhor explorada no Capítulo 5, subseção 5.2.4.

e relacionar-se com outras pessoas. O modelo de análise aqui delineado fundamenta-se sobre tal premissa.

Nesse sentido, entende-se que os aspectos culturais imbricados no processo de ensino e aprendizagem, constitutivos do processo de subjetivação, sob a ótica dos ECE e segundo a leitura de Donald Winnicott, podem sofrer intervenções a partir da instituição de dispositivos da PI, exercitados através do trabalho em grupo na escola: esta, aqui, é a proposta para uma formação docente continuada que considere a subjetividade docente e possa nela intervir quando se constatarem impasses no manejo docente de conflitos entre discentes ou, ainda, pensar conflitos na relação entre docente e discente(s), afetando, assim, a cultura docente.

Em seguida, discutir-se-á sobre os métodos pedagógico e psicanalítico, conduzindo à contribuição da teoria de Winnicott à prática docente e, daí à formação docente continuada com reflexos dessa teoria psicanalítica. Para tal, abordar-se-á sobre a Educação Infantil Brasileira, seus fundamentos e a formação docente continuada que a ela se dedica. Finalmente, tratar-se-á da formação docente continuada para a gestão de situações de conflitos relacionais apresentando os pontos de vista da psicologia e da PI, revisando criticamente seus modelos de intervenção.

2.1 Diálogos entre Estudos Culturais da Educação, Psicanálise e Pedagogia Institucional: em direção a uma teoria sobre gestão dos conflitos relacionais na Educação Infantil

A discussão sobre a relação entre o campo dos ECE, da Psicanálise e da PI faz-se necessária nesta pesquisa dedicada à construção de um modelo de intervenção pedagógica e institucional voltado para o manejo de situações de conflitos relacionais na escola, quando se considera o processo de desenvolvimento – físico, psicomotor, cognitivo, da linguagem e socioafetivo – marcado pelos atravessamentos com o meio cultural e histórico. Aqui, compreende-se que o desenvolvimento emocional desde a tenra infância está inter-relacionado com a (e é impactado pela) cultura e história do tempo em que se situam as crianças.

Neste sentido, a perspectiva dos ECE favorece uma leitura reflexiva e crítica das marcas culturais que impactam tanto a educação quanto aqueles por ela afetados (especialmente, docentes e crianças).

A reflexão antropológica e crítica é marca reconhecidamente originária dos Estudos Culturais (EC) que surgem em um cenário em que alguns grupos sociais se dedicam a se apropriar de ferramentas conceituais, considerando diversos campos de saberes na construção

de um olhar singular sobre dado fenômeno, recusando opiniões pautadas numa noção de pureza cultural e absolutismos epistêmicos (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Desse ponto de vista, os EC e, mais tarde, os ECE – uma vez conquistada a compreensão segundo a qual os processos culturais e educativos são diversos e valiosos em sua utilidade para organizar a vida social e as subjetividades (quebrando-se, assim, a hierarquia de saberes) – insistem em que as diferenças identitárias, em nome da igualdade de direitos, sirvam à reflexão, ao respeito pelo que é heterogêneo, múltiplo, híbrido – visto que a condição humana é plástica, histórica, produto de uma construção em que os processos educativos (escolares ou não) participam decisivamente. Assim, a educação é revista como prática social com vistas à construção de novos significados para os saberes já sancionados e, como bem coloca Meyer et al (2006, p. 1337), “envolve o conjunto dos processos pelos quais indivíduos se transformam em sujeitos de uma cultura, reconhecendo que existem muitas e diferentes instâncias e instituições sociais envolvidas com esses processos de educar”.

Os EC favorecem a constituição de um novo campo, “uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.54).

O discurso dos EC, que epistemológica e metodologicamente recorre a muitos campos das ciências humanas e sociais (como a antropologia e a psicologia), das tecnologias, da filosofia e das artes, se apoia em fontes diversas de investigação, como por exemplo, a etnografia (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003): esta história de plasticidade teórica autoriza a articulá-lo, também, à produção teórica psicanalítica, visto que a psicanálise, como ciência, tem como um de seus postulados a plasticidade e a historicidade psíquicas, constituídas sempre em face da alteridade (FREUD, 1996e; WINNICOTT, 2000; 1983).

Assim, especialmente para o campo da Educação, os EC, propondo alternativas teórico-metodológicas, a partir de uma crítica radical aos pressupostos epistemológicos da Modernidade, com vistas a projetos de humanização na prática escolar (GONÇALVES; ANDRADE, 2015) tornam-se, para esta pesquisa, um campo profícuo de estudos que contribuem com a compreensão do aspecto cultural próprio ao desenvolvimento emocional infantil e à influência cultural no manejo docente de situações de conflitos relacionais entre discentes.

Os ECE, a respeito do que se falará melhor adiante, são, portanto, na pesquisa educacional, “um espaço de compartilhamento de saberes científicos e modos de compreensão considerando o aspecto cultural e sua influência no fenômeno discutido” (GONZAGA, 2011,

p.17), pelo exercício de tarefas investigativas dedicado à leitura singular de um processo educativo em sua relação com o cultural. Tal como se apresentam neste estudo, em que a teoria psicanalítica é utilizada tanto para a construção do campo epistemológico e metodológico de trabalho quanto para a análise e interpretação dos dados, eles concorrem para que não se perca do horizonte de análises a dimensão cultural e seus efeitos no modo de docentes representarem a constituição subjetiva das crianças em sala e na escola, quando em situação educacional, por exemplo.

A teoria psicanalítica de Donald Winnicott (1975) tem na experiência cultural a possibilidade de um desenvolvimento emocional que ele não se furta de adjetivar como “sadio”. Para ele, dada a prematuridade e a incompletude psíquica humana no nascimento, a experiência cultural primária consiste na relação entre mãe (ou qualquer adulto que a substitua nessa tarefa de cuidar e atender às necessidades físicas e egoicas do infante) e bebê. Ao longo do desenvolvimento maturacional essas experiências relacionais vão se alargando.

Essa experiência se dá num espaço intermediário — o **espaço transicional** — que começa a se instalar entre adulto que materna e bebê quando eles(as) vivenciam o tempo da dependência relativa para o(a) bebê, em que os fenômenos experimentados (por exemplo, o brincar das crianças e o falar dos adultos) do ponto de vista do(a) bebê nem estão completamente em sua realidade interna e nem em sua realidade externa, localizando-se nas várias gradações entre o “eu” e do “não-eu” descritas pela teoria winnicottiana (GONZAGA, 2011).

A teoria de Winnicott recorre ao conceito de cultura para a construção de sua compreensão sobre o desenvolvimento emocional infantil. Para esse teórico da psicanálise não há a constituição de um *self* sadio sem que haja a inserção cultural (representada por aqueles/as outros não dedicados direta ou frequentemente aos cuidados com a criança). É nesse sentido que se compreende cultura “como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como base de nossas compreensões mais corriqueiras.” (COSTA, 2005, p.109). De acordo com Winnicott (1975) — que, neste aspecto, não parece distante das premissas dos EC —, a cultura diz de um fenômeno instituído em uma realidade compartilhada (WINNICOTT, 2000; 1975; COSTA, 2003).

Tal realidade é também compartilhada no espaço educacional. A escola é, por excelência, um espaço em que diferenças culturais estão presentes, em que cada um(a) traz consigo o seu entendimento e o seu modo de se relacionar com o mundo, com o outro. Como, ainda conforme Winnicott (2000), os primeiros momentos do funcionamento psíquico

desconhecem a distinção entre **eu** e **não-eu**, as referências iniciais aos **objetos** e outros sujeitos presentes no mundo ainda são muito autorreferentes. Assim, é difícil enxergar — mais ainda, conviver — com diferentes e diferenças, de modo que na escola de Educação Infantil muitos conflitos relacionais se dão, sempre servindo de contexto para a continuidade da constituição de relações intersubjetivas, inerentes à convivência social.

Nessa perspectiva, os conflitos relacionais são intrínsecos às relações intersubjetivas, que por sua vez também se estabelecem em situações de grupo. “As situações de conflitos relacionais são representadas por aquelas nas quais se encontram, concomitantemente, oposição de ideias, comportamentos, valores e interesses.” (GONZAGA, 2011, p.19), podendo, na EI, se estender de brigas, mordidas, ataques verbais, indisciplina até agressões físicas mais graves.

Atualmente, pouco são os(as) docentes preparados(as) para lidar com essas situações, levando muitas vezes as inquietações de docentes e atores da escola (OUTEIRAL; CEREZER, 2011) a se afastarem ou negarem (FREUD, 1996a) o fenômeno ali experimentado. No entanto, o reconhecimento e a reflexão em torno de suas inquietações são princípios orientadores da criação de novas formas de lidar com tensões relacionais, novos conhecimentos e novas práticas (OUTEIRAL; CEREZER, 2011). Além disso, “os conflitos relacionais na escola, se bem geridos, podem ser bem aproveitados, dependendo da condução que recebem pelos educadores, da mediação para o crescimento e aprendizagem em direção à convivência social.” (GONZAGA, 2011, p.12).

Com a Pedagogia Institucional, da qual se falará adiante mais demoradamente, os conflitos relacionais, na escola, são considerados, se bem aproveitados, como vias de aprendizagem de convívio social. A PI é uma pedagogia ativa que tem nas ciências humanas, principalmente na psicologia e na psicanálise, um suporte que contribui para o manejo dessas situações. Com base nessa pedagogia sobre os conflitos, as relações interpessoais transparecem o que há de conflito nelas; no entanto, eles precisam ser manejados de forma eficaz para não se desdobrarem em conflitos mais graves – por exemplo, atos de violência –, além de servirem como ocasião para reparação dos vínculos sociais (PAIN, 2009; GONZAGA, 2011). É responsabilidade docente promover a regulação necessária desses conflitos, contribuindo para o reconhecimento das mensagens neles implicadas e para a determinação de uma saída não violenta para a **agressividade** na escola (PAIN, 2004).

Portanto, no sentido de pensar uma formação docente continuada que considere a subjetividade (WINNICOTT, 2000) docente na gestão dos conflitos relacionais na escola, discutir-se-á a seguir sobre as contribuições que métodos pedagógicos e teorias psicológicas e psicanalíticas trouxeram para enriquecer o pensamento pedagógico no tocante ao tratamento de

conflitos na aprendizagem da convivência pacífica, com vistas a refletir sobre as contribuições da psicanálise sob a ótica de Winnicott à prática pedagógica e os seus reflexos em uma formação docente continuada que se empenhe para alcançar o objetivo de educar para viver em sociedade.

2.1.1 O conflito na sala de aula e na escola: breve histórico dos modelos pedagógicos e psicológicos em torno da tarefa docente de ensinar a conviver

Diversos são os modelos pedagógicos de ensino e aprendizagem, com os quais distintas concepções de conflitos relacionais e de seu manejo estão intimamente relacionadas. Muito já se refletiu e reformulou sobre os modelos em torno da tarefa docente de ensinar a conviver, desde perspectivas tradicionais às pós-modernas – o que também está relacionado à concepção de infância. Por outro lado, em relação aos modelos psicológicos, especialmente aqueles com o viés psicanalítico, o que se analisa é a quase inexistência, salvo a PI, à exemplo dos trabalhos de Robin (2013; 2014), de métodos pedagógicos de manejo de conflitos relacionais na escola de Educação Infantil. O que se encontra são métodos que transpõem alguns dos princípios psicanalíticos para esse manejo. Assim, nesta sessão, se falará sobre os modelos pedagógicos e psicológicos, especialmente os psicanalíticos, e da função de docentes de ensinar a conviver.

Como se lembrou no parágrafo anterior, os conflitos relacionais em sala e na escola são manejados também de acordo com as concepções de infância de cada época. Ora, se a infância é vista como um tempo para acumular conhecimentos (à moda do método de ensino tradicional), tampouco a criança terá direito à fala, principalmente se esta fala for expressa através de comportamentos carregados de **agressividade**, tão comum nas situações de conflitos relacionais. Ao passo que se a criança é entendida como sujeito de direitos, ela terá espaço para se expressar e os conflitos nos quais ela estiver envolvida serão concebidos como parte do processo de aprender a socializar-se (na perspectiva pós-moderna de ensino e aprendizagem).

A escola nem sempre foi como é hoje, ela é uma criação social humana, cujas mudanças históricas e culturais exigiram dos agentes da educação (docentes, gestores, figuras parentais e familiares) novos modos de se posicionar. Antes realizada em qualquer lugar, a aprendizagem se dava pelo fazer com o outro mais velho, que transmitia seu saber a partir da experiência pessoal daquele que ensinava (adulto). A criança era vista como uma espécie de adulto em miniatura, depositária do que lhe era transmitido (ARIÈS, 2006; BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008; CAMBI, 1999; MONEREO *et al.*, 2016).

Ao longo do tempo a concepção sobre a criança sofreu mudanças, passando a ser sujeito dotado de desejos, personalidade (ARIÈS, 2006) e direitos – o que demanda implementação de

políticas públicas destinadas a essa parcela da população. Adquiriu-se uma conscientização cada vez mais crítica das dificuldades implicadas na integração dos resultados dos atos educativos, percebendo, por exemplo, que nem sempre elas são conscientes. Além disso, disciplinas científicas e a tecnologia começaram a ser direcionadas ao estudo dos fenômenos educativos. Com isso, acontecimentos políticos, culturais e econômicos impactavam na educação escolar, cujas reformas interferiam na trajetória do ensino e aprendizagem, começaram a ser considerados (PALACIOS, 2007).

O método de ensino hoje chamado tradicional, que instituiu a educação formal, concebe os sujeitos como seres passivos no processo de transmissão em que eram postos como destinatários. A educação tradicional considera a inteligência uma faculdade que capacita o sujeito a armazenar informações, desde as mais simples até as mais complexas. “Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo” (LEÃO, 1999, p.190). Nele, o(a) professor(a) é figura central e a criança é e deve manter-se passivo diante da transmissão de conteúdos proposta pelo(a) docente. Nesta perspectiva os conflitos relacionais são entendidos como algo indesejável, interrompendo o processo de ensino e aprendizagem e dos quais nada se aproveita. O(A) docente ocupa nesse cenário o lugar de quem pune, vigia e impossibilita os conflitos relacionais (EDUCACION PROHIBIDA, 2016), muitas vezes na expectativa de fazer aprender as crianças a se respeitarem e conviverem socialmente.

É no fim do século IX que acontece o movimento em direção a uma educação ativa (CAMBI, 1999), com vistas a uma escola com funcionamento progressista, cujos pensadores ajudam a fundamentar novos movimentos na educação. A escola passa a ser pensada como instituição que ganha estatuto de experiência de desejo, concebendo-se, em suas bases, um processo educativo marcado pelo interesse profundo por aprender. Ela deve ser desejada e sua função será desenvolver os aspectos intelectuais e morais das crianças. A escola deve ser ativa e não mais lugar de repetição e simples memorização. Ao(À) docente cabe, além da transmissão dos conhecimentos formais, estimular o interesse da criança. A escola passa a ser personalizada, singular a cada um(a), considerando dificuldades e interesses de cada um(a) no processo de ensino e aprendizagem (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008; CAMBI, 1999). Nela, os conflitos relacionais são entendidos como via de aprendizagem de valores e de normas de convivência e aos(às) docentes cabe administrar os conflitos relacionais que surgem ao longo do processo de desenvolvimento global da criança. Aqui, a busca está em aprender com os conflitos na expectativa de superá-los, como é o caso das escolas de pensamento construtivistas.

A escola construtivista, à qual foram, gradualmente, associados autores como Piaget e Vygotsky, vê no processo educativo um suporte que favorece a criação e experimentação do conhecimento pela criança. A figura do(a) discente tem papel ativo nessa perspectiva, em que a aprendizagem é uma construção própria e, portanto, singular a cada criança. “Os pressupostos epistemológicos do construtivismo se fundamentam na ideia de que o pensamento não tem fronteiras: ele se constrói, se destrói, se reconstrói” (LEÃO, 1999, p.197).

Semelhantemente a Vygotsky, Dewey entendia o conhecimento como uma construção que integrava o social e o individual (CUNHA, 2001) e considerou a necessidade da interlocução entre a experiência, o conhecimento e a cultura para uma educação construtiva – o que serve de suporte à concepção do modelo a ser desenvolvido aqui.

Para esta pesquisa, dentro de um escopo construtivista, cabe destacar também as ideias de Freinet², cujos princípios são associáveis a práticas construtivistas, uma vez que seus instrumentos e técnicas inovadoras, construídas a partir do cotidiano de sala de aula, direcionavam-se para um trabalho sobre o meio educativo voltado para a cooperação e a atividade (ELIAS, 2010).

Aqui, entende-se que essas três linhas de pensamento sobre o desenvolvimento social, cada uma a seu modo, consideram o conflito como parte das relações humanas e, portanto, via de aprendizagem de valores e normas conviviais, cuja função do(a) professor(a) é criar condições à aprendizagem pela motivação. Esse(a) profissional ganha lugar central na gestão dos conflitos relacionais.

Piaget pensou sobretudo os conflitos cognitivos, mas, a partir destes, os relativos ao desenvolvimento sociomoral. Ele associou os conflitos ao processo de desequilíbrio e

² O Movimento Freinet, marcado pela Educação Nova, Educação Ativa, defendia uma educação pela atividade, na qual a criança tinha um papel ativo na própria educação. Para Freinet, segundo Elias (2010, p.90), à Educação cabia “o crescimento pessoal e social do indivíduo, elevar a criança a um máximo de humanidade, preparando-a não apenas para a sociedade atual, mas para uma sociedade melhor, fazendo-a avançar o mais possível em conhecimento, num constante desabrochar”. Freinet (SAMPAIO, 2007; ANDRADE; CARVALHO, 2009; ELIAS, 2010) propunha uma pedagogia de atividade e cooperação, buscando descobrir o interesse das crianças, observando e considerando suas particularidades, seus problemas e personalidade, dedicando-se a eles(as) com carinho e preocupação. Neste sentido, visava atender às necessidades vitais das crianças, criando estratégias motivacionais para a aprendizagem. Entre o campo e a sala de aula, Freinet pretende uma aprendizagem que se dá na natureza, “onde a criança possa desenvolver a inteligência, familiarizar-se com as primeiras práticas escolares” (ELIAS, 2010, p.36), e com o objetivo de estimular a aquisição de conhecimento a partir do interesse das crianças pelo meio externo à escola, surgem as aulas-passeio. Delas, a imprensa escolar, que visa registrar as produções textuais criadas após os passeios e gerar o compromisso das crianças com as atividades (SAMPAIO, 2007), responsabilizando-se cada uma por si. As crianças, em sua concepção, aprendem através da repetição de experiências bem-sucedidas, tendendo, inicialmente, a automatizá-las para em seguida adquirirem novas aprendizagens. Com isso, a livre expressão era privilegiada por Freinet, e praticada, por exemplo, através de textos livres, estimulando, assim, a autonomia das crianças e o trabalho coletivo. A correspondência interescolar, cuja função era valorizar a escrita para a criança, revelando uma de suas funções servia à aprendizagem e ao engajamento das crianças. Tais práticas são fundantes do trabalho de Freinet. (SAMPAIO, 2007; ELIAS, 2010).

reequilíbrio, de sorte que os conflitos são tomados como experiência necessária à evolução, com o uso dos processos de assimilação e acomodação para a superação dos conflitos levando à retomada do equilíbrio. Esse autor estudou o desenvolvimento da moralidade (e os conflitos) no contexto de jogos, em que comportamento e juízo moral são identificados e manejados (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2014; RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981).

Vygotsky, para quem os aspectos sociais e culturais são imprescindíveis ao desenvolvimento humano, tanto cognitivo quanto relacional, entendeu os conflitos conviviais como fontes de conhecimento sobre si e sobre o mundo. A aprendizagem se dá através de modelos, administrados pelo(a) docente que provê condições ambientais para promover a convivência entre as crianças (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2014).

Com Freinet – para quem o trabalho em equipe é a condição motivacional à aprendizagem social, o que se dá através de “uma escola democrática, capaz de formar seres livres para decidir o seu destino coletivo e pessoal” (ELIAS, 2010, 26) –, tem-se a sala de aula como ambiente favorável à aprendizagem da convivência, em que se adquirem valores cidadãos, através do trabalho pautado nas necessidades das crianças e da cooperação entre elas (SAMPAIO, 2007).

Embora, como mostrou Oliveira (2018), a concepção docente sobre a expressão da **agressividade** implicada nas situações de conflitos conviviais, comumente impregnada por ideias do senso comum, direcione o seu manejo, geralmente, tomando como base, práticas punitivas, esse cenário aponta para busca de soluções de conflitos relacionais em sala e na escola através da motivação, e não mais pela punição, como no modelo tradicional de ensino.

Ensinar a conviver demanda, então, preparo por parte dos(as) docentes para intervirem de modo eficaz, contribuindo não para uma inibição dos conflitos, mas para sua valorização como oportunidades de aprender estratégias pró-sociais de convivência.

Nessa direção, a Pedagogia Institucional (PI) – surgida nos anos 1960, marcante na França e na Itália como uma abordagem dos dilemas pedagógicos que enfatiza o conceito de instituição – traz a noção de conflito relacional para o primeiro plano da cena pedagógica, uma vez que o conflito é entendido como essencial à aprendizagem da convivência. A PI coloca os(as) docentes como administradores(as) de dispositivos que fornecem condições para a superação dos mesmos. Uma perspectiva pós-moderna de ensino, em que os conflitos são condição à vida social e por serem via de expressão da **agressividade** contida em todo ser humano, são inextinguíveis, porém, são passíveis de superação.

Na PI, o termo instituição adquire um significado de relação coerente entre o grupo e as regras a nível microssistêmico. Neste sentido, essa pedagogia abre espaço à análise, não

meramente de seu funcionamento administrativo, mas também à análise daqueles que a fazem e de suas relações, favorecendo transformações através de mediações, utilizando-se, principalmente, da fala. A valorização da fala, dando a palavra às crianças, via de efetivação imediata do aspecto subjetivo do sujeito, tem função nessa proposta pedagógica de instituir “os lugares apropriados, [...] marca primeira do respeito que lhes é devido, ao mesmo tempo em que permite ao professor ou professora melhor gerir os problemas de disciplina” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.65).

Desse modo, através do reconhecimento da subjetividade docente – e nela o que há de inconsciente (IMBERT, 1996) –, implicada nas situações educativas (ROBBES, 2017) envolvendo conflitos relacionais, a PI (pautando-se no tripé pedagógico criança – professor – ambiente), através de seus dispositivos, viabiliza aos docentes e às docentes a criação de alternativas não violentas de saída dos conflitos.

A PI se utiliza do Método e Técnicas Freinet, da Psicologia de Grupo e da Psicanálise, com o propósito de promover uma educação que evite a violência e que considere o conflito relacional na cena pedagógica no que ele tem de favorecedor da aprendizagem para o convívio social. Fernand Oury insistiu em manter-se também sobre as bases da psicanálise e dos fenômenos de grupo, com as quais Freinet, teoricamente, não concordava (HÉVELINE; ROBBES, 2009). Vale salientar que Freinet não se aprofundou, como os irmãos Oury, na análise dos fenômenos grupais. Através de suas técnicas e método, a PI, “põe adultos e crianças em situações novas e variadas, que requerem de cada um engajamento pessoal, iniciativa, ação e continuidade” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.29).

Nesta perspectiva pedagógica, aos(às) docentes cabe reconhecer os conflitos que surgem na cena educativa e que, embora existam independentemente de sua intervenção, dependem dela para revelar o que neles está escondido – o material inconsciente. O conflito é visto não só como via de aprendizagem a convivência social, mas, também, como meio de demandas afetivas, por vezes, inconscientes, aos integrantes do grupo. Assim, o manejo docente de conflitos relacionais nessa perspectiva – apesar de haver a criação de alternativas para superá-los como na perspectiva moderna de ensino –, é singular, considerando-se as demandas afetivas de cada criança, porém sem respondê-las. Antes, orienta desejos das crianças no sentido das aprendizagens. “É aprendendo e, por ocasião das aprendizagens, estabelecendo relações com os outros nas atividades comuns que o(a) aluno(a) encontra satisfação afetiva, ao mesmo tempo em que cresce.” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.99).

Este cenário pedagógico supõe o conflito como expressão da subjetividade. Também seu manejo grupal, pela contenção (WINNICOTT, 2005) da demanda afetiva, necessária, tanto

à garantia dessa expressão quanto à interdição de sua **atuação**, que na escola pode gerar rompimento dos vínculos afetivos e dificultar e/ou interromper o processo de aprendizagem.

A interdição da violência e do incesto (HÉVELINE; ROBBES, 2009), duas das leis básicas propostas pela PI para garantir a instituição de lugares de fala na escola, apoiam-se em princípios da psicanálise lacaniana. Cabe, aqui, brevemente historiar o processo dessa escuta de conteúdos latentes.

A psicanálise começa com Freud por volta de 1895, quando ele, a partir de suas descobertas sobre o funcionamento do inconsciente, propõe às histéricas da época, acolhendo-as em seu consultório particular, a escuta de seu sofrimento psíquico. As histéricas, assim, “são protagonistas da construção de uma clínica da escuta” (ROUDINESCO, 2016, p.81), em que a interioridade do ambiente íntimo de um consultório garantia a elas um lugar privado e a dedicação ao entendimento de suas dores emocionais. Nessa perspectiva, elas deixam de ser participantes de uma “clínica do olhar” – tal como poderia ser entendida aquela praticada por Charcot – para terem reconhecidos e escutados os seus dramas. Freud dá início a uma nova teoria da subjetividade cujo trabalho clínico se estabelece na “relação transferencial: uma renovação do tratamento dinâmico, oriundo dos antigos magnetizadores” (ROUDINESCO, 2016, p.82). Quando em 1902, ainda muito no início do movimento psicanalítico, nas “reuniões de quarta-feira” (CHECCHIA; TORRES; HOFFMANN, 2015), Freud e outros estudiosos da época (a exemplo de Otto Rank, Alfred Adler, Paul Federn, Wilhelm Stekel, dentre outros) entendiam que a superação dos conflitos internos – inconscientes – dependia do reconhecimento de suas fontes, com vistas a alcançar a sua compreensão. Além disso, que a projeção dos conflitos no mundo exterior era um movimento de defesa comumente utilizado.

Ora, nada disso deixa de ser verdadeiro com os sucessores do trabalho freudiano. Porém, na medida em que os estudos avançam, o tratamento psicanalítico também se desenvolve ao longo do tempo e sofre impactos de descobertas que se sucedem. Como se vê, e de acordo com Winnicott (2000), inicialmente a escuta de demandas inconscientes se supôs, basicamente, a partir das relações com outras pessoas, considerando suas fantasias conscientes e inconscientes implicadas nos relacionamentos com pessoas inteiras.

Na escola de Educação Infantil, os(as) docentes estão implicados em relações com crianças que ainda estão, em alguma medida, relacionando-se com **objetos parciais, transicionais** (ANDRÉ, 2015).

Winnicott (2000, p. 221) dedicou-se à análise desses “relacionamentos ainda mais primitivos”, percebendo que por volta dos seis meses um bebê apresenta mudanças, considerando sua capacidade física, por um lado, mas não negligenciando o que se passa com

ele do ponto de vista emocional, o que depende essencialmente da relação entre bebê e ambiente, quais sejam, mundo interno e mundo externo. O seu pensamento favorece uma nova compreensão psicodinâmica dos processos psíquicos, proporcionando o estudo e a análise de relacionamentos objetais mais primitivos. Assim, segundo o próprio Winnicott, ele não inaugura uma nova técnica e nem um novo método, por entender que a técnica freudiana permite acesso a esses elementos primitivos, desde que sejam consideradas as transformações durante a situação transferencial próprias do processo psicanalítico.

Winnicott (2000), através de suas concepções sobre *holding* e *handling*, oferece na relação com crianças pequenas – tais como aquelas que estão nas escolas de Educação Infantil – um enquadre que ao mesmo tempo que interdita a expressão sobre a forma de atuação, também autoriza, liberando sua expressão sob outra forma, através da comunicação – seja verbal, seja não-verbal. (WINNICOTT, 1983). Será essa inclinação de Winnicott (2000; 1983; 1975) sobre o desenvolvimento emocional primitivo, para esta pesquisa, um diferencial. Winnicott (2000) não só permite acesso e reconhecimento das demandas afetivas imbuídas nos conflitos relacionais de crianças bem pequenas, como favorece a contenção com a autorização, necessárias à aprendizagem da convivência social.

Segundo Winnicott (2005, p.98), para o desenvolvimento emocional em direção ao amadurecimento deve-se “ser capaz de tolerar tudo o que [se puder] encontrar em nossa realidade interior” porém, essa “é uma das grandes dificuldades humanas, e um dos importantes objetivos humanos consiste em estabelecer relações harmoniosas entre as realidades pessoais internas e as realidades exteriores” (WINNICOTT, 2005, p.98).

Quando as crianças expressam exteriormente o mundo interior, dramatizando-o, é quando sentem a ameaça das forças destrutivas dominarem as forças de amor, representando ele mesmo o papel destrutivo na esperança de provocar o controle por uma autoridade externa. A **agressividade** – quando manifestada em forma de agressão –, que comumente dificulta o trabalho da professora, é quase sempre essa dramatização da realidade interior que é forte demais para ser tolerada como tal.

A concepção winnicottiana positiva acerca da **agressividade** – em que os conflitos sempre favorecem ao impulso para crescer, se desenvolver e amadurecer emocionalmente e através dele se manifeste, o que, potencialmente, é uma via de aprendizagem à convivência –, bem como sua atenção aos vínculos estabelecidos desde a tenra infância, contribuem para a ação docente eficaz diante das situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

Lembra Winnicott (2005, p.101):

É tarefa do adulto impedir que essa agressão fuja ao controle, proporcionando uma autoridade confiante, dentro de cujos limites um certo grau de maldade pode ser dramatizado e usufruído sem perigo. [...] É tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade.

A esta altura, PI e psicanálise winnicottiana convergem, pois manejar conflitos nessas perspectivas é cuidar para que os vínculos relacionais não se rompam. Com Winnicott (2000) tem-se que, através da provisão de um **ambiente suficientemente bom**, do *holding* e do *handling*, se favorece o direcionamento ao amadurecimento emocional. Tal como se verá a seguir.

Assim, a psicanálise de Winnicott (2000) – através da noção positiva da **agressividade** inerente ao desenvolvimento relacional do sujeito e da existência de uma comunicação verbal e não-verbal –, oferece um olhar diferenciado para os dispositivos pedagógicos da PI, uma vez que contribui para o manejo docente de situações de conflitos relacionais manifestados por crianças pequenas, quando ainda incapazes de constituírem moralidade, já são capazes de criarem vínculos, bases da convivência na Educação Infantil.

2.1.2 *Contribuições da Psicanálise de Donald Winnicott à prática pedagógica*

É inegável a contribuição da psicanálise à educação (FREUD, 1996c; CIFALLI; IMBERT, 1998; GUIRADO, 1996; GONZAGA, 2011; KUPFER, 2007; RONDAS, 2004). Desde os tempos de Freud (1996c), diferentes articulações entre psicanálise e educação estiveram na pauta de suas discussões e reflexões teóricas que foram desde a de uma profilaxia esclarecida, passando também pela análise das contradições do discurso pedagógico, bem como pela dinâmica institucional própria da escola, até a da interpretação dos processos inconscientes presentes na relação professor(a)-criança, sendo esta última a mais reconhecida (CIFALLI; IMBERT, 1998; GUIRADO, 1996; KUPFER, 2007; RONDAS, 2004).

Anna Freud, uma das pioneiras da análise de crianças, cuja técnica guardava um caráter mais pedagógico do que clínico (ZIMERMAN, 1999), validava a articulação entre educação e psicanálise chegando a criar uma escola “especial, que foi depois frequentada por crianças cujos pais se analisavam” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.258). Anna Freud buscou levar aos professores um olhar psicanalítico sobre as crianças, ampliando o conhecimento do(a) professor(a) sobre o desenvolvimento humano. “A tarefa de uma professora baseada nos fatos revelados pela análise consistiria em achar um equilíbrio entre os extremos do consentimento das satisfações do indivíduo e a proibição da manifestação da pulsão.” (PEDROZA, 2010, p.89).

Cabe esclarecer que não se pretende aqui, nesta pesquisa, fazer clínica psicanalítica na escola e tampouco propor uma ‘educação analítica’ — duramente criticada, e com pertinência, por Millot (1987). Pretende-se, sim, um diálogo entre dois campos de saberes e considerando, com isso a criação de um espaço favorável à formação de sujeitos mais criativos (MACIEL, 2016), pretende-se uma formação global que oportunize ao professorado aprendizagens necessárias à consideração dos desejos e impulsos da criança em situação de conflito, rumos à convivência social. Como bem lembra Rondas (2004), o(a) professor(a) é um(a) dos(as) responsáveis pela socialização da criança, o que de acordo com o pensamento de Winnicott está intimamente relacionado com os processos de escolarização (SHEPHERD; JOHNS; ROBINSON, 1997; CEREZER, 2011).

De acordo com Bainbridge e Wes (2018), essa articulação permite entender os processos psicodinâmicos implicados na cena educacional, de sorte que desconsiderar a subjetividade vivenciada através das práticas educativas torna-se um risco ao processo de ensino-aprendizagem. E, como os autores bem colocam, pode haver pouco ou nenhum espaço para aprender com a experiência, inclusive da desordem emocional das salas de aula” (p.12).

É sabido que a educação nos dias de hoje se dá em um contexto de novas formas de subjetivação (MACIEL, 2016).

É possível observar uma transformação geral no registro da construção das subjetividades contemporâneas. Entre essas mudanças, enfatizamos duas: certo estilo de ser depressivo ou apatia reinante nos processos de subjetivação contemporâneos, e a violência narcísica de atos distantes de qualquer ideal coletivo (MACIEL, 2016, p.38).

Ora, recorrendo à metapsicologia e à teoria da técnica da psicanálise em articulação com a educação no ambiente escolar, pode se dar o contrário. Maciel (2016) fala de sujeitos cuja capacidade de criar alternativas de saídas das situações conflitantes está prejudicada — inclusive saídas não violentas para situações de conflitos relacionais. Na contemporaneidade os sujeitos com frequência tendem à ação impulsiva, mais que à fala e à reflexão (GONZAGA, 2011). E, uma vez que “a psicanálise e a educação podem contribuir, ao se encontrarem no espaço escolar, para a existência de sujeitos mais criativos”, considera-se essa articulação uma baliza para o processo de subjetivação, de **criatividade** e para a singularidade (MACIEL, 2016, p.30).

Pois bem, se por um lado à Educação cabe a “proibição das pulsões” (FREUD, 1996h) e à Psicanálise evitar “a doença neurótica” (FREUD, 1996i), seria na prática impossível se aproximarem esses dois campos de saberes. Porém, com Winnicott (2000), autor dos paradoxos, parece abrir-se uma fresta.

Para Winnicott (2000) o aprender está diretamente relacionado à capacidade criativa do

sujeito e essa **criatividade** está pautada num processo de desenvolvimento emocional primitivo suficientemente bom. A **criatividade** (WINNICOTT, 1975) surge da oportunidade de a criança experimentar a si mesma sem a ameaça de sofrer retaliação do ambiente. “Isto supõe um atuar no mundo a partir da própria motivação e não por reação a estímulos. [...] Podendo ter a sensação de habitar de modo pessoal o mundo, com um ponto de vista próprio e que define de algum modo a própria singularidade” (SMALINSKY; RIPESI; MERLE, 2017, p.178). É através do brincar (que se torna mais tarde, o falar do adulto) que a criança ganha a possibilidade de criar e, assim, explorar o ambiente, tendo favorecida a sua inclinação para o aprender e apreender.

Uma vez que, diferentemente de Freud (1996i), Winnicott vê na escola a possibilidade de funcionar como um espaço favorável ao processo de crescimento emocional da criança, nessa pesquisa entende-se a contribuição da psicanálise à prática pedagógica tanto como a oportunidade de fazer conhecer um modo de subjetivação, aqui pretendida sob a ótica de Donald Winnicott (2000), para que nela se possa intervir a partir da prática na escola, quanto na instituição de um lugar de fala, a partir de dispositivos da Pedagogia Institucional (PI), favorecer, quando necessário, mudança na posição subjetiva de docentes diante de situações de conflitos relacionais entre discentes. Tais experiências do ponto de vista dos(as) docentes, podem se dar em situação de formação docente continuada.

2.1.2.1 Formação docente continuada e teoria psicanalítica

De acordo com pesquisa realizada por Freller (2001a), quando se trata de um tema próprio do cenário pedagógico que diga das relações interpessoais e dos conflitos inerentes a elas – desde as situações de indisciplina até violências mais graves – as formações docentes continuadas que se restringem ao âmbito racional não são suficientes. Freller (2001a) revela os limites de uma formação docente continuada que não considere a subjetividade docente implicada em suas ações em sala de aula diante de situações relacionais, fazendo-se premente pensar o trabalho junto a professores e professoras, de modo que se aborde sua dinâmica subjetiva, intervindo em suas crenças, valores e preconceitos.

Algumas são as propostas de formação docente continuada que se utilizam ou se apoiam na teoria psicanalítica. Fonteles (2015) revela que, seja apoiando-se na psicanálise como referencial para a compreensão de um dado fenômeno, seja recorrendo a dispositivos de seu método, a educação é uma das áreas em que mais se produz, considerando trabalhos acadêmicos em articulação com a psicanálise. No entanto, sua pesquisa não aponta nenhum trabalho cujo

foco dessa articulação seja a formação docente continuada.

No Brasil, Kupfer e outros (2010) realizaram um levantamento bibliográfico com vistas a identificar as produções que articulavam psicanálise e educação a partir de 1980. Essa pesquisa revelou que dos 277 trabalhos levantados na época, apenas 32 guardavam relação entre a formação no campo da educação e a interrelação com a psicanálise, indicando que esses trabalhos seguiam 4 direções:

a) a leitura psicanalítica do processo de formação do professor (13 trabalhos); b) a formação em psicanálise de profissionais da área de educação (12 trabalhos); c) a leitura psicanalítica da formação de formadores (4 trabalhos) e d) espaços de escuta psicanalítica de professores em serviço (2 trabalhos) (KUPFER *et al.*, 2010, p.299).

Com Fonteles (2015) e Kupfer *et al.* (2010) é possível perceber que, no Brasil, são escassas as referências sobre uma formação docente continuada que favoreça ao professor e à professora um espaço de escuta de suas experiências e afetos (LEJARRAGA, 2015) associados à docência em face dos impasses vividos no ambiente escolar.

Ainda no Brasil, algumas reflexões sobre formações docentes se utilizam de dispositivos clínicos de orientação psicanalítica (PEDROZA, 2010; ALMEIDA, 2011) com vistas a proporcionar um “espaço psíquico privilegiado de fala e de escuta de sujeitos em situação profissional” (ALMEIDA, 2011, p.38), indicando a exigência do “animador do dispositivo uma postura particular, uma posição discursiva analítica, mesmo que sua formação não tenha origem no campo ‘psi’ ” (ALMEIDA, 2011, p.38).

Freller (2001a) aposta em reuniões com grupos de professores(as) cuja pauta considera: os conflitos relacionais, as práticas docentes e as dificuldades diante de crianças com condutas disruptivas. A pesquisadora também convida os(as) docentes para refletirem sobre o significado dos comportamentos das crianças. Com o tempo, os(as) docentes começam a se perceber nas situações das quais antes se queixavam, bem como começam a perceber as crianças de modo diferente.

Segundo Altarugio (2007), quando se mantêm os cursos de formação docente continuada no plano objetivo e racional, quando não se considera a dimensão inconsciente, não há mudança na posição subjetiva do(a) docente em formação: “a situação que se repete é aquela que gira em torno das mudanças insuficientes das práticas docentes e, conseqüentemente, do ensino que é levado à sala de aula e das justificativas – sempre levadas ao nível racional - que se apresentam para tais resultados” (p.59).

Costa e Mota (2010) apontam para a importância da psicanálise na formação docente no curso de pedagogia. A partir de uma pesquisa de campo, os autores concluem: embora o tempo para o estudo da psicanálise, como parte integrante da grade curricular no curso de graduação

em pedagogia, seja insuficiente para a exploração de conteúdos necessários à formação docente, o ensino da psicanálise pode contribuir para uma escuta da parte do docente, evitando julgamentos morais, além de oportunizar o reconhecimento de seus limites enquanto detentor do conhecimento.

Cifali (2002) parte do princípio de que não existe gesto e nem ação que não sejam carregados de conteúdo inconsciente: mesmo considerando os comportamentos repetitivos, todo comportamento é marcado pela ação do inconsciente. Na educação, seja da parte discente, seja da docente, essa autora, ressaltando o lugar institucional e instituinte da escola, lembra que na ação docente a intervenção é de um humano, dotado de inconsciente – presente na subjetividade docente, manifestando-se através da voz, do corpo, da presença, da fala e da história desse ser humano que ensina.

Não há subjetividade sem intersubjetividade (CIFALI, 2002): ao passo que os gestos fazem parte de uma troca comunicativa, instituir a fala é necessário para demarcar a diferença subjetiva entre aquele(a) que fala e aquele(a) que escuta, favorecendo uma qualidade de mudança e transformação para os envolvidos na cena pedagógica. Assim, segundo Cifali (2002), para ser professor(a) é necessário ser capaz de possibilitar à criança se responsabilizar por si, apropriando-se dos gestos comuns, compartilhados (WINNICOTT, 1975), de modo a ser capaz de ter iniciativa e fazer escolhas éticas, tornando-se sensível para si e para os outros. Com isso, Cifali (2002) permite-nos considerar que o uso da palavra, a subjetividade docente e o conhecimento da psicanálise são aspectos fundamentais para uma formação docente continuada.

Também Robbes (2017), com base na proposta da PI, alerta para a importância da formação docente que considere a subjetividade do(a) professor(a) implicada no processo de autorizar-se como docente com vistas a instituição de sua autoridade educativa em sala. Segundo Robbes (2017) a “estrutura educacional” (p.43), garantida por dispositivos da PI, está relacionada com a capacidade do(a) próprio(a) docente para responsabilizar-se, bem como com sua história pessoal e postura profissional. Desse modo, a formação docente - e também a continuada -, deve considerar: as vivências da história pessoal do(a) docente, tanto para o relacionamento consigo próprio, como para com os outros, além da relação que cada um(a) tem com o conhecimento de seus objetos de trabalho.

Com base nos textos freudianos sobre *O futuro de uma ilusão* (1996j), o *Mal-estar na civilização* (1996g) e *Além do princípio de prazer* (1996b), em que Freud defende que a convivência humana se dá mediante a contenção de impulsos agressivos, tem-se na ação pedagógica um meio em que se é necessário sustentar o indizível – o que resta sempre de energia

psíquica e se utiliza de mecanismos como recalque, sublimação, deslocamento e transformação da libido – com vistas a manter a busca pelo saber e pelo conhecimento (SILVA, 2010). Segundo Freud (1996c) o conhecimento tem suas bases na relação entre criança e docente, em que as transformações libidinais, objetual e narcísica, estabelecidas nessa relação conduzem a criança na formação de um *ego* ideal.

À medida que o professor se coloca como alguém que não é dono do saber, nem de todas as certezas absolutas, o educador identifica-se, na relação pedagógica, com a criança [como o(a) aluno(a), seja criança ou adulto]. Esta projeta no professor aspectos de seus ideais, buscando o saber e o conhecimento para desenvolver sua curiosidade investigativa. (SILVA, 2010, p.67, *grifo nosso*).

Esse posicionamento docente elicia uma multiplicidade de emoções implicadas nessa formação e institui o processo de experiências de ilusão e desilusão constituintes da capacidade de criação, como bem nos lembra Winnicott (1975), sobre o que se tratará mais à frente.

Aqui, tais considerações acerca da formação das crianças servem às reflexões em torno da formação docente. Uma vez que em sala de aula, como aprendizes, quase todas as crianças são inocentes, seja de que idade forem. A diferença está no modo como cada um, em seu tempo, ritmo e medida (WINNICOTT, 2005) se posiciona diante do grupo e do(a) docente – aqui, mediador(a) –, se com mais ou menos maturidade emocional, utilizando-se do **grupo** em maior ou menor medida **como cobertura** ou **como unidade individual** (GONZAGA, 2011).

Segundo Winnicott (2005) os grupos podem funcionar sob duas modalidades – assunto que será explanado mais detalhadamente no Capítulo 3, subseção 3.2: como **unidade individual**, em que os indivíduos estão egoicamente **integrados** e podem compartilhar de uma membrana limitadora, indicada pelas leis e regras (tal como sugere a PI) que estabelecem o funcionamento do grupo e favorecem o desenvolvimento pessoal e dos vínculos sociais entre os(as) docentes. Nesse modo de o grupo funcionar e de ser usado (WINNICOTT, 1975) pelos seus integrantes, os indivíduos são relacionalmente mais maduros e, assim, estão aptos a relações menos duais e socialmente mediadas. O grupo que funciona **como cobertura**, tem em seus integrantes a experiência de relativa **não-integração**, seus componentes precisam do grupo como espaço de acolhimento e proteção.

As formações docentes continuadas se dão comumente em grupo e uma formação “dessa natureza (instituindo, através do trabalho em grupo, um lugar de fala) favorece a elaboração de material psíquico de maneira a produzir novas habilidades e formas de reagir e agir” (GONZAGA, 2011, p.103, editado) de situações de conflitos relacionais entre discentes na escola. Além disso, o trabalho em grupo também se configura um espaço favorecedor à construção, à mudança e à preservação dos vínculos sociais, além de, ao mesmo tempo,

oportunizar o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um(a) participante (GONZAGA, 2011).

É também com Winnicott (2005; 2000) que se entende que a **agressividade** expressa nos conflitos relacionais pode ser a possibilidade de criação de alternativas não violentas para as situações conflitantes. Para Winnicott (2005) a **agressividade** não só é inerente à natureza humana (WINNICOTT, 1990), como também é estruturante para ela. É na possibilidade de se experimentar os próprios impulsos agressivos que a criança ganha a oportunidade de conhecer e reconhecer sua própria **agressividade**, assumindo-a e responsabilizando-se por ela, desde que tenha nessa direção a contribuição do ambiente. Experimentando o sentimento de culpa, pode desenvolver a capacidade de se preocupar com o outro e assim conviver socialmente de modo emocionalmente mais maduro (WINNICOTT, 1975; 2000; 2005). Assim, Winnicott tem na **agressividade** um fenômeno constitutivo do *self* que se dá ao longo do desenvolvimento emocional primitivo o qual se estende até o, ou mais para além do, final da vida pré-escolar.

O conceito de **agressividade** na obra de Winnicott (2008) é central quando este autor pensa a educação e a formação de docentes, o que faz dele um contemporâneo na educação (MACIEL, 2010). Quando ele trata sobre: a mãe, a professora e a necessidade das crianças, o motivo do brincar na infância, as necessidades de crianças menores de cinco anos ou as raízes da **agressividade** (WINNICOTT, 2008), bem como sobre a moral e a educação (WINNICOTT, 1983) e a higiene mental da criança pré-escolar (WINNICOTT, 1997), o seu público alvo são, especialmente, as professoras e os professores de crianças pequenas.

“A partir dele enfatizam-se experiências nas quais se busca proporcionar transformações nas **potencialidades** dos participantes da cena escolar” (MACIEL, 2010, p.63). Essa perspectiva é uma importante contribuição na reflexão sobre uma formação docente que considera a subjetividade, não só da criança que receberá os cuidados do meio, mas também do(a) docente que se dedicará a ofertar tais cuidados. Indicando-nos Winnicott (2008) o que uma formação docente pode ter para contribuir com o exercício *suficientemente bom* da professora em sala de aula diante das situações vivenciadas com as crianças. Servem como exemplo: conhecer-se; o processo de subjetivação mediante o desenvolvimento emocional primitivo; a função da escola de crianças pequenas no que diz respeito a esse processo de subjetivação descrito pela criança; a distinção entre o papel da mãe (pai ou substituto/a), da professora infantil e da professora de crianças mais velhas; o significado do brincar para as crianças e o que essa atividade envolve do processo de constituição subjetiva da criança; a contribuição da **agressividade** para o processo de amadurecimento emocional da criança e sua relação com o processo de escolarização e de reconhecer suas próprias inquietações e utilizá-

las também em benefício do processo de ensino e aprendizagem.

Ao tempo que Winnicott oferece indicativos relevantes à construção de uma proposta de formação docente continuada, ele não revela um método para tal. Aqui, com vistas a fazer agir esses traços sugeridos por ele, utiliza-se dos dispositivos pedagógicos da Pedagogia Institucional (PI), cuja origem se dá na escola nova e considera a psicanálise lacaniana, o trabalho em grupo e as técnicas Freinet para colocar-se em ação. Adiante se discutirá com mais vagar esse diálogo entre a PI e a concepção winnicottiana do processo de subjetivação e sua implicação na formação docente continuada.

Com vistas a tratar sobre uma formação docente continuada cuja proposta é abordar a subjetividade docente no manejo de situações de conflitos relacionais na Educação Infantil, falar-se-á a seguir sobre a EI.

2.2 A Educação Infantil Brasileira: aspectos relevantes para a formação docente com vistas ao manejo de conflitos na escola

No Brasil, a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1996, p.27). A Lei 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe nos artigos 29, 30 e 31 caber à Educação Infantil (EI): “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (p.46). Este serviço deve ser oferecido em creches, ou em espaços similares, para crianças de até três anos e em pré-escolas para as crianças entre os quatro e os seis anos de idade. A avaliação na EI se dá através do acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem a intenção de registrar a evolução de sua aprendizagem de conteúdo.

O ensino na EI passa essencialmente pela dimensão relacional, uma vez que as crianças da creche ainda estão, senão no início, já em processo de seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, da linguagem, socioafetivo e emocional. Neste sentido, elas aprendem e apreendem através das experiências vividas. Trata-se de uma aprendizagem que depende, essencialmente, do contexto ambiental proporcionado à criança (WINNICOTT, 2008), o que incidirá no seu desenvolvimento psíquico e social.

Como se vê, é um tempo em que a formação da criança é, predominantemente, global. “A Educação Infantil é entendida como um todo indissociável, institucionalizada em espaços educativos formais em creches, pré-escolas ou centros de Educação Infantil” (NUNES; KRAMER, 2013, p.35), estabelecendo condições necessárias à prática pedagógica, ao trabalho

com crianças e à formação docente.

O direito à Educação Infantil coloca os(as) profissionais da cena pedagógica diante de situações relacionais para as quais suas intervenções proporcionarão o desenvolvimento de dimensões humanas, especialmente, daquelas que geralmente não são experimentadas com ênfase ao longo do ensino fundamental, quais sejam, a dimensão imaginativa, a lúdica e a criativa (FARIA, 2011).

Com Oliveira (2018), percebe-se: mais que investimento na estrutura física, é necessário investimento na estrutura pessoal, na formação pessoal-emocional do(a) professor(a). No entanto, professores e professoras da EI não são formados para manejar com as situações de conflitos relacionais em sala e na escola e geralmente concebem os conflitos, cuja manifestação da **agressividade** está frequentemente imbuída, como algo ruim, inadequado e indesejável. Como bem aponta Oliveira (2018) as concepções em torno da **agressividade** infantil de docentes da EI, geralmente baseadas em senso comum, levam-nos(as) a intervenções punitivas, em sua maioria. Com Oliveira (2018), observa-se o destaque para a importância de formações docentes continuadas que se traduzam em suporte, acolhimento e cuidados com o(a) professor(a): um dos objetivos do modelo aqui desenvolvido.

Também segundo Faria (2011), ser docente na Educação Infantil, em espaços institucionalizados, é uma atividade ainda em processo de desenvolvimento. As crianças pequenas são criativas e, geralmente, espontâneas (WINNICOTT, 1975), capazes de demonstrar, através de formas singulares de pensamentos e gestos, o seu mundo interno, antes mesmo de aprenderem a falar, a ler e a escrever. Assim, demandam daqueles(as) que as acompanham sistematicamente uma capacidade também criativa para lidarem com as situações relacionais, das quais muitas são conflituosas.

Ainda há aqui que se considerar o papel da escola no cenário brasileiro e o lugar do(a) docente na construção do saber dos(as) discentes, bem como esta configuração para esta pesquisa. Segundo Charlot (2003), o ensino nas escolas brasileiras está estritamente relacionado com a carga afetiva que cada saber carrega; assim, o saber deve ter efeitos emocionais para ter o seu valor. Professores(as), crianças, gestores(as), todos e todas presentes na cena escolar carregam suas histórias de vida e suas relações socioculturais e são por elas impregnados(as) durante a sua atuação na escola (COMENIUS, 2011; WINNICOTT, 2008; CHARLOT, 2005). Além disso, como nos alerta Gilberto Velho (1976), a sociedade brasileira é complexa e conta com diversos modelos culturais e visões de mundo bastante diferentes, para a qual não cabe um sistema único de orientação. Os(As) docentes estão, assim, centrados em uma teia de relações: pessoais, sociais, culturais etc.

E é justamente pensando nessas considerações que esta pesquisa pretende afetar o coletivo – trabalhando a formação docente continuada através de um grupo de reflexão –, porém considerando o nível individual de cada participante, através da observância da subjetividade e do que nela está atravessado de material inconsciente.

No que diz respeito à formação docente, ante essas situações diversas, “também se faz necessária uma formação profissional sofisticada, inventiva, de outro tipo que permitirá que as professoras” (FARIA, 2011, p.XV), com base em fundamentos diversos – filosofia, história, ciências e arte – possam contribuir para uma prática que reconheça, também, a subjetividade e, assim, a singularidade de cada criança implicada nas situações relacionais na escola.

Segundo Nunes e Kramer (2013, p.35):

As práticas educativas, em todos os tipos de instituições, devem respeitar e acolher as crianças em suas diferenças e deficiências, entendendo que são cidadãos de direitos à proteção e à participação social, a experiências culturais nas quais se combinam saberes da experiência, fruto de vivências das crianças, e conhecimentos que integram a natureza, a produção e o patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana.

Desse modo, ainda com as autoras, a formação docente na Educação Infantil deve se apoiar nas três dimensões que pautam a cultura humana, que são: o conhecimento, a arte e o agir ético. Segundo Cifali (2000), a postura da psicanálise, que também é ética, contribui para uma intervenção pedagógica mais eficaz em situações relacionais no cenário escolar. Disso se possibilita uma formação que, de um lado, assegura conhecimentos científicos e, de outro, possibilita acesso à produção cultural e criativa, como via de intervenção na cultura.

Portanto, para estabelecer um campo de estudos que leve em conta as diferenças, especialmente no tocante às reveladas na instituição de relações intersubjetivas, faz-se necessário o aporte em campos teóricos que se sustentam também nas singularidades (FARIA, 2011). Assim se propõe nesta pesquisa, que toma como base teórica a articulação entre os ECE, a Psicanálise e a PI, com vistas à construção de um modelo de intervenção pedagógica que considere a subjetividade docente diante das situações de conflitos relacionais na escola e, aplicado através de uma formação docente continuada, possa, quando necessário, nela intervir.

Neste sentido, pensando as reflexões de Nunes e Kramer (2013), de Faria (2010) e de Cifali (2000), tem-se como aspectos relevantes para uma formação docente: a subjetividade que marca as relações estabelecidas na escola; o conhecimento científico sobre o desenvolvimento emocional das crianças; e a produção cultural. Tendo em vista a reflexão sobre uma formação docente continuada na Educação Infantil nesses moldes, falar-se-á sobre os fundamentos da EI no Brasil e em seguida se abordará a formação docente continuada na EI.

2.2.1 Fundamentos da Educação Infantil no Brasil

Ariés (2006), ao tratar da história social da criança e da família, apresenta as mudanças na concepção de infância que vão desde a inexistência dela até uma existência com posse de valores próprios e marcas da alteridade, as quais impactam na produção cultural de uma sociedade. Para ele, a infância é uma criação social, historicamente construída.

Com Norbert Elias (2012), compreendemos esse movimento de mudança na concepção da infância associado ao processo de civilização. Ele recorre a Ariès para explicar o processo civilizatório que, na sua visão, fundamenta também esse movimento que influenciará, a exemplo da educação brasileira, a Constituição Federal concretizada mais tarde, em 1988.

Uma vez o conceito de infância existindo, passa-se, também, a se considerar a necessidade de uma educação para as crianças – tarefa essa que, inicialmente, cabia exclusivamente às famílias, participando das tradições e aprendendo as normas e as regras de sua cultura (SAVELI; SAMWAYS, 2012; PASCHOAL; MACHADO, 2009). No desenrolar das mudanças de perspectivas sobre a infância, surge a necessidade de transformações, também, nas instituições escolares, bem como no entendimento sobre as necessidades das crianças e a função pedagógica da escola (SAVELI; SAMWAYS, 2012).

Desde os tempos do Brasil Colônia as diferenças culturais demarcavam os rumos do ensino de crianças: se “negras escravas que chegaram ao Brasil por imigração forçada, [se] da elite branca europeia ou europeizada e [se] indígenas” (SAVELI; SAMWAYS, 2012, p.54). Os padres Jesuítas se dedicavam às crianças indígenas, pautando o ensino, além da escrita e leitura, da moral e da religião cristã. As crianças negras que chegavam à terra eram adestradas para o trabalho escravo. E as brancas elitistas recebiam um ensino baseado na leitura, escrita, boas maneiras e religião cristã. Com os jesuítas e sua proposta de educação, iniciam-se os primeiros traços de uma Educação Infantil no Brasil.

No Brasil República, a criança é vista como parte integrante do processo de um país promissor, e, assim, a educação ganha destaque e iniciam-se as escolas especializadas. Tem-se aqui o ponto de origem de uma Educação Infantil e uma sugestão de lugar do Estado como responsável por ela. Porém, é cerca de um século mais tarde, na Constituição de 1988, que a criança tem o seu direito à educação pública, gratuita e de dever do Estado garantida (SAVELI; SAMWAYS, 2012; PASCHOAL; MACHADO, 2009; LANTER-LOBO, 2003; KRAMER, 1995).

As diferenças culturais arrastadas pela história contribuem para a introdução pelo Estado de uma educação compensatória. Para suprir o que se julgava precário em condições

sociais, o poder público propunha uma assistência diferenciada às crianças no sentido de ultrapassar as deficiências daquelas consideradas carentes de saúde, nutrição, de capacidade cognitiva, por pertencerem a uma classe econômica menos favorecida. As instituições particulares com ações pedagógicas focavam no processo de socialização e preparo para o ensino regular. Disso surge a preocupação por parte de movimentos não-governamentais, da população civil, da comunidade acadêmica, de pesquisadores e outros de um atendimento indistinto às crianças de modo igualitário. (PASCHOAL; MACHADO, 2009; KRAMER, 1995).

Assim, “nas décadas de 1980 e 1990, o Brasil enfrentou uma ampla agenda de reformas no que se refere à ação social do Estado, que teve como resultado mudanças significativas” (FILHO; NUNES, 2013, p.69), tais como: a tomada de consciência quanto a garantia dos direitos escolares das crianças e jovens. Do ponto de vista legal, se concretizou em 1988, com a Constituição Federal, em que a criança se tornou sujeito de direitos e “postula-se na Carta Magna que a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. No artigo 6º da Constituição Federal é considerada, dentre os direitos sociais, a educação” (FILHO; NUNES, 2013, p.69). Um movimento de discussões e debates acerca da Educação Infantil, propriamente dita, faz, assim, aflorar na constituição e na Lei de Diretrizes e Bases (doravante, LDB) alterações significativas destinadas a essa fase do ensino e aprendizado, a exemplo da garantia da escolarização de crianças de zero a seis anos como responsabilidade do Estado.

Assim, tais elementos históricos permitem observar, numa perspectiva eliasiana, a Constituição de 1988 influenciada pelo processo civilizatório. Para Elias (2012), a infância remete à mudança no trato do adulto, mas como efeito próprio ao movimento à civilização. Elias discute a importância do reconhecimento da infância, colocando a criança numa posição de indivíduo em potencial. Para ele, as crianças ganham legitimidade, voz própria como meio ao processo de autonomia, “vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização” (p.469).

Ora, a psicanálise freudiana e o reconhecimento de uma sexualidade infantil não genital acompanharam, assim, o ganho de um estatuto social de alteridade para as crianças, oportunizando aos pais questionamentos em torno do modo como eles agem com os seus filhos. Até então os pais estavam mais preocupados com o que as crianças significavam para eles do que com o significado de seus atos para as crianças, como os atos dos adultos poderiam influenciar no desenvolvimento dos(as) pequenos(as). Entendendo as crianças como dotadas de

necessidades, pulsões e desejos, surge a necessidade de os pais reconhecerem que as relações entre pais e filhos são construídas e não meramente um processo natural.

As crianças, segundo Elias (2012) formam um grupo social particular, tal como aponta Ariès (2006), que modifica e interfere, também, o mundo dos adultos. Esse processo independe ao tipo de sociedade, pois se refere a qualquer um. O fato é que, com a mudança a respeito do domínio do poder que pauta a relação entre pais e filhos, os pais deixam de dominar a cena e outros lugares e instituições ganham espaço e função influente sobre o processo de individualização das crianças, favorecendo o que Elias (2012) chama de “um sintoma de desfuncionalização parcial dos pais” (p.485).

A partir de Elias (2012), no caso do Brasil, pode-se entender a Constituição de 1988 como um momento de síntese dos projetos de modernidade de uma longa elaboração que nasceu no século XVI, desde quando a Educação Infantil foi sofrendo mudanças. Em 1988 juridicamente a Educação Infantil ganha destaque. Tal preocupação com a educação para uma infância concebida naquele modelo é recente e contribui para explicar os motivos pelos quais poucos textos tratem da formação docente na Educação Infantil, como se verá a seguir.

Assim, como se vê, no Brasil, a Educação Infantil foi marcada pelo processo civilizatório, pela história do país, e, suas concepções de infância, ao longo dessa história, ecoando direcionamentos rumo à sua assistência educacional.

Traçar uma trajetória da Educação Infantil permite captar o caráter político desse segmento, que difere segundo a classe social das crianças, a evolução dos níveis educacionais em cada país, as concepções sobre os processos de desenvolvimento infantil e sobre o papel da família, da comunidade, da instituição educacional (SAVELI; SAMWAYS, 2012, p.53).

Atualmente, o regime da Educação Infantil brasileira é misto: privado e público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que o ensino público infantil cabe às Secretarias Municipais de Educação. Vale ressaltar que as séries devem ser dispostas em creches, agrupando as idades entre o zero e os três anos de idade, e pré-escola, com crianças entre os 4 anos e os 6 anos de idade. Diferentemente de cidades do interior – localização da coleta de dados para essa pesquisa, por exemplo – e estado da periferia do país, em que muitas escolas dedicadas à Educação Infantil têm suas turmas compostas por crianças entre 2 anos e 6 anos, as chamadas classes multisseriadas, comum nas zonas rurais brasileiras (AMORIM, 2015; TERUYA *et al.*, 2013).

Segundo Amorim (2015), as classes multisseriadas oportunizam a socialização. Se, de um lado, favorecem a transmissão de conhecimentos e a troca de valores e crenças, por outro, potencializa-se a interação entre as crianças, bem como entre aqueles que participam do cenário

pedagógico e a comunidade. No entanto, observa que por vezes trata-se de uma alternativa metodológica pouco eficaz para determinada comunidade e mesmo assim são implantadas como meio de atender à população rural. Além disso, a autora ressalta a importância de os(as) docentes serem preparados(as) para lidarem com a diversidade local e cultural presente em uma classe multisseriada.

Teruya e outros (2013), a partir de uma pesquisa com base em observações *in loco*, entrevistas e análise documental em salas de aula de 1º ao 5º ano da zona rural do estado do Acre, com vistas a levantar as dificuldades das crianças em classes multisseriadas e verificar os seus possíveis prejuízos, considera que o modelo de ensino compromete a aprendizagem, uma vez que “as capacidades cognitivas dos alunos são condizentes com a produção do conhecimento ao qual são submetidos” e a disposição das crianças em sala interfere no “processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas” (p.581).

Apesar de existirem classes multisseriadas há bastante tempo no Brasil, seja para atender a lei da universalização da educação, seja para proporcionar àqueles que estão geograficamente distantes de modelos formais de ensino (TERUYA *et al.*, 2013), a realidade do país apresenta um desencontro relevante entre a determinação da lei e a realidade vivenciada nos locais mais distantes dos centros urbanos brasileiros.

Somado a esses aspectos legais e formais do sistema educacional brasileiro, têm-se o(a) professor(a) diante dessa ordem culturalmente definida. O que nos faz pensar como se situa o papel do docente neste novo ambiente escolar. Com Elias (2012), compreende-se que as relações são construídas, bem como os seus processos afetivos, destacando-se que a relação, a exemplo da docente-discente, não é natural como se poderia supor.

Se de um lado exige-se do(a) docente capacidades que auxiliem na formação integral da criança, tais como a de manejo de situações de conflitos relacionais em sala de aula e na escola, ao mesmo tempo, tem-se que eles(as) não são preparados(as) para tal (BLIN; GALLAIS-DEULOFEU, 2005) e, tampouco, essa formação está estabelecida na LDB. Como bem coloca Lanter-Lobo (2003, p. 187) é premente que formas regulares de formação e especialização sejam garantidas e orientadas “pelos pressupostos e diretrizes expressos na política de Educação Infantil”. Por outro lado, a marca de uma Educação Infantil assistencialista, favorecendo, na prática, uma relação entre pais, gestores, comunidade e escola baseada na crença de que, na escola de EI, só há passatempos e brincadeiras: tanto que, muitas vezes, através das faltas, das interrupções abruptas, familiares interferem no trabalho docente, que precisa de continuidade (WINNICOTT, 2000) para contribuir com o pretendido desenvolvimento integral.

“A formação dos profissionais que atuam com crianças faz com que se torne de grande relevância para esse campo a promoção da reflexão sobre que competências eles necessitam ter” (BARROS *et al.*, 2013, p.64), dentre elas, a interrelacional (ANDRADE, 2007).

Desse modo, é fundamental tratar de uma formação docente continuada na Educação Infantil que considere a subjetividade docente implicada na gestão de situações de conflitos relacionais em sala e na escola, de modo que se possa, quando necessário, nela intervir.

2.2.2 Formação docente continuada na Educação Infantil

A escola de Educação Infantil, do ponto de vista da criança, é um espaço intermediário entre o primeiro ambiente microsocial, familiar, e o meio que oferta uma ampliação das relações sociais, para uma vida de mais autonomia, como se supõe nos anos posteriores, do ensino fundamental e médio. Trata-se de um novo lugar, novos adultos, novas crianças, novas relações! Descobertas inúmeras, como medo, choro, mordidas, brigas, ataques de fúria, são algumas das experiências socioemocionais vivenciadas no dia-a-dia de uma sala de aula de crianças pequenas (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2007), para cujo manejo, comumente, os(as) professores(as) não são preparados(as).

Ora, parte dessa aptidão, como afirmam Blin e Gallais-Deulofeu (2005, p.167) – reconhecendo na sala de aula um contexto psíquico e emocional em que a história pessoal e a personalidade dos docentes estão implicadas –, “aprender a regular e a controlar as dimensões afetivas de sua atividade profissional”³. Uma breve revisão da literatura acerca da formação docente continuada, abaixo apresentada, evidencia tanto a importância dessa preparação – com foco na subjetividade docente – para a qualidade do trabalho na EI de um modo geral, quanto para seus efeitos na relação com as crianças. Esse fator, porém, ainda é pouco apreciado sob a perspectiva da subjetividade e da intersubjetividade.

Além disso, vale destacar que a formação docente inicial – nos cursos de pedagogia, generalista –, não prepara o(a) docente para atuar diante dessas especificidades relacionadas ao contexto psíquico e emocional inerentes às relações intersubjetivas estabelecidas no contexto escolar. Assim, a formação docente proposta nessa tese deve ser realizada nos cursos de pedagogia, respeitando-se a legislação vigente.

Segundo Barros *et al.* (2013, p.50) “a formação de profissionais que atuam nas creches e pré-escolas é entendida aqui como requisito básico para a educação de qualidade para as

³ No original, em Francês. Traduzido livremente pela autora para fins de citação nesta tese (esta observação aplica-se a todas as próximas citações diretas cujas referências encontram-se em língua estrangeira, ao final deste texto).

crianças, como direito relativo à profissão e princípio básico e fundamental de valorização profissional”. Tal consideração é relevante para esta pesquisa, por se entender que esses(as) profissionais participam efetivamente do desenvolvimento emocional, psíquico e social da criança (WINNICOTT, 2000; 2005), de modo a contribuírem para sua capacidade de conviver socialmente, interferindo, assim, no seu desenvolvimento integral, proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tanto é que Valentim (2016) – ao tratar da gestão da educação no ensino infantil, tomando o Brasil como exemplo, quando integra legalmente as creches e pré-escolas ao sistema infantil – ressalta a importância daqueles(as) que trabalham com a pequena infância serem professores(as), bem como de serem formados para tal, pois a essa faixa etária cabe um projeto pedagógico singular, de cada instituição, que considere possíveis reestruturações e qualifique profissionalmente o seu pessoal. Entende-se, portanto, ser a formação docente na Educação Infantil indispensável e contínua.

Ora, nesse sentido, a pesquisa de Altarugio (2007) ressalta uma das características presentes na literatura sobre a formação docente continuada: a ideia de ser por processo reflexivo da própria prática que professores colocam-se em questão, como sujeitos em um trabalho que requer a reflexão crítica para que o(a) docente desenvolva mudanças sentidas como necessárias: não à toa, a autora valoriza o que chama por posição subjetiva docente – por ela definida como o modo pelo qual o(a) professor(a) se posiciona “frente ao mundo à sua volta, ao outro e a si mesmo”.

Como lembra Cruz (2011, p.30), só passando por uma formação em que se vivencie o processo de refletir, torna-se possível ensinar o outro a refletir. Só quando “tenhamos tido oportunidade de: pensar sobre nossos acertos e erros, ou seja, pensar sobre a forma de pensar, expressar nossos pensamentos, resolver problemas”, pode-se criar um **espaço potencial** (WINNICOTT, 1975) em que num lugar e tempo vivenciem-se experiências *suficientemente boas* (WINNICOTT, 2000; 2008) para a reflexão criativa e a criação de alternativas para lidar com as situações vividas.

Um parêntese deve ser feito, para ressaltar a importância de existirem políticas públicas efetivas orientadoras da formação docente continuada. Christopher Reeves (2011) trata do papel do Estado como aquele que deveria dar suporte aos seus cidadãos, protegendo-os e dedicando-se a eles, favorecendo espaços seguros para um desenvolvimento e amadurecimento saudáveis. Segundo esse autor, de orientação winnicottiana, escolas de crianças pequenas deveriam ser espaços potenciais para experiências suficientemente boas.

Nesse sentido, suas reflexões levam a pensar em dois aspectos importantes ao modelo

de formação docente continuada, aqui proposto, como amparo e fomento à mudança na posição subjetiva – ofertado, inclusive, por uma instituição de direito público, a escola (que, como no caso da aplicação examinado no Capítulo 5, também pertence ao Estado – no caso empírico considerado, à rede de ensino de um município paraibano).

O primeiro deles é o da configuração do modelo, que requer, para seu bom funcionamento, tanto o apoio institucional (seja o do Estado, na rede pública de ensino, ou da instituição privada) quanto a auditoria externa – indispensável ao trabalho do(a) pesquisador(a)-mediador(a). São eles que garantem a instauração e a manutenção do processo de análise da posição subjetiva, funcionando, inclusive, como terceiros, representantes da alteridade. Por sua vez, o segundo aspecto é o do caráter simbólico que essas figuras representam: como “bordas do modelo”, caracterizadas no mesmo Capítulo 5 (subseção 5.2.4), as figuras do auditor externo e da instituição copartícipe servem, tanto para o(a) pesquisador(a)-mediador(a) como para o grupo de docentes, como representantes da lei e das normas, dos valores que ultrapassam e enquadram os impulsos inconscientes, dando-lhes finalidade e contenção. Portanto, como o Estado na análise de Reeves, esses elementos do modelo materializam o princípio estruturante que a PI visualiza, por exemplo, na lei e nos limites que, no plano microssistêmico, organizam o coletivo escolar.

Se, como pretende Reeves, o Estado pode ser um pai suficientemente bom, deve-se adiantar que, para a formação docente continuada, ele deve sê-lo – sobretudo por ser o mesmo Estado quem regula as práticas pedagógicas, quem oferece parâmetros legais através de políticas públicas. Sem tal regulação e apoio, também (ainda que não apenas) legal, pensar a formação docente continuada torna-se, provavelmente, inviável.

Nesse sentido, pode-se pensar que parte da história recente das políticas públicas voltadas para a formação docente continuada orientaram-se pelo reconhecimento da importância daquela maneira de fazer a formação continuada a partir do conhecimento vivencial. As políticas públicas voltaram-se para a criação, em 2003, em âmbito brasileiro, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Como lembram Gatti, Barreto e André (2011), o foco era “institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada, dirigida exclusivamente à Educação Infantil e ao ensino fundamental” (p.55), tarefa que caberia às secretarias de Educação Básica e a Distância do MEC, com a parceria das instituições de ensino superior e contrapartidas de estados e municípios. Os projetos voltados essencialmente

à Educação Infantil são: o Pró-Letramento e a Especialização em Educação Infantil⁴.

No entanto, percebe-se, nessa história da formação oferecida pelos governos para professores(as) da Educação Infantil, que não se trata da subjetividade docente nem de situações de conflitos relacionais na escola e na sala de aula; tampouco, da subjetividade docente implicada no manejo dessas situações. Constata-se, assim, um problema da política pública, já que, ainda de acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p.26), “nos processos educacionais, não é possível descartar as questões da subjetividade. Elas colocam-se inicialmente na relação educacional: seres humanos aprendendo com seres humanos, em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria”.

Por conseguinte, vale o alerta de Imbernón (2010): muitas vezes as formações docentes são praticadas apenas com base em modelo de treinamento, cuja concepção está pautada na existência de “comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas” e que “os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas” (p.54).

Cabe, também, destacar: no Brasil, não há ainda uma política pública de formação docente continuada na Educação Infantil que considere a subjetividade docente implicada no seu manejo de situações de conflitos relacionais na sala de aula e na escola. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.199), “tanto nas secretarias estaduais como nas municipais, os focos de formação continuada são orientados para o desenvolvimento do currículo”. O que, de um lado, favorece a reprodução de modelos tradicionais de gestão dos conflitos na escola (VASQUEZ; OURY, 1977) e, de outro, demanda um modelo pedagógico de intervenção, quando necessária, nos impasses dessa gestão.

Com Andrade (2007), compreende-se que para uma formação docente dedicada à competência pedagógica de manejo das situações de conflitos relacionais na escola é necessário considerar tanto “a transmissão de conhecimentos científicos de caráter teórico e técnico que permitam a análise da situação conflituosa ou violenta e a escolha do procedimento pedagógico correspondente” (p.27), quanto a “criatividade pessoal” (p.24) do(a) docente.

Nessa direção, Casanova (2004), ao tratar das práticas cotidianas na escola, propõe

⁴ O Pró-Letramento destina-se aos profissionais da Educação Infantil com vistas a “orientar o trabalho dos professores que atuam nesse período de ensino e de assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.57). A Especialização objetiva atender diretamente aos(as) docentes da Educação Infantil, no sentido de fornecer conhecimento sobre as características das crianças dessa fase de ensino e de correlacionar com as práticas docentes e com o processo de identidade desses(as) profissionais.

pensar a dialética entre implicação e distanciamento docente nas situações de conflitos relacionais como marca do posicionamento subjetivo desse(a) profissional para um manejo eficaz. Para esse autor, a equipe escolar se configura como um elemento externo, diante das situações de conflitos, uma vez que ela pode favorecer, com a sua mediação, a criação de “uma identidade coletiva” entre docentes (p.204). Em grande parte, as discussões entre professores(as) de instituições diferentes possibilitam esse importante distanciamento subjetivo dos(as) docentes, necessário para que apreciem a experiência conflituosa vivida em sala ou na escola por um ângulo mais profissional e menos pessoal, mais consciente e menos impulsivo. Trata-se, então, de um dos efeitos benéficos da reflexão em grupo ou em equipe de trabalho para o manejo dos conflitos na escola.

Para Casanova (2004, p.204), essa intercomunicação “da equipe educativa representa a vontade de dar um passo para trás e voltar-se para os colegas, numa lógica de compartilhamento de experiências e, às vezes, sofrimento, transmissão de conhecimento”. Com isso, tanto se garante ao docente a chance de implicar-se no manejo de situações de conflitos relacionais - inclusive contribuindo para estabelecer e/ou manter a sua autoridade de ensino (ROBBES, 2016) -, quanto de manter o distanciamento subjetivo necessário para manejar essas situações.

No que diz respeito, especialmente, à formação da docência para o trabalho na Educação Infantil, esse cuidado com a subjetividade é ainda mais conspícuo: de acordo com Galtier (2013, p.01), ele precisa considerar as “experiências e aspirações individuais, combinadas com uma abordagem de treinamento contínuo”, de sorte a “promover o desenvolvimento profissional e facilitar para as crianças pequenas uma melhor transição de um setor para outro”.

Ora, ao menos uma proposta pedagógica considera a formação docente pela perspectiva da subjetividade, pensada também como efeito de processos inconscientes: trata-se da Pedagogia Institucional (PI), “uma pedagogia diferente”, como destaca seu criador, Oury (OURY; VASQUEZ, 1977), por considerar o conflito em sala de aula e na escola, com vistas a utilizá-lo, através do seu manejo, como via de aprendizagem à convivência social.

Para examinar os processos pedagógicos sob a influência do inconsciente, a PI recorre à teoria psicanalítica, à teoria sobre o trabalho em grupo e às técnicas do Método Freinet, a fim de propor uma prática que conta com dispositivos pelos quais se coloca a criança no lugar central de sua aprendizagem. Nesse sentido, herdeira de experiências e teses oriundas da Escola Nova – particularmente através da Pedagogia Freinetiana –, conjuga o princípio da atividade discente no processo de aprendizagem com outra premissa, bem contemporânea: os conflitos têm lugar central nas relações cotidianas em sala de aula e na escola, desde a primeira infância, cabendo a quem ensina a tarefa de manejá-los educativamente. Nessa conjunção se reconhece

o caráter educativo com que os conflitos devem ser preventivamente tratados.

Compreende-se, desde já, que nesta pesquisa se lance mão de relevantes aportes teóricos e instrumentais da PI: no Brasil, a Educação Infantil é concebida como tempo para o ensino e aprendizagem de ordem eminentemente relacional, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança; nesse cenário, uma formação docente continuada que leve em conta a subjetividade docente, tal como a sugerida pela PI, é fundamental, mesmo que a base teórica com que se analisam os fenômenos daquela subjetividade neste estudo (a winnicottiana) difira daquela originalmente adotada por seu criador (fortemente influenciado pela corrente lacaniana de psicanálise).

Com efeito – num comentário aplicado à formação docente continuada (do professor primário, extensível à EI) –, Vasquez e Oury (1977) afirmou a necessidade de que ela não se restrinja à administração das instituições e/ou a métodos didáticos, mas que também aconteça em grupo através de uma “reflexão coletiva” (p.45). Pain (1994, p.34), por seu turno, ressalta que a PI interfere na formação de modo geral, articulando simultaneamente prática e treino pautado em um dispositivo complexo. Ela é:

[...] um jogo múltiplo de interações entre: o grupo de formação de base; os estágios intergrupais; as intervenções (em outros grupos, em instituições, em vários campos); as monografias e a dimensão da fala sobre a situação pedagógica que está sendo examinada; a escrita e circulação sistemática de textos dentro do grupo, seguida de sua publicação eventual fora do grupo (PAIN, 1994, p.34).

Como se percebe, diferentes estratégias – a troca de experiências em grupos de diferentes dimensões, o exercício da reflexão pela escrita e pela fala, o trabalho em equipe – apoiam a formação docente continuada que, nessa proposta, repõe a técnica e a didática sob a direção da referência aos processos intersubjetivos que as emolduram: o como fazer para melhor ensinar está sempre determinado pelas condições de possibilidade da regulação institucional do poder que circula em sala de aula e na escola – regulação essa que se dá através dos dispositivos e princípios fundamentais (HÉVELINE; ROBBES, 2009): a submissão a uma lei ordenadora, o pertencimento ao coletivo, o respeito a normas e o direito à fala (correlativo ao dever da escuta).

Por essa via, reconhece-se ser fundamental uma formação que se aproxime da realidade prática das instituições educacionais e, com isso, favoreça a criação de alternativas de mudança contextual em que a educação acontece. Neste formato, a figura central são os protagonistas da cena pedagógica: professores e professoras, por agirem e experimentarem as práticas em sala de aula e na escola; e também na medida em que se responsabilizam por sua própria formação e prática, bem como pelo projeto de mudança.

Além disso, a unidade básica de análise dos processos de ensino-aprendizagem é a relação, materializada pelas interações em sala de aula – tanto aquelas entre discentes quanto as entre docente e discentes, todas incluindo os conflitos. Desse modo, especialmente para a EI – em que, como já se viu, o aprendizado é eminentemente relacional (no qual as situações de conflitos são inerentes) –, uma formação docente continuada exige colocar os(as) docentes como protagonistas de sua formação, proporcionando-lhe um lugar de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009), com vistas a favorecer mudanças em sua posição subjetiva (GONZAGA, 2011), quando diante de impasses no manejo de situações de conflitos relacionais na sala de aula e na escola.

Assim, no que tange às relações intersubjetivas estabelecidas no campo escolar uma formação docente continuada na EI deve considerar a tripla função desse contexto educacional, qual seja: como ambiente favorecedor ao desenvolvimento emocional; como suporte aos impulsos agressivos inerentes às relações intersubjetivas; e como oportunidade de estabelecimento e manutenção dos vínculos relacionais.

2.3 Propostas de Formação docente continuada para a gestão de situações de conflitos relacionais: interlocuções para os fundamentos teórico-práticos do modelo

Como se viu até aqui, é comum as propostas de formação docente continuada centrarem seus esforços em ações voltadas para os problemas de aprendizagem, ou para as técnicas e métodos de ensino, dentre outras. Se, conforme Andrade (2007), docentes não recebem preparo especializado, sobretudo aqui no Brasil, quer seja na formação inicial quer seja na continuada, para lidarem com situações de conflitos relacionais na sala de aula, nem entre discentes nem quando tais tensões os(as) envolvem, mesmo quando os sujeitos do conflito são outros adultos (como ocorre entre pais e docentes, entre gestores e docente, entre gestores e pais, por exemplo) – visto que o tema dos conflitos e de seu manejo pedagógico ainda não é, geralmente, no Brasil, objeto de estudo em grande parte dos cursos de formação de professores(as).

Ora, pensando especialmente na EI, faz-se uma primeira indagação: o que não seria objetivo de uma educação formal quando o objetivo maior está voltado para o desenvolvimento global da criança? A formação docente na Educação Infantil exige a abordagem de temas diversos, dentre eles o tema dos conflitos relacionais. E como se dá essa formação?

É preciso reconhecer que muitos saberes docentes são desenvolvidos na prática, pois, como observa Acker (2016, p.27) os(as) professores(as) precisam desenvolver “um saber profissional que eles não aprendem na educação formal por não ser esse, comumente, os seus

objetivos.” Andrade (2007) também observa que alguns(mas) desses(as) profissionais desenvolvem a competência para gerir tais situações partindo de suas histórias de vida e profissionais. Como ressalta Acker (2016), nessas histórias conta não somente a reflexão individual sobre a prática, mas as aprendizagens em grupo, na interlocução com outros colegas. Porém, alerta para o fato de que a formação docente e suas estratégias de execução estão impregnadas por uma ordem política, uma ordem epistemológica pela cultura escolar.

De um lado há cobranças para que os(as) professores(as) estabeleçam um padrão de conduta determinando o ser professor(a) e de outro há diversos discursos oferecidos pela sociedade que apresentam modos de ser desse(a) profissional e modelos de identificação e classificação (CARDOSO, 2003). O que põe em questão: como, diante de situações de conflitos conviviais há de se ter previsibilidade? Quando os(as) docentes, com bem lembram Blin e Gallais-Deulofeu (2005), diante de situações perturbadoras, se veem assaltados pelo seu emocional, afetivo e pelas suas vivências pessoais. Cardoso (2003, p.14) lembra que “institucionalizando essas identidades a sociedade procura homogeneizar o cotidiano, agrupar as pessoas por características fixas, coerentes com padrão prescrito”.

Assim, nesta pesquisa, pensar em propostas teóricas e práticas de formação docente continuada para o manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola – tanto as do âmbito dos estudos culturais da educação, quando as da psicologia e da psicanálise e também a da Pedagogia Institucional –, contribui, para a construção de um modelo de análise da posição subjetiva de docentes defendido nesta tese.

2.3.1 Estudos Culturais da Educação

Historicamente, os Estudos Culturais (EC), como campo de investigação, se dedicam ao estudo dos efeitos culturais provocados pelo tratamento dado às diferenças, adotadas como parâmetros de marcação identitária e de poder. Nesse campo, pesquisadores de diferentes correntes teóricas e práticas compartilham suas ideias em direção à criação de novos olhares sobre os fenômenos culturais (MATTELART; NEVEU, 2004; ESCOSTEGUY, 2000; 2001; CEVASCO, 2003). Assim, ao estudarem produtos individuais e coletivos, atentam para aqueles efeitos em diferentes áreas – como a Literatura, as Comunicações e a Educação –, a partir de diversos movimentos intelectuais.

O marco dos EC no campo da educação é seu olhar atento, com lentes antropossociológicas – centrais para a prática educativa, como se pode inferir do fato de ser a educação ela mesma um processo de renovação sociocultural – que recaem sobre diferentes

objetos, até então despercebidos, imbricados nas práticas educacionais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003): “representação, identidade, diferença, alteridade, poder, política cultural, pedagogias culturais, entre outras, bem como sobre os efeitos de tais questionamentos nos processos educativos examinados” (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p.34). Como lembra Cevalco (2003, p.62), tais estudos acentuam o caráter político com que os fenômenos educacionais precisam ser investigados, “a partir da necessidade [...] de estabelecer uma educação democrática para os que tinham sido privados dessa oportunidade”.

Ainda nas palavras de Wortmann, Costa e Silveira (2015, p.34), em citação mais longa que vale reproduzir integralmente, tem-se uma caracterização sintética e recente dessa articulação que, apesar de ainda pouco uniforme e mesmo contraditória⁵, produz os Estudos Culturais da Educação (ECE):

é nessa busca pela focalização de questões mais amplas, que parecem residir as principais contribuições que a articulação entre Educação e EC tem possibilitado, na medida em que ela impede que se proceda a uma delimitação definitiva desse campo intermediário, múltiplo ou híbrido de estudos, ou mesmo que se busque centrá-lo obrigatoriamente em uma única e definitiva direção. As análises dos ECE têm se voltado a um anteriormente negligenciado território de pesquisa, que questiona a produtividade da cultura nos processos educativos em curso nas sociedades de hoje. Então, mesmo não esquecendo que os estudos sobre Educação e os Estudos Culturais se constituíram em trajetórias históricas distintas, argumentamos que, na articulação operada entre ambos, diferenciadas temáticas, bem como múltiplas ações educativas passaram a permitir que se lide com uma gama ampliada de instituições, práticas, artefatos e produções em operação nas sociedades atuais.

No caso brasileiro, essa articulação, que *pari passu* progride (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015), toma a escola como um espaço de circulação da cultura e, nela, historicamente, surgem três principais tendências investigativas para constituírem o campo atual de produção dos ECE: a ressignificação de questões, discursos e artefatos ligados ao campo educacional; as pedagogias culturais em ação nos diversos campos contemporâneos; e a relação entre identidade e diferença (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015). Dentro dessas tendências, desenvolvem-se estudos sobre currículo, identidade, diferenças, sexualidade, gênero, mídia, etnia, tecnologias, juventude, surdez, meio ambiente – tudo que, enfim, seja pensável culturalmente.

Ainda que estudos sobre a formação docente continuada sob a ótica dos ECE não sejam numerosos, os objetos acima listados estão, todos, associados, como conteúdos conceituais,

⁵ Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), de um lado, a educação é marginalizada no círculo dos estudos culturais, e de outro, é cada vez mais estudada. Investigações voltadas às questões de metodologia e política na escolarização em diversos níveis, da cultura do outro e da infância, tal como as que se anunciam nesta pesquisa, bem como sobre cidadania, identidade cultural, raça, gênero, dentre outros são algumas das propostas marcadas pelo olhar dos Estudos Culturais.

atitudinais, factuais e procedimentais, a formações docentes continuadas de diversas tendências. Confirma-se, assim, o que Paraíso (2004) entende: as pesquisas educacionais pós-críticas são sistemas em contínua construção e, portanto, abertas e compostas por linhas variadas favorecendo a criação de outras. Assim, exercitar-se-á aqui uma reflexão em torno da prática formativa sob o prisma dos ECE.

De acordo com Cevasco (2003), desde o início, a primeira geração de estudiosos desse movimento – tais como Hoggart, Thompson e Williams –, em suas aulas, dentro de uma instituição de ensino dedicada à educação de trabalhadores, difundiam suas ideias orientadas por valores direcionados à valorização das culturas populares, por meio da crítica à exclusão social através do escalonamento que situava aquelas culturas em nível inferior à dita cultura erudita (letrada): a educação era entendida como uma “ocasião de troca entre intelectuais e trabalhadores, cada um educando o outro, na medida em que os professores tinham de se esforçar para explicar suas disciplinas em termos que fossem entendidos por pessoas comuns e pudessem ser utilizados em movimentos reais” (CEVASCO, 2003, p.62).

Tal posicionamento político dos fundadores dos Estudos Culturais exigia também um modo diferente de se portar diante das crianças. Os docentes tinham que modificar os conteúdos de ensino, pois as crianças tanto requeriam a discussão de temas relacionados ao seu cotidiano quanto, tendo ganhado o direito de interpelar os seus professores, questionavam sobre assuntos que não faziam parte das disciplinas mais comuns.

Se, de um lado, havia as crianças que, a partir das discussões, se voltavam às modificações culturais em andamento no seu dia-a-dia, de outro, estavam os docentes, que, diante dessa relação interativa, se viam solicitados continuamente a exercitar a interdisciplinaridade, característica dos EC, ouvindo-se também a voz dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, salienta-se que “de forma crucial, essa situação didática fazia com que mudasse a maneira de ensinar” (CEVASCO, 2003, p.63).

Nesse breve levantamento histórico, a experiência universitária dos fundadores dos EC ilustra o que pode ser considerada uma proposta de ensino com base nos EC, que se aproxima de uma nova forma de considerar o conhecimento, sua produção e seus efeitos de poder. Uma formação docente continuada pensada com as lentes dos ECE pode, então, ser considerada uma intervenção crítica sobre os fundamentos conceituais da cultura daqueles que participam – sejam eles concernentes a relações de gênero, raça/etnia, diferenças culturais etc.

Ora, esse traço é relevante para esta pesquisa, uma vez que se considera o contexto cultural local de suas(eus) participantes – docentes da Educação Infantil –, visando desenvolver um modelo de formação que permita àqueles sujeitos manejarem situações de conflito em suas

salas de aula. Presume-se que uma formação docente continuada que preserve a perspectiva de uma teoria cultural intervém na cultura e favorece mudanças.

Segundo Flores (2015) tornar-se professor(a) é um processo tanto contextual quanto múltiplo, que se dá no entrelaçamento entre “diferentes, e por vezes conflituais, perspectivas, crenças e práticas” (p.139). O que faz pensar a necessidade de uma formação cujo método atente para tal entrelaçamento e o seu impacto, também, no processo de subjetivação do(a) docente, uma vez que essas diferenças estão na base dos conflitos, sejam cognitivos, ideológicos e/ou relacionais.

Apesar de Flores (2015) referir-se à relação entre a formação docente inicial e a construção da identidade profissional do(a) docente, alguns direcionamentos apontados por ela sobre a formação podem contribuir para a reflexão que interessa a esta pesquisa, em torno de um trabalho contínuo de formação. São eles: explorar a concepção docente sobre si mesmo(a); favorecer que os(as) docentes conheçam a si próprios(as) e criar oportunidades para mudanças de ordem pessoal e profissional.

Tais direcionamentos convergem à proposta de Alves, Calsa e Moreli (2015) cujas pesquisas sobre os processos de formação e construção da identidade docente dão-se através das narrativas biográficas. Nesse sentido, Robbes (2016) evidencia não só as narrativas biográficas, mas também a história profissional do(a) docente, cuja articulação entre elas promove a construção da sua identidade educativa rumo à uma postura profissional de autoridade educativa. As autoras entendem esse método, em que o foco recai sobre a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, uma forma de os(as) docentes tornarem-se autores(as) de sua própria formação.

Essas ideias também se alinham às de Antunes e Plaszewski (2018) que consideram os espaços de educação continuada pessoal e em grupo constituintes das “ações humanas na pessoalidade, no agir de cada pessoa, indicando e ativando a motivação pessoal, em que cada indivíduo se encontra e se identifica nas representações sociais e culturais do seu meio educacional” (p.34 – 35), conduzindo ao autoconhecimento, entendido pelas autoras como extensão “de consciência, no sentido de o ser humano encontrar-se em sua subjetividade” (p.35). Sua proposta de formação apresenta oficinas pedagógicas que devem acontecer considerando “as necessidades dos professores, com as intencionalidades destes, no ambiente escolar, e com a participação de todos os envolvidos no *lócus* educativo, especialmente os pares e suas demandas de dificuldades apontadas pela diversidade e adversidade da esfera sociocultural” (p.35).

Esta pesquisa dialoga com as três experiências imediatamente antes referidas, no que

tange à relevância, para os fundamentos de uma formação docente, da reflexão crítica sobre si, sobre o ambiente escolar e sobre a cultura institucional – uma vez que essas três dimensões estão imbricadas umas nas outras, são interdependentes –, considerando as necessidades dos(as) docentes, com vistas a mudanças das dimensões pessoal, profissional e cultural.

Bem no espírito dos ECE, Gonçalves e Andrade (2015) chamam a atenção para um princípio-chave para a formação docente: para mudar práticas excludentes na escola, é também necessário transformar a cultura institucional e as práticas docentes que a constituem, oportunizando novos olhares sobre o fenômeno dos conflitos relacionais na escola. Ao tratarem de formas de intervenção docente mais comuns diante de situações de conflitos relacionais na escola, reconhecem-nas como reativas, restringindo-se ao aconselhamento ou à repreensão. Diante disso, esses autores se questionam: “Como dar conta dessa demanda enquanto docentes são formados em cursos de graduação sem que tenham boas oportunidades de construir competências acerca do trabalho com ética e moral na escola?” (p.160). A escassez de formação específica dirigida ao manejo docente dessas situações na sala e na escola faz com que docentes se utilizem de estratégias pouco eficazes (castigo, cantinho do pensamento, ir para a sala da diretora etc.) ao aprendizado da convivência social. Na mesma direção, Lima e Sobrinho (2008) identificam docentes leigos(as), que repetem práticas orientadas pela própria experiência e pelo senso comum.

As pesquisas aqui referidas partem do pressuposto comum aos EC e aos ECE: métodos de formação docente devem considerar, também, o olhar cultural com que docentes enxerguem a si mesmos(as) e a suas práticas que constituem parte significativa da cultura escolar a ser modificada. Isso é ainda mais valioso de ressaltar-se quando se trata de uma cultura de violências, como no caso do contexto para o qual se dirige a criação do método de formação docente proposto nesta pesquisa – o que é possível, segundo Silveira (2005), entre outras estratégias, pela promoção e análise do discurso narrativo, um tipo de discurso que provoca transformações, via textos, em seus atores. Quanto mais generalizante, dissertativo, expositivo for o discurso narrativo – tal e qual acontecem nas famílias, casas, clubes, turmas, pequenos grupos –, mais eles provocam mudanças, uma vez que alimentam a cultura, ao mesmo tempo em que a alteram.

Nesta pesquisa, cujo objeto é o modelo de uma formação docente continuada que analisa o discurso de docentes sobre os conflitos relacionais na sala de aula e na escola, como prática discursiva produtora de cultura, esse olhar dos ECE é ainda mais pertinente, uma vez que sujeitos docentes são, também, produzidos oportunizados pela aprendizagem de um conjunto de assuntos específicos dentro daquele em que se narra, propondo um lugar subjetivo

(WINNICOTT, 2000) a esse sujeito na sua comunidade.

Assim, entende-se, aqui, que uma formação docente deve funcionar, também, como **ambiente facilitador** à transformação pessoal e institucional, que gera, também, uma transformação cultural (CEVASCO, 2003). Será o modo como se escutarão os discursos narrativos (SILVEIRA, 2005) de docentes em uma formação docente que influenciará nos destinos em termos pessoais, profissionais e culturais dos(as) narradores. Está, segundo Larrosa (2011), na prática discursiva narrativa a vivência de experimentar-se a si mesmo –, na medida em que os(as) professores(as), experimentando e refletindo sobre si mesmos(as) e sobre as situações vividas no cotidiano escolar, impregnadas pela cultura institucional, podem elaborar suas tensões e, compreendendo-as, transformar-se pessoal e culturalmente.

Soares (2018) ressalta a importância de uma formação pautada nos princípios do “conversar liberador” com vistas à reflexão e prática pessoal buscando alcançar a “inteireza” do sujeito docente como via de sua constituição. Segundo a autora, o conceito do conversar liberador diz de “uma conversação que pode tornar consciente aquilo que permeia o campo do sujeito e que se conserva na forma de padrões de pensamento e sentimento nas suas relações, mesmo que de forma inconsciente.” (p.62). A autora revela que “inteireza” é relativo “um entendimento de si, desde as várias dimensões que nos constituem como seres humanos. Num sentido de se ver por inteiro, a partir de suas partes constituintes, expressas como emoções e sentimentos, dentre outros aspectos.” (p.63). Ao que uma formação deve permitir não só essa reflexão como essa transformação, no alcance da “inteireza”.

Porém, restringir-se à preocupação com os aspectos culturais envolvidos – mesmo que as concepções de cultura, como algumas referidas aqui, considerem o que há de inconsciente nela – não atende, para as premissas desta pesquisa, à necessidade de favorecer uma mudança pessoal – da ordem da **perlaboração** (FREUD, 1996f), sobre a qual se falará mais adiante – de natureza subjetiva que favoreça o manejo pedagógico de situação de conflitos relacionais em sala e na escola na Educação Infantil. Isto porque a subjetividade aqui é concebida com base na concepção psicanalítica de Winnicott.

A noção de subjetividade acolhida pelos EC permite – como revela o trabalho de Kathryn Woodward (2000) – considerar o inconsciente como participante da subjetividade. Por vezes, sob o influxo das ideias que a psicanálise lacaniana exerceu no pensamento francês e, este, por sua vez, na teoria pós-crítica, o inconsciente é concebido como fenômeno de linguagem. Nesta pesquisa, considera-se a subjetividade determinada por forças inconscientes, mas de modo diferente da teorização lacaniana, quanto ao seu processo de constituição e análise – no caso, a partir das ideias de Winnicott.

Ora, esse posicionamento exige um modelo de formação docente continuada que tanto favoreça a expressão de conteúdos inconscientes quanto possa contribuir à sua elaboração, mas concebendo o movimento psíquico e cultural de uma perspectiva não redutível à linguagem, mas alcançando experiências e etapas que, como se verá, são pré-linguísticas. Linguagem e experiências prévias ao manejo do sistema simbólico são, então, aqui tomadas como igualmente relevantes para conceber o inconsciente e seus efeitos sobre a formação docente continuada que não perde de vista a cultura – também a ser winnicottianamente tratada.

Esse cruzamento epistêmico remete a uma nova proposta metodológica que, por sua vez, deve considerar, também, a revisão de literatura sobre teorias e propostas da psicologia e da psicanálise nas bases de estudos acerca de formações docentes continuadas.

2.3.2 Psicologia e Psicanálise

É pequeno o número de trabalhos voltados a propostas de formação docente continuada apoiadas em teorias psicológicas e psicanalíticas. Como se verá, na revisão de literatura a seguir, seus autores e autoras (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; NUNES, 2008; NUNES; SILVEIRA, 2015), partindo da crítica à formação baseada na transmissão de informações e técnicas, propõem estratégias que, em sua maioria, se destinam a analisar a prática docente à luz dessas teorias, de modo a transmitir o conhecimento teórico e, com isso, ajustar as teorias surgidas da prática àquele conhecimento; nesse processo, também é possível refletir sobre o aspecto teórico-prático da função educativa, por meio da troca de conhecimentos e experiências vividas em oportunidades para a fala etc.

A crítica feita pelas teorias psicológicas às práticas mais frequentes de formação docente continuada é bem representada no trabalho que Gatti, Barreto e André (2011), que revelam serem as ações formativas públicas pautadas em “realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância”, prevalecendo uma condução do tipo transmissiva, apesar de se observar movimentos no sentido de contemplar a articulação entre a prática cotidiana e o conhecimento teórico.

Nesse sentido, segundo Nunes (2008) – cuja crítica aos cursos de formação docente tradicionais também recai sobre seu baixo impacto na prática pedagógica, em razão de basearem-se na reprodução de técnicas e informações desconexas e isoladas, dificultando a sua implantação na prática cotidiana do(a) professor(a) –, é importante o(a) docente em formação avaliar as próprias ações, numa formação em pesquisa. Para Nunes (2008, p.105), “as crenças e os tipos de conhecimento desenvolvidos pelo professor durante sua formação determinam,

em grande parte, sua prática em sala de aula”, de sorte que a incorporação de conhecimentos resultantes de pesquisas e mesmo sua realização na escola são pensadas como estratégias de formação capaz para interferir nos sistemas de explicação da própria prática, modificando-os.

É ainda Nunes quem, em trabalho com Silveira (2015), observa: uma vez preservadas as especificidades epistemológicas, recorrer a teóricos clássicos da Psicologia da Educação – Wallon (para quem a compreensão do intelecto, da afetividade e do movimento fundam o psiquismo), Vygotsky (que compreende a constituição do humano a partir das relações interpessoais) e Piaget (que entende a construção de um sujeito a partir da aquisição de conhecimentos) – traz contribuições à formação de professores(as). Considerando a inteligência humana, o(a) professor(a) “estará definindo uma forma específica de metodologia, de relacionamento com os alunos e de seleção, organização e avaliação dos conhecimentos e conteúdos curriculares” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.77). Este é outro trabalho representativo da perspectiva com que propostas inspiradas na psicologia da educação tratam a formação docente continuada: há claramente uma atenção para o trabalho docente ativo e reflexivo, voltado também para a relação com os discentes, mas com um diferencial: a ênfase dessa perspectiva recai sobre conhecimento acerca das crianças, de seus processos cognitivos e, portanto, sobre os ajustes necessários ao ensino eficaz.

Outros autores, ainda no campo psicológico, reconhecem a importância de pôr-se o docente como foco da formação. É o caso de Imbérnon (2010), para quem os aspectos da subjetividade docente devem ser considerados em uma formação docente continuada. Esse autor apresenta cinco linhas de orientação para a formação: a reflexão prático-teórica do docente sobre a própria atuação no cotidiano escolar; a troca de experiências pessoais e profissionais; a articulação da formação à prática cotidiana do(a) docente; a formação como via de reflexão crítica contra costumes instituídos na cultura e o desenvolvimento institucional educativo através do trabalho cooperativo. Trazendo para o primeiro plano elementos importantes – como a cultura docente na instituição e a troca de experiências em equipe como fonte de reflexão –, o trabalho desse autor representa bem a atenção de caráter psicológico voltada para os conhecimentos e processos psíquicos de docentes e para estratégias que valorizem as condições de funcionamento das próprias escolas, para tornar mais viável a formação docente continuada.

É também o caso do trabalho de Parrat-Dayán (2008), cujo problema de formação aproxima-se do universo de situações de conflito relacional com que docentes precisam lidar em suas salas de aula: a indisciplina na escola. A autora, acompanhando, em sua pesquisa, a direção das propostas de Imbernón, indica que a formação do(a) professor(a) deve ser integral,

em direção a um modelo prático-reflexivo que se dá em grupo, com vistas a “dialogar sobre o saber que ele construiu e, assim, para ser reconhecido como ator” (p.112), mantendo continuamente uma reflexão crítica e autônoma sobre sua prática e sobre si mesmo.

No caso das investigações que consideram a formação docente continuada para o manejo dos conflitos relacionais, diferentes direções são adotadas para tratar o tema da aprendizagem docente como efeito de compartilhar e analisar em grupo a própria experiência de impasses e superações em face dos conflitos. Assim, Souza (2008), numa análise de base vigotskiana, analisa uma proposta de formação docente continuada, para considerar os conflitos e a inabilidade docente para manejá-los. Presumiu-se que discutir as próprias incertezas e bloqueios favoreceria a criação de alternativas para lidar com o que surge nessa relação professor(a)-criança, inclusive os conflitos. Nesse sentido, o estudo de Neves (2013), ao pesquisar a mediação de conflitos, destaca, na formação docente continuada, a necessidade de ajudar os(as) docentes, diante das situações conflituosas, a tomarem consciência de suas atitudes em direção a essas situações.

Já os trabalhos de Blin e Gallais-Deulofeu (2005), Marchesi (2007) e Day (2006) consideram os riscos e ganhos da dimensão afetiva nas situações-problemas na escola: diante de situações inesperadas, geralmente “o recurso emocional toma o lugar da reflexão; o afetivo da razão; a vivência dolorosa dos acontecimentos em sua realização” (BLIN; GALLAIS-DEULOFEU, 2005, p.170).

Segundo Marchesi (2007), as emoções, que estão no cerne da ação educativa, são pouco estudadas e devem ser “reconhecidas e analisadas” (2007, p.118). Para tanto, cabe considerar os aspectos subjetivos, sociais e políticos das emoções vivenciadas nas situações escolares. Relevante, a cultura emocional numa escola – dizendo de “um nível profundo de atitudes e de relações que mantêm os membros da comunidade escolar, especialmente os docentes” (2007, p.136) – marca os modos de docentes agirem e reagirem frente às situações de conflitos dessa natureza.

Em consonância com essas ideias, Day (2006) lembra que o(a) docente capaz de compreender e conduzir (WINNICOTT, 1975) melhor suas próprias emoções está mais preparado para compreender e controlar as das crianças em sala de aula e na escola, uma vez que aprender e ensinar são também atividades carregadas de emoção. Para esse autor, a formação continuada é um espaço entre o(a) educador(a) e suas ações pedagógicas, favorecendo o um distanciamento necessário para refletir sobre a sua prática e criar alternativas de ação: necessidades pessoais e institucionais dos(as) docentes devem ser consideradas como articuladas, de modo que aspectos emocionais e subjetivos de docentes sejam incluídos na

formação continuada desses profissionais.

Noutra frente de investigações, mas também interessada na formação para a gestão de conflitos relacionais por docentes, Gonçalves (2017), em seu estudo sobre o engajamento e o desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying, ressalta: a formação docente (inicial ou continuada) não chega ainda a alterar de modo consistente a responsabilização desses profissionais. Ignorando que também docentes precisam evoluir moralmente (na sequência descrita pela perspectiva piagetiana), a formação desses profissionais nem mesmo toca no problema da resolução de conflitos, permanecendo professoras e professores num nível de desimplicação que os libera emocionalmente do dever de intervir.

No tocante às contribuições que os trabalhos orientados por teorias psicanalíticas trouxeram, observa-se, em comum com o segundo grupo de pesquisas de matizes psicológicas, a atenção com a subjetividade docente. Diferentemente das pesquisas psicológicas, porém, a subjetividade docente é apreciada a partir das premissas teóricas que envolvem o inconsciente e seus efeitos sobre o psiquismo de docentes.

Assim, no cenário das pesquisas brasileiras sobre formação docente continuada, articuladas à psicanálise – a partir do estabelecimento da interlocução entre psicanálise e educação (COHEN, 2009; KUPFER, 1989; 2001; MRECH, 2003, 2005; OLIVEIRA, 2003; OUTEIRAL; CEREZER, 2005; SPELLER, 2004) –, tem-se um salto quantitativo entre os anos de 2010 – quando Kupfer e outros (2010) publicam sua pesquisa – e 2012 – período-limite da pesquisa de Pereira e Silveira (2015), que teve como base a pesquisa de Kupfer e demais.

Através de um levantamento bibliográfico, Kupfer *et al.* (2010), com vistas a identificar o que foi produzido no campo da articulação entre educação e psicanálise, a partir de 1980, localizam 277 trabalhos, dos quais 32 eram voltados à formação docente continuada. Evidenciaram-se quatro direções de pesquisa: a leitura psicanalítica sobre o processo de formação docente; a formação em psicanálise por profissionais da educação; a leitura psicanalítica da formação de formadores; e espaços de escuta psicanalítica da prática pedagógica.

Por sua vez, o levantamento realizado por Pereira e Silveira (2015), compreendendo os anos de 1987 e 2012, revela um aumento de interesse por estudos nesse campo das relações entre psicanálise e formação docente, diante da possibilidade de psicanálise e psicologia contribuírem para o preenchimento de lacunas favorecidas pela educação e dos questionamentos e impasses subjetivos de docentes entre a realidade vivida em sala e a aprendida nas formações. Temas bem variados – como o perfil de um bom professor, sua formação docente, a preparação para a educação inclusiva e a importância da fala para a

formação de professores – convergem para o reconhecimento da necessidade de considerar-se, na formação docente, a subjetividade desse(a) profissional e, nela, a força de desejos inconscientes.

Não à toa, em seu estudo, Pedroza (2010) valoriza uma das tendências que surgiu com a interlocução psicanálise-educação: o recurso ao método clínico de análise do fenômeno – que não se confunde com a prática clínica da (ou na) escola, mas consiste, fundamentalmente, num estudo de caso aprofundado, abordado com uma análise minuciosa do latente em seu cotidiano (CIFALI, 2005). Pedroza sugere uma formação docente continuada em que se formem grupos clínicos de análise dedicados à prática docente transcorrida em situações de ensino, na formação continuada, ou mesmo no plano pessoal, de modo a contribuir para a gestão de dificuldades enfrentadas pelo docente em seu cotidiano na escola.

Fernandes, Pereira e Lopes (2015) trabalham com o método clínico de investigação e de intervenção, apontando a importância de uma formação que coloque no centro a subjetividade, criticando a formação docente centrada nos aspectos técnicos, didáticos, instrumentais e racionais da atividade educativa, que deixa escapar a dimensão subjetiva do(a) docente, inerente às suas ações educativas. As autoras e o autor, porém, não indicam, como fazer isso numa formação docente, fazendo com que sua crítica, nesse sentido, deixe a desejar.

Já no terreno das investigações psicanalíticas interessadas na análise da formação docente continuada para a intervenção em situações de conflito relacional, Oliveira (2018), com o referencial winnicottiano, a partir de pesquisa que objetivou analisar a relação entre concepção e manejo docente da **agressividade** infantil na EI em uma creche pública, ressalta o **holding**⁶ como uma das funções para uma formação docente. Nesse sentido, infere-se, dessa pesquisa, que uma formação docente continuada na EI deve funcionar como um espaço de contenção às angústias compartilhadas, ao mesmo tempo em que precisa garantir um lugar de fala para os(as) docentes em formação, na mesma direção já apontada pela PI, que reconhece o(a) professor(a) como sujeito de direitos e deveres, implicando-o(a) e o(a) protegendo através do distanciamento docente (CASANOVA, 2004) necessário ao manejo eficaz de situações de conflitos relacionais na sala de aula e na escola.

Nessa mesma interpretação winnicottiana de dispositivos da PI empregados na formação docente continuada, Gonzaga (2011) analisou efeitos subjetivos da instituição de um lugar de fala, através do trabalho em grupo, no manejo docente de situações de indisciplina

⁶ Com relação a proposta aqui empreitada – a construção de um modelo de formação docente continuada – a função do **holding** é exercida através da escuta ativa e atenta a cada um(a) que participa do grupo e à garantia de continuidade dos encontros e presença ativa neles.

discente. Para essa autora, uma formação docente continuada que institui, através do trabalho em grupo, um lugar de fala, “favorece a elaboração de material psíquico de maneira a produzir novas habilidades e formas de reagir e agir diante das situações de indisciplina discente” (p.103).

Localizam-se, nessa revisão da literatura, elementos que apoiam a construção de um modelo de análise da posição subjetiva de docentes através de uma formação docente continuada para o manejo de conflitos relacionais na Educação Infantil: a importância da implicação e distanciamento docentes para o manejo das situações de conflitos conviviais (CASANOVA, 2004); o exercício da autoridade educativa na prática docente (BLIN; GALLAIS-DEULOFEU, 2005; ROBBES, 2016; 2017); o reconhecimento e a análise das emoções experimentadas em sua dimensão subjetiva, social e política (DAY, 2006; MARCHESI, 2007; 2008); o cuidado para com os sistemas de valores dos docentes (GONÇALVES, 2017); a constituição, no modelo grupal, da formação como função de **holding** (OLIVEIRA, 2018) e como garantia ambiental favorável à mudança na posição subjetiva de docentes implicados(as) em formação continuada que considere a subjetividade desses(as) profissionais (GONZAGA, 2011).

Porém, questiona-se: como aplicar esses indicativos em uma formação docente continuada, de modo que venha a garantir a viabilidade de criação de manejos *suficientemente bons* (WINNICOTT, 2000) diante de situações de conflitos geradores de impasses nas relações entre docente-discente, docente-pais, docente-escola, escola-pais etc.?

Para responder a essa pergunta, a PI pode contribuir com os seus dispositivos.

2.3.3 *Pedagogia Institucional*

A Pedagogia Institucional⁷ (PI) utiliza-se de quatro princípios para orientar suas práticas, instituindo lugares de fala e com eles ensinando a turma a conviver: lei, lugar, limite e linguagem.

Entende-se por leis (a interdição de relações de preferência ou preterição, a interdição da violência e o dever do trabalho) os acordos fundadores inegociáveis que servem de nortes a

⁷ Desde que veio a público com “*Vers une pédagogie institutionnelle*” (OURY; VASQUEZ, 1967/1998), a PI mostra-se ativa, interessando a educadoras e educadores de escolas primárias e secundárias francesas e de outros países, dedicando-se à formação de docentes e à articulação entre a prática pedagógica e a formação teórica (PAIN, 1994). Mesmo marcada pela cultura francesa - em que a escolaridade é obrigatória entre os seis e os dezesseis -, o tratamento que a PI dá a temas educacionais faz com que os princípios e valores de suas propostas sejam reconhecidos em realidades culturais bem distintas, como é o caso brasileiro.

serem respeitados nas relações interpessoais e que não podem ser questionados nem por crianças e nem por docentes.

A concepção de lugar refere-se ao mesmo tempo ao espaço real e ao simbólico, estabelecido pela atuação de cada um em suas funções junto ao grupo. O lugar é inaugurado, portanto, pelas relações, o que implica dizer: pela presença e interferência de alguém numa relação com outro. Nesse sentido, quem ocupa um lugar estabelece uma relação com o espaço afetivo e simbólico, instituído pelo reconhecimento do outro e pela proposição de si. Um lugar, pois, expressa, simultaneamente, subjetividade, alteridade e intersubjetividade, dimensões que se fazem como condições para o usufruto desse espaço, sem as quais este não existiria.

Os limites dizem das regras negociadas coletivamente que vão se delineando mediante as situações vivenciadas. Porém, derivam da lei antropológica, não negociável, fundadora da vida humana e, portanto, o(a) docente tem direito de veto sobre os limites caso eles ultrapassem àquela lei. (HEVÉLINE; ROBBES, 2000).

Lei, lugar e limites instituídos levam à linguagem, pois garantidos favorecem uma linguagem partilhada. A linguagem interpõe-se entre sentir o impulso agressivo (imbuído nas situações de violência) e agir, contribuindo para a tolerância das regras que garantem a convivência relacional (HEVÉLINE; ROBBES, 2009).

Como já se antecipou no início deste capítulo, a PI toma para si a crise como elemento central de sua teoria e prática (PAIN, 2009), na medida em que incorpora ao campo educativo a noção de conflito como situação que oportuniza o aprendizado orientado às relações de convivência pacífica. É uma proposta teórico-prática cuja principal contribuição está em incluir e gerir o conflito na sala de aula e na escola, por considerá-lo um dos fundamentos da sociedade pautada na educação.

Sem dúvida, a PI tem uma de suas raízes fincada nas ideias Freinet – defensor de prática pedagógica que, centralizando o trabalho como princípio educativo, faz da comunicação dentro da escola (e da escola com a comunidade) sua principal estratégia didática para criar-se um clima favorável às diversas aprendizagens. Freinet (1999) valorizava a convivência, fazendo com que docentes e discentes efetivamente se implicassem nas situações cotidianas na sala de aula.

Mas foi Fernand Oury quem enxergou na convivência o conflito como matriz da aprendizagem social, diferenciando-se da perspectiva freinetiana quando presume o inconsciente e seus efeitos sobre a instituição de ensino-aprendizagem. Daí que, na formação docente continuada proposta pela PI, diante da possibilidade permanente de conflitos e da responsabilidade por manejá-los, é condição que cada participante se sinta em segurança no

grupo, garantida pelo olhar atento do responsável e pelas leis que estruturam o grupo (OURY; VASQUEZ, 1998), de modo que efeitos do inconsciente possam manifestar-se na dinâmica do grupo de formação e serem postos em análise (PAIN, 1999).

Portanto, se, como lembra Pain (1994), a tendência em uma escola tradicional é evitar os conflitos, as discussões, as perturbações que assombram o pensamento (entendidos como prejudiciais ao funcionamento e andamentos das tarefas cotidianas e das relações interpessoais), no caso da PI, os conflitos relacionais ganham o centro da cena pedagógica, uma vez que é através deles que se tem a oportunidade para o aprendizado do manejo de disputas, confrontos, emoções consideradas negativas (angústia, **agressividade**, medo, ódio etc.).

Nos termos de Jeanne (2008), ao invés de regulamentar o cotidiano, Oury defende a institucionalização das relações, de modo que, por meio dos dispositivos institucionais, seja possível refletir sobre o poder que circula na turma e na escola, graças aos impulsos de desejos inconscientes: “a institucionalização tem por ambição criar as condições de uma organização coletiva que respeita o desejo (Oury fala de uma pedagogia baseada no desejo)” (p.115).

Ora, poder e violência estão intimamente relacionados, já que toda violência é uma forma de exercer poder, mas nem todo poder é violento – ainda que algumas relações de poder comportem o quantum de arbitrariedade que, por sua vez, não implica em violência (CHARLOT, 2012).

Não por acaso, Casanova, Cellier e Robbes (2005) fazem entender que a PI é uma pedagogia teórico-prática destinada ao trato dos fenômenos da violência na escola, tipo mais grave de situações de conflitos relacionais. É prática, pois oferece ferramentas e respostas sobre o manejo do fenômeno àquele que deve se manter como autoridade de ensino (ROBBES, 2017). E, ao mesmo tempo, é teórica, pois é embasada num tripé conceitual da psicanálise (lacaniana), da psicologia de grupo e das técnicas Freinet (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

“Educar, pois, é instituir o conflito e, no melhor dos casos, ensinar com/a partir/para além dele, de modo a promover superação, crescimento e, claro, aprendizagens.” (ANDRADE, 2009, p.123). Instituir o conflito não significa criá-lo, obviamente, mas, antes, criar condições para que, na convivência, os conflitos que lhe são inerentes sejam solucionados de modo institucional – ou seja, respeitando-se as normas e leis que viabilizam o coletivo pedagógico. Frente a situações de conflitos relacionais na escola e em sala de aula, os dispositivos técnico-pedagógicos da PI servem a um manejo eficaz dessas situações – mas o essencial consiste no princípio da institucionalidade, ou seja, de que as instituições são necessárias garantias da existência e funcionamento do coletivo escolar.

Segundo Pain (1994, 1999), a formação docente apoiada na PI deve considerar: o grupo

(que representa um objeto fundamental para as trocas de experiências); o coletivo (em que, no grupo, através do uso da palavra, favorece a expressão subjetiva do sujeito e assim orientar para um conjunto consciente de ações); e o contexto (no qual as situações imprevisíveis e inesperadas, fora de padrão, surgem). Como lembra o mesmo autor (PAIN, 1999), esse modelo de formação pretende que os dispositivos institucionais funcionem como uma “máquina” – metáfora para falar de um programa estruturado para produzir efeitos sobre o grupo e os indivíduos – com que docentes se relacionam e se implicam como sujeitos.

Porque nunca se deve perseguir uma formação como uma totalidade, mesmo quando aberta. A formação se faz ver por detalhes técnicos, organizacionais, estruturais, ideológicos, com que ela se dá. Ela produz mudanças tecnológicas, no modo de trabalhar, mas também efeitos nas atitudes, sistematicamente associados a um efeito de subjetivação, que está também no horizonte do sujeito, refazendo sua personalidade. (p.75).

Essa proposta deixa claro não haver espaço para a reprodução de uma pedagogia tradicional, punitiva, uma vez que ela convida seus(suas) participantes a refletirem, se implicarem e ocuparem seus devidos lugares, responsabilizando-se pela parte que lhes cabe nas situações experimentadas em sala de aula e na escola. Isso é possível por haver leis que tanto garantem concomitantemente contenção da **atuação** dos impulsos agressivos e sua expressão pela fala, bem como as regras que vão se modelando a partir das situações vivenciadas. Os lugares individuais e as análises situadas são garantidos, já que a formação docente continuada, na PI, dando-se em grupo, mantém-se também pessoal.

Ora, cumpre esclarecer: a proposta da PI, alicerçada na noção de permanência e inacabamento, entende que toda formação docente deve ser contínua (PAIN, 1999). Desenvolvida – como muitas outras – em torno de estudos, estágios, cursos etc., diferencia-se por estabelecer o grupo como espaço relacional para o qual converge toda aprendizagem profissional, uma vez que esse arranjo – também coletivo, como toda instituição na escola precisa ser – facilita o trânsito das inquietações e das trocas de experiências, bem como a análise das experiências, quer sejam de sucesso ou de fracasso, considerando “o que nelas faz diferença para elaborar, reajustar, modificar suas práticas” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.95). Com efeito, são (re)vividas, no espaço da sala de aula, experiências que mobilizam e evocam questões que encontram no grupo um destinatário e um contexto para a reflexão (OURY; VASQUEZ, 1998). Logo, mesmo atividades individuais (o estudo, a escrita monográfica) voltam-se para a possibilidade de circulação no grupo de formação docente continuada.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a proposta de formação docente contínua se baseia em levar ao conhecimento dos(as) professores(as) a teoria da PI, com vistas a falar sobre ela e, também, como executá-la, apresentando sua referência teórica e produzindo, assim, os

escritos, publicando-os, analisando as práticas e visando intervenções baseadas nessa teoria, de modo que possam ser difundidas em outros grupos. Ao grupo cabe definir como funcionará internamente. É através das discussões em grupo que se elaboram nortes de trabalhos e formas de lidar com as situações, registrando-os para poderem ser consultados mais tarde.

Grupalmente, todas as atividades permitem o trânsito da prática pedagógica à reflexão – que se dá com apoio em instrumentos como o texto escrito (a monografia, a troca de correspondências, as publicações internas e externas ao grupo) e o debate sobre as conquistas e dificuldades (de aprendizagem e/ou de relacionamento) concernentes a uma turma ou discentes. É a palavra, portanto, o principal recurso de formação, desde que esteja situada em instituições (PAIN, 1994).

No grupo de formação, segundo a PI, o(a) formador(a) é figura de referência e deve exercitar sua autoridade de ensino (ROBBES, 2017). Ele(a) tem direitos, por exemplo, a vetar um trabalho do grupo, com base nas referências, e a interpelar o grupo. Além de consultor(a) e mediador(a), ele(a) pode agir como um(a) coordenador(a), não sendo esta última a mais importante de suas funções. Porém, é também Robbes (2018) que lembra os limites à instituição de um conselho: ao mesmo tempo em que a instituição do conselho de classe prevê autonomia e autorregulação cuja transformação subjetiva é um desdobramento – assim também na formação docente continuada –, por outro lado, os(as) docentes apontam a dificuldade para instituir um conselho de classe, referindo-se a essa autorregulação, a autogestão, “o conselho e as instituições dando conta das disciplinas e das sanções” (p. 43). O conselho de classe é uma instituição da PI das mais difíceis de se realizar (ANDRADE; CARVALHO, 2009), leva-se tempo para sua instituição o que se revela um limite para a formação docente aqui proposta.

A PI, através de suas técnicas e métodos, favorece o acesso, por parte dos agentes de ensino, à subjetividade discente expressa em atos em sala de aula, muitas vezes carregados de **agressividade** e que podem escoar sob a forma de violência. Através desse suporte teórico-prático, o qual se utiliza eminentemente da palavra (do que se falará mais detidamente à frente), os(as) agentes educativos(as) – mesmo diante de situações cujas causas e respostas são múltiplas, aleatórias e articuladas, como é o caso das situações de conflitos dessa natureza – têm a possibilidade de reconhecer e criar respostas condizentes com as experiências cognitivo-afetivo-relacionais da criança.

Em razão da influência recebida da teoria psicanalítica, a PI dialoga com o método clínico de análise sobre o conflito. Insiste-se: isso não significa fazer clínica psicanalítica na escola (nem da psicanálise da escola), mas atentar para os processos afetivos e os desejos inconscientes que perpassam as relações institucionais. Neste sentido, o grupo de trabalho

voltado para a formação docente continuada pode, inclusive, tornar-se um meio favorável para o apoio emocional e a elaboração psíquica de conteúdos que, em outros ambientes, o(a) docente comumente não encontra.

Apesar de não se pretender fazer análise ou clinicar na escola, vale ressaltar que tal modelo de análise, pelos motivos que já se discutiu acima, admite também um caráter terapêutico, revelando-se uma ferramenta com características clínicas, cujos efeitos de **perlaboração** (FREUD, 1996f) favorecem, àqueles(as) que participam do grupo de reflexão, experiências cujos fenômenos são da ordem da clínica.

Não é demais lembrar: tradicionalmente, o método clínico foi associado à investigação de produções cognitivas individuais, tomadas, no início da análise, a partir da perspectiva do sujeito participante da pesquisa. Como lembram Marquezini, Silva, Cruz e Ferreira (2017), assim fez Piaget, para quem importavam “as situações internas. Tais questões são fundamentais no método clínico porque, como dito anteriormente, ele tem como objetivo o estudo do caminho mental percorrido pelo sujeito” (p.42-43). Ora, se tal investigação pode revelar um universo conspícuo de fatores que interferem na qualidade e no tipo de produção de cada sujeito, o mesmo pode ser dito em relação ao caráter clínico aqui assumido: atenta-se para o que cada participante sente, percebe, pensa, julga, de modo a buscar-se compreender seu ponto de vista e, assim, lhe oferecer condições para perlaborar seus conflitos, tanto no plano subjetivo quanto, simultaneamente, no intersubjetivo – que envolve não só as situações de indisciplina apresentadas como impasses, mas as relações no próprio grupo.

Desse modo, o caráter clínico do método aqui examinado está longe de pretender reduzir todas as variáveis do problema ao plano individual; menos ainda, da patologização. Antes, enxerga nas relações intersubjetivas o espaço adequado para a transformação de impasses, oferecendo para tais relações um enquadre (com seu respectivo manejo) capaz de fomentar mudanças requeridas pelos conflitos.

Trata-se, portanto, de uma ferramenta que intervém nos afetos (LEJARRAGA, 2015), não pela via tradicional da pedagogia – aquela que presume fins específicos e ações previsíveis a serem alcançadas –, mas por uma reflexão que dá ao trabalho do grupo esse caráter terapêutico – sendo este termo entendido em sua raiz etimológica, associado à ideia de “tratar”, de cuidar de algo que provoca sofrimento e requer atenção, cuidado. Se pensarmos o conflito como uma situação que provoca mal-estar, o conflito demanda tratamento, cuidado, atenção, transformação, remetendo, potencialmente, a uma condição de menor sofrimento (BARUS-MICHEL; CAMPS, 2003; CAMBUÍ; NEME; ABRÃO, 2016).

Ademais, para esse caráter de cuidado com as relações – e, nelas, os afetos e as

representações, individuais ou compartilhadas – concorrem os fenômenos da **transferência** e da **contratransferência** que permeiam as relações entre docentes-discentes são permeadas não só pelo ensino, mas também pela **transferência** e **contratransferência**, o que, como efeito multiplicador as experiências vivenciadas pelos(as) docentes no grupo de reflexão desdobram-se em efeitos na relação com a criança em sala e na escola.

Essa semelhança com a situação terapêutica concorre, também, para reparar, num nível consciente e institucional, o efeito traumático que eventuais situações relacionais exercem no cotidiano de docentes: sendo uma profissão relacional, ela implica na possibilidade permanente do trauma, cuja saída não sintomática dá-se pela palavra – e pela liberdade de falar o que for necessário.

Na proposta para a formação docente continuada da PI, o direito a falar, no tempo e lugar adequados, não pode ser contestado – ainda que nem toda palavra possa realizar-se na vida coletiva. Se é verdade que, no aforismo de Fernand Oury, “não devemos falar sobre o que não tivermos feito” (apud JEANNE, 2008, p.113)⁸, a ação não deve restringir o poder (re)organizador da palavra: por isso mesmo, completa o fundador da PI, “nada fazer do que não tenhamos falado” (apud JEANNE, 2008, p.115). Assim, falar do que se fez, mas para poder também dizer do que se gostaria de fazer ou do que não se conseguiu alcançar - independentemente de ser esse desejo realizável ou não.

Nisso é possível ver interseções com a proposta do método clínico apresentado, por exemplo, por Charrier (2010), segundo quem a análise das reuniões de equipes pedagógicas, nas falas de seus participantes, permite “evidenciar as manifestações de um certo tipo de trabalho psíquico concomitante à produção da fala.” (p.57). Essa mesma autora (CHARRIER, 2009) ressalta: o grupo de trabalho pedagógico, por sua condição pluridisciplinar, favorece um espaço em que os seus participantes podem aparecer, se implicar e se posicionar. Assim, é possível supor que o grupo de formação pedagógica deve ser além de um espaço relacional, entre aquele que dele participa com os **objetos** de saber, um espaço para estabelecimento de vínculos relacionais com os demais membros do grupo, através desses **objetos** de saber.

A tese de Charrier (2009; 2010) parece convergir para a proposta de formação docente continuada promovida pela PI, com o diferencial de que esta Pedagogia se preocupa não só em atentar para os conteúdos psíquicos inerentes aos movimentos subjetivos e intersubjetivos, mas em oferecer um enquadre claramente pedagógico para o trabalho coletivo: as instituições são facilitadoras não só da convivência (com a formação de valores e atitudes), mas da

⁸ Não foi possível o acesso aos textos originais. Esta observação aplica-se às próximas citações para as quais o termo “apud” foi utilizado.

aprendizagem de conteúdos conceituais e procedimentais – para recorrer à classificação de Zabala (1998) –, de modo que a PI propõe-se como aplicável a quaisquer escolas regulares.

O diferencial da proposta de formação docente continuada em grupo, segundo a PI é sua articulação entre a psicanálise, a psicologia social e as técnicas Freinet, que permitem, nessa convergência, através da instituição do lugar de fala, o grupo funcionar sob cinco dimensões: cognitiva, prática, didática, social e subjetiva. Tal hibridismo que serve de suporte à PI é uma característica própria à formação docente continuada proposta pela PI, a integração de vários aspectos da vida do(a) docente, se assemelha à proposta do modelo que aqui se apresenta. Se na turma institucionalizada destaca-se o reconhecimento dos “jogos afetivos entre os/as alunos/as”, possibilitando a regulação “das tensões e conflitos” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.45), é fundamental que no grupo de formação continuada a concepção de conflito como via para aprendizagem à convivência social seja proposta como tarefa docente. Portanto, a PI põe adultos e crianças “em situações novas e variadas, que requerem de cada um engajamento pessoal, iniciativa, ação, continuidade” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.45).

A partir da proposta da PI de formação docente continuada, questiona-se a função de um(a) mediador no processo de formação aqui discutido: os grupos de docentes em formação docente continuada o fazem sim considerando as diversas dimensões da vida docente, como se viu a pouco, e contam com a figura de um(a) coordenador(a), no entanto, a função da figura do(a) coordenador(a) não é estruturante – como no caso do modelo ora proposto – na medida em que os grupos se autorregulam. A figura de um(a) mediador cujo manejo interfira e intervenha, quando necessário, em situações cujos conflitos (interrelacionais e/ou intersubjetivos) despontem no grupo de formação: os(as) adultos – docentes – em grupo, que, por vezes, regridem emocionalmente (por oscilações naturais como se verá adiante) ficam à cargo de si mesmos, como colocaria Winnicott (2005). Além disso, a instituição de uma formação nos moldes de um conselho de turma é tarefa que leva tempo e das mais difíceis (ANDRADE; CARVALHO, 2009), o que dificultaria a realização de uma proposta de formação docente continuada que considere as diversas dimensões supracitadas, considerando o cotidiano de um sistema de ensino ávido por repercussões na prática educativa.

Note-se que ao se utilizar dos dispositivos lei, lugar, limite e linguagem, a prática da PI para a formação docente continuada se difere da aqui apresentada. Assim como na prática clínica, considerando a teoria de Winnicott, a figura real do(a) analista – e não apenas como feixes projetivos do(a) analisando(a) – é tido como estruturante ao processo, na proposta aqui apresentada, a figura de um(a) pesquisador(a)-mediador(a) também o é. Esse é um dos limites importantes que remete, então, à necessidade de revisar os modelos de intervenção aqui

considerados até agora.

2.3.4 Revisão crítica dos modelos de intervenção

Para pensar os fundamentos teóricos do modelo de formação aqui proposto, é necessário tomar posição, epistemologicamente, sobre as propostas referidas nos tópicos anteriores deste capítulo e afirmar algumas premissas basilares. A primeira delas diz que o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil supõe a manifestação de conflitos relacionais. Afinal, inicialmente, numa situação de dependência absoluta (WINNICOTT, 1983) em relação àquele(a) que delas cuida, as crianças nascem em uma cultura muito particular – na sua maioria, a familiar. Disso, elas seguem pouco a pouco ampliando suas relações e ao mesmo tempo ganhando autonomia.

Presume-se também ser na Educação Infantil (EI) que as crianças vivem intensamente as suas primeiras relações marcadamente distintas daquelas com que estão familiarizadas. Nesse novo contexto, surgem os conflitos relacionais, necessários à aprendizagem da convivência, na qual o manejo implementado pelas(os) docentes tem papel decisivo, tanto pela imaturidade dos discente envolvidos no processo, quanto pela liderança afetiva, social e cognitiva que a(o) profissional exerce sobre cada criança e a turma como um todo.

Admite-se que a formação para tais profissionais intervirem educativamente em situações de conflito relacional requer atenção para os conteúdos conceituais, atitudinais, procedimentais e factuais relativos às dimensões socioantropológica, pedagógica e psíquica – donde recorrer às contribuições dos ECE, da PI, da psicologia e da psicanálise.

Sobre isso se falará brevemente a seguir, nesta seção. Depois serão tecidas considerações sobre os modelos de intervenção inspirados no conhecimento produzido pelos ECE, pela psicologia, pela psicanálise e pela PI: esse exercício epistemológico prepara a apresentação dos fundamentos do modelo de análise proposto por esta tese, o qual presume, como bases de constituição subjetiva do sujeito docente, o inconsciente, o espaço intermediário e o hibridismo cultural; e é pensado para intervir naquela constituição subjetiva, favorecendo a mudança na posição subjetiva para um manejo docente eficaz dos conflitos conviviais (GONZAGA, 2011).

Os conflitos relacionais em sala e na escola são frequentemente entendidos por aqueles que participam da cena escolar como situações de interrupção e distúrbio à paz no ambiente escolar. E, de fato, se não forem bem aproveitados, os conflitos podem evoluir de maneira a provocar a quebra de vínculos sociais, tão importantes à convivência social. Por outro lado, a

PI (PAIN, 1994; 2009), como já se viu, ressalta que os conflitos podem ser utilizados como via de aprendizagem à convivência, desde que sejam manejados de forma orientada para tal.

O manejo docente de situações de conflitos relacionais na sala e na escola determina uma oportunidade de saída não violenta à **agressividade**, que muitas vezes se imiscui nessas situações (PAIN, 2004). A influência de um agente mediador, orientado para a solução eficaz dessas situações através do uso da palavra (PAIN, 1994), “favorecendo a sublimação da **agressividade**, permite que o grupo de trabalho escolar torne-se veículo que carrega a função de suprir o ambiente” (GONZAGA, 2011, p.13), como ressaltaria Winnicott (2008), que afirma a função suplementar da escola, do ambiente escolar, para as crianças **privadas** ou **deprivadas**.

Parte-se aqui da premissa de que relações intersubjetivas, implicam em conflitos relacionais. São representadas por situações em que se encontram, ao mesmo tempo: oposição de ideias, desacordos, diferenças de valores e interesses, impasses. No Brasil, os conflitos relacionais são situações que vão desde a agressão verbal (ameaças, ataques a professores e gestores etc.) até as violências mais extremas. As brigas são a modalidade de violência mais frequente, desde aquelas mais rápidas até condutas brutais (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

É o caso das situações de indisciplina e violência na escola que, cada uma com suas especificidades, implicam sempre um complexo e situado tecido de relações sociais que lhes serve de pano de fundo, mas também de enquadre a partir do qual tais situações devem ser entendidas para que se dê uma intervenção educativa eficaz, no sentido da resolução pacífica dos conflitos. (ANDRADE, 2012b, p.144).

Estudiosos mostram que, como não podia deixar de ser, essas situações, das menos às mais graves, estão presentes na escola (ABRAMOVAY, 2002; 2003; ANDRADE, 2007; 2012a; CHARLOT, 2002; 2012; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; FARRINGTON, 2002; FILMUS, 2003; GONÇALVES, 2017; SANCHES, 2002). Os dados referentes à violência na escola mostram: a instituição escolar enfrenta dificuldades tanto para manejar essas situações e suas tensões internas, quanto com relação à desorganização de ordem social, vista através dos fenômenos externos à escola. (ABRAMOVAY, 2003).

Para Charlot (2002) a violência na escola é um fenômeno social; portanto, ela é construída, podendo ser, também, desconstruída. Aliada a essa perspectiva encontra-se Blaya (2002), para quem a violência nas escolas explica-se pelo ambiente criado pelos atores do campo educativo. Assim, torna-se premente, como prevenção às situações de conflitos relacionais mais graves, pensar um trabalho docente orientado para o manejo de situações de conflitos relacionais na escola, quando estes ainda não põem em risco os vínculos sociais estabelecidos, a exemplo daqueles experimentados no tempo da Educação Infantil.

Porém, os docentes não são – especialmente no Brasil, como se pôde perceber na seção

2.2.1—, formados para manejar essas situações e, tampouco, têm os seus conteúdos psíquicos inerentes aos movimentos subjetivos e intersubjetivos considerados. Neste sentido uma formação docente continuada que atenda essas necessidades torna-se indispensável.

Entendidos os relatos sobre as situações de conflitos relacionais na sala de aula e na escola como um discurso narrativo que, na qualidade de produtor de subjetividade, posiciona as(os) docentes como sujeitos em sua comunidade escolar, pretende-se aqui um modelo de formação docente para a intervenção pedagógica que também promova uma transformação pessoal, profissional e cultural dessas(es) profissionais. Por isso, serão os olhares das(os) docentes participantes que significarão esse fenômeno: serão tratadas por situações de conflitos relacionais na cena pedagógica aquelas narradas pela(o) docente, suficientemente preocupante a ponto de ser falada no grupo de formação continuada.

Com os ECE, considerando os discursos narrativos dos(as) docentes em formação, entende-se a importância de uma formação docente continuada servir como espaço favorecedor da transformação cultural, mas também, pessoal e profissional. No entanto, identifica-se que tal abordagem na construção de um método como o aqui proposto presume uma noção de sujeito que comporta “as conotações de interioridade” (SILVA, 2000, p.102).

Pela perspectiva dos ECE, mesmo que se considere na cena pedagógica o inconsciente no processo de subjetivação (WOODWARD, 2000), não se afirma como via necessária à transformação a elaboração psíquica, para mudança nos modos de lidar com as situações cotidianas e, tampouco, nos modos de entender a sua realidade. Esse é um traço que se apresenta, nesta pesquisa, como um limite a ser superado pelo modelo proposto por esta tese.

Aspecto marcante da pesquisa aqui proposta, a subjetividade – aqui concebida às voltas com o inconsciente, cujas manifestações na vida psíquica não são diretamente perceptíveis nem sujeitas a qualquer ordem – está implicada nos modos de ser e de se relacionar do(a) docente, que, muitas vezes, quando diante de situações de conflitos relacionais, é assaltado por impasses determinados por forças inconscientes no manejo dessas situações. Esse fator demanda a articulação entre o fenômeno lido sob o prisma cultural a outro campo de saber, o da psicanálise, em seu viés winnicottiano.

Tal escolha pelo pensamento de Winnicott nesta pesquisa se dá em virtude da adesão que a autora desta tese faz às bases epistemológicas e metodológicas do psicanalista inglês. Não sendo “um conjunto de axiomas e de procedimentos controlados voltados para a resolução de problemas empíricos, unicamente” (GRANJA, 2007, p.11), a psicanálise, pensando no campo da educação, está “a serviço de uma hermenêutica da cultura” (GRANJA, 2007, p.11). Desse outro modo ela também se aproxima da perspectiva dos ECE que, por sua vez, igualmente

propõem a criação e recriação do já estabelecido. Portanto, não se trata aqui de construir um modelo no sentido de normatizar ou sistematizar, mas sim de indicar uma pauta que toma como um dos eixos o inconsciente associado à **potencialidade criativa** e reflexiva do sujeito em desenvolvimento, que se expande pela cultura e pela experiência compartilhada com o social.

A perspectiva winnicottiana propõe pensar a relação entre o inconsciente, de um lado, e a cultural, de outro, como constituída pelo espaço potencial e pela noção de transicionalidade – ambas remetendo aos processos de constituição da identidade (referindo-se ao sentimento que surge a partir da percepção que o indivíduo tem da existência de si, do que é verdadeiro em si), da alteridade (dizendo respeito a condição de ser outro, ao reconhecimento da distinção entre **eu** e **não-eu**), e da relação entre estas duas. O foco não recai na relação sujeito-**objeto**, às voltas com desejos, mas na relação sujeito-ambiente, às voltas com emoções e afetos, que permite àquele sujeito desabrochar, criar (e transformar) cultura. Construir um modelo de formação docente por essa perspectiva é conceber docentes como esse sujeito e o próprio modelo, como fornecedor das condições ambientais para a aparição da subjetividade de docentes que têm de manejar o conflito, a partir mesmo dos impasses que enfrentam para cumprir essa tarefa – ou seja, a partir de suas subjetividades.

Para tal, valer-se-á nesta pesquisa da concepção de Winnicott (1975) sobre o processo de subjetivação, para quem as experiências culturais se dão entre a realidade interna, subjetiva, e a externa, social: trata-se do que o autor chama de realidade compartilhada ou **espaço transicional** – categoria com a qual sua teoria permite explicar, nesta tese, tanto os movimentos psicodinâmicos das(os) participantes de cada um deles(as) em relação ao grupo de formação, quanto o próprio manejo do grupo em formação pelo(a) mediador(a). A experiência cultural é “algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos” (WINNICOTT, 1975, p.138).

A relação estabelecida por Winnicott (2000) entre realidade interna, realidade externa e **espaço transicional** – a dimensão cultural, indispensável à compreensão de fenômenos psíquicos (OUTEIRAL, 2011), entendida como suporte do intercâmbio entre realidades interna e externa – é produtora de transformação cultural.

A teoria psicanalítica de Winnicott destaca tanto o aspecto ambiental no desenvolvimento emocional dos indivíduos quanto a importância da cultura para a compreensão psicanalítica de fenômenos atuais favorecendo a instrumentação de intervenções na prática escolar que considerem o aspecto das relações intersubjetivas (OUTEIRAL, 2011). Nesse sentido, cumpre destacar: para a perspectiva de Winnicott, a cultura não envolve somente os

produtos (objetos, tecnologias, resultados etc.), mas, acima de tudo, o processo que os constitui, as relações, visto que a ênfase da análise sobre a cultura recai na extensão do modelo relacional sujeito-ambiente para o entendimento da sociedade: no caso de docentes em formação, a cultura é a relação que as(os) conecta à escola, à comunidade de origem de cada criança, à sua própria história.

Assim, no modelo de formação docente continuada aqui proposto, as culturas docentes assumem um nível mais macrossistêmico – para empregar o nivelamento proposto pela descrição de Bronfenbrenner (1996). Por sua vez, o grupo de formação deve oferecer uma proposta cultural de nível microssistêmico – envolvendo diretamente relações entre docentes e entre mediador(a) e docentes e a atenção aos efeitos do inconsciente na intersubjetividade: esses dois níveis não só se diferenciam como podem, em alguns casos, mesmo se opor. Ambos, porém, continuarão, pela teoria winnicottiana, funcionando como o ambiente. Não é demasiado observar que tal concepção de níveis de ambiente opostos não é exatamente um problema, visto que não só Winnicott lida com paradoxos em sua teoria como concebe “uma interioridade que nasce necessariamente do confronto com a cultura” (MIZRAHI, 2010, p.77): se o confronto entre interno e externo está nos fundamentos da relação entre sujeito e cultura e da intersubjetividade, o conceito de paradoxo (WINNICOTT, 1975; 2000) também ajuda a explicar por que e como essa oposição é necessária à construção dos sujeitos e das relações entre eles (das intersubjetividades, portanto). É graças ao paradoxo que uma eventual oposição original entre sujeito e cultura torna-se um ajuste, torna-se, com precisão, ambiente. Por isso, Winnicott permite a ideia de que uma realidade social externa ao sujeito venha a ser experimentada em sintonia com as suas necessidades.

Aplicando esses princípios ao grupo de formação docente continuada no modelo aqui apresentado, e considerando um processo de subjetivação, cujo inconsciente está presente desde o início (FULGÊNCIO, 2003), a breve revisão da literatura antes apresentada sobre as teorias e práticas da psicologia e da psicanálise faz atentar nessa pesquisa tanto para a importância da implicação e distanciamento docentes para o manejo de situações de conflitos relacionais, como sugere Casanova (2004), quanto para o exercício da autoridade docente, numa perspectiva educativa, como bem coloca Robbes (2016; 2017), pois são aspectos, também, passíveis de evidenciação através da análise da **transferência** e **contratransferência** que se dão no grupo de formação docente.

Além disso, fazer da formação docente continuada um espaço (GONZAGA, 2011; OLIVEIRA, 2018) à experimentação de **holding**, e aqui, vale lembrar também do **handling**⁹, bem como de garantia ambiental favorável à mudança na posição subjetiva dos(as) docentes (GONZAGA, 2011) torna-se fundamental para, através de um ambiente confiável de atendimento às necessidades dos(as) participantes, oportunizar a vivência de um processo de mudança e de desenvolvimento.

Aqui é necessário tratar, ainda que rapidamente, sobre as transformações subjetivas pretendidas, quando necessárias, no modelo aqui desenvolvido: elas são entendidas como da ordem da **perlaboração**. Originalmente concebida por Freud (1996f) para explicar as modificações psíquicas decorrentes do trabalho clínico, é conceituada pela Psicanálise como “processo pelo qual a análise integra uma interpretação e supera as resistências que ela suscita. Seria uma espécie de trabalho psíquico que permitiria ao sujeito aceitar certos elementos recalçados e libertar-se da influência dos mecanismos repetitivos”, o que, do ponto de vista da técnica psicanalítica, se favorece “por interpretações do analista que consistem principalmente em mostrar como as significações em causa se encontram em contextos diferentes” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995, p.339). Há, nesse sentido, um verdadeiro trabalho psíquico, isto é, um processo de transformações no conteúdo e na organização do psiquismo, em decorrência da **perlaboração** (donde sua associação à ideia de labor, de trabalho, que envolve um esforço para tal reconfiguração).

Com Freud (1996f) aprendemos haver pacientes que não conseguem se lembrar do passado e comunicar verbalmente suas experiências; no entanto, essas lembranças – aparentemente esquecidas –, revelam-se sob forma de ações na relação com o(a) analista. Assim, ao invés de se lembrar, o(a) paciente repete.

Há um tipo especial de experiências da máxima importância, para a qual lembrança alguma, via de regra, pode ser recuperada. Trata-se de experiências que ocorrem em infância muito remota e não foram compreendidas na ocasião, mas que *subsequentemente* foram compreendidas e interpretadas (1996 [1914b], p.165).

Freud (1996f) se refere, como via de recuperação das lembranças, por exemplo, aos sonhos. A repetição se dá no contexto da relação analista-analisando, de modo compulsivo, manifestando-se na **transferência** – inclusive da lembrança para a figura do analista –, à repetição implícita na resistência do(a) paciente, pois “quanto maior a resistência, mais extensivamente a **atuação** substituirá o recordar” (1996f, p.166). A relação transferencial cria, assim, um espaço intermediário entre o sintoma e a vida real.

⁹ Nesta pesquisa, a função do **handling** é exercida através dos cuidados com o espaço, tornando-o o mais aprazível possível; do cuidado com o material entregue aos(as) docentes e do lanche que se serve no intervalo.

O instrumento principal para reprimir a compulsão do paciente à repetição e transformá-la num motivo para recordar reside no manejo da **transferência**. Tornamos a compulsão inócua, e na verdade útil, concedendo-lhe o direito de afirmar-se num campo definido. Admitimo-la à **transferência** como a um *playground* no qual se espera que nos apresente tudo no tocante a instintos patogênicos, que se acha oculto na mente do paciente (1996f, p.169).

Empregando essas categorias no modelo de análise da posição subjetiva aqui defendido, insiste-se na ideia segundo a qual a **perlaboração** do material inconsciente requer superar-se a resistência. Ora, o que na situação clínica se dá através da livre associação de ideias, regra fundamental da psicanálise, no contexto do grupo de reflexão ocorre através do lugar de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009), o qual garante àquele(a) participante a possibilidade para implicar-se de modo a acessar material outrora “esquecido”, seja através da fala, seja através do fenômeno transferencial, e assim elaborar, em alguma medida, conteúdo inconsciente, o que favorece a mudança de posição subjetiva diante das situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

O ganho do reconhecimento dos processos de mudança na posição subjetiva através da categoria “**perlaboração**” reside na capacidade explicativa inerente à transposição de uma explicação clínica para o contexto relacional do grupo de reflexão voltado à formação docente continuada – alcançando o já indicado efeito terapêutico (logo, de cuidados e de transformação) favorecido através da aplicação deste modelo de análise.

Ora, a contribuição winnicottiana reside em ir além do que, no entender desse autor, seria o alcance terapêutico do **setting** freudiano: estabelecido para psiconeuróticos, este enquadre não daria conta de cuidar de pessoas que não tivessem “recebido os cuidados adequados na primeira infância” (WINNICOTT, 2000, p.381). Foi justamente considerando estas pessoas que Winnicott propôs uma reformulação: um “**setting**” que favoreça o manejo dos fenômenos psicodinâmicos também em estágios mais regredidos (WINNICOTT, 2000). Para tanto, estabelece uma divisão das técnicas da psicanálise em interpretação e **setting** (ABRAM, p.2000), com ênfase para este último. Assim, afirma: “temos a técnica psicanalítica e sua gradual evolução” em que “o material apresentado pelo paciente deve ser compreendido e interpretado”, mas sempre com atenção para “o contexto no qual esse trabalho é realizado” (WINNICOTT, 2000, p.382).

Esse cuidado com o contexto associa-se claramente à sua noção de **ambiente suficientemente bom**¹⁰ (contraposto a um não bom), o qual tende a favorecer, na clínica, ao(à)

¹⁰ No caso desta tese, tal contexto deve servir, quando necessário, à mudança de posição subjetiva dos/as docentes que, às voltas com impasses na gestão de situações de conflitos relacionais em sala e na escola, participam do grupo de reflexão.

paciente que experimentou falhas ambientais precoces, sua recuperação. Além disso, no caso de pacientes mais regredidos, o **setting** necessário é aquele que traduz a estabilidade e confiabilidade fornecidos pelo ambiente de **holding** (WINNICOTT, 2000).

Essa contribuição winnicottiana é central para a compreensão do caráter terapêutico e perlaborativo do grupo de reflexão aqui proposto pois, nele não se trabalha com a atividade interpretativa cuja finalidade seria fornecer aos (às) pacientes a tradução de um suposto conteúdo do próprio inconsciente ou mesmo do sentido velado dos sintomas apresentados (GRAÑA, 2014). Apoiando-se, aqui, em questionamentos proporcionados por Winnicott e Lacan sobre a interpretação na clínica psicanalítica, direciona-se à manutenção e garantia de modo confiável e estável do contexto em que o grupo de reflexão se dá.

Logo – assim como ressalta Graña (2014), ao tratar do efeito terapêutico na clínica psicanalítica como essencialmente e produto do “**diálogo transicional**” –, a adoção de parâmetros advindos da clínica winnicottiana para pensar-se o modelo de análise aqui desenvolvido implica em defender a ideia pela qual o grupo de reflexão deve constituir-se, sobretudo, como um **ambiente suficientemente bom** para que perlaborações ocorram, em função de **handling** e de **holding**.

Com efeito, como já indicado no Capítulo 2 desta tese, esse modelo presume a noção de **espaço transicional**. Conforme Winnicott (1975), realidade interna e externa, ilusão e verdade, coexistem: é na sobreposição das zonas **transicionais** do(a) paciente e do(a) analista que acontece o efeito terapêutico, ou fenômenos curativos (WINNICOTT, 2000). Analista e paciente, sob a égide do respeito e garantia da alteridade, conjuntamente criam e usam o espaço constituído. Entende-se, a partir dessa concepção winnicottiana da transicionalidade (e de sua clínica) que se dá o efeito terapêutico evidenciado no modelo de formação ora proposto, o qual considera a subjetividade e o que ela carrega de material inconsciente na cena pedagógica.

Contudo, numa formação docente continuada para o manejo de situações de conflitos relacionais na sala e na escola, faltam a esses indicativos epistêmicos e metodológicos dispositivos pedagógicos que favoreçam a sua prática na educação. E aqui, a Pedagogia Institucional pode contribuir.

Na PI, o conjunto de dispositivos mediadores intersubjetivos que, instituindo a turma, articulam o desejo de agir da criança e a necessidade de respeitar as leis mantenedoras da vida social, favorecem equilíbrio e estabilidade ao processo de ensino e de aprendizagem. As tarefas representam um lugar de poder limitado, no entanto, reais, para aqueles(as) nela envolvidos(as), favorecendo a responsabilização por parte de cada participante, bem como a noção de convivência cidadã, já que, diante do grupo, o(a) participantes deve justificar-se, quando

necessário, de suas ações. Nesta pesquisa, tomam-se como instituições dois tipos de conteúdo associados ao modelo de formação: as soluções encontradas, em grupo, para o manejo de situações discutidas; e o manejo do próprio modelo formador, pelo(a) pesquisador(a)-mediador(a).

No primeiro conteúdo, essas soluções são entendidas como instituições por serem produzidas em condições simétricas às negociações de conflitos próprias aos lugares de fala da PI: são faladas, discutidas, elaboradas grupalmente – ainda que esteja em foco a dificuldade de um(a) docente apenas, muitas vezes no manejo de um só caso. Além disso, produzem um efeito de acordo grupal sobre o problema a ser enfrentado e, nesse sentido, as soluções, mesmo que relativas a um caso e a dificuldades de um(a) docente, têm efeito provocador e vicariante: o que um(a) professor(a) conseguir resolver, servirá de elaboração para todo o grupo.

No segundo tipo de conteúdo, o manejo do(a) pesquisador(a)-mediador(a) tem importância visto que ele(a) está para o grupo de formação continuada em posição simétrica àquela que o(a) docente ocupa em relação ao conflito: assim, o modo como exercer a autoridade, a coerência e o respeito desse(a) profissional no cuidado de docentes em formação compõem um modelo de aplicação das instituições, construindo um objeto que permite o investimento libidinal e afetivo próprios da relação líder-grupo. O modo de conduzir o grupo é capaz de formar tanto como as soluções encontradas pelo grupo para as situações de conflito. O(A) pesquisador(a)-mediador(a) frequentemente terá de manejar, ele(a) próprio(a), conflitos intragrupais na equipe de formação continuada.

Cabe chamar a atenção para o revezamento do poder exercido na PI, na medida em que as práticas pedagógicas acontecem a partir de um poder compartilhado que serve de base para o estabelecimento e a manutenção do convívio social – para o qual, aqui, a psicanálise winnicottiana contribui como fonte de compreensão dos movimentos psicodinâmicos das relações intersubjetivas no grupo de reflexão e como instituição de espaço *suficientemente bom* (cujos **holding** e **handling** favorecem o processo de mudanças na posição subjetiva, ou seja, na modalidade das **relações de objetos**, de cada um dos participantes com o outro e/ou com o grupo e/ou consigo mesmo).

O grupo, nos moldes aqui propostos, funciona ora como grupo-**objeto** e ora como grupo-ambiente, metáfora para o conceito winnicottiano de **mãe-ambiente** e **mãe-objeto**. De acordo com Winnicott (1983), a **mãe-ambiente** é alvo de afeição e coexistência sensual, aquela que continuará suprimindo o(a) bebê em suas necessidades vitais e egoicas. Já a **mãe-objeto** é alvo da experiência excitada, que recebe os impulsos instintivos. Se de um lado a **mãe-objeto** deve sobreviver aos ataques instintivos do sujeito, de outro a **mãe-ambiente** deve acolhê-lo sempre,

mantendo-se a mesma, empática e presente para receber seu gesto espontâneo e ser agradada. Trata-se da instituição do que se pode entender por um “ambiente-suporte”: a integração dessas duas mãos compõe um ambiente que funciona como alicerce para a vivência de experiências e seus iminentes riscos (DAVIS; WALLBRIDGE, 1982), garantindo-lhe a possibilidade de arriscar-se com alguma segurança nas experiências de **uso de objeto**. Para Winnicott (1983) a capacidade de envolvimento, e consequentemente de mobilizar-se e posicionar-se diante das situações vivenciadas, surge na vida do sujeito como uma experiência da integração dessas duas mãos.

As referências anteriores evidenciam que a PI contribui para esse modelo de formação docente alinhado à perspectiva de mudança na posição subjetiva no manejo de situações de conflitos conviviais: ele se apoiará em suas instituições de lugares de fala (aqui, sob a forma dos relatos próprios ao estabelecimento do **rappport** pelo(a) mediador(a) – na interação inicial dos trabalhos, em conversa menos formal, a partir de perguntas: “Como estão?”, “Como passaram a semana?”), da reflexão individual e grupal (que requer a troca de comunicações orais) – e da adoção de leis, lugares e limites no manejo do grupo de formação continuada, à semelhança de uma turma institucionalizada (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Os lugares de fala na PI demarcam, especialmente, o respeito à existência e a condição de sujeito singular com seus desejos e necessidades, envolvido no processo de ensino e aprendizagem. O lugar de fala garante o lugar e o espaço de cada um nesse processo. A PI utiliza-se desses momentos ao favorecimento da fala, da escrita e da escuta, tais como: conselho de turma (instituição central da classe), a livre expressão (“o que há de novo?”), a crítica ou o elogio (“isso está bem, aquilo não está!”).

Tal como é proposta de PI com a instituição dos lugares de fala, demarcam-se os lugares – de ordem subjetiva – registrando o lugar do professor como autoridade de ensino que sustenta o cumprimento da lei fundamental e interdita (ROBBES, 2016; 2017), provocando e determinando um espaço de fala, favorecendo a reflexão (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989).

Como a turma institucionalizada na PI, o grupo de formação deve oferecer um ambiente que localize e delimite o espaço e o tempo de cada participante, sem isolamento nem invasões ao espaço/tempo dos(as) colegas. Para a realização de cada atividade deve-se observar a disposição no espaço, bem como a organização de cronograma para o cumprimento da tarefa. A gestão precisa e respeitosa do tempo para cada atividade no grupo de formação é outro fator fundamental. Imprevistos devem ser valorizados e discutidos em grupo, bem como, rituais e palavras de ordem que são, gradativamente, estabelecidos e constituem uma referência comum

para o grupo em funcionamento, o que favorece a tomada de decisões e delineia modos de agir (HEVÉLINE; ROBBES, 2009).

O trabalho em equipes no grupo é outro dispositivo importante para a formação continuada no modelo aqui proposto. Se em grupo favorece-se a individuação como também a identificação com o coletivo, a criação de equipes (ou subgrupos transitórios e com responsabilidades variáveis) tende a reforçar e renovar a vida do grupo, favorecendo descobertas individuais e experiências improvisadas ou mais informais. Ao lado do enquadre, definido como um conjunto de procedimentos que organizam, regram e viabilizam a tarefa a ser realizada (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989), o trabalho em equipe ajuda a manter e distribuir as relações de força intrínsecas ao grupo de formação. Nesta pesquisa, as equipes podem ser formadas espontaneamente (docentes de mesma escola, por exemplo) ou em decorrência das atividades da formação; por seu turno, o enquadre é representado pela proposta e manutenção do programa de trabalho previamente determinado (datas, horários de encontros, textos, escolha dos casos a serem discutidos etc.).

O modelo de formação desta tese não pretende que o grupo de formação funcione *stricto sensu* como um conselho de turma (HEVÉLINE; ROBBES, 2009; POCHET; OURY, 1997), mas concorre para promover reflexões e garantir o direito à fala de cada sujeito participante, bem como respeitar o espaço e o tempo acordados e aproveitá-los para a criação e tomada de decisões em direção ao manejo das situações discutidas.

Em síntese, a partir do entendimento de que o ser professor(a) se constitui sob aspectos: do inconsciente, das experiências vividas no seu espaço intermediário e do hibridismo cultural, exige-se uma formação docente continuada atenta a essa triangulação, que nela se possa intervir. Para tal, aqui, apoiar-se-á no campo dos ECE considerando o discurso narrativo docente sobre as situações de conflitos relacionais na sala e na escola; no conhecimento da PI, inspirando-se nos seus dispositivos pedagógicos lugares de fala e quatro Ls; e no da psicanálise winnicottiana, na concepção de constituição de subjetividade, através da utilização dos conceitos de **holding** e **handling** tanto para o manejo do grupo em formação quanto para o entendimento dos processos psicodinâmicos que lá se dão.

Recorrer, na teoria de Winnicott (2000; 1983), às teses desse autor sobre o processo maturacional do indivíduo sob o ponto de vista emocional – examinando o crescimento emocional do sujeito no que se refere à passagem da dependência na relação interpessoal à independência – tem especial importância pois indica o campo epistêmico e conceitual com que se concebem e interpretam os movimentos do grupo de formação docente continuada, no processo de mudança da posição subjetiva.

O conceito de maturidade, para a teoria de Winnicott (1983), implica em capacidade de 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” (WINNICOTT, 1983, p.80). Para o pensamento winnicottiano, o processo de subjetivação se dá no percurso enfrentado por todo ser humano entre as experiências de um tempo de absoluta dependência e as de rumo à independência, constituindo-se nas gradações entre o “**eu**” e o “**não-eu**”. Nesse contexto, a mudança de posição subjetiva é indicativa de ganho maturacional de docentes em formação, posto que, por meio dela, docentes em situação de impasse no manejo de conflitos relacionais superam suas dificuldades, no que elas disserem respeito à perda de seu lugar como autoridade e adulto responsável pelo ensino da convivência pacífica na Educação Infantil.

O docente em formação continuada relacionar-se-á com o grupo segundo o modelo aqui proposto “rumo à independência relativa”, desde que esse grupo-ambiente lhe dê condições, por meio dos dispositivos institucionais, para reconfigurar-se subjetiva e identitariamente, numa relação de permanente interdependência. Nela (WINNICOTT, 1983; 2006), o “eu”, esse construto autorreferente encarregado da consciência de si e associado à identidade, é passível de reconfiguração, com a ajuda que a relação com o(a) mediador(a) fornece (à semelhança do apoio que o adulto cuidador dá ao bebê na teoria winnicottiana).

Dependendo dos recursos oferecidos pelo grupo-ambiente, dos cuidados e da atenção às suas dificuldades para intervir no conflito relacional em sala de aula, docentes em formação continuada têm a oportunidade de reintegrarem a experiência de conflito a seu manejo, sentindo-se subjetivamente menos ameaçados – o que corresponde, na teoria de Winnicott, à distinção, pelo bebê, entre mundos externo e interno, de modo que experimenta-se mais unidade consigo e na relação com outras pessoas, inclusive no trabalho.

Todo esse processo implica numa revitalização da função docente e numa reconfiguração – representacional, afetiva, pedagógica – da identidade diante do conflito. Espera-se que, à semelhança da experiência da própria existência pelo bebê no processo de desenvolvimento emocional (WINNICOTT, 2006), docentes em formação continuada segundo o modelo aqui proposto possam considerar soluções mais autônomas, autoconfiantes e, ao mesmo tempo, educativas em suas intervenções para conduzirem o conflito a uma solução pacífica: esse movimento é similar àquele em que a criança experimenta poder “estar só” (WINNICOTT, 1983, p.35), em decorrência do reconhecimento de uma existência suficientemente autônoma a ponto de ser reconhecida em distinção com o ambiente.

Como já se referiu acima, a concepção winnicottiana em torno das relações interpessoais

na clínica considera a experiência e a intervenção que não é, necessariamente, interpretativa. Isto se alinha à ideia de uma linguagem pré-verbal na qual em contexto relacional é passível de se intervir – tal como se favorece realizar no modelo analítico através do grupo de reflexão aqui proposto. Tal como afirma Lejarraga (2015, p.16), para Winnicott “há sentido possível fora da representação e da linguagem, como vemos na experiência da intimidade inicial mãe-bebê, plena de sentido e de afeto”. A autora ressalta ainda que nas situações dos cuidados iniciais (relação mãe – bebê) “estabelece-se nesse contexto um começo de comunicação inconsciente e pré-verbal” (*Idem*, p.76) entre essa dupla, tratando-se de uma experiência de mutualidade, cuja comunicação independe da linguagem – é da ordem da experiência – registrando “os efeitos da confiabilidade” (p.77).

A esta altura é pertinente, para traduzir o espaço-ambiente do grupo de reflexão como potencial a efeitos terapêuticos, o que Lejarraga (2015) ressalta: diante do desaparecimento da tensão instintiva e do surgimento dos relacionamentos apaziguados, quando “o bebê está habitando o mundo sem buscar **objetos**, passam a ‘reinar’ as necessidades egoicas, no sentido das necessidades do bebê de contar com uma **mãe-ambiente** sensível e identificada com ela, que proteja sua continuidade existencial” (p.65).

Na medida em que o espaço do grupo de reflexão garante o lugar de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009) de cada um(a) e garante o **holding**, favorece o relaxamento das tensões instintivas possibilitando o surgimento de relações tranquilas potencial para a experiência do “**diálogo transicional**” (GRAÑA, 2014), o que promove aquisição de autonomia por parte daqueles(as) que participam desse processo.

Esse grau de autonomia experimentado pelo docente em formação continuada para o manejo dos conflitos indica um considerável amadurecimento que, pela perspectiva interpretativa assumida nesta pesquisa, é correlativo da mudança de posição subjetiva em relação ao grupo-ambiente e à figura do(a) mediador(a), favorece uma abordagem mais objetiva, menos angustiada e passional do conflito, uma intervenção mais segura e profissional, menos impulsiva e automática. Uma referência comum a este momento mais amadurecido no processo de formação é a constatação de que, mesmo não tendo, necessariamente, nenhuma relação consigo, cabe ao(à) docente intervir e implicar-se, sem tomar o problema como um desrespeito à sua autoridade ou a seu trabalho – em particular por conta da faixa etária dos envolvidos no conflito relacional: é o tempo da “relação com um **objeto** objetivamente percebido” (WINNICOTT, 1983, p.45), quando o conflito é avaliado em si mesmo e nos efeitos que desperta sobre o(a) docente.

Vale chamar atenção aqui para as concepções de estudiosos tanto da PI quanto da

psicanálise (PAIN, 2009; HÉVELINE; ROBBES, 2009; WINNICOTT, 2000; 2005; LEJARRAGA, 2015) a respeito da relação entre a linguagem (seja verbal, seja não-verbal) e a comunicação no manejo das situações de conflitos relacionais na EI, objetivo da formação docente continuada aqui empreendida através do grupo de reflexão. Como se viu, a comunicação estabelecida nas relações interpessoais, que independe da linguagem verbal, se dá pela experiência de mutualidade estabelecida através da oferta do **holding** e do **handling** – aqui, no caso, entre docentes e crianças – instituindo o sentimento de confiança que favorecerá o manejo docente das situações do conflitos relacionais na escola e em sala.

Para pensar o fenômeno sobre o qual esta pesquisa se debruça – a mudança na posição subjetiva de docentes diante de situações de conflitos relacionais entre discentes e na escola, considerando o que há de inconsciente no processo relacional – numa escala mais ampliada, enxerga-se o conflito não só nos planos subjetivo e intersubjetivo (e, nestes, os efeitos do inconsciente, com os quais a psicanálise está habituada a lidar, em termos de desorganização, deslocamento, estranhamento). Reconhece-se também um caráter político para essa noção.

Considerando o Brasil de hoje, no qual a política assume polarizações difíceis de perlaborar, em função de metas dissociadas do bem-estar social e voltadas quase exclusivamente para o atendimento de interesses neoliberais, esta pesquisa depara-se, com vistas a execução do modelo ora proposto, com barreiras à democratização da sociedade. Pois as mudanças na posição subjetiva requerem, afinal, respeito aos espaços cujos valores não se reduzem nem se submetem à lógica financeira ou da produção técnico-comercial. Muito ao contrário, lidando com fenômenos tantas vezes impalpáveis, inferidos a partir de seus efeitos sobre a qualidade das relações docentes-discentes (como no caso da indisciplina), a pretensão de favorecer a mudança pelo cuidado (sentido maior do caráter terapêutico do grupo de reflexão, nunca é demais lembrar) com docentes envolvidos(as) no processo de **perlaboração** presume o reconhecimento e o respeito a direitos humanos, políticos, que situam todos os(as) docentes como seres iguais – ou, senão, a terem essa igualdade reparada, restaurada ou mesmo instaurada pela primeira vez.

Por isso, o modelo aqui pretendido visa também, em última análise, favorecer aos seus participantes e às suas participantes um maior grau de maturidade emocional (WINNICOTT, 2011), base do pensamento crítico e reflexivo cabível à democracia. Ora, segundo Winnicott (2011, p.228), “a sociedade democrática é uma sociedade madura”. Para Winnicott (1983), maturidade diz da capacidade do adulto de se identificar com a sociedade sem abrir mão excessivamente de sua espontaneidade pessoal. Ser democrático(a) é como um sinônimo de ser mais maduro emocionalmente. No entanto, diferentemente do inatismo à tendência à

integração defendida por Winnicott (2011), a democracia não é uma consequência natural do desenvolvimento, é, sim, uma conquista decorrente de um complexo processo de humanização, cujos percalços estão na base da explicação de muitos conflitos que marcam os caminhos do desenvolvimento emocional de um indivíduo.

Desde 2017, o Brasil passa por momentos difíceis, retrocessos na educação, nos programas sociais, nos de moradia etc. Quebra de instituições, leis interpretadas ao bel prazer de governos cujo radicalismo exclui as diferenças subjetivas e as necessidades afetivas de muitas pessoas: insegurança jurídica, crise econômica (forjada em níveis internacionais) que desestabilizam o país submetem soluções como a da escola pública, gratuita e de qualidade a um risco antes impensável. Tal saída social, resultante de uma conquista lenta e difícil, é estrangulada quando a ordem política majoritária interrompe e reduz recursos para suas ações, por exemplo, de sorte que, no caso das escolas maternas (WINNICOTT, 2008), pensar em instituir dispositivos pela orientação da PI parece um cenário distante, a despeito de sua praticidade (HÉVELINE; ROBBES, 2009). É preciso, pois, reconhecer, nesse cenário macrossocial, um ambiente não bom. Mais: um ambiente aversivo, no qual docentes são ameaçadas(os) ou obrigadas(os) a lidar com situações as mais adversas, no tocante aos ideais da educação escolar – a exemplo de atender uma turma com mais de 25 crianças, sem qualquer auxiliar. Num contexto assim, é preciso admitir que lidar com os desafios da subjetividade de docentes torna-se ainda mais custoso e desafiador – limítrofe, até.

Em tempos difíceis pelos quais passa o nosso país atualmente, vale a pergunta que Winnicott (2011, p.231) fez em 1950: “qual a proporção de indivíduos antissociais que a sociedade pode conter sem perder sua tendência inata à democracia?”. À época, Winnicott (2011) supunha haver uma tendência antidemocrática, à ditadura, sendo a democracia uma demagogia. Tal reflexão era baseada por ele na existência de instituições corretivas que trabalhavam para transformar em sujeitos antissociais invertidos (como ele chamava aqueles que eram antissociais ocultos, ou seja, que não manifestavam o seu comportamento antissocial identificando-se com a autoridade, mas sem exercer a sua espontaneidade) os antissociais manifestos.

De acordo com Winnicott (2011) há um aprendizado do fazer democrático, na medida em que a tendência democrática existente possa receber reforços de conhecimento intelectual sobre a “psicologia da maturidade social e individual”, pois assim os indivíduos maduros e sadios – democráticos – poderão conquistar uma “autoconsciência inteligente” (p.245). Aproveitar a tendência inata à democracia oportunizando o aprendizado de um fazer democrático, parece uma alternativa que contribui à saída de um contexto de alternativas tão

restritas (e restritivas), próximo ao de uma ditadura. Neste sentido, o modelo que se pretende com esta tese busca, também, contribuir para adultos mais maduros, sadios e autoconscientes.

Por esse caminho teórico que sustenta o modelo de formação continuada objeto desta tese, espera-se, como critério indicativo dos efeitos dessa formação, que o(a) professor(a) gradualmente também se identifique com o grupo de trabalho, sem perder sua espontaneidade individual e o senso de si-mesmo, inclusive diante dos conflitos em sala de aula, mantendo-se consciente de si e, na medida do que essa consciência permitir, das implicações que isso tem para seu trabalho em sala de aula.

O modelo, confirmando as indicações de Dewey (CUNHA, 2001), integra as experiências subjetivas dos(as) docentes \participantes, o conhecimento teórico e a cultura. E, considerando a realização da tarefa através de uma sequência pré-determinada – com começo, meio e fim, embora possa e, por vezes, deva, se repetir os módulos de formação (que compreendam cada um as fases de: entrevista individual, encontros em grupo de reflexão e avaliação) – com vistas a analisar o posicionamento subjetivo docente para o manejo de situações de conflitos relacionais no cenário escolar e facilitar a mudança de posição subjetiva quando necessário, distingue-se das demais propostas antes exploradas tanto na importância que dá a todos os elementos envolvidos na formação (docentes participantes, pesquisador(a)-mediador(a), auditor externo e instituição copartícipe) quanto na formatação do módulo de formação.

Assim, para executar uma formação docente continuada apoiada nesse tripé teórico-metodológico, com vistas a criação de um modelo de análise da posição subjetiva de docentes que através de uma formação docente continuada para o manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola intervenha, quando necessário, no processo de mudança na posição subjetiva do(a) docente, faz-se necessário construir um campo epistemológico e metodológico de trabalho, apresentado a seguir.

3 CONSTRUINDO UM CAMPO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DE TRABALHO

Se no Capítulo 2 fez-se, a partir da apresentação de propostas para a formação docente continuada com vistas ao manejo de conflitos relacionais na sala de aula da Educação Infantil (EI), uma revisão crítica sobretudo dos Estudos Culturais da Educação (ECE), da Pedagogia Institucional (PI) e da psicanálise, neste capítulo apresentar-se-ão, brevemente, aspectos epistemológicos e metodológicos desses três campos de saberes articulados para a construção do modelo de formação docente continuada para o manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

Para tanto, serão examinados os parâmetros epistemológicos e metodológicos com que aqueles três campos de saberes se constituem e produzem conhecimento, para em seguida, por comparação, caracterizar e discutir a contribuição do modelo de intervenção aqui proposto.

Antunes e Plaszewski (2018, p.34) alertam para o cuidado necessário ao se utilizar variadas “abordagens metodológicas no que concerne às propostas de formação continuada para professores”, em que se deve “estabelecer um modelo de construção contínua, um modelo de aprendizagem social, com propostas relacionais de vivências dentro do ambiente de trabalho” (p.34). Essa observação é valiosa para uma pesquisa que, como esta, pretende construir um modelo de formação com vistas ao manejo educacional de conflitos na sala de aula, envolvendo diferentes fatores que compõem uma totalidade complexa chamada docência: o processo de subjetivação, o inconsciente e o **manejo**¹¹ do grupo; as culturas macro e micro sistêmicas, o uso de dispositivos pedagógicos que favoreçam o enquadre, garantindo o desenvolvimento do processo de mudança na posição subjetiva do(a) docente em situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

É exatamente por se tratar de um modelo que envolve elementos em níveis suficientemente distintos para não poderem ser tratados como coextensivos (inconsciente, pedagogia e cultura) que se recorrerá a três campos de saberes também epistemológica e metodologicamente distintos, numa articulação que os envolve de forma única, para uma finalidade específica: pensar uma proposta para a formação docente continuada na Educação Infantil. Isso leva, em meio às diferenças próprias aos campos, a identificar convergências e

¹¹ Vale relembrar aqui que o termo “manejo”, utilizado nesta tese, se dá tal e qual na concepção de Winnicott, referindo-se ao **holding** e **handling**. Em relação às professoras participantes do grupo de reflexão, “manejo” diz respeito à provisão ambiental proporcionada pela pesquisadora-mediadora, traduzida através dos cuidados com o espaço físico, tais como limpeza e organização, a pontualidade, a assiduidade, a garantia do intervalo, a atenção dedicada a cada uma das professoras etc.

tangências entre eles, no que dizem respeito ao olhar cultural, subjetivo e pedagógico sobre o modelo de formação aqui apresentado.

3.1 Estudos Culturais da Educação, Pedagogia Institucional e Psicanálise Winnicottiana: pressupostos sobre o conhecimento e seus métodos de produção

Em torno da noção de cultura e das contribuições da perspectiva dos EC para a educação, os debates resultam na compreensão de que a cultura precisa ser investigada por ser fator central na determinação de fenômenos sociais, incluindo aqueles que se dão na escola. A postura epistemológica dos ECE “corresponde a um modo de pensar as estruturas que conhecemos como um jogo de correspondências, não correspondências e contradições, ou como fragmentos constituintes daquilo que nós consideramos serem as suas unidades” (WORTMANN, 2005, p.178).

Entendidos como um espaço de compartilhamento de saberes científicos e modos de compreensão considerando o aspecto cultural e sua influência no fenômeno discutido, os ECE se propõem como um campo híbrido de conhecimentos onde se realiza uma confluência de diversos olhares, capazes de lidar com variadas fontes de estudo, contemplando a diversidade e opondo-se à normatização e rigidez científicas, servindo à problematização de saberes supostamente definidos e fixados (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015).

No contexto dos ECE, se a cultura é tratada como objeto de estudo e território de intervenção crítica, do ponto de vista metodológico, essa “articulação provê mecanismos para configurar a intervenção no interior de uma particular formação, conjuntura ou contexto social.” (WORTMANN, 2005, p.179). Um desses mecanismos é a análise do discurso narrativo (SILVEIRA, 2005), para a qual a psicanálise winnicottiana contribui com seu interesse pelos processos psicodinâmicos que subjazem às desconstruções críticas de fenômenos educacionais pelos ECE - e com seus pressupostos epistemológicos que concebem o conhecimento enquanto produção aberta, sujeita a mudanças, na medida em que realizada na relação do sujeito com o ambiente (a partir da qual surge a compreensão sobre os objetos e a respectiva possibilidade de apreendê-los e de aprender com isso).

Considerando que o foco da análise da psicanálise winnicottiana e dos ECE recai sobre as relações construídas ao longo do tempo, observa-se, do ponto de vista epistemológico, uma intersecção entre eles pautada no historicismo – entendido como “ponto de vista que consiste em considerar um objeto de conhecimento enquanto resultado atual de um desenvolvimento que se pode seguir na história”, sendo “o produto de uma criação coletiva, inconsciente e

involuntária, que termina no momento em que a reflexão a ela se aplica” (LALLANDE, 1999, p.472). Tanto os ECE, com sua análise pós-estruturalista, como a psicanálise winnicottiana, com seus postulados em parte empiristas, em parte fenomenológicos, entendem que os **objetos** de conhecimento são construídos em relações (sociais, para os ECE; ambientais, para a díade inicial adulto-bebê, descrita por Winnicott). Assim se compreendem a ênfase winnicottiana dada ao aspecto relacional que determina o processo de subjetivação de um sujeito, e o interesse dos ECE pela plasticidade e influência da cultura sobre os processos individuais e a construção de artefatos culturais.

Com isso, observa-se que tanto os fundamentos dos ECE quanto suas propostas de ação facilitam o trânsito em processos de investigação diversos, de modo a entrelaçá-los. Esse hibridismo metodológico dos ECE favorece sua articulação com as contribuições teóricas e metodológicas da psicanálise de Winnicott e da Pedagogia Institucional, no que interessam à educação.

Winnicott é reconhecido como criador de uma contribuição paradigmática para a psicanálise: sua releitura da relação bebê-ambiente (este segundo termo constituído pelo adulto provedor, cuidador e regulador) trouxe para a psicanálise uma perspectiva renovadora, que iluminou não só momentos muito arcaicos da constituição do psiquismo, como pôs acento sobre a influência da relação sobre os destinos daquela subjetivação: já não importa apenas o que o bebê traz consigo, ou o que o adulto-ambiente promove, mas, para além desses dois indivíduos, a noção mesma de ambiente trata dos processos intermediários que se dão entre esse bebê e seu ambiente. Tais processos são eminentemente abertos, mutáveis, permitindo, então, entenderem-se a fluidez e flexibilidade favoráveis à articulação deste teórico com outros campos de saberes – especialmente, nesta pesquisa, o dos ECE que também promovem releituras originais e impactantes sobre o conceito de cultura.

Epistemologicamente, Winnicott se apoia nas ideias de teóricos psicanalistas como Freud, Klein e Ferenczi, alinhando-se às concepções filosóficas pautadas em Berkeley, Hume e Merleau-Ponty (GRAÑA, 2007). Dessas bases epistemológicas, nesta pesquisa, destacar-se-á a freudiana, de que Winnicott aproveitou o método e a técnica. Ele sempre se afirmou afinado com a tradição freudiana, na qual se apoiou ao utilizar concepções sobre a existência de determinantes inconscientes e do jogo de forças entre esses determinantes e a consciência; a relevância da sexualidade infantil e do Complexo de Édipo na organização psíquica dos sujeitos; e a essencialidade para o método psicanalítico da **transferência** e da resistência (FULGÊNCIO, 2016). Para Winnicott sempre se tratou de retornar ao meio ambiente sem, com

isso, negligenciar todo o ganho obtido com os estudos sobre os fenômenos internos (LOPARIC, 2005).

Se Winnicott não criou uma psicanálise própria, o essencial de sua contribuição, capaz de produzir ela própria um paradigma no interior da psicanálise, é bem sintetizado por Shepherd, Johns e Robinson (1997): “A distinção, metodologicamente, em relação a Freud e outros, foi a decisão de continuar a estudar o bebê e sua mãe, *in situ*, como ‘uma unidade psíquica’, uma decisão decorrente da sua posição investigatória singular de pediatra/psicanalista” (p.21).

Assim, se, conforme o próprio Winnicott (2000), seu método de investigação não é diferente do proposto por Freud, vale lembrar que a ênfase por ele atribuída à relação favorece, sim, uma nova compreensão psicodinâmica dos processos psíquicos. No entanto, identifica-se que sua proposta metodológica de abordagem do inconsciente mantém “a tarefa de verbalização do material transferencial, admitindo, contudo, apenas interpretações baseadas na teoria do amadurecimento, sem recurso à metapsicologia freudiana, e incluindo também o manejo da regressão à dependência e do acting-out dos antissociais” (LOPARIC, 2005, p.314).

Para Winnicott (2005), o processo analítico diz da possibilidade de o paciente ter escolha diante das situações experimentadas.

É um método por meio do qual, através de um passo para trás seguido de outro, o paciente é levado a rastrear seus sonhos e obsessões até sua origem, a qual muitas vezes está instalada desde que ele era criança ou bebê. O paciente fica assombrado ao ver seu comportamento estranho explicado e sua causa trazida à consciência. Ele é capaz então de introduzir sua própria vontade na batalha, e a vontade passa a ter uma chance. (p.6).

Ao que compete nesta pesquisa, a redescritção feita por Winnicott dos fundamentos epistêmicos freudianos e, a partir deles, a sua redescritção dos aspectos operativos de uma psicanálise contribuem para a sua utilização no cenário educativo. Destacar-se-ão aqui: a continuidade dos encontros; a disponibilidade interna do(a) mediador(a) – retirar “a urgência de realização de parte de suas necessidades, parte de seus desejos, que pode, então, ser cuidador focado nas necessidades” (FULGÊNCIO, 2016, p.64) do(a) docente; a observância e manejo da **transferência** e **contratransferência**; as funções de **holding** e **handling**.

Sobre a aplicabilidade da teoria winnicottiana no cenário pedagógico lembra Fulgêncio (2008, p.81) que

as contribuições de Winnicott, além de significarem um avanço no que se refere à aplicabilidade da teoria psicanalítica à educação, também explicitam alguns aspectos do desenvolvimento humano que, até então, na história da psicanálise, não tinham sido comentados por outros psicanalistas [...] por exemplo, ao falar de confiabilidade, espontaneidade, dependência, **criatividade**, importância do ambiente, necessidade de ser, espaço potencial etc.

O método de Winnicott supõe a observação e o registro detalhados dos fenômenos, levantando novas hipóteses (DIAS, 2017) à luz da sua teoria do desenvolvimento emocional primitivo. Supõe, igualmente, o manejo das condições ambientais que interferem na relação com o sujeito do conhecimento, de modo a favorecer a elaboração da construção e manutenção de suas relações com o **objeto**. Tais contribuições da teoria de Winnicott aliadas às dos ECE sustentam vigorosamente a proposta que, aqui, se apresenta, na medida em que um(a) docente da EI, em formação continuada, no modelo aqui proposto, é identificado com esse sujeito às voltas com a produção do conhecimento sobre sua prática profissional (o que fazer? Como fazer? Para que fazer?) na relação com o **objeto** – o conflito relacional de discente(s) e os impasses por ele gerado naquela prática profissional, em função de limites culturais, pedagógicos e subjetivos da(o) docente. Não custa lembrar: nessa linha de raciocínio, o ambiente, no processo de formação continuada, será fornecido primariamente pelo modelo apresentado por esta tese.

Porém, se a teoria winnicottiana permite essa leitura e oferece princípios orientadores para a intervenção, por sua natureza clínica, não produz dispositivos pedagógicos que façam operar o mecanismo de transformação emocional e cultural, pretendidas, implicado na dimensão subjetiva (WINNICOTT, 2000) dos(as) docentes diante de situações de conflitos relacionais em sala e na escola. Nesse sentido, entende-se que a melhor alternativa para tais dispositivos, provém da Pedagogia Institucional (PI).

Epistemologicamente, a PI surge do propósito de promover uma educação cujo foco recaia sobre o manejo eficaz dos conflitos relacionais no cenário pedagógico que, a depender do direcionamento adotado, pode romper vínculos e com isso interromper as relações conviviais. O recurso à PI contribuirá para o modelo de formação a ser aqui apresentado com os seus dispositivos pedagógicos e o conhecimento acerca da viabilidade das considerações psicanalíticas para orientar a prática pedagógica em torno da gestão de conflitos relacionais: a ênfase dada à convivência negociada nos processos de ensino-aprendizagem é fundamental para o método aqui proposto.

Institucional porque a classe cooperativa é um todo vivo; longe de ser reduzida a uma máquina para instruir, é um lugar de “existência, fala, trabalho, (*um lugar*) onde o desejo se encaixa”, um lugar propício a identificações e projeções de todos os tipos. Para que tal lugar aconteça, precisa de regras e leis, como toda organização social. (JEANNE, 2008, p.115).

Sem fazerem clínica psicanalítica na (ou da) escola, os dispositivos pedagógicos criados e empregados pela PI materializam uma condução docente que serve seja para prevenir a violência, seja para repará-la, valorizando o conflito como uma das matrizes da aprendizagem

da sociabilidade. Esses dispositivos apoiam o modelo formativo desta tese por enquadrarem as condições grupais e pedagógicas necessárias à constituição do ambiente com vistas a praticar na cena educativa intervenções no processo de mudança na posição subjetiva do(a) docente no manejo de situações de conflitos conviviais.

A essa altura é possível observar que a PI e a psicanálise winnicottiana se aproximam no que diz respeito às relações intersubjetivas, tratadas como território de intervenção e análise (pedagógica, no caso da PI, e clínicas, no caso da psicanálise). Do ponto de vista epistemológico a PI toma para si uma base estruturalista, enquanto a psicanálise winnicottiana tende a ser, como se lembrou pouco antes, fenomenológico-empirista: porém, ambas tangenciam-se na preocupação pragmática com a intervenção e seus efeitos, estabelecidos como critério último da verdade construída na intersubjetividade (ou no coletivo, para empregar o vocabulário da PI).

Suas epistemologias também entendem os conflitos como traços característicos inerentes à intersubjetividade e à convivência – a PI, por partir da premissa estruturalista de que a socialização, fazendo-se originalmente arbitrária, tem um potencial insuperável de violência¹²; a psicanálise winnicottiana, por entender que as relações intersubjetivas envolvem a suficiência do ambiente, o que implica nos conflitos gradualmente experimentados em razão de ajustes, nunca perfeitos, do ambiente ao sujeito. Desse modo, ambas tomam a constituição da capacidade de conviver a partir da relação com o outro, com a alteridade.

Há, contudo, diferenças a serem consideradas: mesmo reconhecendo a força da PI e adotando alguns de seus dispositivos pedagógicos para pensar o modelo de formação docente continuada proposto nesta pesquisa, parte-se de premissas psicanalíticas distintas daquelas adotadas pela PI, que são lacanianas. Não obstante, entende-se ser possível articular¹³, na intervenção junto ao campo educacional, um dispositivo pedagógico apoiado a partir da teoria lacaniana, cujo formato oportunizará material a ser lido e interpretado pela teoria winnicottiana, pois:

¹² São conhecidas as teses de Girard (1990), na antropologia, e de Bergeret (1984), na psicanálise de viés estruturalista. Ambos são referidos por Pain (1999b), que trata essa violência como originária: “As relações originárias, constitutivas da consciência e do sujeito, não serão elas fundamentalmente violentas?” (p.38).

¹³ Essa articulação, no campo psicanalítico, propriamente dito, já foi feita por comparação: segundo Smalinky, Ripesi e Merle (2017), Lacan supunha que o seu conceito de “**objeto a**” estivesse associado ao de “**espaço transicional**” em Winnicott. Esses psicanalistas diferiam do *mainstream* psicanalítico da época, por exemplo ao conceberem noções próprias para a posição do analista no processo analítico e ao admitirem a criação de uma terceira região nos processos psíquicos (para Winnicott, o “**espaço transicional**”, e para Lacan, o “**objeto a**”). Tanto Lacan quanto Winnicott “consideraram a situação de dependência aos cuidados do meio - operação de alienação e estado dependência absoluta - um momento pelo qual o bebê passa de forma não consciente.” (VIEIRA, 2010, p.118).

ainda que derivem de domínios epistemológicos e ontológicos distintos, essas duas escolas tratam do que, na expressão de Andrade (2007a, p.125), constitui-se numa ‘ontogenética psicanalítica da subjetividade’, ou seja, ‘definem a subjetividade a partir de um contexto intersubjetivo em que as relações são balizadas pelos desejos inconscientes e pelos afetos que eles despertam’, supondo ‘que na origem do **eu** está também o outro, com o qual o **eu** estará sempre relacionado’. (GONZAGA, 2011, p.25).

Também é necessário, do ponto de vista metodológico, fazer comparações que reconheçam tangências e distinções. A formação docente continuada sob os moldes da PI funciona com vistas a preparar docentes para gerirem suas inquietações e, assim, poderem identificar, reconhecer e lidar com as inquietações discentes, de sorte a ajudá-los(as) a tornarem-se capazes de conviver socialmente, instituindo e praticando regras de convivência. A formação docente continuada proposta pela PI engloba: reuniões sistemáticas, cujos encontros permitem à fala a cada docente – de modo que cada um(a) possa se deparar ao mesmo tempo com a desconstrução de suas teorizações e a construção de outras e reconstrução de antigas, através de um dispositivo flexível, mas organizado, adaptável, mas passível de refutação, colocando cada docente na condição de responsável por suas próprias escolhas.

Ora, há diversas aproximações entre essa proposta formativa e aquela construída nesta tese: mantém-se o modelo grupal e o cuidado com a subjetividade e a intersubjetividade de docentes no grupo de formação; dá-se espaço para a fala individual e as aprendizagens coletivas; considera-se a importância das decisões e do debate produzidos em atividade reflexiva; valorizam-se os desejos inconscientes e sua influência sobre a dinâmica grupal e os movimentos individuais.

Entretanto, um diferencial da teoria winnicottiana no tratamento das relações psicodinâmicas estabelecidas no grupo de reflexão e no manejo do próprio grupo faz com que se tenha escolhido essa teoria psicanalítica: sua ênfase sobre o aspecto relacional envolvido. Em sua teoria encontra-se toda uma análise do papel do psicanalista como provedor do ambiente, o que se transpõe para o caso do(a) pesquisador(a)-mediador(a) no modelo formativo defendido nesta tese. Deve-se ressaltar: com sua ênfase no coletivo, por uma perspectiva marcadamente estruturalista, a PI entende que o poder e o desejo circulam na turma e na escola, em decorrência de posições que demarcam funções. Já a psicanálise winnicottiana atribui ao analista (adulto) todo um poder intransferível como garantia à criação e manejo do ambiente, até o fim do processo e para além dele (WINNICOTT, 2011). No modelo aqui proposto, a função de mediação não pode ser exercida por qualquer uma(a), mas necessariamente por alguém que saiba assumir aquelas funções de manejo ambiental, no grupo de formação.

Com isso, cabe também ressaltar que o exercício dessa função exige a figura de um terceiro, a figura de um auditor externo – estruturante, dada sua função de um olhar e uma escuta atentos e mais preservados do risco de estabelecer uma neurose de **transferência**. O espaço para discutir os acontecimentos e situações observados no grupo de reflexão, por parte do(a) pesquisador(a)-mediador(a) funciona como “lugar de **transferências** (no plural) caracterizadas por sua mobilidade e considerá-las permite fazer um certo trabalho [aqui inspirado também na clínica psicanalítica] e contribuir para o progresso” da tarefa do(a) mediador(a), envolvido, em alguma medida, com os(as) participantes do grupo de reflexão. (STEIN, 1992, p.33).

Ademais, no que concerne a esta pesquisa, também há diferenças no tratamento conceitual (epistêmico e, até certo ponto, metodológico) dado à linguagem: para Lacan, a linguagem tem uma importância central e condicionante da existência do inconsciente (definido como estruturado ao modo de uma linguagem), enfatizando os aspectos verbais da psicanálise. Já para Winnicott, a comunicação e a capacidade de se comunicar são “pré-verbais e recreativas” (GROLNICK, 1993, p.156), estão associadas às **relações de objeto**, considerando, tal como a formação docente continuada que aqui se proporá, os aspectos primitivos das **relações de objetos**.

“Winnicott, basicamente, ajudou a relacionar o criativo, o ambiental e o cultural de tal forma que se tornou intelectualmente desafiador” (GROLNICK, 1993, p.156) a diversos campos de saberes. Desse modo, a teoria winnicottiana contribui para a leitura dos fenômenos grupais¹⁴ e dos movimentos individuais no grupo: por esses motivos, é aqui assumida para compor o modelo com que se pretende promover a formação docente continuada na EI, com vistas a favorecer o entendimento e intervenção nos relatos docentes sobre os impasses no manejo das situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

As dificuldades que os(as) docentes enfrentam na sala de aula não se restringem a problemas relacionados com a infraestrutura ou a gestão de provocações feitas por estudantes opositores, mal educados: o modelo aqui defendido atenta para dificuldades de natureza inconsciente, que precisam de elaboração, de modo que o(a) professor(a) possa estar com a criança e organizar a sala (HESS; SCHAEPELYNCK, 2013).

Feitas essas considerações epistemológicas e metodológicas, deve-se reconhecer a possibilidade de convergências a serem reconhecidas, sendo a principal delas a sua relação com o campo educacional: ECE, PI e teoria winnicottiana, ao pensarem práticas (sociais,

¹⁴ Segundo Winnicott (2005) os grupos podem funcionar sob duas modalidades: **como unidade individual e como cobertura**.

pedagógicas, intersubjetivas), iluminam a prática escolar, convergindo no que diz respeito ao aspecto relacional do desenvolvimento, do aprendizado e do arcabouço cultural. Esse diálogo teórico-metodológico anima a elaboração de um modelo para a formação docente continuada na EI, apresentado a seguir.

3.2. Grupos e fenômenos grupais: para uma formação docente continuada

A formação docente continuada se dá por excelência em grupo, no qual se dão interações vinculares (FERNANDES, 2003) e trocas de saberes socializados coletivamente (MARCHI; REGINATTO; OLIVEIRA; PIZZATO, 2013), instituindo-se um aspecto importante que impacta nos modos do ser docente e do fazer educativo: o relacional. Stano (2015) lembra que a formação docente continuada que se dá em grupo leva à reflexão na medida em que o(a) docente se distancia de sua realidade cotidiana para dela falar.

Como já anunciado no Capítulo 2, o grupo, tal como o que aqui é proposto, é analisado a partir da perspectiva winnicottiana. A teoria de Winnicott, ao empregar os conceitos de **relação de objeto** e **uso de objeto**, contribui para a compreensão dos fenômenos grupais. Uma vez que no modelo aqui construído se tomam como base, para a instituição do grupo de reflexão, os dispositivos da PI (lei, lugar, limite e linguagem) associados às noções de **setting** (enquadre grupal), conceituação e fundamentos técnicos psicanalíticos de grupo sob a ótica de Winnicott, aqui se apresentará uma teoria de grupo de viés psicanalítico.

Desde Freud, com “Psicologia de grupo e análise do ego” (1996k), compreende-se que à constituição da vida psíquica individual é imprescindível a relação com outro – nas palavras de Winnicott (2000), com um outro que **não-eu**, diferente. A constituição psíquica está na relação com a diferença; portanto, para que se torne um indivíduo singular, ele precisa ao mesmo tempo estar inserido em um contexto social. Assim, são as relações objetais (pais, irmãos, família, professores, colegas etc.) constituintes dos fenômenos sociais que também se dão em grupo de reflexão. Segundo Freud (1996k), apesar das diferenças entre os diversos tipos de grupos, as inter-relações os compõem e o início de sua formação se dão num ciclo mais restrito como é o caso da família, primeiro grupo social cujos circuitos mais tarde alargam-se, alcançando outros níveis relacionais menos primitivos – na escola e no trabalho, por exemplo.

Em outras palavras: com Bleger (1987) compreende-se que o grupo é o resultado da possibilidade dos indivíduos se vincularem e se relacionarem, concordando com Freud (1996k) quando diz que o indivíduo antes de qualquer coisa é grupo. Nessa perspectiva, Bleger “identifica a estrutura da personalidade e a do grupo, como se fossem, até certo ponto, polos

estabelecidos formalmente para a compreensão de um fenômeno contínuo.” (GUIRADO, 2004, p.44).

É relevante considerar que a formação de um grupo de trabalho deve se apoiar em alguns determinantes, sustentando tanto os motivos individuais quanto os objetivos do grupo, os quais são referidos a seguir, a partir de Cartwright e Zander (1967, p.425–426) e pensados em função do modelo de formação docente continuada proposto nesta tese – como se verá detidamente na seção 3.3, mais adiante:

- a) “a relativa clareza de um objetivo” – o objeto da formação deve se constituir de melhorias no manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola;
- b) “o grau em que o objetivo do grupo mobiliza as energias dos seus membros para as atividades do grupo” – o desejo de participar do grupo como condição necessária para nele se inscrever;
- c) “o grau de conflito, entre os membros, quanto ao objetivo que, entre vários, deve controlar as atividades do grupo” – o conflito entre participantes do grupo de formação é, ele próprio, um componente dos vínculos constituídos no e pelo grupo, devendo ser incluído como objeto da análise da posição subjetiva e das estratégias encontradas para a superação dos conflitos relatados (por exemplo, entre docente e discente). Isso se aplica ao objetivo dado que, numa formação de viés psicanalítico, presume-se a importância da repetição, no enquadre grupal, de processos psíquicos relacionais que se dão em sala de aula (alimentando conflitos entre docente e discente) e na escola (motivando conflitos entre iguais, por exemplo).
- d) “o grau de conflito, entre os membros, quanto aos meios empregados pelo grupo para atingir seus objetivos” – estabelecidos pelo próprio modelo de formação, os meios empregados são previamente definidos no início do processo grupal; nesse sentido, os meios disponíveis – lugar de fala, escrita em caderneta, leitura e estudo de textos – são sustentados pela atuação do(a) pesquisador(a)-mediador(a) e tendem a invocar processos transferenciais que precisam também ser manejados por ele(a). Assim, não só as atividades e dispositivos previstos pelo modelo (com apoio na PI), mas o que eles evocam relacionalmente constituem os meios para a consecução do objetivo da formação continuada;
- e) “o grau em que as atividades dos diferentes membros se coordenam, segundo a maneira exigida pelas tarefas do grupo” – aqui cabe considerar, especificamente, a posição subjetiva dos(as) participantes do grupo, visto que se trata de um plano

pessoal de análise dos efeitos dos processos de formação continuada presumidos no modelo apresentado logo adiante; e

- f) “a disponibilidade de recursos necessários para o grupo, sejam econômicos, materiais, legais, intelectuais, e assim por diante” – aqui se incluem os limites que o grupo presume para sua existência e continuidade, providos pela instituição copartícipe e a auditoria externa (ver, para isso, em particular, o Capítulo 4 e a subseção 5.2.4 do Capítulo 5, nesta tese).

Como, segundo Zimerman (2000), os grupos podem, por conta de suas metas¹⁵, assumir diferentes configurações, em função de um ou mais dos determinantes antes descritos, eles ganham nomes e perfis específicos. Assim, grupos, geralmente, podem ser operativos (ensino-aprendizagem, institucionais e comunitário)¹⁶ e terapêuticos (de um lado, os de autoajuda, sejam na área médica ou na psiquiátrica, e de outro, os psicoterápicos, de base analítica, psicodrama, teoria sistêmica, cognitivo-comportamental e abordagem múltipla).

Não obstante tais detalhamentos, “é claro que, na prática, essas distintas ramificações não são perfeitamente delimitadas; antes, elas, muitas vezes, se interpõem, se completam e se confundem” (ZIMERMAN, 2000, p.90), de sorte que tanto os grupos operativos podem oportunizar um benefício psicoterápico quanto os grupos psicoterápicos podem usufruir do esquema referencial operativo.

Essa imbricação de efeitos do trabalho grupal provavelmente se faz sentir em função do que a análise dos fenômenos relacionais em grupo requer: a atenção para dois eixos, bem sintetizados por Pichon-Rivière (2009), segundo quem os grupos funcionam em torno de um plano vertical (que diz do que é individual a cada participante do grupo, que distingue um participante do outro); e outro horizontal (que diz respeito ao grupo como um todo, aspectos que se referem ao grupo na sua integralidade).

¹⁵ Há, naturalmente, na teoria dos grupos, outras formas de considerá-los. Uma delas, bastante relevante, diz respeito ao método de análise da produção grupal, que considera o grupo como **objeto** de sua reflexão crítica e unidade primária da teoria. É o caso, por exemplo, da Análise Institucional de Lapassade. Segundo Guirado (2004), a partir de uma reformulação do discurso sobre instituições, Lapassade, com base em estudos sociológicos, propõe o que ela chama de Análise Institucional, cuja compreensão e intervenção em grupos e organizações giram em torno: de um lado, reconhecer a função social do grupo, de outro, contestar e intervir nas relações institucionais estabelecidas em termos de dependência e submissão.

¹⁶ A técnica dos grupos operativos segundo Pichon-Rivière (2009). A técnica dos grupos operativos, comumente utilizada, no Brasil e no mundo, para trabalhos com pequenos grupos, porém pouco conhecida de fato (CASTANHO, 2012), reformula a perspectiva psicanalítica sobre o funcionamento e os fenômenos de grupo, quando põe em destaque o aspecto individual no contexto grupal. Para Pichon-Rivière (2009, p.134) o foco das finalidades dos grupos operativos recai sobre: A mobilização de estruturas estereotipadas, nas dificuldades de aprendizagem e comunicação, devidas ao montante de ansiedade despertada por toda mudança (ansiedade depressiva por abandono do vínculo anterior e ansiedade paranoide criada pelo vínculo novo e pela insegurança). Essas duas ansiedades são coexistentes e cooperantes e, se forem intensas, poderão conseguir o fechamento do sistema (círculo vicioso).

Ainda que atentos a esses aspectos gerais que a teoria de grupos de orientação psicanalítica destaca, deve-se ressaltar as particularidades com que o grupo é pensado para o modelo de formação docente continuada aqui defendido: diferente de um grupo operativo, o modelo de análise da posição subjetiva não faz recair seu foco sobre as dificuldades de aprendizagem e comunicação de seus(suas) participantes – muito embora as considere na medida em que analisa os aspectos emocionais dos(as) participantes que impactam tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento da comunicação.

Ademais, quando comparado aos grupos operativos – que tendem a evidenciar a heterogeneidade em função dos modos pelos quais as tarefas são cumpridas –, o grupo pensado pelo modelo aqui proposto enfatiza, mais que a tarefa, os modos de relação – tanto dos membros do grupo entre si, como com o(a) pesquisador(a)-mediador(a) e consigo mesmos (todos entendidos como **objetos** com que cada sujeito entabula relações). Assim, o modelo aqui proposto prioriza como as relações se darão, sem se preocupar, a priori, com a consecução de alguma tarefa por si mesma (ainda que tenha, claramente, um objetivo próprio, como contribuir para aperfeiçoar-se o manejo de situações de conflito na sala ou na escola).

Por isso, no grupo operatório, a função do técnico(a) coordenador(a) é garantir o vínculo entre o grupo e a tarefa; enquanto isso, no grupo de reflexão aqui pensado, o trabalho do(a) pesquisador(a)-mediador(a) é atentar para as relações, as posições subjetivas e delas cuidar, fornecendo **holding** e **handling**, na expectativa de que o manejo ambiental promova mudanças eventuais.

Tais indicativos parecem afastar a caracterização do grupo de reflexão aqui proposto como um grupo operativo genuíno, tendo em vista que a função do(a) pesquisador(a)-mediador(a) não se restringe à estabelecer uma ponte entre o grupo e o campo da tarefa – refletir sobre as situações de conflitos relacionais em sala e na escola¹⁷.

Por seu turno, os grupos terapêuticos têm por função promover mudança de personalidade. São diversos os teóricos da psicanálise que oferecem substratos epistemológicos e metodológicos para a realização de um grupo psicoterapêutico psicanalítico: Freud, Klein, Winnicott, Bion, Lacan, Kohut, Balint etc. Caracterizam a grupoterapia de orientação psicanalítica: o seu tempo (pode ser longo ou curto), a sua finalidade (**insights** facilitadores de mudanças de personalidade, ou com vistas a remoção de sintomas ou, ainda, com vistas à manutenção de um estado de equilíbrio) e a sua função (continente, o que Winnicott chamou de **holding** e **handling**).

¹⁷ Ver nota 1 e Capítulo 5, subseção 5.2.4

Cabe chamar a atenção para a proposta de modelo de grupo Balint. Balint, médico e psicanalista inglês, contemporâneo de Winnicott (FILHO, 2001, p. 338), muito contribuiu “à teoria psicossomática, à psicologia médica e ao estudo da relação médico-paciente” e iniciou uma nova técnica, o *case work* que se tratava “de comentar e trocar relatos de casos no interior de grupos compostos de médicos e de psicanalistas” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 48), conhecida como os grupos Balint.

Sua teoria sobre a constituição do psiquismo abordava três estágios da vida humana (FILHO, 2001; BRANDT, 2009): o nível da falta básica (referindo-se às experiências de falhas da provisão ambiental que marcariam precocemente o **self** e jamais seriam recuperadas na relação diádica entre aquele/a que cuida e o/a bebê); o nível edipiano (que se dá na relação triádica cuja prevalência da comunicação recai sobre a linguagem adulta) e o nível da **criatividade** (referindo-se às experiências relacionais em que não há outro **objeto** além dele mesmo e o sujeito está imerso em si). O nível da falta básica remete ao que Balint considerou estar na origem do ser humano: o amor primário em que a expectativa inevitável “de amor, de gratificação e de segurança” traduzem “a necessidade de obter de forma passiva tudo aquilo que um **objeto** primário possa dar” (FILHO, 2001, p. 339).

Para Balint as posições de ocnofilia e filobatia marcam as relações objetais estabelecidas ao longo da vida. Na primeira, “o bebê desenvolve a tendência de estar buscando intensamente a aproximação ao **objeto**, buscando sua presença, procurando o contato intenso, movimento de apreensão; a criança procura a presença constante do **objeto**”, uma característica levada para a vida adulta. Na segunda “o movimento é de reconhecer a separação e administrar a distância que então se estabelece entre o bebê e a mãe; a tendência dominante é de manter relações que admitem certo distanciamento.” E são nas extensões entre elas que se têm as “formas de atuação que o sujeito desenvolve para lidar com o **objeto** primário que ele não consegue controlar, com o qual precisa se relacionar para obter gratificações” (BRANDT, 2009, p. 202), o que seria traduzido nas relações médico-paciente sob a forma de **transferência**.

Tais conceitos (amor primário, ocnofilia e filobatia) compõem o modelo de grupo proposto por Balint – juntamente com outros, por exemplo, os *skills* (esquemas aprendidos precocemente que são aplicados nas relações objetais). No grupo Balint – considerando “que o paciente atendido pelo médico traz ao consultório demandas que podem oscilar do nível do Édipo para o nível da falta básica” (BRANDT, 2009, p. 203) –, o objetivo do médico é alcançar transformações no modo de se relacionar com o outro. Já que “na clínica, surgem condições favoráveis que são propiciadas mediante o estabelecimento de um clima favorável entre paciente e analista.” (BRANDT, 2009, p. 204), nos grupos Balint os casos clínicos são

debatidos sem se restringirem ao campo cognitivo. Nesse sentido, a importância do manejo do **setting** e da **criatividade** aproximam Balint e Winnicott (FILHO, 2001), característica considerada no acompanhamento do grupo de reflexão que aqui se propõe.

Ora, o grupo de reflexão aqui proposto como método de formação docente continuada não pretende mudanças de personalidade, mas, por ser um grupo de trabalho, toma como referência principal os conflitos associados ao exercício profissional – ao trabalho docente, de modo particular. Se, como os grupos terapêuticos, toma como ponto de partida os impasses (no campo da terapêutica, conceituados pela noção de “sintoma”), neles não se detém para promover uma necessária mudança – visto que a mudança, no caso do modelo aqui apresentado, é um efeito possível e, com sorte, até frequente, mas não necessário.

Outro elemento significativo diz respeito aos fenômenos considerados pelos grupos: enquanto o grupo terapêutico admite conteúdos como sonhos, fantasias, padrões de comportamento privados, o grupo de reflexão tende a estimular a apresentação de conteúdos referentes aos conflitos relacionais. Aproxima-se do caráter terapêutico, sem, contudo, pretendê-lo prioritariamente. Por outro lado, aproxima-se do traço operativo – por conta do caráter profissional de seus fins –, porém priorizando os vínculos e as relações (o que o grupo operativo tende a não fazer).

Em síntese, utiliza-se, em alguma medida, do esquema referencial operativo, cujo objetivo é favorecer que “cada um e todos do grupo façam uma renovada e continuada flexão sobre si próprios, assumindo responsabilidades que lhes são próprias” (ZIMERMAN, 2000, p.92); e da leitura psicanalítica sobre os fenômenos grupais: ansiedades (o que se poderá perceber, por exemplo, nos dilemas e hesitações de uma docente), mecanismos de defesa (à exemplo de movimentos de oscilações de outra) e identificações (visível no grupo quando a pesquisadora-mediadora ou uma docente serve de modelo para participantes do grupo).

Tais fenômenos próprios à psicodinâmica do grupo são lidos a partir da perspectiva winnicottiana. Para Winnicott (2005), dependendo das necessidades egoicas dos(as) seus(suas) participantes, o grupo pode funcionar tanto como uma **unidade individual** quanto como **cobertura materna**. No que diz respeito à **unidade individual** a formação de um grupo maduro é a multiplicação de unidades individuais. “O grupo beneficia-se da experiência pessoal dos indivíduos, cada um dos quais foi visto através do momento de **integração** e recebeu **cobertura** até estar apto a dar **cobertura** a si mesmo” (WINNICOTT, 2005, p.220). Tal condição se dá na medida em que cada participante teve um desenvolvimento emocional sadio e está em fase de rumo à independência (etapa mais próxima do que o autor considera saúde emocional).

Já em relação ao funcionamento como **cobertura materna**, o grupo funciona como uma proteção ambiental, facilitando a reparação de falhas ambientais eventualmente experimentadas por seus integrantes. Assim, abre-se a possibilidade de dar “**cobertura** a um agrupamento de pessoas relativamente não integradas [mais distantes do que o autor considera saúde emocional] e um grupo pode ser formado.” Lembrando Winnicott (2005, p.220) que “neste caso, o trabalho do grupo não provém de indivíduos, mas de **cobertura**”.

Ainda na concepção de Winnicott (1975), a formação de grupos faz parte da *experiência cultural*. Diz ele: “Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos” (WINNICOTT, 1975, p.138), tratando das **relações objetais** estabelecidas durante o desenvolvimento do indivíduo.

A experiência cultural primária se dá na experiência relacional entre mãe e bebê. Durante o desenvolvimento maturacional, tal relação vai se ampliando para outras relações (pai, familiares, escola etc.). Esta experiência acontece numa zona considerada intermediária — o **espaço transicional** —, em que os fenômenos experimentados (o brincar das crianças e o falar dos adultos, por exemplo) não são nem “uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa” (WINNICOTT, 1975, p.134), localizam-se entre **extensões do “eu” e do “não-eu”** (GONZAGA, 2011).

Segundo Winnicott (2005), o esperado é que o indivíduo saudável gradualmente se torne em condições de identificar-se com o grupo, sem perder sua espontaneidade individual e o senso de si-mesmo (*self*¹⁸), que se define como “descrição psicológica de como o indivíduo se sente subjetivamente, sendo o ‘sentir-se real’ o que [Winnicott] coloca no centro do sentimento de *self*.” (ABRAM, 2000, grifo nosso).

3.3. Formação docente continuada para o manejo de conflitos relacionais na Educação Infantil: o modelo de análise da posição subjetiva de docentes

Nesta seção apresentar-se-á a proposta de um modelo de formação docente continuada para o manejo docente de situações de conflitos relacionais em sala de aula e na escola na Educação Infantil.

Pesquisas já referidas no Capítulo 2 (CHARLOT, 2012; IMBERNÓN, 2010; KUPFER *et al.*, 2010; PAIN, 2012) afirmam não serem os docentes preparados para lidar com situações

¹⁸ Nesta tese, compreendem-se afetos e emoções como manifestações à cargo do “ego” – cuja função é organizar e integrar a experiência –, enquanto a subjetividade, dentre tantos outros elementos, os compreende.

de conflitos relacionais na escola, uma vez que, geralmente, não se trata de um tema abordado nas formações iniciais, nem nas continuadas. As formações propostas, não raro, desconsideram a dimensão subjetiva do(a) professora(a), e nenhuma o faz sob a perspectiva de winnicottiana. Por um lado, para a EI, descuida-se da aquisição de competências associadas à gestão de conflitos e da afetividade no tocante aos docentes; por outro lado, há o reconhecimento formal, nas políticas públicas, da importância de atentar-se para os aspectos emocional e afetivo a serem desenvolvidos na EI.

O modelo de análise da posição subjetiva ora proposto como alternativa teórico-metodológica à formação docente continuada¹⁹ desdobra-se a partir da pesquisa de Gonzaga (2011) e é inspirado na articulação da Pedagogia Institucional, da teoria de Donald Winnicott e dos Estudos Culturais da Educação. Ele visa uma formação que considere a dimensão subjetiva do(a) docente – aqui, entendida e analisada a partir da perspectiva de Winnicott (2000) – e, quando necessário, nela se intervenha – através das técnicas da PI e da psicanálise winnicottiana para compreensão e intervenção nos fenômenos grupais –, oportunizando ao(à) docente condições para manejar eficazmente as situações de conflitos próprios à convivência na sala de aula. Com isso, espera-se favorecer a mudança na sua posição subjetiva²⁰, bem como na cultura docente, lida pelas lentes dos ECE, em nível micro sistêmico.

Da PI, utilizar-se-á, como inspiração, de alguns de seus dispositivos pedagógicos, lugares de fala (“Como estão?”, “Como passaram a semana?” e leituras de textos) e quatro Ls (lei, lugar, limite e linguagem) para estruturar, ordenar e mediar o funcionamento do grupo de reflexão. Tal como propõe Imbert (2000) a respeito do uso de dispositivos da PI salientando que a instituição de grupos que favoreçam o desenvolvimento das práticas educativas são ferramentas fundamentais para a educação continuada. Da teoria de Winnicott, servir-se-á: da concepção de constituição de subjetividade para a compreensão dos fenômenos grupais e individuais no grupo e para a compreensão dos processos psicodinâmicos manifestos no relato docente sobre os casos em discussão e criação de ações alternativas de manejo e das noções de

¹⁹ No caso desta pesquisa, o modelo para formação docente que leve em conta todas essas variáveis tem se desenvolvido em contexto de uma atividade de extensão universitária. Apresenta como objeto de estudo: o desenvolvimento emocional infantil e o manejo docente de conflitos relacionais na Educação Infantil, cujo enunciado aponta para a necessidade de docentes refletirem sobre suas práticas, articuladas com material acadêmico sobre a temática central favorecendo a criação de alternativas para lidar com as situações conflituosas do cotidiano escolar.

²⁰ A mudança na posição subjetiva docente (GONZAGA, 2011), aqui, diz da “transformação que o docente vive na forma de lidar com os próprios sentimentos, que, antes, geravam impasses diante das situações de indisciplina e, depois, em função de serem reconhecidos e analisados, são reposicionados em favor do exercício da autoridade. E por autoridade, compreende-se o conjunto de intervenções docentes em favor da resolução pacífica e pedagógica da indisciplina discente em sala de aula” (GONZAGA; ANDRADE, 2016, p.102).

holding e **handling**, tratadas como função do(a) mediador(a) no manejo do grupo de reflexão. Dos ECE considerar-se-á o aspecto cultural, a nível microssistêmico, implicado no discurso narrativo dos(as) docentes.

Vale lembrar uma especificidade desta formação: ela considera a docência na EI, ou seja, um contexto cujas relações intersubjetivas no qual são acolhidos bebês e crianças bem pequenas – donde a contribuição do pensamento de Winnicott (2000), que teorizou particularmente sobre esse tempo do desenvolvimento humano. Para Winnicott (2008), a escola de Educação Infantil não deve ser, por exemplo, uma substituta para uma mãe ausente, mas, sim, fortalecer e ampliar o papel que, de início, apenas o adulto responsável pela dedicação à criança desempenha.

Neste sentido, essa escola é considerada uma instituição cujo papel dá-se em extensão do familiar (presumindo-se a existência de uma família para a criança), em caráter de uma ampliação da família (WINNICOTT, 2008) que conserva características de acolhimento e contenção sem, todavia, assumir todas as relações primitivas entabuladas com adultos cuidadores e provedores, a partir do nascimento, pelo bebê. No caso de uma provisão ambiental insuficiente, por exemplo, as crianças tendem a solicitar de suas(seus) professoras(es) uma assistência de cuidados integrais (WINNICOTT, 2008): estudos como o de Freller (2001a) mostram ser esse um fator explicativo para os comportamentos que geram conflitos relacionais na escola. Como escreve Winnicott (2008, p.216):

[...] só quando os cuidados iniciais da mãe foram bem sucedidos e quando, além disso, os pais continuaram a fornecer os elementos essenciais de um bom ambiente, é que as professoras de escola maternal podem dar à sua função de assistência um segundo lugar, em relação à instrução pré-escolar propriamente dita.

A ideia winnicottiana é de que a criança e a infância ajustadas, de saída, não existem. São saudáveis aquelas que testam o ambiente, muitas vezes desobedecendo as regras e normas, transgredindo-as: além disso, como observam os pesquisadores dos ECE, na escola crianças e adultos são atores sociais que produzem cultura e constroem-se saberes, fazendo da escola um espaço potencial (WINNICOTT, 2000) para o manejo docente eficaz de situações de conflitos relacionais entre discentes – cuja **agressividade**, perpassando-os, deve ser reconhecida e direcionada ao potencial construtivo (WINNICOTT, 2005).

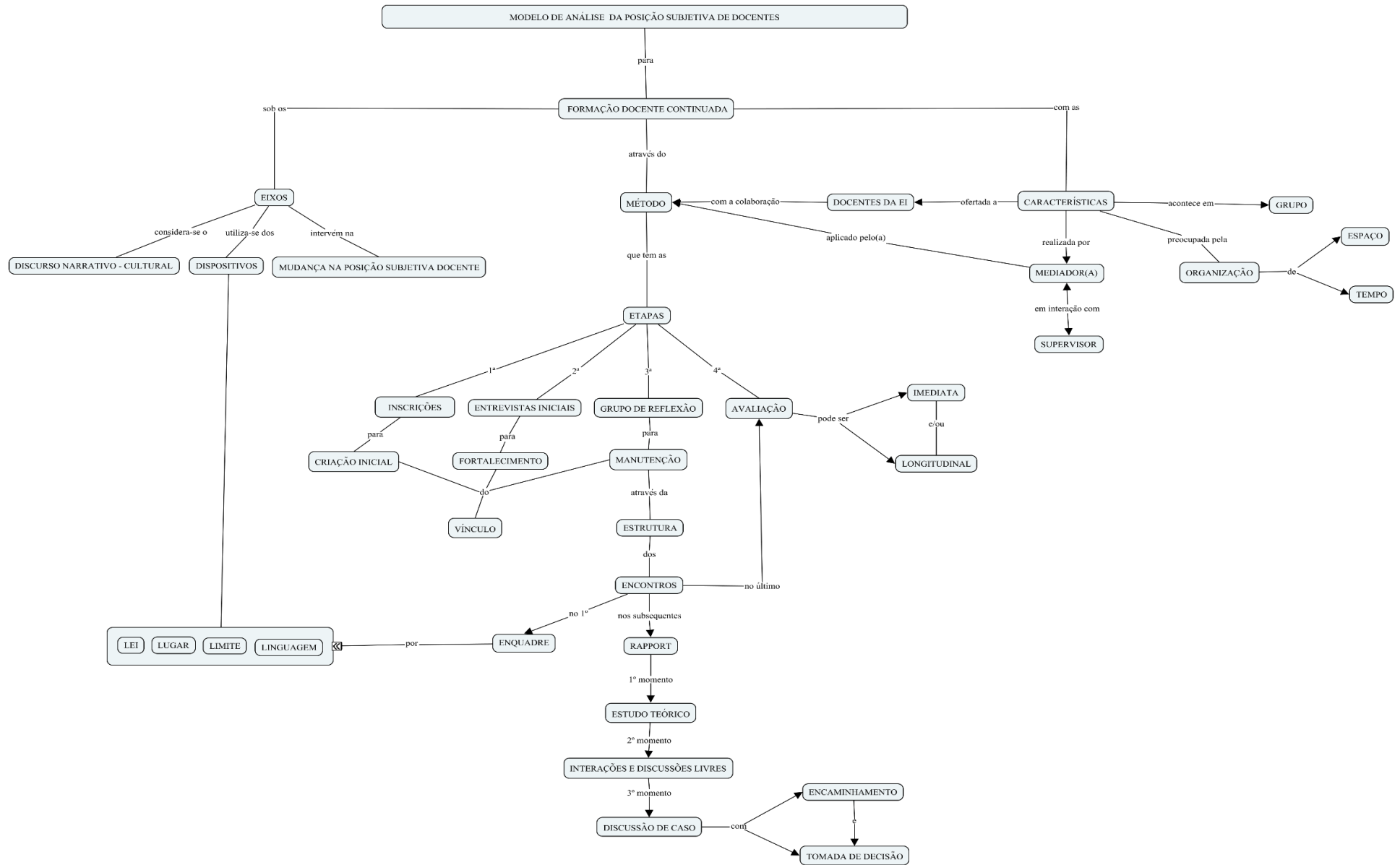
Nesse sentido a noção de instituição, cara à PI, faz-se um dispositivo pedagógico que contribui para a elaboração de um modelo de intervenção responsável por garantir o enquadre e permitir ao(à) docente em formação continuada deparar-se consigo mesmo, suas angústias, ansiedades e dificuldades, utilizando-se da fala para elaborar questões que participem dos impasses quando diante de situações de conflitos relacionais.

A Figura 1, a seguir, sintetiza os eixos conceituais, as características, etapas e passos adotados para o modelo proposto. Cabe antecipar que ele se denomina de modelo de análise da posição subjetiva de docentes, porque se trata de uma proposta de formação docente continuada que considera a subjetividade docente implicada no manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola e que nela se intervenha quando necessário.

Além disso, vale destacar que o termo utilizado para intitular a proposta de intervenção aqui apresentada, qual seja, “modelo”, não se reduz a sua acepção hermenêutica, fechada, pois trata-se de um modelo vivo, aberto, em movimento constante. Um modelo anti-hermenêutico (LAPLANCHE, 1995) pautado nos movimentos antitéticos entre progressão e regressão próprios do desenvolvimento maturacional (WINNICOTT, 2005) que propõe e apresenta linhas gerais de orientação que se aplicadas, considerando às características de cada grupo, suas necessidades traduzidas por demandas de **holding** e **handling**, permite analisar a posição subjetiva de docente para o manejo de situações de conflitos relacionais favorecendo, quando necessária, a mudança da posição subjetiva.

Construída a partir do *software* Cmaptools²¹, a Figura sintetiza os principais elementos do modelo de análise da posição subjetiva de docentes, que são descritos em seguida, de forma sintética, e, depois, mais detalhada.

²¹ *Software* gratuito desenvolvido e distribuído online pelo Florida Institute for Human and Machine Cognition, disponível em <https://www.ihmc.us/cmaptools/> Acesso em 01 de outubro de 2016.



Como é possível identificar a partir da Figura, o modelo estrutura-se sobre três eixos, já apresentados: ele considera as narrativas e representações sociais do corpo docente em formação sobre infância, conflito, Educação Infantil, docência na Educação Infantil – em suma, todo o discurso cultural envolvido nos impasses associados ao manejo de conflitos relacionais na EI; o modelo também recorre aos dispositivos que são fundamentos da Pedagogia Institucional, instituindo, enquadrando e interpretando a cena pedagógica em que também se dá a formação – lei, lugar, limite e linguagem; e esse modelo favorece a mudança na posição subjetiva de docentes que participam do grupo de reflexão, ou seja, à transformação que o docente experimenta no modo de lidar com os próprios afetos e emoções, que, antes, geravam impasses no manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola e, depois, em função de serem reconhecidos, refletidos e analisados, são reposicionados em favor do exercício da autoridade docente.

Evidentemente que o grupo de reflexão, longe de se pretender um espaço psicoterapêutico, garante-se como um espaço favorável à mudança. Assim, a depender: da disposição prévia daquele(a) que dele participa (KUPFER, 2000), do amadurecimento emocional de cada um(a), bem como do uso que se faz do grupo – se **como unidade individual** ou **como cobertura** – e da modalidade relacional que se estabelece com cada um – se de **relação de objeto** ou se **uso de objeto** – têm-se inúmeras possibilidades, entre maior ou menor graus, de mudança (WINNICOTT, 2000; 2005; 1975; 1983).

Quanto a seus participantes, esse modelo prevê, como método de formação, o envolvimento de docentes em um grupo de reflexão, mantido com o apoio – o manejo (*handling*) e o acolhimento (*holding*) – de mediador(a) com formação em psicologia e/ou psicanálise²². Esta última condição (referente a quem medeia) e sua viabilidade são tratadas mais detidamente no Capítulo 5 – mais precisamente na subseção 5.2.4 –, de modo a serem melhor esclarecidas, mas, desde já se justifica por considerar o modelo o que há de inconsciente na subjetividade docente implicada no manejo das situações de conflitos relacionais. Desse modo, tanto o conhecimento teórico quanto técnico sobre o manejo de variáveis afetadas pelo inconsciente, são indispensáveis.

Uma advertência, porém, em nome da clareza: essa condição para quem medeia não quer, em absoluto, indicar a pretensão de fazer-se clínica psicanalítica na formação docente

²² Em pesquisa anterior (GONZAGA, 2011) identificou-se que “o(a) mediador(a) precisa ser, necessariamente, externo à escola, para favorecer e facilitar os vínculos transferenciais. Outrossim, tanto precisa ser capaz de realizar a tarefa de escutar e compreender a dimensão psicodinâmica das(os) professoras(res) quanto precisa estar emocionalmente disponível para realizar esta escuta (em outras palavras, precisa ser um profissional que vivencie o seu processo pessoal sob a tríade: análise pessoal, supervisão clínica e suporte teórico)” (p.105).

continuada – como inicialmente se imaginou poder, na história das relações entre psicanálise e educação (CIFALLI; IMBERT, 1998; KUPFER, 1989; MILLOT, 1987). Ainda assim, o que pesquisas e práticas orientadas pelas teorias psicanalíticas (CIFALLI; IMBERT, 1998; CIFALLI; MOLL, 2003; GUIRADO, 2004; RONDAS, 2004; KUPFER, 2007) evidenciam é, com efeito, a viabilidade e a necessidade de recorrer a uma dimensão subjetiva de análise dos fenômenos relacionais e do preparo docente para neles intervir, como é o caso do manejo de conflitos. Os conflitos, nessa perspectiva de formação, podem ser tratados como “eventos”, tais como os definem Cifali e Giust-Desprairies (2006, p.9):

aquilo que sobrevém, como excesso de subjetividade, em uma situação; o que sobrevém por uma subjetividade tomada pelo inesperado. O evento desafia nossas teorias no momento mesmo em que ocorre, mas também *a posteriori*, quando pode ser retomado, ter seu significado explorado, levando a construir-se sobre ele um conhecimento. O evento é narrado, interpretado. Ele inaugura e provoca uma inteligibilidade que por vezes sucede um impasse ou uma reação defensiva. O evento resiste a uma apreensão do mundo, de si e dos outros - a tudo que se integraria naturalmente em nossas experiências e conceitos pré-existentes. Sendo imprevisto, ele põe nossos sistemas explicativos e nossos saberes em cheque, exigindo formas renovadas de inteligibilidade. (em Francês no original, tradução livre para uso nesta tese)

Por isso mesmo, entende-se, para este modelo, que propor estudos de caso em torno dos conflitos relacionais enfrentados por docentes implicará numa tangência com a abordagem clínica desenvolvida, por exemplo, por Cifali e Giust-Desprairies (2006). Desse modo, os(as) docentes podem se valer desse modelo que é clínico, sem fazer clínica na escola.

Ainda cabe chamar atenção para o duplo lugar do(a) pesquisador(a)-mediador(a) no grupo de reflexão: de um lado, pesquisa e, de outro, forma docentes, funcionando como um **espelho afetivo**²³ (WINNICOTT, 1975) para as docentes. Tal função favorece a **identificação primária** por parte das professoras com o(a) pesquisador(a)-mediador(a). Segundo Winnicott (1975), gradativamente essa identificação vai mudando, da necessidade de ver o mundo de acordo com o que se deseja perceber – **apercepção**²⁴ (quando os **objetos** são subjetivamente concebidos) – para a capacidade da percepção (quando o mundo já pode ser visto como, de modo geral, todos e todas em sua volta também o parecem perceber - os **objetos** já podem ser objetivamente percebidos): nisso, o(a) docente em processo de amadurecimento ganha com o enriquecimento de sua personalidade, conquistando autonomia no manejo das situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

²³ Pretende-se favorecer este processo no grupo de reflexão aqui descrito, enquanto **ambiente suficientemente bom**.

²⁴ No grupo de reflexão, a depender da posição subjetiva marcada pela docente diante do grupo e o uso que esta faz do grupo (se de **cobertura**, por exemplo) a relação entre pesquisador(a)-mediador(a) e docente é marcada pela necessidade da docente de aperceber e pela disponibilidade da pesquisadora-mediadora de corresponder, exercitando a sua função especular, ao menos pelo tempo necessário.

Assim, aqui se trata de um(a) pesquisador(a)-mediador(a) que é também professor(a) formador(a): no sentido daquela educação acadêmica que considera e favorece as **potencialidades** do(a) docente para lidar e manejar as situações de conflitos relacionais em sala de aula e na escola, observando-se os “conflitos, as dificuldades e a necessidade de transformações” (FERRAZ, 2014, p. 87), experimentados pelos discentes envolvidos nessa formação. Formar, aqui, é fazer parte (FERREIRA, 1977) do processo de amadurecimento do(a) docente participante para manejar situações conflitantes.

Ademais, do ponto de vista das(dos) docentes participantes, o modelo, como já se mencionou, é pensado para docentes de Educação Infantil, visto estarem tais profissionais mais expostas(os), na situação de conflito, à possibilidade de sofrerem a influência de identificações e outros processos primitivos e inconsciente na relação com crianças pequenas. Ainda que o(a) mediador(a) seja fundamental na formação, ele(a) nada poderá fazer sem a implicação (inter)subjetiva das(os) docentes participantes. Nesse sentido, por pensar a posição subjetiva de docentes à luz da teoria winnicottiana, esse modelo enxerga ser possível traçar paralelos entre as relações adulto-criança (descritas pela teoria de Winnicott) e mediador(a)-grupo de reflexão.

O grupo de reflexão deve ter tempo e espaço previamente organizados, de modo que as(os) docentes encontrem, na regularidade e previsibilidade uma das condições ambientais de estabilidade que permite o estabelecimento de vínculos e o desenvolvimento de confiança no processo formativo, a fim de investir na elaboração psíquica que leva à mudança da posição subjetiva, com o apoio do grupo de formação.

Vale ressaltar aqui, nas interações vinculares que se dão em grupo de reflexão, a depender das interferências provocadas pelo meio e também da própria dimensão psicodinâmica do sujeito, os **objetos** mudam de lugar na teia de representações do indivíduo e, ao mesmo tempo, condições são instituídas para a reconfiguração afetiva do(a) docente, às voltas com a tarefa de implicar-se subjetivamente²⁵ na situação de conflito sem que ele abandone o seu lugar e sua autoridade diante dessa tarefa. Tal movimento ilustra a mudança da posição subjetiva docente.

É importante que essa formação considere uma periodicidade regular. Pensa-se, a partir do estudo de Gonzaga (2011), que ela seja semanal, mas eventos intervenientes podem alterar esse ritmo, provocando efeitos sobre a motivação grupal e individual a que o(a) mediador(a)

²⁵ Entende-se por “implicar-se subjetivamente” a capacidade que o indivíduo adquire em envolver-se com as outras pessoas e com o contexto relacional, deixando-se afetar conscientemente por eles e se posicionando de forma ativa diante das situações vivenciadas, inclusive de modo a reconhecer-se corresponsável por elas. Tal implicação é passível de provocar impasses a depender do modo como ela é expressa e posta em ação.

precisará estar atento(a). Por sua vez, o espaço²⁶ no qual o grupo de reflexão se encontra é organizado e os lugares dos(as) participantes são dispostos de modo que todos e todas tenham acesso visível ao(à) mediador(a) e a cada um(a) dos(as) colegas, em semicírculo. Tal disposição material e espacial da sala conduz, também, à institucionalização da turma (HÉVELINE; ROBBES, 2009). É certo que espaço e tempo são garantias associadas ao(à) mediador(a), de sorte que essa figura será reconhecida pelo poder e autoridade derivados da autonomia na gestão dessas duas variáveis tão importantes – o que leva a recomendar que sejam cuidadosamente previstas e apresentadas ao grupo já no primeiro encontro – haja vista serem condições instituidoras do próprio grupo.

O material de estudo precisa ser entregue com antecedência de modo que os(as) participantes possam manusear e ler na medida em que os interessem e quando queiram. São entregues textos e respectivos resumos. Esse material pode também ser interpretado como uma espécie de “**objeto transicional**”²⁷, sobre o qual o investimento de cada um aparece no cuidado com a leitura: lembrar ou esquecer, perder o texto ou lê-lo, por exemplo, não se explicam simplesmente pelos hábitos de estudo previamente estabelecidos. Ainda que esses hábitos ajudem a entender a relação com os textos, o manejo desse material expressa reações que permitem, também, identificar os traços transferenciais estabelecidos com o(a) mediador(a), cujo manejo pautar-se-á nas noções de *holding* e *handling*.

Juntamente com o material entrega-se uma caderneta, também individual. Nela, orienta-se que os(as) participantes destaquem as situações que queiram contar, seja no grupo, seja em particular ao(à) mediador(a); relatem como se sentiram diante as experiências relatadas; escrevam o que pensaram sobre a situação e como a entenderam e registrem alguma relação entre a situação experienciada e a teoria que estão estudando. Não só mais um lugar dela como também um **objeto transicional** que estabelece uma ligação e presentifica a figura do(a) mediador(a) na ausência espaçada pelo intervalo semanal do encontro do grupo.

As etapas de funcionamento do grupo preveem um processo com início, meio e fim –

²⁶ É importante observar: uma vez o grupo sendo formado através de algum órgão público ou por entidade privada, deve-se exigir em contrapartida – na condição de instituição coparticipante à manutenção e realização do grupo de reflexão –, o compromisso quanto ao resguardo da segurança e bem estar dos(as) docentes participantes e a disponibilização de infraestrutura necessária para a garantia de tais provisões. Se o grupo for uma iniciativa individual do(a) mediador(a), será ele(a) a cumprir esse papel.

²⁷ Na ocasião do curso, aqui proposto, o **espaço transicional** se refere à experiência vivenciada no grupo de reflexão, em que cada um(a) tem o seu lugar de fala garantido, porém necessita negociar o espaço com os(as) demais participantes. Essa experiência possibilita a emergência de um ser verdadeiro, que permite que o(a) participante possa experimentar-se um ser subjetivamente criativo e ao mesmo tempo cultural, sem abrir mão excessivamente de um ou outro, mas os sobrepondo.

aberto e sujeito a retomadas e reinícios, mas claro o suficiente para oferecer autonomia psíquica individual, em meio às atividades grupais. Portanto, inicialmente, as inscrições têm por finalidade a criação do vínculo com o grupo e o(a) mediador(a): nele são dadas orientações e informações iniciais da formação, bem como feito o contrato que sustentará (como lei reguladora) o processo formativo, em suas características fundamentais: do que se trata o grupo de reflexão, objetivos e relevância, a importância da continuidade e assiduidade, duração de cada encontro e organização dos encontros.

Seguem-se as de entrevistas com o(a) mediador(a), com quem esse vínculo tende a fortalecer-se a partir desse momento. São entrevistas individuais semidirigidas, antes do início do funcionamento do grupo de reflexão, no total de uma para cada docente participante, cujo roteiro conta com perguntas sobre a vida pessoal e profissional de cada participante. Se de um lado, esse momento se constitui um lugar de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009) – em que é dada a palavra a cada participante, demarcando o respeito ao lugar simbólico de cada um e, ao mesmo tempo, através da condução do(a) mediador(a), propiciando o processo de identificação, cujo direcionamento é facilitar a autonomia dos participantes do grupo (OURY; VASQUEZ, 1998) –, de outro, funciona como **ambiente facilitador**²⁸ tanto na criação de um vínculo inicial entre mediador(a) e participante como no estabelecimento da relação transferencial.

Quando o grupo começa a funcionar, sua primeira reunião prevê o anúncio das regras de funcionamento pelo(a) mediador(a) que servem como as leis de uma turma institucionalizada: trabalhar para sobreviver, interditar a violência e interditar o incesto (HÉVELINE; ROBBES, 2009). Na formação, isso significa dizer, respectivamente: que os(as) participantes precisam estar presentes e implicados(as) no grupo de reflexão – de modo que para o grupo, “cada um vem aprender” (p.34) – garantindo a assiduidade e pontualidade; que lá tudo se pode dizer, porém, tem de se atentar para o como dizer; e que não há relações de preferência ou de natureza privada entre mediador(a) e participante. Os limites são apresentados: define-se, em grupo, previamente a ordem das apresentações dos casos, embora essa ordem seja passível de reordenações. A linguagem, elemento central nesta formação (seja verbal seja não-verbal), favorece aos(as) docentes participantes “investir em lugares variados que lhes permitem dizer ‘eu’ entre outros” (p.33). E o lugar revela-se no formato do grupo, em que simbolicamente e espaço-temporalmente cada um ocupa no grupo de reflexão, se mais ou menos participativo,

²⁸ No que se refere à situação das entrevistas neste curso, **ambiente facilitador** significa àquele que deve exercer sua autoridade docente, tal como pensada por Robbes (2016; 2017), cabe estar atento(a) às demandas manifestas no discurso narrativo dos(as) participantes e nas latentes de modo a favorecer o estabelecimento de confiança e estabilidade na relação, de modo que ao longo do curso as mudanças possam se dar.

o(a) participante está ali, implicado e fazendo **uso** do grupo, se **como cobertura** ou **como unidade individual**, mas dentro de suas condições e medidas (WINNICOTT, 2005).

A estrutura de cada reunião supõe uma sequência que mantém o lugar e o limite (de tempo e espaço, já referidos): ele se dá de modo sistemático e contínuo; com periodicidade semanal; em grupo – chamado “grupo de reflexão”. Os encontros são subdivididos em três momentos, quais sejam: após o **rapport**, leitura de texto, intervalo e discussão de caso com encaminhamentos e tomada de decisões, explanados a seguir. Todos eles organizam-se por lugares de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.65), esse “espaço simbólico definido quanto à sua duração, seu **objeto**, sua periodicidade e seu lugar no emprego do tempo” (p.65). No modelo aqui apresentado, eles são instituídos para garantir a relação pedagógica entre mediador(a) e grupo, de forma a também sustentar a figura da autoridade educativa em sua prática docente (ROBBES, 2016; 2017) e o coletivo.

Primeiramente, com vistas a estabelecer um **rapport**, num período de curta duração (15 minutos aproximadamente), o(a) mediador(a) convida as(os) participantes a falarem sobre “Como estão?” e “Como passaram a semana?”. Tais lugares de fala são também espaços de manutenção do vínculo estabelecido, reavivando a presença e permanência vivaz da figura do(a) mediador(a) como representação da sustentação daquela situação favorável à criação e elaboração de alternativas outras para lidar com as situações de conflitos no grupo e as relatadas (HÉVELINE; ROBBES, 2009; WINNICOTT, 2000).

Em seguida, o grupo dedica-se à leitura e discussão dos textos, que serão prévias – originais ou resumidos, considerando a condição, em termos de fluidez e frequência, de leitura de cada participante. Eles devem ser escolhidos por sua relação com o manejo de conflitos na EI e servirão de base para a articulação teórica com os casos apresentados. A utilização de textos científicos neste modelo de formação, além de servirem como **objetos transicionais** – como dito acima –, de um lado, contribui para fazer informar docentes com uma teoria sobre o processo de subjetivação, bem como sobre o desenvolvimento emocional infantil, que considere o inconsciente. E de outro, como pretexto para fazer refletir sobre as situações de conflitos relacionais experimentadas em sala e na escola e sobre o seu manejo docente. Ao longo do momento de leitura dos textos, os(as) participantes podem não só discutir suas ideias sobre a teoria, como também fazer associações com situações de sua vida cotidiana, profissional ou pessoal, usando seu lugar e seu direito a falar para questionar, opinar, sugerir, etc.

O terceiro momento da reunião é de intervalo, mais um lugar de fala: espera-se que o grupo fale livremente, pois não há texto e tampouco casos a serem discutidos, pensados e articulados com a teoria, servindo de espaço para aproximação dos vínculos transferenciais. Ao

mesmo tempo, o(a) mediador(a) observa os movimentos do grupo nesse tempo menos formal, atentando para os agrupamentos em subgrupos, as falas de cada participante entre si e aquelas dirigidas ao (à) próprio(a) mediador(a).

O quarto momento é voltado para a discussão dos casos: um(a) participante relata para o grupo um caso que tenha dificuldade de manejar. O(A) mediador(a), então, busca compreender os conteúdos relatados e os possivelmente inconscientes, compreendendo-os pela noção de Winnicott de constituição da subjetividade, além de manter-se mediando a oferta de **handling** e **holding** pelos(as) participantes do grupo. Ele(a) promove a discussão de alternativas e estratégias eficazes para o manejo das situações trazidas para o grupo. Essa discussão presume o entendimento winnicottiano sobre o desenvolvimento emocional primitivo, sua concepção de reconhecimento e validação da **agressividade**, além de sua percepção de uma infância saudável, cujos parâmetros incluem atos de desobediência e de transgressões às normas impostas, oportunizando uma aplicação teórica na prática e uma intervenção nos modos do posicionamento subjetivo docente (GONZAGA, 2011) através deste modelo de formação. Em outras palavras, a discussão parte da premissa de que **agressividade** infantil precisa ser acolhida – inclusive quando gera conflitos – com limites, sem permissividade, a fim de que a **criatividade** possa advir (WINNICOTT, 1975).

O encerramento dá-se com a discussão, em grupo, sobre as decisões a serem tomadas a respeito do caso. Assim como o último encontro do grupo de reflexão dedica-se à avaliação do processo geral, cada reunião dedica-se a uma avaliação do que o grupo tiver conseguido produzir naquele encontro: ambos os momentos subsidiam a discussão sobre a experiência vivida (naquele dia ou ao longo da duração da formação docente segundo este modelo).

Como se vê, em síntese, pressupõe-se que, no grupo de reflexão, o(a) participante tenha o seu discurso narrativo – carregado de conteúdo cultural – e sua dimensão subjetiva considerados; tenha também a oportunidade de experienciar, através da sustentação e do manejo propiciados pelo(a) mediador(a), uma elaboração psíquica que favorece a mudança de sua posição subjetiva na gestão das situações de conflitos relacionais em sala e na escola, relatados e/ou refletidos em grupo. O grupo de reflexão deve funcionar como espaço de favorecimento do **holding** e do **handling** pela figura de autoridade do(a) pesquisador(a)-mediador(a), possibilitando a criação de modos “de rearticulação do psiquismo” que se dá no uso da **criatividade** (WINNICOTT, 1975).

Cabe ressaltar a utilização do termo “pesquisador(a)-mediador(a)”. O termo “pesquisador(a)” se refere à função investigativa do(a) coordenador(a) do grupo de reflexão, tal como Freud (1996d) comparava a tarefa de um psicanalista com a de um arqueólogo,

postulando que ambos trabalhavam na construção e reconstrução do material escondido. A psicanálise é, pois, um método de investigação (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995), de pesquisa, o que é referendado por Winnicott (1983) segundo quem o trabalho analítico permite, do lado do(a) psicanalista-pesquisador(a), a formulação de hipóteses interpretativas do(a) analista-pesquisador(a) que, no contexto da análise, servem para estabelecer os “limites da compreensão do analista” (1983, p.172), favorecendo que o próprio investigado(a) – o(a) paciente – descubra-se.

Ora, para Winnicott, o(a) psicanalista também é “mediador(a)”: com isto, ele se refere às funções de *holding* e *handling*, praticadas pelo(a) pesquisador(a), de modo a tornar o ambiente de formação um **ambiente facilitador** para o processo de maturação no qual implica a mudança na posição subjetiva pretendida. No modelo proposto nesta tese, pretende-se que esses princípios se apliquem ao(à) coordenador(a) do processo de formação docente, orientado pela mudança da posição subjetiva docente através do contexto fornecido pelo grupo de reflexão.

4 MÉTODO

Uma pesquisa social, segundo Minayo (2011), depara-se com “o grande embate sobre cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza” (p.10). Como tratar cientificamente uma dimensão da subjetividade de docentes em formação para o manejo de conflitos relacionais – o inconsciente imbricado na posição subjetiva docente –, sem permanecer “na pauta da plausibilidade enquanto conhecimento científico” (MINAYO, 2011, p.11)?

A referida autora propõe uma solução:

a cientificidade [...] pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela [...] o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento (MINAYO, 2011, p.11).

Na perspectiva de que o conhecimento é histórico e construído, essa tarefa demanda um método de pesquisa que se afine com o método de formação aqui proposto: caracterize-se como uma pesquisa-ação do tipo colaborativa, uma vez que sua aplicação visa favorecer, através de um modelo de intervenção no cotidiano escolar, a reflexão e a reformulação teórico-prática do manejo docente de situações de conflitos relacionais, por professores(as).

A proposta de uma pesquisa *autopoética* (GREENWOOD; LEVIN, 2006) – envolvendo os interesses de pesquisador(a) e participantes, no sentido de pensar ações para a resolução de um problema específico – sugere a pesquisa-ação por se tratar de um tipo de pesquisa cuja investigação é coprodutiva (GREENWOOD; LEVIN, 2006) e visa modificar a realidade do grupo participante (HUGON; SEIBEL, 1988), guardando “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo”. (THIOLLENT apud BARBIER, 2007). Esta pesquisa considera tanto o interesse (foco da pesquisa, desenvolver um modelo de análise da posição subjetiva de docentes para o manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola) da pesquisadora, quanto das participantes (podiam falar de si e de suas experiências na prática educativa, além de falarem daquilo que elas elegessem serem situações de conflitos relacionais).

A pesquisa-ação segue na perspectiva de tornar pesquisador(a)-mediador(a) e professores(as) mais autoconscientes de suas práticas, assim como acerca das situações em que estão inseridas, investigando a própria ação educativa e nela intervindo. Seu objetivo requer uma maneira de pesquisar na ação que promova uma maior autonomia dos indivíduos dela participantes; para tal, precisa intervir na subjetividade docente, aqui lida a partir da teoria

winnicottiana. A pesquisa-ação também se presta a criar condições para testar um método de análise da posição subjetiva de docentes, aqui aplicado sob o modo de formação docente continuada. A formação serve, ela própria, como pesquisa – perguntando-se sobre as próprias práticas, levando ao conhecimento e, conseqüentemente, à ação.

O exame do método proposto nesta tese implicou numa aproximação do campo via projeto de extensão universitária, como curso²⁹, cuja proposta de plano de curso no sentido de tanto fazer conhecer sobre o desenvolvimento emocional do indivíduo quanto refletir e pensar alternativas para o manejo dos conflitos relacionais em sala e na escola (APÊNDICE A), com vistas à formação docente continuada. O método do tipo colaborativo serviu a esta pesquisa desde o início, quando da escolha dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) participantes, uma vez que privilegia o interesse e motivação pessoais para engajarem-se num processo de formação reflexiva sobre um aspecto de sua prática.

Os grupos foram organizados com os(as) docentes interessados(as) no tema do curso e desejosos de participar. Houve uma seleção dos/as participantes, especificamente, com professores(as) da Educação Infantil de crianças entre dois e seis anos, de creches municipais paraibanas. Em contrapartida, exigiu-se da secretaria, coparticipante no projeto a ser realizado, a divulgação entre os(as) docentes das creches e a disponibilização de infraestrutura que garantisse um lugar para a realização do curso, bem como da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, tal como mencionado na Carta de Anuência (APÊNDICE B) entregue a gestora municipal. A gestora do município³⁰ que acolheu o projeto mostrou interesse e disposição para contribuir com a realização da formação.

Buscou-se valorizar a disponibilidade e a motivação para participar da formação e da pesquisa, identificadas na maioria das docentes³¹ inscritas. A cidade teve 29 professoras inscritas e um professor inscrito, o que levou a criar dois grupos de formação, um para cada semestre. Os critérios da seleção foram: 1) a faixa etária do público atendido pelos(as) docentes, se maternal ou pré-escola; 2) a disponibilidade para participar de um dos dois semestres em 2018; e 3) a manifestação de interesse em participar no primeiro ou segundo semestre.

As docentes não só mostraram interesse em participar da formação como autorizaram o uso dos dados gerados com sua colaboração³². Algumas delas moravam fora da cidade e trabalhavam dois turnos por dia, de sorte que para atendê-las decidiu-se por realizar a formação

²⁹ Cujo título é “*Conflitos relacionais na escola: como manejá-los?*”.

³⁰ Município brasileiro, localizado na região geográfica imediata de Campina Grande (PB). A sua população está estimada em 14.987 habitantes, dado do Diário Oficial da União de 30 de agosto de 2017. A cidade tem sua economia pautada nas atividades da agricultura e pecuária.

³¹ Todas as participantes inscritas eram do gênero feminino.

³² Por assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C)

aos sábados, pela manhã.

Os grupos foram formados com no máximo 15 docentes, de modo que o direito à fala no grupo fosse garantido a todas. O primeiro grupo contou com 13 participantes e o segundo, com sete. O projeto foi ofertado a todas as creches das cidades envolvidas, sendo espontânea a demanda docente para dele participar, a fim de aumentar-se a chance de que os grupos contassem com docentes intrinsecamente motivadas. Assim, no ano de 2018 foram realizados dois grupos de reflexão nesse município, estruturados, formalmente, como atividade de extensão universitária³³.

Dentre os dados gerados por esses grupos, para a análise nesta tese foram selecionados aqueles envolvendo o grupo mais numeroso, escolhido pelos seguintes critérios: de um lado, ele ofereceu material mais ilustrativo do processo aqui analisado (em termos de posição subjetiva); e, de outro, maior quantidade de participantes em um único grupo (aumentando as chances de que processos de mudança subjetiva ocorressem), de modo a favorecer uma análise qualitativamente mais pormenorizada tal como propõe a escolha metodológica aqui adotada, qual seja, a pesquisa-ação do tipo colaborativa. Este grupo de docentes teve analisados suas queixas, narrativas, aprendizagens e processos subjetivos implicados em suas produções mediadas pela intersubjetividade, de tal modo que um número maior de participantes favorece fenômenos grupais mais complexos.

Um indivíduo passa a maior parte do tempo de sua vida em grupo, convivendo e interagindo, inicialmente no grupo familiar e mais tarde naqueles formados por demandas ou motivos sociais (como o trabalho), considerando determinada atividade e objetivo, como o grupo de reflexão proposto nesta tese. Segundo Zimmerman (1999) existem diversos tipos de grupos, com variações, como a da quantidade de integrantes: “em linhas gerais, os microgrupos – como é o caso de um grupo terapêutico [que se aproxima do modelo do grupo de reflexão aqui estabelecido] – costumam reproduzir, em miniatura, as características sócio-econômicas e políticas e a dinâmica psicológica dos grandes grupos” (p.439).

De acordo com o já exposto no Capítulo 3, um grupo, psicoterápico ou operativo, tem características específicas: leis e mecanismos próprios, objetivo comum, **setting** instituído, garantias de alteridade e singularidades aos indivíduos partícipes, distribuição de posições subjetivas hierárquica e interação afetiva – alguns dos aspectos que fazem de um grupo um

³³ No Brasil a extensão universitária é uma das bases do ensino superior que se sustenta em um tripé educacional, conforme reza o artigo 207, *caput*, da Constituição Federal, somado ao ensino e a pesquisa. A extensão é um campo de ação que possibilita uma maior aproximação entre a universidade e a comunidade, produzindo novos conhecimentos a serem aprimorados e inter-relacionados. Trata-se de uma ação educativa que pode e deve concorrer para um aprimoramento do funcionamento de campos de atuação – neste caso, a prática pedagógica.

campo grupal de acontecimentos.

Zimerman (1999, p.440) ressalta a importância de que “um grupo não pode exceder o limite que ponha em risco a indispensável preservação da comunicação, tanto a visual, como a auditiva e a conceitual”, bem como, a “inevitável formação de um campo grupal dinâmico, onde gravitam fantasias, ansiedades, mecanismos defensivos, fenômenos resistenciais e transferenciais”. E especialmente lembra:

o campo grupal constitui-se como uma galeria de espelhos, onde cada um pode refletir e ser refletido nos e pelos outros. [...] essa oportunidade de encontro do **self** de um indivíduo com o de outros configura uma possibilidade de discriminar, afirmar e consolidar a própria identidade pessoal (ZIMERMAN, 1999, p.442).

Para a formação de um grupo que pretende favorecer **perlaboração** às suas participantes – o caso desta tese –, tais apontamentos remetem à importância de garantir o lugar de fala a cada participante, observando-se o número limite (aqui, até 15 indivíduos), mas também considerando a importância de favorecer a dinamização no campo grupal estabelecido, uma vez que, respeitando-se o devido limite, um número maior de participantes em um grupo indica oportunizar mais e distintos encontros de um **self** de um indivíduo com o de outros gerando mais chances de se levar à construção de identidades pessoais mais alteras e autônomas.

É ainda Zimerman quem nos adverte: a formação de um grupo deve considerar uma “certa heterogeneidade de estilos de comunicação e de desempenho de papéis, para que se propicie uma maior integração dos indivíduos através-de uma complementariedade de suas funções” (1993, p.69), confirmando a importância da heterogeneidade na formação de um grupo.

Uma pesquisa em educação que considere a perspectiva da PI pelo viés psicanalítico winnicottiano (que pensa o sujeito marcado tanto pelo inconsciente quanto pelo relacional-cultural) e considere o aspecto cultural imbuído no discurso narrado, necessita de uma abordagem que considere também a subjetividade que atravessa este campo de pesquisa, e, mais, de uma abordagem capaz de explorar o processo de relações intersubjetivas.

Com vistas a construir um modelo de análise da posição subjetiva de docentes que promova a elaboração psíquica de seus(suas) participantes em torno dessas situações, através da instituição de lugares de fala (HEVELINE; ROBBES, 2009) num coletivo de docentes, algumas variáveis se colocam: os modos de atuação desse modelo de intervenção microssistêmica na cultura profissional, seus componentes necessários para promover a mudança na sua posição subjetiva, os tipos de impasses no manejo de conflitos que se beneficiam-se de tal proposta e as implicações subjetivas na gestão desses mesmos impasses.

Diante disso, associadas à aplicação do modelo de análise proposto pela tese, objetiva-

se analisar as queixas, narrativas, discursos e aprendizagens das docentes, bem como os processos subjetivos implicados nestas produções docentes, em contexto intersubjetivo (aquele do grupo de reflexão e de seus usos, **como cobertura materna** ou **como unidade individual**), em etapas próprias à aplicação do modelo aqui desenvolvido, quais sejam:

- 1) levantar queixas dos(as) participantes;
- 2) registrar o manejo docente da situação conflitante;
- 3) analisar o relato dos impasses no manejo das situações de conflitos conviviais e seus efeitos sobre a posição subjetiva das/os docentes;
- 4) recorrer à biografia dos(as) participantes, entendida como constitutiva da subjetividade docente, capaz de afetar o manejo pedagógico dos conflitos; e
- 5) promover, no grupo de reflexão, a discussão e criação de alternativas para o manejo docente eficaz.

Assim, evidenciam-se as seguintes categorias de análise: o uso (WINNICOTT, 1975) do grupo de reflexão, se **como cobertura materna** ou **como unidade individual**; a queixa de participantes; o manejo da situação conflitante; os impasses no manejo docente; a história de vida dos(as) participantes; a criação de alternativas para o manejo; a função do auditor e a função da instituição copartícipe (gestores/as municipais, coordenadores/as, diretores/as).

Como condição para respondê-las, recorre-se a uma abordagem dialógica, com processos reflexivos que possibilitem a troca de experiências e permitam dar voz aos(as) participantes. Para sua sistematização, utilizar-se-ão ferramentas, recursos e procedimentos metodológicos que se adaptam às necessidades e intenções deste estudo. Os procedimentos utilizados são: entrevistas (APÊNDICE D) narrativas individuais semidirigidas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) e sessões reflexivas (IBIAPINA, 2008), chamadas de grupo de reflexão, que serve de dispositivo para o desenvolvimento do modelo de análise da posição subjetiva de docentes com vistas à mudança na posição subjetiva de docentes diante de impasses no manejo de situações de conflitos relacionais entre discentes na escola. O grupo de reflexão é um instrumento que apoiar-se-á em indutores não escritos, que de acordo com Rey (2015) facilitarão a expressão de partes de informações que produzem sentido através da “produção de conversação que facilitem a expressão do sujeito, e não apenas respostas perceptuais” (p.66).

O grupo de reflexão acontece em três momentos:

- 1) a leitura de textos sobre o desenvolvimento emocional infantil sob a ótica da

psicanálise – aqui a winnicottiana³⁴, por considerar que esta teoria das relações objetais primitivas apresenta estratégias de manejo da **agressividade**, frequentemente implicada nas situações de conflitos relacionais, bem como parte da primeira infância para a construção de sua teoria, o que facilita o acesso comunicacional com profissionais da Educação Infantil;

2) o intervalo, que se configura em um espaço cuja fala é livre; e

3) discussão de caso, encaminhamento e tomada de decisão, em que a cada encontro um(a) participante traz um caso que o(a) mobiliza e que queira apresentar no grupo, cujas discussões se dão em torno do entendimento sobre o comportamento da criança, como o(a) docente se sente diante da situação, como age e reage, como observa a eficácia das estratégias utilizadas e, caso seja necessário mudar o modo de lidar, como poderia manejar. Os(as) docentes saem do encontro com orientações criadas também por eles(as) mesmos(as), a serem consideradas diante das situações experimentadas em sala e na escola.

A coleta de dados se dá através do registro das falas e expressões faciais em vídeo e áudio, cuja transcrição será realizada na íntegra. Produz-se um diário de campo (CRESWELL, 2007), contendo informações descritivas dos(as) participantes, com fragmentos de reconstrução do diálogo, do cenário físico e o relato de determinados eventos, assim como informações reflexivas, considerações pessoais da pesquisadora, tempo, local e data dos encontros. Outro procedimento de coleta que se utiliza são cadernetas pelas quais os(as) participantes poderão informar, questionar, opinar e sugerir, servindo de unidade de contexto (MINAYO, 2011) e referendando uma comunicação mais ampla. Trata-se do lugar simbólico de cada participante junto à mediadora (WINNICOTT, 2000). Tais instrumentos são, como diz Rey (2015), indutores que estão na base de um amplo “repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais” (p.65).

A análise do material coletado ocorre sobre o texto escrito pelos(as) participantes nas cadernetas e o registro das falas, no grupo de reflexão. É adotado, sob a ótica de Winnicott (2000), o método de interpretação de sentidos, que se ancora tanto nas ciências sociais quanto

³⁴ Na formação docente continuada que envolveu o grupo de reflexão cujo funcionamento foi analisado para ilustrar, nesta tese, o modelo de análise da posição subjetiva de docentes, os textos selecionados para a discussão em grupo foram: *Desenvolvimento Emocional Primitivo* (1945), *Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo* (1963) e *A preocupação materna primária* (1956), *Psicose e cuidados maternos* (1952) e *A capacidade para estar só* (1958), *O desenvolvimento da capacidade de se preocupar* (1963) e *Objetos e fenômenos transicionais* (1951), *Agressão e suas raízes* (1939 e 1964) e *A ausência de um sentimento de culpa* (1966), *A tendência antissocial* (1956), *Agressão, culpa e reparação* (1960), *Por que as crianças brincam e Higiene mental da criança pré-escolar* (1936), *A mãe, a professora e as necessidades da criança* (entre 1896 e 1971), *Moral e educação* (1963), *Formas clínicas da transferência* (1955) e *O ódio na contratransferência* (1947). Os anos entre parênteses indicam a publicação original em Inglês e foram mantidos para favorecer a identificação do lugar do texto na obra de Winnicott.

na filosofia, orientando suas reflexões em direção à sustentação, ao mesmo tempo, da compreensão e da crítica dos dados coletados na pesquisa. Ao que importa a essa pesquisa, esse método analisa: as palavras, as ações, o conjunto de inter-relações, os grupos e as instituições. (MINAYO, 2011). Para a utilização de tal método, Minayo (2011, p.100) indica: “(a) buscar a lógica interna dos fatos, dos relatos e das observações; (b) situar os fatos, os relatos e as observações no contexto dos atores; (c) produzir um relato dos fatos em que seus atores nele se reconheçam”. Elaborar uma síntese interpretativa, explorar o material coletado e fazer uma leitura compreensiva dele, são ações que tornam esse método exequível. Assim, para este método, “é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre: dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos” (*Idem*, p.105).

Vale ressaltar – numa pesquisa envolvendo a dimensão subjetiva, entendida a partir da psicanálise winnicottiana – a importância da figura de um auditor externo (CRESWELL, 2007). Nesta pesquisa, essa função é assumida naturalmente pelo orientador, que acompanha e serve de interlocutor entre a mediadora e o curso em andamento, com o objetivo de colaborar com o distanciamento entre a pesquisadora e o objeto estudado. Numa comparação com o trabalho da clínica psicanalítica, a auditoria funciona como uma supervisão que contribui para que a pesquisadora não se impregne com “certas sequelas identificatórias, particularmente no domínio de sua prática” (SMIRNOFF, 1992, p.144), dando-lhe oportunidades para distanciar-se da experiência e pensar sobre ela e sobre si mesma. Nesse sentido, igualmente, como constatou Gonzaga (2011), a discussão do processo de formação em curso com juiz que não participa do processo de formação oferece, a quem medeia o processo do grupo de reflexão, um terceiro entre si e o próprio grupo: com isso, também, a oportunidade de regular-se – tal como, numa situação clínica, ocorre com o processo de supervisão, cujo foco sobre o(a) mediador(a) completa o ciclo que constitui o método. E, no caso do modelo aqui proposto, a escuta crítica desse terceiro concorre para a formação do(a) formador(a), ao fazê-lo(a) elaborar eventuais dificuldades com a tarefa de mediação do grupo de reflexão.

5 UM MODELO VIVO: ANÁLISE DA POSIÇÃO SUBJETIVA DE DOCENTES EM GRUPO DE REFLEXÃO

Este capítulo apresenta e analisa os resultados desta pesquisa, envolvendo processos vividos em grupo de reflexão que seguiu em andamento ao longo de 2018. Trata-se de apresentar e analisar os dados gerados nesta pesquisa durante a aplicação do modelo aqui proposto.

O material empírico originou-se do registro de falas e expressões faciais de docentes da Educação Infantil que, residentes em um município do interior da Paraíba, participaram de formação continuada sobre a gestão de situações de indisciplina na escola, ao longo de 2018. Aqui, as referências bibliográficas utilizadas como apoio epistemológico e heurístico para a construção deste modelo (da Pedagogia Institucional, dos Estudos Culturais da Educação e da teoria winnicottiana) servem para a compreensão e interpretação do material coletado.

Realiza-se uma leitura desses dados com as categorias de análise teórico-empíricas nesta tese, quais sejam: o **uso** (WINNICOTT, 1975) do grupo de reflexão, se **como cobertura materna** ou **como unidade individual**; a **queixa** das participantes; **seu manejo** da situação conflitante; os **impasses** no manejo docente; a **história de vida** das participantes; a **criação de alternativas** para o manejo; a mediação no grupo (a garantia de ***holding*** e ***handling***); a **mediação do auditor** (de segunda ordem, entre grupo de reflexão e pesquisadora); e a **influência da instituição copartícipe** (gestor/a municipal, coordenador/a, diretor/a) sobre o processo de formação docente continuada oferecido.

Com vistas a legitimar o modelo de análise da posição subjetiva de docentes ora proposto, realiza-se, inicialmente, a apresentação da formação do grupo de reflexão e alguns dos movimentos psicodinâmicos das docentes no desenrolar do grupo, bem como a influência do grupo nestes movimentos. Em seguida, apresentam-se casos de conflitos relacionais em turmas de EI, narrados ao grupo de reflexão por docentes que, pouco a pouco, viveram uma mudança no seu manejo a partir do deslocamento de sua posição subjetiva ante o conflito através da influência do grupo.

A análise toma algumas hipóteses interpretativas do discurso de docentes e do manejo das relações transferenciais, considerando os dados coletados ao longo da realização da formação dessas professoras, cujos casos foram objeto de discussão no grupo de reflexão.

No campo clínico, a interpretação, segundo Winnicott (1983, p.146), “relaciona o fenômeno específico da **transferência** a uma parcela da realidade psíquica do paciente, e isso significa em alguns casos relacioná-lo ao mesmo tempo a uma parcela da vida passada” das

professoras, no caso desta pesquisa. Já na experiência com o grupo de formação, cumpre esclarecer, dadas as distâncias naturais estabelecidas pelo caráter pedagógico e profissionalizante da formação docente, que as hipóteses interpretativas aqui apresentadas não são necessariamente comentadas com as docentes participantes do grupo de reflexão, mas servem de orientação à identificação e compreensão dos seus movimentos subjetivos (GONZAGA, 2011). Neste sentido, ainda que se possa presumir que tais hipóteses podem enviesar o olhar da pesquisadora, elas, todavia, se submetem à força da empiria, a fim de serem mais fiéis aos movimentos subjetivos empreendidos pelas docentes em formação continuada através do grupo de reflexão. Assim, pratica-se, com tais hipóteses, o mesmo que Freud (1996l) recomendava para a interpretação: uma atenção flutuante.

5.1 O modelo de grupo de reflexão para a análise da posição subjetiva

A instituição do grupo de reflexão objetiva evidenciar a aplicabilidade e utilidade do modelo de análise da posição subjetiva de docentes, testando-o em situações empíricas que, guardando semelhanças (no tocante às condições ofertadas pelo modelo), são também distintas no tocante às variáveis referentes ao professorado (como idade, tempo de docência e de docência na EI, modos de impasse na gestão de conflitos relacionais etc.) e ao sistema escolar existente (organização, nível e modalidade da escolarização ofertada).

O grupo é, como se sabe, por excelência um lugar de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009). Falar exige respeitar regras sociais que favorecem a quem fala apropriar-se de si mesmo(a) e de seu lugar diante do outro, de seus impulsos agressivos, de seus sentimentos de angústia, aprendendo a se regular (WINNICOTT, 1997).

De acordo com Winnicott (2008, p.163) cabe ao adulto contribuir “pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria” daquele que se expressa e comunica: se criança, brincando, e se adulto, falando. No grupo de reflexão, a mediadora assume o papel do adulto e garante a cada professora o seu direito à fala – através da manutenção das leis, dos limites e do lugar (HÉVELINE; ROBBES, 2009) no grupo –, sem deturpá-la ou obstruí-la. Com Winnicott (2008), entende-se a importância daquele que assume o lugar de adulto garantir a brincadeira: para o psicanalista inglês, um dos trabalhos do adulto é criar um ambiente que permita o desenvolvimento emocional da criança, a partir de atividades criativas por ela desempenhadas.

Acompanhando esse autor e transpondo suas premissas para o caso do grupo de reflexão, inicialmente, cabe a quem medeia assumir o lugar do adulto e garantir o lugar de fala de cada

professora – para que cada uma seja reconhecida e se desenvolva – através da apresentação e manutenção de um enquadre feito por leis e limites, sem, todavia, retaliar a iniciativa própria de cada participante. Assim, quem medeia favorece uma “organização para a iniciação de relações emocionais”, propiciando “o desenvolvimento de contatos sociais” (p.163), o que no grupo de reflexão diz da criação de um espaço favorável à constituição da confiança no meio – base das relações interpessoais – e, gradualmente, à mudança da posição subjetiva.

Este processo de mudança envolve conteúdos inconscientes e é sabido que o inconsciente recalcado se mantém oculto, “mas o resto do inconsciente é algo com que cada indivíduo quer travar conhecimento e as brincadeiras [nesta tese, o falar no grupo de reflexão], tal como os sonhos, servem à função de autorrevelação e de comunicação com o nível profundo” (WINNICOTT, 2008, p.165), favorecendo ao longo do processo de experiência no grupo uma comunicação que passa pela experiência do que Winnicott (2000) chama de mutualidade, o tempo da preocupação materna primária.

Na simetria aqui estabelecida entre o modelo winnicottiano e a condução do grupo de reflexão por quem o medeia, este agente, por um tempo inicial, ocupa-se no atendimento às necessidades de cada docente participante. Assim, por exemplo, deve intervir quando alguém mais ansioso quiser falar no lugar de colega; precisa sempre responder ao que cada participante pergunta, mantendo contato visual etc. Trata-se de uma comunicação não-verbal, sustentada na “transmissão de estados afetivos” (ABRAM, 2000, p.65) entre responsável pela mediação e cada participante. Será essa experiência inicial que favorecerá cada professora no grupo “usar o grupo” como **objeto** e assim viver experiências de **perlaboração**.

De acordo com Winnicott (2008) há sempre um resto que é motor da comunicação e está a serviço do autoconhecimento (que será sempre parcial, nunca total), uma vez que serve à estabilidade da capacidade de fazer **uso de objetos**.

Assim, o grupo se constitui como arranjo próprio ao modelo de análise aqui pretendido: ele é vivo, tendo em vista que as suas participantes são ativas e interferem no processo, com suas singularidades e, na expressão de Winnicott, sua “iniciativa própria”. Cada grupo é também (e pela singularidade antes indicada) único: com suas bordas previamente definidas, suas leis estabelecidas e seus limites negociados de acordo com as necessidades do grupo, ou seja, de acordo com o que o grupo consegue fazer das regras, limites e leis próprios ao modelo. O uso da linguagem, por sua vez, é relativamente livre, uma vez que se dedica ao estudo de um tema específico, mas permite-se a fala livre no que diz respeito ao que cada docente está sentindo e se motiva a falar no momento. Tal como na brincadeira, examinada por Winnicott em sua função psíquica, a fala assume o poder de permitir transformações, pela via da

perlaboração de impasses (efeitos de “restos inconscientes” que interferem, eventualmente, para a geração de obstáculos) ao manejo eficaz dos conflitos relacionais.

Dessa forma o lugar de cada docente vai sendo instituído por cada uma das participantes, com a contribuição da mediadora-pesquisadora e do grupo, respeitando-se o tempo e o espaço simbólicos de cada uma. Tal como se dá no grupo de reflexão, a comunicação de cada professora pode ser criativa e, no tempo certo, ela pode se tornar capaz de utilizar o que descobriu durante essa comunicação. Segundo Winnicott (2006), se essa comunicação for bem-sucedida, gradativamente acontece a independência da professora em relação à mediadora, indicando ganho de autonomia emocional na resolução dos impasses em situações de conflitos relacionais vividos em sala e na escola.

5.1.1 Caracterização do grupo

O grupo de reflexão funcionou durante o ano de 2018, entre os meses de abril e setembro, com a presença de 13 professoras. Foram realizados 14 encontros, com frequência semanal³⁵.

Quadro 1 – Composição do Grupo de Reflexão

Variáveis		Grupo de Reflexão (manhã)
Nº de inscrições		15
Participantes ³⁶		13
Gênero		Feminino
Idade(s)	De 20 a 30 anos	1
	De 31 a 40 anos	4
	Acima de 41 anos	8
Tempo de docência na EI	Até 5 anos	1
	Entre 6 e 10 anos	0
	Acima de 10 anos	12

Fonte: Própria, 2020

³⁵ De 21 de maio a 30 de maio de 2018, ocorreu no Brasil uma paralisação de caminhoneiros autônomos de extensão nacional, com impactos diversos em todo país: a impossibilidade de trânsito de alimentos e remédios pelo país, a escassez e a alta de preços da gasolina, provocando longas filas para o abastecimento e falta de combustível, atividades laborativas suspensas (a exemplo de aulas nas escolas e universidades), a frota de ônibus foi reduzida, voos cancelados em várias cidades etc. A paralisação terminou, oficialmente, com a intervenção de forças do Exército Brasileiro e Polícia Rodoviária Federal, porém suas consequências reverberaram por mais tempo. Em cidades do interior da Paraíba, por exemplo, a gasolina demorou mais tempo para chegar aos postos de combustíveis. Além disso, por vezes a Secretaria solicitou o dia de sábado (destinado aos encontros com o grupo) para realização de atividades exigidas pelas instâncias administrativas superiores.

³⁶ Uma docente desistiu sem justificar ausência; duas foram, a pedido, posteriormente incluídas no grupo do segundo semestre; uma que se inscrevera para o segundo semestre foi voluntariamente reposicionada no primeiro.

Quadro 1 – Composição do Grupo de Reflexão (conclusão)

Turmas – Idade das crianças – Número de docentes por turma	Creche Municipal (crianças de 2 a 5 anos) – 11 professoras
	Escolas Rurais (classes multisseriadas, com crianças entre 2 e 6 anos ocupando uma mesma sala de crianças mais velhas, já no Ensino Fundamental) – 02 professoras
Número de encontros do grupo de reflexão	14
Número de encontros previstos	14

Fonte: Própria, 2020

No que diz respeito ao contexto de trabalho de várias docentes, as dificuldades relatadas pelas docentes, especialmente no que se refere ao manejo de situação de conflitos relacionais em sala de aula e na escola, correspondem ao que apontam Amorim (2015) e Teruya *et al.* (2013) sobre classes multisseriadas: a diferença de idade entre discentes e o número de crianças em uma sala de aula, aos cuidados e atenção de uma única professora, sem auxiliar, tende a aumentar as tensões que levam aos conflitos relacionais. Desta feita, o modelo que aqui se apresenta considera o sofrimento das docentes, servindo-lhe de espaço de cuidado e acolhimento, nele intervindo facilitando a mudança no manejo das situações de conflitos relacionais.

5.2 Fenômenos da posição subjetiva no modelo de análise: o uso do grupo e a mudança no manejo dos conflitos relacionais

O grupo de reflexão é um espaço que se propõe a ser um espaço potencialmente favorecedor para a mudança, quando necessária, de posição subjetiva no manejo de conflitos relacionais na escola por parte de cada docente participante.

Segundo Winnicott (1975), um espaço é potencial quando sustenta a justaposição entre as realidades interna (o mundo pulsional) e externa (o ambiente) proporcionando o desenvolvimento do psiquismo infantil. Para ele, “o brincar criativo e a experiência cultural, incluindo seus desenvolvimentos mais apurados têm como posição o espaço potencial existente” (p. 149) – transpondo para o modelo proposto nesta tese – entre a pesquisadora-mediadora e/ou o grupo de reflexão, de um lado, e cada docente, de outro.

Como já foi indicado no Capítulo 2, o espaço potencial refere-se a “uma área

intermediária do experienciar que jaz entre a fantasia e a realidade. Formas específicas de espaço potencial incluem o espaço lúdico, a área dos **objetos e fenômenos transicionais**, o espaço analítico, a área da experiência cultural e a área da **criatividade**.” (OGDEN, 1995, p.79). Nesta tese, esse espaço diz de uma área hipotética a ser instituída entre cada docente e a pesquisadora-mediadora e/ou o grupo de reflexão, regulada pelo grau da demanda de cada docente com relação ao grau de adaptação às suas necessidades.

Ele tende a favorecer o desenvolvimento do sentimento de segurança e a capacidade de autonomia com relação ao manejo eficaz diante dos conflitos relacionais em sala e na escola, qual seja: a garantia de seu lugar como autoridade e adulto responsável pelo ensino da convivência pacífica. A partir da instituição desse espaço – potencial –, fazem parte dele: a **criatividade** (presente no brincar que, aqui no grupo de reflexão, favorece, por exemplo, a criação de alternativas) e a experiência cultural (propiciando a mudança de **relação de objeto** para **uso de objeto**, bem como, enriquecer a capacidade de fazer **uso de objetos**).

Uma forma de entender esse espaço é considerar os fenômenos da posição subjetiva que ele permite: o uso do grupo e a mudança no manejo dos conflitos relacionais. Assim sendo são levados em conta: o uso (WINNICOTT, 1975) do grupo de reflexão, se **como cobertura materna** ou **como unidade individual**; a queixa das participantes; seu manejo da situação conflitante; os impasses no manejo docente; a história de vida das participantes; a criação de alternativas para o manejo; a mediação no grupo (a garantia de **holding e handling**); a mediação do auditor (de segunda ordem, entre grupo de reflexão e pesquisadora-mediadora); e a influência da instituição copartícipe (gestor/a municipal, coordenador/a, diretor/a) sobre o processo de formação docente continuada oferecido.

Nesta seção, apresentam-se os três tempos do modelo de análise da posição subjetiva de docentes diante de situações de conflitos relacionais em sala e na escola. O primeiro desses tempos, o das entrevistas individuais, anterior à chegada das professoras no grupo de reflexão, favorece a hipótese interpretativa sobre o uso do grupo por cada docente – que se confirma durante o processo reflexivo em grupo –, anunciando o grau de adaptação que a pesquisadora-mediadora precisa oferecer às necessidades de cada docente. Esta hipótese constrói-se na situação da entrevista, pela qual a pesquisadora-mediadora observa, na interação com a professora, indícios para um provável modo de se posicionar da docente no grupo de reflexão, anunciando o manejo – inicialmente oferecido pela pesquisadora-mediadora e mais tarde, também, pelo grupo de reflexão – necessário.

Como se vê, tal hipótese é determinante para organizar o trabalho da pesquisadora-mediadora em função daquele grau de adaptação dela esperado. Para a análise deste tempo serão

consideradas as categorias: a queixa das participantes; o manejo docente da situação conflitante; os impasses no manejo e a história de vida das participantes.

O segundo tempo é aquele reservado aos encontros no grupo de reflexão e, por isso, compreende o maior intervalo, excluindo-se o último encontro³⁷. No grupo, através dos dispositivos da Pedagogia Institucional – lei, lugar, limite e linguagem (HÉVELINE; ROBBES, 2009) – em contexto de **holding e handling** – indicados, inicialmente, durante as entrevistas individuais – desenvolvem-se as condições **suficientemente boas** à instituição de um lugar de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009), por meio do qual a cada docente é potencialmente favorecido assumir e responsabilizar-se pelo seu lugar subjetivo no grupo, sua contribuição e sua implicação subjetiva nas situações de conflitos relacionais que esteja gerindo.

Defende-se que o manejo dos fenômenos relacionais no grupo de reflexão pela pesquisadora-mediadora – no mais das vezes compartilhado pelas docentes integrantes no grupo –, associado à **potencialidade** de cada uma, serve de base à eventual mudança da posição subjetiva das docentes, quando necessária, diante de situações de conflito relacionais antes referidas.

A análise visa o amadurecimento emocional – entendido como evolução gradativa entre demandas próprias dos tempos da dependência absoluta às do tempo de rumo à independência (passando por aquelas do tempo da dependência relativa), em paralelo à aquisição da capacidade do uso do grupo **como unidade individual** – e considera as categorias: história de vida, queixa, evolução no modo de **uso do grupo**³⁸ e a criação de alternativas mais eficazes de manejo pedagógico das situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

Em seguida, no terceiro tempo do modelo, dedica-se o último encontro do grupo de reflexão, de um lado, a apresentarem-se as aquisições das docentes durante o processo formativo em relação ao manejo das situações de conflitos relacionais – com destaque para a possível evolução do processo de amadurecimento emocional, que, no crescente uso do grupo de reflexão **como unidade individual**, ilustra a mudança na posição subjetiva docente. Aqui, sustenta-se a ideia de que o espaço do grupo de reflexão funciona como **espaço potencial**³⁹ à mudança, favorecendo-a, mas garantindo um mapeamento em termos de identificação da

³⁷ Ver discussão apresentada na subseção 5.2.3, pág. 183.

³⁸ Ver discussão apresentada na subseção 3.2, pág. 98.

³⁹ Como já se viu (pág. 129-130), para Winnicott (2000) o desenvolvimento do psiquismo se dá em um **espaço transicional** ou potencial em que se consideram realidades externa (pais, ambiente) e interna (mundo pulsional). Será o suporte oferecido pelo ambiente a essa triangulação (realidades interna, externa e potencial herdado) que conduzirá o processo de subjetivação do indivíduo. Tal premissa é análoga nesta tese, ao se considerar o manejo (**holding e handling**) dos fenômenos relacionais em grupo de reflexão (ambiente) associado às condições de cada docente em direção à mudança.

posição subjetiva das docentes diante das situações de conflitos relacionais em sala e na escola, operando como uma espécie de diagnóstico que aponta as necessidades de tratamento das dificuldades de cada docente. Nesta etapa, são consideradas, para a análise, as categorias: criação de alternativas e relato sobre mudança no manejo dos conflitos.

E, por último, com a função de suporte para assegurar a prática do modelo, empregam-se, como categorias de análise: a mediação da pesquisadora-mediadora, mediação do auditor externo (o “outro”, o “terceiro” da pesquisadora-mediadora) e a influência da instituição coparticipe. Tais aspectos são estruturantes e facilitadores da realização do modelo de análise aqui apresentado.

5.2.1 O primeiro tempo do modelo: as entrevistas

Winnicott (2000) nos ensina que, nos contatos iniciais com uma criança bem pequena, se estabelece uma *situação-padrão* que contribui para esclarecer muitos dos fenômenos psicodinâmicos que se dão na relação bebê-ambiente. Tal premissa winnicottiana ampara a ideia da necessidade de uma hipótese interpretativa, de sorte que em encontros iniciais é possível reconhecer traços dos movimentos das professoras em direção ao ambiente, inicialmente representado pela pesquisadora-mediadora e mais tarde, também, pelo grupo de reflexão.

Aliada a essa perspectiva de análise, a revisão da literatura anteriormente realizada clareia, a partir do Estudos Culturais da Educação, que um processo de formação docente continuada deve considerar o olhar cultural das docentes sobre si mesmas e as suas formas de lidar com as situações vivenciadas na escola, pois estas fazem parte da cultura escolar a sofrer transformação. Segundo Silveira (2005), a promoção e análise do discurso narrativo provoca transformações, alimentando a cultura ao mesmo tempo em que a altera. De acordo com Larrosa (2011) encontram-se, nesta prática discursiva, a experiência e a reflexão sobre si-mesmas, favorecendo a elaboração de tensões, sua compreensão e uma transformação pessoal e cultural – microssistêmica (BRONFENBRENNER, 1996).

O momento da entrevista, uma vez funcionando como ambiente continente através da empatia da parte da pesquisadora-mediadora, possibilita uma comunicação (WINNICOTT, 1983) com a professora favorecendo o seu discurso narrativo, segundo o modelo das consultas terapêuticas pensadas por Winnicott (1984; 1993)⁴⁰.

⁴⁰ Consultas terapêuticas são uma ferramenta proposta por Winnicott para intervenções precoces. No caso da atuação de Winnicott, as consultas terapêuticas se ofereciam “como um espaço privilegiado para a observação da

Em transposição para as entrevistas realizadas no modelo aqui proposto, a pesquisadora-mediadora dispõe-se, através de uma postura empática, a favorecer um ambiente potencial (WINNICOTT, 1975) para a docente em situação de entrevista, o que viabiliza a observação de movimentos psicodinâmicos – através da situação padrão instituída e o seu movimento (de impasse, de hesitação ou de confiança) – que anunciam o provável tipo de relação inicialmente a ser estabelecido com a pesquisadora-mediadora no grupo e com o grupo (de **relação de objeto** ou **uso de objeto**), indicando, assim, o manejo necessário ao grupo funcionar como espaço potencial para mudanças de posição subjetiva, quando necessárias.

A situação (padrão, segundo Winnicott) parece revelar-se na experiência inicial do grupo de reflexão a partir das entrevistas individuais e nos primeiros encontros, tendo sido vivenciada pelas professoras cada uma à sua medida e revelando o sentimento de confiança de cada professora, para viver a experiência ali proposta e para relacionar-se com a pesquisadora-mediadora e com o grupo.

Cabe chamar atenção para o fato de que a maior parte das professoras, numa formação que durou 14 semanas consecutivas, no contexto de um grupo criado pela formação, sem relações prévias⁴¹, estabeleceu relações que caracterizaram inicialmente o seu uso do **grupo como cobertura**. Como se viu no Capítulo 3, segundo Winnicott (2005) os grupos podem funcionar sob dois registros: **como cobertura** ou **como unidade individual**.

O modelo pressupõe as entrevistas em um primeiro tempo, visto que têm a função de fortalecer o vínculo entre pesquisadora-mediadora e professoras, funcionando como **ambiente facilitador** ao desenvolvimento do sentimento de confiança da professora na pesquisadora-mediadora e, também, no grupo-ambiente – nesse sentido, funcionando como espaço potencial (WINNICOTT, 1975; 2000). Além disso, para que a pesquisadora-mediadora faça uma escuta das professoras, considerando essas variáveis (biografia de vida, queixa e impasses) para desenvolver hipóteses interpretativas sobre o modo como cada professora estará subjetivamente posicionada no grupo de reflexão (se estabelecendo com o grupo **relação de objeto** ou **uso de objeto**, o que apontará o nível maturacional da docente). Tais elementos indicam pistas para o manejo inicial desse grupo de reflexão. Como a pesquisadora-mediadora trabalha como formadora docente, servirá de modelo para as professoras sobre como manejar conflitos,

interação mãe-pai-bebê” funcionando como um espaço integrador oportunizando a confiança de cada um dos pais em falarem sobre a sua história de vida e a sua história com o seu bebê. Assim, “os conteúdos inconscientes e conscientes emergem dos pais, e os terapeutas se sentem autorizados por eles a compreendê-los, explicitando a relação deles com os sintomas do bebê” (OLIVEIRA, 2001, p.261).

⁴¹ Pois as relações anteriormente estabelecidas ao grupo dizem das professoras que atuam numa mesma creche e num mesmo turno, e o grupo de formação abrange várias unidades escolares.

servindo de **espelho** aos movimentos de uso do grupo.

O Quadro 2, adiante, apresenta sinteticamente o perfil das docentes, construído a partir das entrevistas individuais, com relação a dados de sua biografia, suas queixas e os impasses encontrados por elas no manejo das situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

Das professoras apresentadas no quadro abaixo, destacar-se-ão três: Professoras Ana, Aline e Assunção, atentando-se para o anúncio, a partir da entrevista (primeiro tempo do modelo), sobre a hipótese desenvolvida pela pesquisadora-mediadora quanto ao possível modo de relação estabelecida por cada docente (se em posição análoga àquela da dependência absoluta, dependência relativa ou a referente ao rumo à independência). A isto, acrescentou-se a hipótese acerca do provável uso do grupo de reflexão (ao menos inicialmente), indicando, assim, à pesquisadora-mediadora a adoção do respectivo manejo, a fim de favorecer um espaço potencial à mudança de posição subjetiva, quando necessária.

QUADRO 2 - PERFIL DAS PROFESSORAS

Docente	Biografia	Queixa e Manejo	Impasse
Alana	Casada há 30 anos; 48 anos; com 2 filhos (22 e 18 anos); Pedagoga; Experiência de 23 anos na Educação Básica, nas redes públicas estadual e municipal.	Uma criança (entre 3 e 4 anos), inicialmente participativo nas aulas, foi ficando agressivo (dava pontapés nas outras crianças). Alana o tirava do grupo e o colocava perto dela e da auxiliar. A mãe, consultada, entendia a agressividade do filho como ocasional.	Alana não concordava com a mãe: para a professora, a agressividade do garoto não era episódica, mas repetitiva. Além disso, a docente não sabe como lidar com o comportamento agressivo da criança, que lhe parece constante e não muda após castigos aplicados.
Aline	Divorciada, tem 44 anos e dois filhos (16 e 21 anos); Graduanda em Pedagogia; experiência de 27 anos na Educação Infantil, na rede municipal, além de cumprir horas-extras regularmente na mesma creche.	Aline declarou-se muito irritada com uma criança de 6 anos que era isolada e quieta, e não bagunçava. A professora exasperava-se com a aparente quietude da criança e a transferiu de turma.	A professora não sabia como agir com uma criança calma e interpretava a quietude como um problema, em relação ao qual se distanciou transferindo a criança de sua turma.
Ana	Separada, tem 39 anos e dois filhos (4 e 13 anos); Pedagoga; Especialista com formação em Supervisão Escolar; trabalha há 20 anos com a Educação Infantil.	Sente muita dificuldade para convencer os(as) docentes a partirem da premissa de que, num ambiente novo e estranho, crianças requerem atenção e apoio, pois sua explicação aos(as) docentes não parece ser suficiente para mudar o comportamento deles(as).	Não se sente escutada pelo corpo docente, que lhe parece sentir-se atacado quando ela intervém. Não sabe como mudar essa relação com as colegas docentes, que lhe parecem resistentes a mudar seu modo de agir com as crianças.
Anuska	Casada, tem 49 anos, duas filhas (20 e 15 anos) e o Ensino médio incompleto; atua na Educação Infantil há 32 anos.	As crianças, 22 presentes habitualmente, são “levadas” (11m38s), falam muito, gritam, não param de conversar e não querem ouvir comandos. Para concentrarem-se e atentarem à professora, Anuska (que é assistente) compôs uma música.	Sobre o seu dia-a-dia na sala de aula, comenta, revelando seu impasse: “É bom, né? No dia que eu não estiver muito depressiva... mas, (toma o fôlego, respira e continua) eu me seguro, sabe? Não saio da minha sala...” (09m22s).

Fonte: Própria, 2020

QUADRO 2 - PERFIL DAS PROFESSORAS (continuação)

Docente	Biografia	Queixa e Manejo	Impasse
Assunção	Casada, tem 51 anos e dois filhos (uma com 17 e um com 25 anos); Pedagoga; trabalha há 26 anos na Educação Infantil como monitora de creche.	Relata dificuldade para lidar com a agressividade de algumas mães, quando há mordidas entre as crianças. Quando acontece, ela explica aos pais a situação.	Relata não saber lidar com a desconfiança de mães quanto à atenção que ela dispensaria as crianças, sentindo-se constrangida – sem que o tipo de constrangimento fique claro na entrevista.
Fabiana	Casada, tem 27 anos, sem filhos; Pedagoga, tem Especialização em EI; trabalha na Educação Infantil há 2 anos, atualmente é coordenadora.	Presenciou o comportamento de uma criança que bate, chuta e morde os(as) colegas e as professoras. Orienta a criança a beijar e abraçar, ao invés de bater. Orienta colegas, nas situações de mordidas, a oferecerem um objeto, um alimento, à criança.	Revela dificuldade com o manejo do comportamento de mordida, quando a troca de objeto da mordida não muda o comportamento da criança. No início é difícil e a persistência faz com que a criança se adapte e obedeça à interdição da mordida.
Francisca	Casada, com 39 anos e dois filhos (10 e 17 anos), é Pedagoga e há 18 anos trabalha na Educação Infantil.	Tem dificuldade com uma criança (4 anos) que não consegue se adaptar às regras da sala e, quando frustrado, se joga no chão e quer bater: observa-o, supõe que aja assim por falta de limites, castigando-o e impondo regras. Além disso, contata o pai da criança.	Relata a angústia com relação à evasão das crianças quando os pais e mães não suportam ver o filho(a) passar pelas situações de conflitos. Entende ser preciso manter as crianças para não abandonarem a escola e ela não recomendar a adaptação com nova criança.
Joana	Solteira, tem 47 anos; sem filhos; Pedagogia incompleta; Trabalha há 23 anos com Educação Infantil.	Relata incomodar-se com palavras de baixo calão proferidas por crianças, que finge não escutar ou disfarça, pronunciando outra palavra. A criança a corrige, ratificando a palavra, e a Joana insiste, fazendo de conta que não está entendendo.	Ao relatar sobre crianças que brigam, diz que orienta a criança que apanha a ficar longe daquela que bate nela, porém essa criança não se afasta e diz que gosta do(a) colega. Com isso ela fica sem estratégia para lidar com a situação.

Fonte: Própria, 2020

QUADRO 2 - PERFIL DAS PROFESSORAS (conclusão)

Docente	Biografia	Queixa e Manejo	Impasse
Mariana	Solteira, tem 38 anos, sem filhos; pedagoga, atua há 15 anos na Educação Infantil.	Queixa-se das crianças que não participam de atividades propostas ou ficam desconcentrando os outros. Tem uma criança com conduta indisciplinada e diz que, por vezes, não dá atenção para não reforçar aquele comportamento e para ele não tomar o controle da situação. Às vezes, conversa.	Não sabe lidar com contingências nas quais uma criança apresente conduta indisciplinada. Oferece respostas aleatórias nesse caso, revelando desconhecimento de processos envolvidos na geração da conduta indisciplinada em sala. Ao planejar, não prevê a indisciplina.
Melânia	Divorciada, com 44 anos, tem dois filhos (um de 6 e uma de 8 anos) e o Ensino Médio completo; atua na Educação Infantil há 20 anos.	Relata casos de crianças agressivas em sala e considera o motivo: falta de limites ou mudanças em sua vida familiar. Geralmente conversa com a criança, mas, por vezes, a deixa à vontade para não acirrar o comportamento agressivo.	Não reconhece nenhum impasse em relação à criança. Explica que sua expectativa com o grupo é entender como ela pode ser em casa da mesma forma que ela se vê na escola: muito paciente (em casa, é irritadiça).
Raquel	Casada, tem 45 anos e 3 filhos (11, 17 e 18 anos); pedagoga, há 28 anos se dedica à Educação Infantil.	Expõe o caso de 4 crianças (de 4 anos): agitação, apego ao caderno, recusa a fazer atividades sozinho e isolamento. Conversa com as crianças e promove brincadeiras para intervir nos aspectos que ela julga causarem tais comportamentos discentes.	Revela que ao buscar conhecimento na formação, espera a confirmação, da parte da pesquisadora-mediadora, sobre a adequação de suas intervenções, se estas estariam corretas.
Rafaela	Casada, com 37 anos e dois filhos (5 e 7 anos), é Pedagoga e tem Especialização. Trabalha na Educação Infantil há 18 anos.	Ter que dizer não a discentes; não sabe como agir com comportamentos indisciplinados que surgem quando ela dá atenção a atividades de outras crianças. Dependendo do humor, propõe outra atividade, chama para conversar ou reprime a indisciplina.	Sente muita dificuldade na distribuição de atenção às atividades da turma e atenção a comportamentos individuais, e não sabe como agir, no curto espaço de tempo de que dispõe, para cuidar das demandas individuais.
Roberta	Tem 52 anos e três filhos (31, 26 e 23 anos); Pedagoga, tem 30 anos na Educação Infantil.	Não sabe como motivar uma criança que fica todo o tempo na porta, sem participar das atividades. Tenta barganhar com as crianças, evitando frustrá-las, mas em contrapartida não quer resistências a seus comandos.	Sua estratégia de concessões nem sempre dá certo e, no caso da criança que fica na porta da sala, nada muda e a professora não sabe mais o que fazer para a criança participar das atividades.

Fonte: Própria, 2020

Desde o início, quando no momento da inscrição, a maioria das professoras mostrou-se disponível e interessada. Por outro lado, em relação às entrevistas e, na entrega das cadernetas no primeiro encontro, algumas, inicialmente revelaram-se receosas e temerosas de não saberem fazer o que se pedia. E ao longo da entrevista de cada uma, surgiram visivelmente movimentos de hesitação, como se estivessem desconfiadas, por exemplo, ao falarem sobre suas relações com os gestores durante a contação de suas histórias de vida e profissional.

Ora, os movimentos iniciais das participantes, sejam eles mais confiantes ou hesitantes, podem ser lidos a partir do que Winnicott (2000) utilizou como “instrumento diagnóstico” (ABRAM, 2000, p.124), o jogo da espátula⁴²: o psicanalista inglês percebeu, em suas observações, que bebês geralmente se sentem atraídos pelas características de **objetos** brilhantes os quais, num contexto de interação com outras pessoas no ambiente, permitiram inferir padrões emocionais no **uso dos objetos**.

Assim, em uma “situação-padrão” – um bebê no colo da mãe, outra pessoa à frente dessa díade e um **objeto** reluzente ao alcance do bebê –, o modo como o bebê investe sobre o **objeto** pode revelar a medida do sentimento de confiança que um bebê tem naquele contexto: para Winnicott (2000), o tempo para a tomada de decisão, as experiências de hesitação inicial e a tomada de posse apontam para etapas sucessivas na formação de **relações de objeto**. A análise que Winnicott (2000) faz dessa experiência tão comum indica que a excitação é substituída pela autoconfiança e liberdade afetiva e psicomotora, que se ampliou na manipulação do **objeto**, integrado ao campo de experiências do sujeito-bebê. Ao lado da situação-padrão, outras reações mais extremadas (comportamentos que excluem ou incluem rapidamente o **objeto** do campo da experiência, como desinteresse, lentidão ou excessos na latência) são, para Winnicott (2000), indicativos de perturbação ambiental causadora de sofrimento na relação com o **objeto**. Todos esses movimentos, o padrão ou o excessivo, permitem identificar e acompanhar os movimentos das participantes no início do trabalho com o grupo de reflexão.

⁴² Num primeiro estágio, institui-se o dilema em que o bebê avança a mão para o **objeto**, mas recua diante de uma necessidade de maior observância da situação, retraindo-se à sua maneira (ou pousando a mão sobre o **objeto**, ou retirando o interesse e voltando-se à mãe), de modo que aos poucos o interesse do bebê ressurgirá gradual e espontaneamente. O “período de hesitação”, segundo estágio, mostra o tempo entre a postura imóvel do bebê com **relação ao objeto** e a coragem dele se apossar de seus sentimentos, o que provoca uma mudança rápida na situação. A criança leva o **objeto** à boca e a experimenta. Nesse período qualquer movimento externo (do adulto) no sentido de forçar a posse do **objeto** pelo bebê é invasivo, sendo que, uma vez ultrapassado, o bebê demonstra sentir a posse do **objeto**. O **objeto** passa a ser o que ele imagina que seja (talher, charuto, tigela, enfim!), favorecendo experiências de **uso de objeto com objetos e fenômenos transicionais**. No terceiro estágio, o bebê deixa o **objeto** cair como que por acaso e começa a brincar de deixá-lo cair, cada vez menos por acaso e cada vez mais intencionalmente. Em seguida, se livra dele agressivamente (joga-o) e fica feliz por isso. A brincadeira termina quando ele pede para ir para o chão e continua brincando com o **objeto** jogado, ou recomeça a mordiscá-lo, ou perde o interesse e se volta para outro **objeto** que esteja à mão.

Não é demais lembrar: para a aproximação com o modelo de análise da posição subjetiva, importa entender que esse **objeto** pode assumir um caráter abstrato, imaginário, fantasioso: o grupo (mas também a mediadora) pode(m) servir de **objeto**, ocupando essa posição para funcionar, já na fantasia e nas expectativas iniciais, esse lugar em relação ao qual se pode identificar hesitação, inibição, excitação, autoconfiança etc.

Com efeito, no caso das entrevistas, entende-se pelo que seria esse **objeto** atraente a situação nova proposta pela formação docente, uma vez que se dá em grupo, mas não apenas para valorizar a dimensão cognitiva (através da qual informações, conceitos e teorias são transmitidos), mas para envolver, na reflexão sobre a própria prática e a teoria de apoio, a construção de um saber sobre si mesma e sua relação com outro (docentes, colegas, gestores). Tal situação propõe estar no grupo e avaliar os modos com que isso é feito: o grupo torna-se, dessa maneira, também um **objeto** em função do qual as participantes podem (e por vezes precisam) medir-se para tomarem consciência de alguns de seus movimentos e experiências emocionais, particularmente aqueles que criam empecilhos à gestão pedagógica dos conflitos em sala de aula.

Quanto às entrevistas, há uma situação padronizada instituída a partir de um convite inicial (momento da inscrição) para conversar, que a participante pode aproveitar para falar um pouco sobre si para a mediadora, contando-lhe de sua história de vida e profissional, diante de uma câmera e mais tarde poder falar em um grupo. Inicialmente, para algumas docentes em situação da entrevista, parece surgir alguma hesitação que fala de uma ansiedade diante de uma situação que lhe é nova e de como investir sobre ela, esse jogo também parece revelar o emprego que é feito por parte de cada docente daquela situação que lhe é nova.

Ao pensarem-se os dados empíricos que apoiam esta tese, desde as entrevistas, ficou claro, especialmente para algumas das professoras, tratar-se de um momento que serviria à criação de um vínculo inicial entre docente e pesquisadora-mediadora. Um momento inicial para o estabelecimento de **transferência** positiva da docente, importante, ao menos no começo, para o estar em grupo, o sentir-se seguro e o falar (WINNICOTT, 2000). Em algumas docentes foi possível identificar o dilema, revelado pelos movimentos que parecem expressar dúvidas sobre participar ou não, ou quanto a possibilidade de participar ou não durante os 14 encontros consecutivos, ou ainda se seria possível associar a sua participação a outra atividade – de cunho religioso – que também era sistemática, em outras, identificaram-se experiências de hesitação em relação à pesquisadora-mediadora e ao grupo, expressas por uma postura inicialmente silenciosa e retraída da docente e a rápida mudança para falar de si e expor sua história de vida, sua queixa e suas dificuldades em relação às situações em sala de aula e na escola.

A concepção winnicottiana em torno do jogo da espátula ressalta a sua noção sobre o desenvolvimento emocional primitivo e a importância do “ambiente-suporte”⁴³, necessário ao desenvolvimento na primeira infância. Suporte que diz da cooperação sutil oferecida pelas mães, apoiando, mas não dominando o infante, o que muitos dos que se dedicam a atender as necessidades de bebês são capazes de fornecer (DAVIS; WALLBRIDGE, 1982). No modelo defendido nesta tese, essa função é assumida, inicialmente, pela pesquisadora-mediadora.

Além da noção de “ambiente-suporte”, Winnicott (2000) evidencia que apenas com a contenção (no jogo da espátula, a mãe segura o bebê e o médico contém a situação) “o gesto verdadeiramente espontâneo, a revelação do **eu** para o **eu**, poderiam surgir e ser sentidos pelo bebê ou pelo paciente como sendo seguros”. (DAVIS; WALLBRIDGE, 1982, p.40). Pensa-se, aqui, no mesmo movimento possível para as docentes.

As professoras Aline, Assunção e Ana foram selecionadas para ilustrar a função das entrevistas no modelo ora apresentado e a correlação entre tempo de desenvolvimento maturacional e demandas de manejo direcionadas ao ambiente (seja a pesquisadora-mediadora, seja ao grupo de reflexão). Elas evidenciaram três etapas distintas do processo maturacional, em termos tanto de necessidades egoicas quanto de desejos – a depender do tempo maturacional experimentado pela docente –, próprios ao tempo da dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência, respectivamente. Simultaneamente, indicaram à pesquisadora-mediadora manejo preferencial cujo objetivo é favorecer um espaço *suficientemente bom* (WINNICOTT, 2000), favorável à mudança de posição subjetiva das docentes, quando necessária.

5.2.1.1 Posições subjetivas de Aline, Assunção e Ana antes do início do grupo de reflexão

A fala da Professora Aline pareceu indicar que ela apresentava um funcionamento psicodinâmico próximo ao de uma criança muito pequena, que estabelece relações com o ambiente através de **relações de objeto**, fazendo demandas de cuidados e atenção como forma de contenção e expressão de amor, indicando que provavelmente estabeleceria com o grupo de reflexão uma **relação de uso como cobertura**. Sua fala iniciava-se com muitas risadas. Ela trabalhava na creche como monitora (auxiliar). Falando de sua vida pessoal, diz: “tenho um companheiro há quase 4 anos, mas vivemos em casas separadas (risos)... é moderna a nossa relação (risos).” (00m21s).

⁴³ Conceito que faz referência ao de “**mãe-ambiente**” e “**mãe-objeto**”, apresentados no glossário e tratados na página 87 desta tese.

Aline contou, rindo, ser depressiva, e entrou em detalhes sobre diagnósticos médicos recebidos. Suas risadas mais pareciam uma defesa maníaca (WINNICOTT, 2000) contra suas angústias. E, logo depois de uma fala cheia de risos – aparentemente nervosos –, ela chorou intensamente. Muito emocionada, durante toda a entrevista, chorou por diversas vezes, mostrando necessidade de falar de sua vida pessoal, de seus sentimentos e afetos.

Sua vida social era restrita às visitas do seu companheiro que ela recebia em casa. Não tinha lazer, sua vida se resumia à sua casa e à creche. Ela também se dedicava à mãe de 85 anos: “ela é bem completamente diferente de mim, ela tem uma saúde impecável, ela gosta de andar que benza-te Deus! [...]. Ela tem, principalmente, uma mente muito boa.” (06m02s). A professora trabalhava os dois expedientes na creche, com crianças de 3 anos. Já trabalhou com várias faixas etárias, porém, sua experiência maior era com crianças pequenas. Comentou buscar se “envolver com a família e com eles [alunos], sabe? Ter essa relação de carinho” (10m04s).

Falou do seu dia-a-dia junto às crianças, referindo-se às suas dores, chorando: “Isso me faz tão bem! Isso me tira desse mundo que eu tô e eu vou para o mundo deles. E eu gosto de me comportar como eles também, às vezes. Porque isso me dá uma saúde grande!” (13m57s). Adiante complementa: “E é assim que eu vou vivendo, eu vou vivendo nessa relação que eu preciso deles, como eu acho que eles também precisam de mim!” (13m37s).

Na medida em que a entrevista se iniciava e Aline falava de modo contínuo, entre risos e choros, ela pareceu indicar que apresentava necessidades egoicas a serem atendidas, sugerindo – inicialmente por parte da pesquisadora-mediadora e, depois, provavelmente por parte de outras professoras no grupo de reflexão – precisar de um posicionamento acolhedor, atento e dedicado (WINNICOTT, 2000). Aline pareceu antecipar a indicação de que utilizaria o grupo de reflexão **como cobertura** (WINNICOTT, 2008). Ela parecia agir e lidar com as situações como uma criança bem pequena, que vive **relações de objeto** (WINNICOTT, 1975), entende o mundo ao seu redor como um ambiente do qual ela depende radicalmente, em que o olhar do outro lhe serve de parâmetro para sustentar e dar suporte a ela. Em sua meta de se envolver com a família e com as crianças, Aline pareceu dizer que, por vezes, se confundia com as crianças.

Aline investia em alguma medida o seu salário para presentear as crianças e a família delas, com o objetivo de se tornar mais próxima delas e delas. É possível inferir que a longa experiência da docente, juntamente com sua disposição em tornar mais eficaz sua ação docente, estimulavam-na para esse tipo de formação. Mas também, parece pertinente pensar, que, em relação à formação, ela criava uma expectativa de ter suas demandas de cuidados e atenção atendidas.

No entanto, cabe salientar: mesmo que suas estratégias iniciais (ver-se através das crianças, comprar coisas como forma de se aproximar delas e de suas famílias etc.) evidenciassem alguma confusão entre o seu papel docente com o estabelecimento de uma relação baseada no amor sentimental (WINNICOTT, 1997) – o que provocava, conseqüentemente, prejuízo à sua postura profissional de autoridade docente diante das situações em sua prática educativa (ROBBES, 2016; 2017) –, a professora mostrava-se disponível a alguma mudança.

Relatou ainda ser seu interesse em participar da formação para “melhorar o conhecimento sobre mim, sobre a minha criança e possibilitar intervenções mais adequadas” na expectativa de “acrescentar o meu conhecimento e, conseqüentemente, o das crianças”. Mostrou-se entusiasmada e desejosa de participar da formação.

Tal comentário da docente remete à ideia de uma relação terapêutica – sem ser clínica nem psicanalítica – entre pesquisadora-mediadora e docente, com apoio na concepção de Zimerman (1999, p.334⁴⁴) sobre a importância da **transferência** no pensamento de Winnicott: tal compreensão, para o manejo do grupo de reflexão, contribui para atender às necessidades da docente emitidas em direção ao grupo, servindo-lhe de **cobertura**, favorecendo o seu processo de mudança de sua posição subjetiva diante as situações de conflitos relacionais vivenciadas. O manejo mais indicado, no caso da Prof.^a Aline, pareceu ser: dedicar atenção ativa à fala da professora, servindo de continente quando suas angústias e alegrias aparecessem; interditar quem quisesse interromper sua fala, mas também interditar a professora se quisesse tomar a fala de outra professora em grupo.

Já a Professora Assunção, durante a entrevista, pareceu apresentar movimentos psicodinâmicos próximos ao de uma criança que estaria no tempo da dependência relativa (WINNICOTT, 1983, 2000). Assunção pareceu mostrar, inicialmente, um dilema em relação à formação docente continuada. Depois, após a hesitação, se mostrou determinada a seguir na jornada proposta por esta formação. Tal movimento, a meu ver, indicava o uso que Assunção faria do grupo: oscilando entre o **uso como cobertura** e o **uso como unidade individual**.

No momento inicial da entrevista deixou perceber o seu dilema. Inicialmente, comentou ter se sentido receosa de ir para a entrevista, pois não sabia como seria. No início da entrevista sua fala era inibida e tímida. Antes de iniciar a gravação, a professora comentou: “Eu estava

⁴⁴ “Uma nova relação, um novo espaço que o paciente conquista para poder relacionar-se com o seu analista, cuja imagem, inicialmente estará distorcida pelas projeções e sentimentos de ‘posse’ que esse paciente tem em relação a ele, para que aos poucos, venha a poder usar o analista, primeiro como **objeto transicional** e, após, de forma objetiva, como um **objeto real**”.

com medo de vir para a entrevista, não sabia se eu ia saber falar!” (diário de campo).

Com um tímido sorriso no rosto e as mãos cruzadas, apertando uma na outra – demonstrando alguma tensão – quando a mediadora-pesquisadora perguntou sobre ela – a professora respondeu com outra pergunta: “Mas desde a infância?” (sorriu, aparentando nervosismo). Depois de ser deixada à vontade, disse: “É? Então, eu vou falar, né?” (silenciou por alguns segundos). (00m06s).

Ao apresentar-se, o nome da cidade de nascimento de Assunção foi uma oportunidade para que a mediadora-pesquisadora contasse uma história de infância à professora, fazendo com que as duas dessem risadas: isso parece ter servido para algum relaxamento e aproximação entre a mediadora-pesquisadora e a docente, que parecia demandar uma dedicação relativa – como aquela cedida pela mãe de um bebê em tempo de dependência relativa – sugerindo que, inicialmente, ainda faria o uso do grupo de reflexão **como cobertura**.

A partir do humor compartilhado, Assunção falou mais descontraída e tranquilamente de si. Segundo Winnicott (2000), “a hesitação, em primeiro lugar, é um claro sinal de ansiedade, ainda que ocorra normalmente” (p.120), tratando-se de um “esforço de elaborar a realidade daquela situação (da situação estruturada) e de seu mundo interno pessoal de impulsos, sentimentos, lembranças, e assim por diante” (ABRAM, 2000, p.130): isso parece ter sido experimentado pela professora na entrevista. Ao final, Assunção comentou que seria muito bom o curso, pois ela gostou demais de participar da entrevista.

Para Winnicott (2000) o tempo da hesitação diz do espaço entre a postura imóvel do bebê com relação ao outro e a coragem de se apossar por seus próprios sentimentos em relação a esse outro. Em um tempo anterior, a criança experimenta tentativas e recuos, mas agora, “em vez de expectativa e quietude [...] há autoconfiança e movimentos livres do corpo, relacionados com a” (WINNICOTT, 2000, p.114) presença do outro. Durante esse período, qualquer movimento externo (do adulto) no sentido de forçar o bebê a se apossar será invasivo.

Assunção pareceu apontar para dificuldades que julgava ter em relação a situações de conflitos expostas por crianças maiores, como se aquelas vivenciadas com crianças menores lhes fossem mais facilmente manejadas: “Adoro Educação Infantil, me identifico com a profissão, com as crianças, adoro trabalhar com elas, principalmente no infantil. Não penso em sair. [...] Porque no meu estágio eu fiquei horrorizada com a sala de aula no Fundamental” (13m30s). Tanto que, ao ser questionada sobre a existência de situações de conflitos e indisciplina em sala de aula e na escola, negou com insistência:

Não tenho, não! Graças a Deus! Adoro o que eu faço, como eu digo. E também eu tenho uma convivência muito boa, sabe? Graças a Deus! Sou muito de conversar, de fazer amizade e me dar bem com todo mundo que está ao meu redor... Graças a Deus!

Assim, tem mães às vezes que chegam, basta ver um arranhãozinho [no filho], aí já vem, assim, grossa, com grosseria... mas a gente sabe lidar com isso conversando! (17m07s).

Nessa fala, ao negar dificuldades em lidar com as situações de tensão que lhe traziam angústia, talvez alguma raiva – por exemplo, a desconfiança das mães de crianças que são mordidas ou machucadas em relação à escola, à professora e à monitora –, a professora parecia defender-se para não assumir necessidades e sentimentos em relação à sua capacidade de cuidar: eram sempre os adultos aqueles referidos como insatisfeitos com Assunção, em especial as mães das crianças de sua sala de referência. Mesmo após a pergunta específica sobre a possibilidade de brigas entre as crianças, incluiu os adultos:

Existe arenga, aquelas arenguinhas assim, a disputa até pelo brinquedo, existe sim! É aí onde acontecem as mordidas que não dá tempo ver. [...] A gente comunica aos pais o que foi! Tem pais que entendem muito bem e tem mãe que já vem com grosseria! Mas a gente sabe como lidar, conversar, a gente não vai entrar no mesmo nível, assim, de grosseria... a gente explica o que foi! (18m00s)

O julgamento de sua competência pairava, então, na fala de Assunção, como uma ameaça: “*as mordidas que não dá tempo ver*” e a “*grosseria*” dos pais agrediam-na sem que a professora soubesse o que fazer, além de “não entrar no mesmo nível”: esse princípio, associado às explicações, fizeram supor que a professora tinha dificuldades para assumir seu desgaste com as famílias de suas crianças.

Assunção, com suas sucessivas invocações a Deus, parecia buscar uma proteção para reduzir ou solucionar impasses que a demanda por manejo em sala de aula lhe provocava: “Mas, Graças a Deus, Graças a Deus na minha sala esse ano a gente não tá com esse problema [mordidas entre crianças], graças a Deus!” (19m13s). Neste momento, suas falas apontavam para um funcionamento egoico parcialmente dependente do olhar do outro – em especial, o olhar das mães –, o que fica evidente no esforço para justificar seu empenho no cuidado das crianças:

A preocupação de como a mãe vai reagir, sabe? Mas, a gente se prepara pra a reação da mãe... a gente conversa (pausa) mas, é ruim para a gente quando uma criança ou é machucada ou é mordida, porque o primeiro que vão dizer é assim: “E não estavam olhando não?” Elas [as mães] dizem, sabe? “Onde elas estavam que não estavam vendo?” Porque isso acontece, isso acontece... é... Katherinne... num piscar de olhos, sabe? Enquanto a gente tá olhando, até reclamando com uma criança para não subir na cadeira... Aí acontece com o outro do lado! Aí, as mães questionam muito isso, (22m05s).

Por outro lado, suas falas revelavam também alguma segurança tanto na relação com os pais (no sentido de não reagir agressivamente e de conversar, explicando-lhes o ocorrido) como no manejo das crianças, independentemente da propriedade ou eficácia de sua intervenção (conversa, interdição):

A criança mordida vem chorando, né? Aí a gente chama a outra criança, junto com a que tá mordida, e a gente diz que isso não pode acontecer. E diz: “Olhe, não é para...”

não é para acontecer isso, não pode, porque, olhe, você morder o coleguinha, ele está chorando e se ele tivesse mordido você, você também estava chorando, isso não pode acontecer!” (20m43s).

Entre relaxamentos e tensões, durante a entrevista, Assunção pareceu ainda ter necessidades egoicas a serem atendidas, com vistas a adquirir confiança em si mesma e diante do outro – no caso, das mães de crianças que se envolviam em conflitos – o que provavelmente mostraria no grupo de reflexão, desde que se sentisse segura e confiante (WINNICOTT, 2000) para tal. Assim, foi interessante observar esse duplo conteúdo nas falas de Assunção: mais insegura com mães e pais, mais segura com as crianças – o que permitiu levantar a hipótese de que estaria, em termos de posição subjetiva, em um tempo de “dependência relativa” (WINNICOTT, 1983) e, no tocante ao grupo de reflexão, a utilizá-lo ora **como cobertura**, ora **como unidade individual**. Caberia, então, ao ambiente oportunizado pelo grupo de reflexão favorecer-lhe um espaço contínuo e acolhedor, na expectativa que ela viesse a se sentir à vontade para experimentar sua espontaneidade e assim conquistar recursos que favoreçam ela se sentir mais confiante de si mesma.

Por sua vez, a professora Ana afirmou, no início da entrevista: “acho que na Educação Infantil você, além de aprender muito com eles, você vê um resultado bem mais nítido” (04m31s). Além da visibilidade dos efeitos educacionais, Ana parecia apreciar o ambiente da tudo isso: sensível, humano” (05m48s). Quando ressaltou a necessidade de ser “sensível, humano” para se trabalhar com a Educação Infantil, pareceu dizer da importância tanto de se identificar com a criança, quanto de manter-se no lugar de adulta para atender suas necessidades. Isso ficou bem evidente ao tratar da própria experiência pessoal para sugerir sua capacidade de empatizar com as crianças:

Principalmente o que eu encontrei mais dificuldade, foi assim, na primeira semana as crianças que choram muito. [...] E você tem que ser sensível àquela situação porque é um ambiente estranho, ninguém conhece ninguém, sai da mãe, do seio da família e vai para ali, é um desespero, eu acho que é como se ele não fosse ver nunca mais a mãe. E eu lembro muito de mim, quando vim morar aqui... Quando eu vim, já tinha 11 anos, mas chorava todos os dias para ir embora para casa e o dia em que meus pais me deixavam [na escola], era uma tortura e eu fico... me vendo na pele deles. E como a gente ficava o tempo todinho ajeitando essas crianças, tirava de uma sala, via se se adaptava em outra. Foi um constrangimento muito grande [referindo-se aos colegas que não agiam da mesma forma]. (07m40s).

Ora, Ana fez uma associação importante entre sua experiência, ao final da infância, e aquela das crianças de sua sala de referência, que viviam o início da escolarização na Educação Infantil: ao construir essa ligação, a professora não apenas se aproximou das crianças, mas se identificou com elas (“eu fico... me vendo na pele deles”) numa experiência de abandono (“é como se ele não fosse ver nunca mais a mãe”), medo (“sai da mãe, do seio da família e vai para

ali, é um desespero”) e dor (“o dia em que meus pais me deixavam [na escola], era uma tortura”).

Tal identificação permitia à docente buscar alternativas de acomodação ao novo contexto (“a gente ficava o tempo todinho ajeitando essas crianças, tirava de uma sala, via se se adaptava em outra”), sem, todavia, interromper o processo de separação inerente à primeira semana de aulas. Dessa forma, Ana pareceu reconhecer o seu duplo lugar: de um lado, como autoridade, sustentava os incômodos (“um constrangimento muito grande”) que podem estar associados à experiência de separação; de outro, não deixava de ser empática, levando em conta o que imaginava ser o sofrimento do outro, aprende-se com crianças mesmo que sejam tão pequenas. Para ela, a situação de conflito na escola se dava com os membros do corpo docente, que parecia tratar as orientações de Ana como um ataque ao(à) docente.

Enquanto Aline se confundia com as crianças e Assunção ainda se intimidava diante do julgamento das mães das crianças de sua sala de referência, Ana conseguia, em face do conflito com os(as) professores(as), posicionar-se claramente e manter sua avaliação, a despeito da pressão do grupo de colegas:

A maioria, lá [dos docentes da Educação Infantil]... Mmm! [Expressando reflexão, dúvida] é, assim, é formada, mas está muito distante da realidade da Educação Infantil... acha que [as crianças] têm que se acostumar. E se não fizer isso eles [os alunos] não vão se acostumar nunca e a gente sabe que você agrada, conquista e depois consegue. [...] [Os colegas] Não consideram [as necessidades das crianças]! Esse foi um dos maiores desafios! (08m35s).

Enfrentar os colegas decorria de sua posição subjetiva: Ana demonstrou, na entrevista, ser capaz de manter um ponto de vista sem desconsiderar o dos outros; de defender terceiros (as crianças, no caso); de valorizar, não obstante, a posição dos colegas – ao interpretar a posição que criticou como efeito de sua formação (“a maioria, lá está muito distante da realidade da Educação Infantil”). Ana mostrou-se, ao mesmo tempo, inclinada a entender o comportamento da criança como um aviso ou um indicativo de que ela está com dificuldades: “eu trabalho com criança de dois e três anos, a gente sabe que tem umas que já têm uma certa birra [...] Às vezes a criança está lá chorando, chorando, chorando, ela tá querendo lhe mostrar alguma coisa que você não tá conseguindo identificar” (11m11s).

Ao revelar sua capacidade de olhar para o outro que *não-ela* (WINNICOTT, 2000), refletindo sobre suas necessidades, a fala de Ana sugeriu um comportamento maduro, da parte da professora, típico de sujeitos que alcançaram o que Winnicott (1983) chama de tempo do “rumo à independência”, apontando para um uso do grupo de reflexão **como unidade individual**.

As críticas que Ana fez aos colegas docentes – especialmente à sua intolerância com as

expressões emocionais infantis de insatisfação – sugeriram que, apesar de não saber como lidar com a situação, a professora, aparentemente de modo mais maduro, buscava alternativas, conhecimento – através da formação, por exemplo – para criar meios de solucionar tais dificuldades e assim, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, mantendo em alguma medida um clima pacífico com o corpo docente.

Faz-se importante ressaltar que a suposição dos posicionamentos subjetivos das docentes, aqui ilustradas, durante a entrevista, indica o manejo a ser adotado pela mediadora-pesquisadora. Assim, ao participarem, inicialmente das entrevistas, as docentes indicaram o seu posicionamento subjetivo, que deve ser considerado pela pesquisadora-mediadora, por ser um material fundamental para definir seu manejo, desde o começo, ofertando **holding e handling** suficientemente apropriados às necessidades demonstradas – tal como, no modelo teórico da clínica winnicottiana, uma mãe pode fazer com o seu bebê ou os seus bebês, se em estado de dependência absoluta, relativa ou rumo à independência.

Cabe ainda lembrar que no inconsciente não há tempo e o que assalta a docente em participação desse processo é, por vezes, infantil. Sobre isso Winnicott (2000, p. 116), ao tratar dos efeitos que sessões únicas podem provocar em pacientes (inclusive em bebês), lembra ser “possível produzir mudanças no decorrer de umas poucas entrevistas”. Desse modo, transpondo esse raciocínio para o modelo aqui descrito, é possível presumir que as entrevistas – que somente precisam ocorrer uma vez, antes do início do grupo de reflexão – já sejam capazes de provocar efeitos no sentido de criar vínculos que se tornarão elementos ambientais favorecedores para mudanças na posição subjetiva das docentes.

Com Winnicott (2000) podemos entender esse movimento de algumas professoras em direção à formação, a exemplo das Professoras Aline e Assunção, como uma busca por um ambiente-suporte, cada uma a seu tempo e no seu ritmo. Pode-se entender que apenas com a contenção, representada por alguém que, por exemplo, suporte a hesitação da professora Assunção é que “o gesto verdadeiramente espontâneo, a revelação do **eu** para o **eu**, poderia surgir e ser sentido pelo bebê ou pelo paciente como sendo seguros” (DAVIS; WALLBRIDGE, 1982, p.40), concorrendo para o seu estar no grupo de reflexão de modo suficientemente confiante e relaxado seja favorecido.

Em se tratando da posição subjetiva representada pela Professora Aline, supõe-se que um ambiente-grupo que suporte suas expressões de amor (representadas pelos risos) e ódio (pelos choros, relatos de dores e angústias) sirva de contenção e, de modo contínuo, lhe proporcione algum sentimento de confiança e segurança de modo a favorecer que ela se arrisque em fazer **uso do objetos**.

Quanto à posição subjetiva ilustrada pela Professora Ana, a hipótese é a de que o grupo lhe sirva desde o início **como unidade individual**, por ser capaz de estabelecer o **uso de objetos**, de ser empática inclusive àqueles que lhe são provocadores de conflitos na expectativa de criar alternativas para que as crianças possam ser atendidas em suas necessidades. Ana, que exemplifica esta posição, desde o início da entrevista mostrou-se confiante e relaxada no meio [no contexto da entrevista], parecendo coerente supor que sua desenvoltura no grupo de reflexão seria flexível.

As entrevistas mostram, dessa maneira, que, na medida em que cada docente, inicialmente diante da pesquisadora-mediadora e mais tarde no grupo de reflexão, vive a experiência de arriscar (após a hesitação) a se apossar dos **objetos**, sem com isso alterar a estabilidade do ambiente (que na fantasia seria realizar com sua **agressividade** destruidora a insatisfação do outro), vai ganhando confiança na continuidade do próprio sentimento de ser, em que o “efeito cumulativo de experiências gratificantes e de uma atmosfera amistosa em torno da [doente] é a construção de sua confiança nas pessoas” (WINNICOTT, 2000, p.128) presentes no grupo de reflexão, além de um sentimento global de segurança.

5.2.2 O segundo tempo do modelo: o grupo de reflexão

Como se viu no Capítulo 2, refletir acerca da formação docente continuada para docentes da Educação Infantil implica, no modelo aqui sustentado, em pensar um manejo do processo, pela pesquisadora-mediadora, que considere, em seus aspectos inconscientes, a subjetividade do(a) professor(a) em formação. No grupo de reflexão em sala de aula, como aprendizes, docentes em formação expõem o seu modo de pensar, de agir e de ser, revelando, também, tramas inconscientes que sustentam suas ações.

Esse elemento subjetivo, com várias de suas expressões, é o que se ilustra através da análise a seguir, a partir dos dados gerados por um grupo de reflexão de que Aline, Assunção e Ana tomaram parte. O foco da análise recai no que distingue uma docente da outra, o modo como cada uma, em seu tempo, ritmo e medida (WINNICOTT, 2005) se posicionou diante do grupo de reflexão e da pesquisadora-mediadora: se com mais ou menos maturidade emocional, utilizando-se do grupo de reflexão **como cobertura** ou **como unidade individual**, assim como das eventuais transformações desses modos de uso ao longo do desenvolvimento dessa formação docente continuada (GONZAGA, 2011), além da mudança de posição subjetiva da docente diante de situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

Cabe lembrar que, para Winnicott (2005), os grupos podem funcionar sob duas

modalidades: **como unidade individual** ou **como cobertura**. No primeiro caso, se supõem indivíduos egoicamente mais integrados e, assim, capazes de fazer **uso de objetos**, compartilhando o ambiente demarcado pelas leis e regras (aqui, sustentadas pela PI) que norteiam o funcionamento do grupo e favorecem o amadurecimento do desenvolvimento pessoal e dos vínculos sociais. No segundo caso, observam-se, considerando-se as gradações nas habilidades sociais, as docentes menos integradas egoicamente, cuja dependência do meio é, por vezes, absoluta e, na maioria das vezes, relativa. As docentes demandam ao grupo atendimento a necessidades egoicas, traduzido em termos de acolhimento e proteção (exigindo da parte da pesquisadora-mediadora atenção mais frequente às demandas de **holding** e **handling**).

Além disso, é importante reconhecer a autonomia relativa do grupo no que diz respeito aos movimentos subjetivos de cada docente: mesmo existindo em função da formação docente coletiva, o grupo existe com relativa independência na relação com cada docente. Assim, mesmo que cada docente tenha posições subjetivas mais maduras (“rumo à independência”, diria Winnicott) ou mais imaturas (“dependência absoluta”, nas palavras do mesmo teórico), o grupo pode configurar-se com um funcionamento mais integrado, convidando cada participante a usá-lo **como unidade individual**, ou mais fragmentado, aumentando as chances de que cada docente se apresente de modo mais regredido (WINNICOTT, 2000).

Um critério que ajuda a entender essa dimensão de alteridade irreduzível do grupo é a qualidade das relações entre as pessoas que o integram, como anunciado no Capítulo 3 desta tese. Desse modo, o grupo – formado por pessoas que já se conhecem (como é o caso aqui analisado) ou passaram a se relacionar em função da formação continuada e não têm contato prévio ou posterior – ganha um nível de análise próprio: o dos fenômenos grupais, quais sejam, ansiedades, mecanismos de defesa e identificações.

Assim, como se verá a partir dos dados e de sua análise, Aline pareceu demonstrar um funcionamento, na maior parte das vezes, infantilizado, aproximando-se do que Winnicott (1983; 2000) chamou por tempo da dependência absoluta, que induz para a necessidade do uso do grupo mais regularmente **como cobertura**; já o funcionamento de Assunção evidenciou o tempo da dependência relativa, apontando para a necessidade do uso do grupo ora **como unidade individual**, ora **como cobertura**; e o funcionamento psicodinâmico de Ana remeteu ao padrão que Winnicott (1983; 2000) classificou como tempo “rumo à independência”, o que sugeriu o uso do grupo mais correntemente **como unidade individual**.

Considerando-se o modelo de formação baseado na análise da posição subjetiva de docentes, no início do primeiro encontro do grupo de reflexão, a pesquisadora-mediadora, ao

fazer o *rapport*⁴⁵, brincando, fez referência à variedade inicial dos produtos organizados para o lanche: com isso, intencional e implicitamente se anunciou atenta aos gostos individuais, demonstrando interesse e atenção pela singularidade alimentar de cada participante.

Além disso, ao entregar pastas com o material da formação (caneta, caderneta e textos para leitura), a pesquisadora-mediadora presumiu (sem comunicar) que esses itens simbolizavam **objetos** cujos usos poderiam representar a relação estabelecida entre docentes e a pesquisadora-mediadora e/ou o grupo de reflexão, funcionando como **objetos transicionais** (WINNICOTT, 1975) – de modo a serem manuseados, guardados, lembrados, esquecidos, perdidos etc.

Assim, a pesquisadora-mediadora pretendeu favorecer a instituição do lugar de fala a cada docente, através da adoção de leis, lugares e limites – tal como propõe a PI (HÉVELINE; ROBBES, 2009) – no manejo do grupo, oferecendo-lhes o **holding** (atenção aos gostos e restrições alimentares de cada uma ou ao modo como as pastas são entregues, por exemplo); e o **handling** (traduzido, por exemplo, pelas pastas cuidadosamente preparadas para elas ou o ambiente organizado já no momento da chegada delas à sala de aula). Pela proposta da PI, com a instituição dos lugares de fala, os lugares de ordem subjetiva são assim demarcados.

Pretendeu-se afirmar, nesse manejo antes descrito, que o lugar da pesquisadora-mediadora é o da autoridade de ensino, que garante o cumprimento da lei fundamental e interdita (ROBBES, 2016; 2017), quando necessário, as tentativas incestuosas das docentes recorrentemente mais infantis. Tal manejo, de acordo com a PI, provoca e determina um espaço de fala que favorece a reflexão (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989).

Delimitados tempo e espaço para o funcionamento do grupo e, também, para cada docente, o grupo de reflexão, nesta perspectiva, oferece um **ambiente suficientemente bom** e serve, então, como um espaço potencial para o movimento subjetivo de cada professora em direção ao amadurecimento emocional. Da parte da pesquisadora-mediadora, munida de suas observações e hipóteses interpretativas levantas durante as entrevistas, inferia o manejo necessário, de sua parte, com vistas a atender às necessidades egoicas (WINNICOTT, 2000; LEJARRAGA, 2015) de cada participante e, assim, favorecer uma mudança na posição subjetiva da docente diante das situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

Como previsto no modelo, no primeiro encontro em grupo de reflexão houve apenas a leitura de um texto selecionado previamente pela pesquisadora-mediadora, fazendo uma apresentação geral da teoria de Winnicott e algumas de suas ideias sobre o desenvolvimento

⁴⁵ Cabe ressaltar que todos os encontros do grupo de reflexão são iniciados com um *rapport*, constituído pelas boas-vindas, o anúncio da organização do tempo e das atividades e, entre elas, o intervalo. Ver Capítulo 2.

emocional primitivo.

Durante a leitura, aqui, mais despreocupada com o limite do tempo – ainda não empregado para a apresentação de casos vividos pelas docentes (o que aconteceu a partir do encontro seguinte) –, algumas professoras pareceram começar a ficar mais à vontade, relaxadas: davam exemplos de como entendiam o texto e faziam referência à história das crianças, que consideravam ter relação com a discussão em pauta e mesmo que algumas ideias não tivessem relação evidente com o assunto tratado, o foco da observação por parte da pesquisadora-mediadora recaía sobre a capacidade de cada professora utilizar o seu lugar de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009) no grupo de reflexão – no caso, simplesmente exercendo o direito a comentar de modo livre, a partir de ideias que a leitura provocasse. Também a forma do uso desse lugar de fala foi considerada.

A partir daí, Aline, Assunção e Ana participaram da formação docente, posicionando-se subjetivamente. Os três diagramas, a seguir, sintetizam o percurso de suas participações, seguidos, cada qual, pela respectiva análise, considerando aspectos de sua história de vida, a queixa, a evolução no modo de uso do grupo e a criação de alternativas mais eficazes de manejo pedagógico das situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

Para entender os diagramas, é conveniente apresentá-los a partir de um exemplo simulado, o Diagrama 1. Nele, se ilustra uma síntese de três planos de análise (e variáveis) considerados: o individual (de cada docente); o grupal (em razão dos movimentos individuais); e o da mediação (assumida pela pesquisadora). Com efeito, no trajeto em espiral, são situados, através dos pontos em azul, as posições subjetivas e os respectivos movimentos psicodinâmicos das docentes, inferidos tanto no modo pelo qual a docente passou a lidar com as situações de conflitos relacionais em sua sala de aula e na escola quanto no uso que ela fez do grupo, com destaque para os encontros nos quais suas experiências, inferidas a partir de suas falas, mostraram demandas de **uso como cobertura** ou **como unidade individual**.

As cores que constituem a espiral representam, respectivamente:

- a. com o vermelho, os movimentos que parecem traduzir o tempo da dependência absoluta (estabelecimento de **relação de objeto** e uso do **grupo como cobertura** na maior parte do tempo);
- b. com o laranja, o tempo da dependência relativa (experimentação do estabelecimento de **uso de objeto** e oscilação entre o uso do **grupo como cobertura e unidade individual**); e
- c. com o verde, o tempo referente ao rumo à independência (cujas experimentações são frequentemente de **uso de objeto** e o **uso do grupo como unidade**

individual).

Já os círculos coloridos em torno de cada nível individual indicam, respectivamente, no nível mais interno, o grupo, em seus modos de correspondência às demandas de cada docente; e no nível mais externo, o manejo da pesquisadora-mediadora, tanto na relação com cada docente quanto com o grupo – visto que o grupo de reflexão também pode vir a necessitar da intervenção da pesquisadora-mediadora em termos de demandas de **cobertura** ou de **unidade individual**. As cores indicam, sucessivamente:

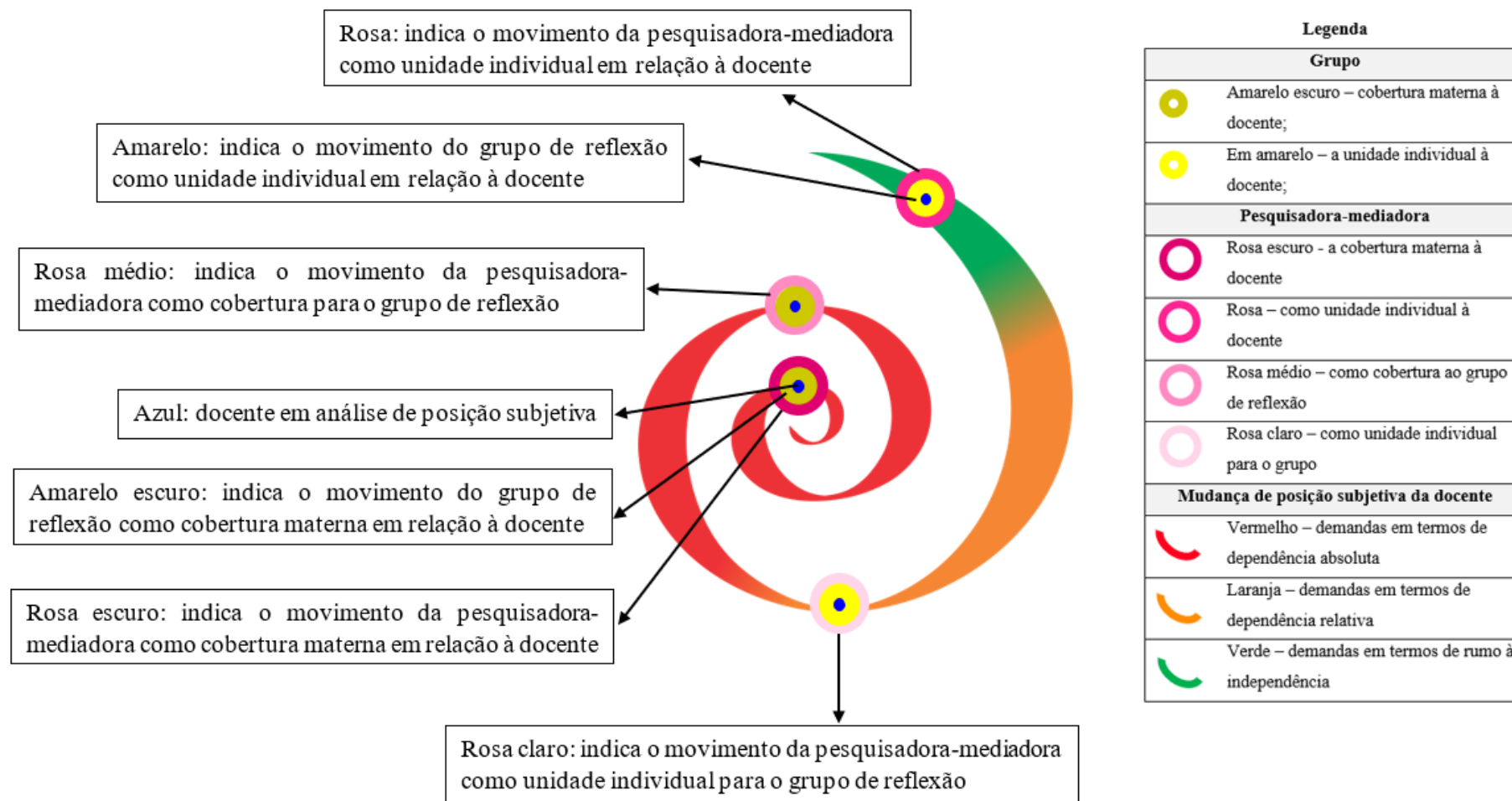
- 1 no nível grupal:
 - a. em amarelo escuro, a **cobertura materna** que o grupo dá à docente de cuja posição subjetiva faz-se aqui análise; e
 - b. em amarelo claro, a **unidade individual** que o grupo dá à docente.
- 2 no tocante ao manejo da pesquisadora-mediadora:
 - a. em rosa escuro, a **cobertura materna** individual (dada pela pesquisadora-mediadora à docente);
 - b. em rosa, o funcionamento da pesquisadora-mediadora **como unidade individual** à docente;
 - c. em rosa médio, o funcionamento da pesquisadora-mediadora **como cobertura** ao grupo de reflexão;
 - d. e em rosa claro, o funcionamento da pesquisadora-mediadora **como unidade individual** para o grupo.

Além disso, é relevante comunicar que o diagrama, em formato de espiral, precisa ser lido da esquerda para a direita e do centro para as margens. Os diagramas destacam momentos do processo da formação docente continuada mostrando eventuais mudanças na posição subjetiva das docentes no manejo das situações de conflitos relacionais em sala e na escola, cujas falas, sugerindo a posição subjetiva, são citadas ao longo da análise⁴⁶.

A seguir, o Diagrama 1 é apresentado como ilustração simulada desses três níveis:

⁴⁶ Cabe ressaltar que a seleção das falas decorre da construção de quadros de organização do material resultante da transcrição dos encontros, apresentados nos apêndices E (professora Aline), F (professora Assunção) e G (professora Ana): como indica Bardin (1979, p.96), a construção desses quadros resulta de uma “leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. [...] a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”. Trata-se, então, na construção dos quadros, já de uma leitura que também se configura como uma primeira etapa da análise *a posteriori* dos fenômenos produzidos, útil à pesquisadora-mediadora na etapa de análise do corpus decorrente da transcrição das falas produzidas nos encontros do grupo de reflexão, sintetizando o trabalho de reconhecimento de indicativos das posições subjetivas docentes, bem como da formulação das hipóteses interpretativas iniciais, que, desde as entrevistas, norteiam o manejo da relação com cada docente e com todo o grupo. Tais quadros são implícitos à construção dos diagramas, servindo-lhes de alicerce para a representação com que se apresenta a posição subjetiva (e o eventual movimento psíquico) de cada participante.

Diagrama 1
Exemplo simulado de representação de análise da posição subjetiva (e eventual mudança)



Cabe advertir: ressaltar momentos de mudança não significa dizer que os demais momentos observados e experimentados pelas docentes sejam irrelevantes – tanto que algumas falas citadas na análise não se encontram no quadro preparado para cada docente. Ocorre que o formato da apresentação dos eventos vivenciados em grupo de reflexão serve à ilustração didática da análise da posição subjetiva das docentes consideradas.

Ainda cabe chamar a atenção para o fato de ser esse modelo aberto – tal como mostra o diagrama, trata-se de um modelo vivo, em movimento – uma vez que a vida é dinâmica e, como destaca Winnicott (2005), no processo de desenvolvimento maturacional as oscilações entre progressão e regressão são não só admitidas como esperadas, pois, no caso do grupo de reflexão aqui analisado, por vezes – a depender da posição subjetiva que a docente ocupa diante das situações na vida (se de modo mais ou menos amadurecidas) –, trata-se de imaturidade emocional nas relações objetais que, no caso desta pesquisa, é entendida no tocante ao modo de vínculo emocional com o grupo, apresentando um grau “anormal de necessidade de **cobertura** [...] justamente nesse sentido, tendo sido [esse indivíduo] submetido a tensão excessiva nesse processo de **integração** em algum ponto de sua infância” (p.222).

Para favorecer a vivência da experiência de estar em grupo de modo mais autônomo, amadurecido, é preciso o grupo e o seu mediador estarem “a postos para restabelecer a **cobertura** quando [se] mostra sintomas do medo que acompanha a realização tardia do estado *eu-sou* ou a relativa independência” (WINNICOTT, 2005, p.222). De tal modo, a formação docente continuada aqui proposta se pretende, e é necessariamente, contínua, seja por maior ou menor tempo a depender do estado de **integração** egoica de cada participante.

Outrossim, vale salientar, que o modelo ora proposto não pretende esgotar as origens do psiquismo e a análise da posição subjetiva através deste modelo permite identificar e valorizar a mudança – como efeito terapêutico (ZIMERMAN, 2000) – na posição subjetiva docente diante das situações de conflitos relacionais em sala e na escola favorecida pelo próprio modelo.

Os diagramas, seguem, assim, um modelo anti-hermenêutico (LAPLANCHE, 1995) pautado na sustentação dos movimentos antitéticos entre progressão e regressão, tal como propõe Laplanche. Para esse autor, o sujeito é tradutor de si mesmo de modo que o processo maturacional não se dá de forma linear e tampouco é pragmático, com começo, meio e fim previsíveis. Assim, não cabe à pesquisadora-mediadora induzir, forçar ou esperar movimentos das participantes dentro do espectro que leva da imaturidade (dependência absoluta) à maturidade emocional (rumo à independência).

Ademais, tal concepção é igualmente verdadeira para se pensar o modelo ora proposto, em que a interlocução entre teoria psicanalítica e prática pedagógica traduz-se pelo efeito do exercício de atividades complementares, posto que enquanto a educação propõe saberes, sentidos e identificações, a psicanálise investiga processos que, na direção contrária, pervertem aqueles saberes, imagos e significações; sustentar tal interlocução oportuniza também a compreensão dos motivos pelos quais, por vezes, a proposta pedagógica fracassa para indivíduos e, dados os vínculos relacionais, para grupos (como a turma e até a escola). (ANDRADE; GONZAGA, 2010).

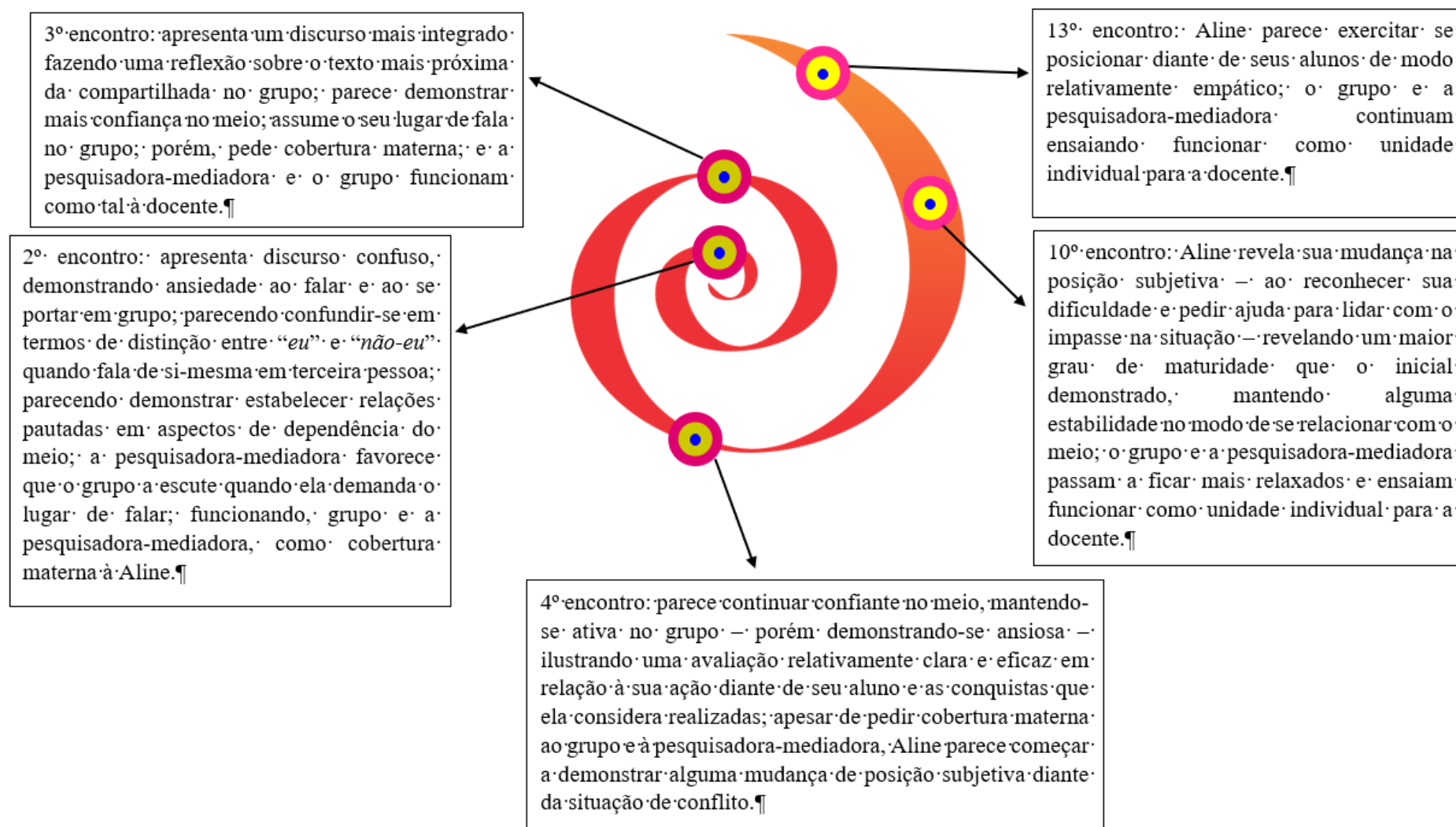
5.2.2.1 A professora Aline e o uso do grupo como cobertura

Desde a escuta da professora Aline na entrevista, levantou-se a hipótese interpretativa de que ela apresentava um modo de se relacionar com o mundo à sua volta de forma infantilizada, com dificuldades de estabelecer a clara distinção entre o seu **eu** e o **não-eu** (WINNICOTT, 2000), sugerindo, na maior parte do tempo, seu uso do **grupo como cobertura**.

Como se perceberá no Diagrama 2, adiante, essa hipótese confirmou-se: a professora Aline, ao longo de toda a formação docente, fez uso do **grupo como cobertura**, o que ficou claro quando a professora fazia demandas de escuta – falando mais do que a maioria das participantes, interrompendo a colega para tomar a palavra, parecendo pedir atenção e cuidados especiais à pesquisadora-mediadora – para ser reconhecida (WINNICOTT, 1975). Igualmente, fazia demandas de contenção – por exemplo, quando transgredia na tomada do seu lugar de fala, atropelando a fala de outra colega.

Por sua vez, o grupo funcionou como **cobertura** para Aline, na medida em que, como um todo, correspondia às demandas da professora Aline, acolhendo-a, fazendo comentários reconfortantes, por exemplo. Cabe lembrar: a **cobertura** ofertada pelo grupo não era unânime, pois, por vezes, da parte de algumas professoras no grupo – especialmente daquelas que aparentavam mais imaturidade egoica – havia movimentos velados de retaliação, os quais não se intensificavam por conta de intervenções da pesquisadora-mediadora. Esta não deixava de interditar as transgressões de Aline, porém sem retaliá-la, o que serviu de modelo para as demais participantes do grupo que suportavam as exigências da professora. Tampouco é demais destacar: a ideia de suporte, que aqui diz respeito à noção winnicottiana de **holding**, a qual se expressa pelo reconhecimento, contenção e direcionamento à adequada expressão emocional.

Diagrama 2 – Mudança de posição subjetiva da Professora Aline



A professora Aline apresentava-se no grupo de reflexão sempre muito falante, demonstrando ansiedade através de um discurso acelerado e disruptivo. Além de revelar um discurso pouco integrado à realidade compartilhada (WINNICOTT, 2000), parecia querer ocupar todos os espaços – inclusive os simbólicos – da sala onde o grupo se encontrava, falando sempre que o silêncio ameaçava pairar ou tomando a fala repetidas vezes, lembrando reações típicas do que Winnicott chamara de “defesa maníaca”.

Um exemplo dessa passagem é ilustrado quando, no primeiro encontro, no momento em que a pesquisadora-mediadora apresenta a função da caderneta que compõe a pasta, Aline toma a fala e diz: “Olhe, professora, desculpe uma coisa... olhe, semana passada que me marcou, olhe eu descobri uma coisa... quando tiver morrendo não chame Rafa [colega de grupo] pra perto não, porque ela é calma [risos] (08m03s)”. E quando questionada, sobre o que ela está falando, ela repete a ideia sobre a colega como que sem articular a fala com o que estava sendo discutido em grupo, como muito discrepante da realidade ali compartilhada (WINNICOTT, 2000).

A compreensão desse modo de se comunicar da professora Aline parece se fundar em sua fala sobre a sua mãe e sua relação com ela explanada nesse encontro por volta da primeira meia hora de encontro. Como diz Winnicott (2000, p.308) sobre o desenvolvimento saudável de um indivíduo,

se tudo correr bem, o ambiente criado pelo indivíduo torna-se bastante parecido àquele que todos geralmente percebem [referindo-se à realidade compartilhada], e nesse caso acontecerá algum dia um estágio no processo de desenvolvimento através do qual o indivíduo passará da dependência para a independência.

Esse processo, no caso da professora Aline, parece ter sido complicado por dificuldades em uma adaptação ativa por parte do ambiente (traduzido na figura materna). Ela comenta no grupo situações vivenciadas em sua infância referindo-se à sua mãe como uma mulher dominadora, controladora e difícil. Segundo Aline, ela se submetia às expectativas da mãe e obedecia às regras impostas por ela: obediência que durou até sua vida adulta, quando ela já tinha filhos crescidos.

Eu disse bem: “Olhe, nós vamos fazer o seguinte: vocês vão entrar dentro do açude porque eu tenho medo de entrar dentro do açude porque mamãe nunca deixou eu entrar dentro do açude.” Agora, isso [dirigindo-se à pesquisadora-mediadora], o meu mais velho tinha onze anos. Eu disse: “Olhe, eu não posso entrar porque minha mãe não deixava, agora vocês entrem, mas tem uma coisa, já morreram tanta gente aí dentro (risos), se vocês forem morrer eu não posso porque eu não sei nadar e a única coisa que eu vou fazer é gritar porque eu tenho a voz potente, se nossa senhora salvar tudo bem, vocês vão, mas não vão pro fundo, não” (Segundo encontro, 34m41s).

Bem no início do segundo encontro, a professora demonstra um comportamento aparentemente infantil, cujos movimentos em direção à pesquisadora-mediadora pareciam

revelar um modo de **relação de objeto** (WINNICOTT, 1975; 2000). Ela pareceu se inclinar em direção à pesquisadora-mediadora como uma criança que não tem constrangimento em requerer do outro o que pertence a ele, pelo simples fato de não ter clareza sobre a distinção entre ela e o outro que *não-ela* (WINNICOTT, 1975; 2000). Essa situação parece ilustrada através da cena descrita em que Aline pede clips à pesquisadora-mediadora, dizendo: “*Sim, professora, você tem aí esses clipezinhos? Aí, se tivesse, eu preciso!*” (Segundo encontro, 03m40s).

Chama a atenção que ela não pede um ou dois – demonstrando algum limite em seu pedido – mas, sim, todos que estejam ali para ela utilizar em suas tarefas com as crianças. Enquanto a pesquisadora-mediadora procura os clips e os vai entregando, Aline fica em pé ao lado esperando mais. Na ocasião, dá-se um movimento, por parte da docente – que parece demonstrar dificuldades de estabelecer claramente a distinção entre realidades interna e externa, em que a professora trata a pesquisadora-mediadora como não havendo limites entre ambas –, e a pesquisadora-mediadora entrega-lhe todos os clips que tem naquele momento. Tal manejo, baseado na concepção de Winnicott de **ambiente suficientemente bom**, se dá em benefício do atendimento às necessidades da docente.

A ansiedade da professora parece confirmar o que ela anunciara na entrevista: a necessidade de um ambiente que atenda às suas necessidades egoicas, tal como um bebê que encontra no tempo da dependência absoluta. Como bem lembra Winnicott (2000) ao tratar do “jogo da espátula”, tanto um bebê que leva tempo demais para se interessar pela espátula quanto aquele que rápida e bruscamente se antecipa e toma-lhe a espátula, ambos demonstram um desvio da normalidade. Aline revelava-se com frequência intrépida e desmedida, parecendo indicar na ansiedade frente a um ambiente que lhe era reconhecidamente desadaptado e que lhe provocava insegurança (WINNICOTT, 2000), sugerindo o uso do **grupo como cobertura** (WINNICOTT, 2005), tal como ilustrado no diagrama 2. Na medida em que pesquisadora-mediadora atende o pedido dos *clips* e o grupo acompanha a demanda de Aline, aceitando suas falas, nesse momento ambos funcionam como **cobertura materna** à docente.

Na continuidade deste encontro, a pesquisadora-mediadora, na expectativa de integrar também as demais docentes presentes no *rapport* daquele dia, ao provocar a turma, é interrompida pela fala de Aline, que toma a palavra novamente e traz uma experiência de sua vida pessoal. Porém, aqui essa interrupção, mesmo revelando ansiedade (perceptível no pequeno intervalo entre duas de suas falas [3m08s]), foi pertinente, visto que, à diferença da situação ilustrada no primeiro encontro, sua fala guarda relação com a provocação feita pela pesquisadora-mediadora.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à forma pela qual se refere a si mesma: ao tratar do registro semanal na caderneta, Aline usa o próprio nome e um apelido (derivado do diminutivo de seu nome) que aplica a si mesma (Lininha), distinguindo-se em dois personagens autorreferentes.

É interessante que eu peguei a caderneta e eu comecei a usar a caderneta assim... pra contar a história de Aline e de Lininha. Eu acho que tenho muita vontade de conhecer Lininha pra poder contar um pouco sobre... mas, eu comecei a contar, mas aí eu já vivi essa experiência de contar as coisas sobre ela, mas o resultado que eu tive não foi o tanto que eu esperava. Aí, eu comecei e parei um pouco porque tem aquela questão de começar e olhar pra ela, e assim, eu descobri que ela também não estava mais tão viva quando as outras vezes que eu conversava com ela, ela não estava essa coisa toda, tão viva, então eu esqueci! (Segundo encontro, 06m48s).

Aline fala de si mesma em terceira pessoa, aparentemente um fenômeno dissociativo. Abram (2000) lembra: o sentimento de ser real – “*Eu descobri que ela também não estava mais tão viva*” – não é experimentado pelo bebê que não recebeu os cuidados de uma mãe (ou substituto/a) devotada a ele. “A mãe que não atravessar o estado de preocupação materna primária torna-se incapaz de estabelecer uma empatia com o bebê e, portanto, não poderá oferecer-lhe o necessário suporte egoico. O bebê é deixado por conta própria” (p.29). Pensando por essa perspectiva a experiência de Aline em relação à sua mãe, parece fazer sentido inferir que a professora teve um ambiente pouco adaptado às suas necessidades: esse registro muito se imprimiu nela, interferindo em suas experiências de espontaneidade.

Ao longo desse encontro dois cenários se evidenciaram: Aline se antecipou a fazer comentários – quando por exemplo, ela havia acabado de falar algo e a pesquisadora-mediadora fazia algum questionamento favorecendo o grupo a falar; em outro, interrompeu a pesquisadora-mediadora, tomando-lhe a fala.

No primeiro cenário, tanto a pesquisadora-mediadora quanto o grupo se disponibilizaram a escutá-la: por exemplo, não a interrompiam, ou se alguém a interrompesse a pesquisadora-mediadora garantia que Aline terminasse de falar. No seguinte, quando a pesquisadora-mediadora estava falando por pouco tempo, pedia – fazendo gesto com a mão ou verbalizando – que ela aguardasse um momento; ou, se já estava falando por mais de alguns minutos, abria espaço para Aline falar; ou ainda, ao garantir que o grupo respeitasse a fala de Aline.

Esses movimentos lembram o de um bebê no final do tempo de dependência absoluta, que demanda de sua mãe o atendimento às suas necessidades e pode esperar algum tempo a tê-las atendidas (WINNICOTT, 2000). Assim, era a intenção da pesquisadora-mediadora tanto atender às necessidades de Aline quanto favorecer o grupo a também atendê-las numa medida mais ou menos certa (WINNICOTT, 2000) à expectativa da professora.

Foi ainda nesse encontro (segundo) que a Prof.^a Aline apresentou o caso de Gregório, cuja queixa girava em torno do comportamento da criança de se masturbar, bater e morder as outras crianças. Chama atenção o fato de Gregório ter muitas dificuldades em pronunciar as palavras e se dedicar à masturbação, sugerindo algum comprometimento no seu processo de distinção entre realidade interna e externa (WINNICOTT, 2000).

Gregório tem três anos, é o segundo ano dele na creche, ele é filho único, os pais são separados, ele mora com a avó e a mãe e final de semana ele passa com o pai. (1h05m41s).

Ele tem problemas em pronunciar as palavras e o vocabulário dele é pequeno, e ele tem problemas de pronunciar a palavra mesmo, ele pronuncia tudo assim, você entende por código o que ele está pronunciando. (1h13m06s).

Gregório está se masturbando, aí eu vou lá e digo: “Gregório, vai lá em Roberta, e me diga a Roberta que me dê esse lápis.” [...] Pra ver se tiro ele daquela situação, mas Gregório está tão viciado. (1h21m03s).

Ele está em êxtase, aí eu digo: “Gregório, vem trocar de roupa!” Né, Cida? Eu tento chamar a atenção dele, mas ele está tão acostumado que é complicado. E às vezes no recreio, às vezes no próprio recreio, Gregório, ele se afasta e vai fazer esse tipo de coisa; e outra coisa que Gregório é – olhe ele é carinhoso –, porém, ele também é extremamente mordedor, ele morde, morde, morde e ele bate, bate. (1h30m33s).

Como já se viu, o processo de subjetivação segundo Winnicott (2000; 1983) se dá em termos de uma progressão gradual nas relações objetais estabelecidas pelo indivíduo que vão entre a **relação com objetos** subjetivamente concebidos para a **relação com objetos** objetivamente percebidos, àqueles que compõem a realidade compartilhada com outros indivíduos. Tal processo está intimamente relacionado com a comunicação e capacidade de se comunicar e depende da qualidade do **ambiente suficientemente bom** uma vez que:

na medida que o **objeto** é subjetivo, é desnecessário que a comunicação com ele seja explícita. Quando o **objeto** é objetivamente percebido, ou a comunicação é explícita ou é confusa. Aqui ocorrem duas coisas novas, a utilização e a apreciação pelo indivíduo dos modos de comunicação, e o **eu** do indivíduo que não se comunica, ou o núcleo pessoal do **eu** que é um isolado autêntico. (WINNICOTT, 1983, p.166).

Tal teoria faz supor que Gregório se comunique de modo confuso e faz pensar se talvez a masturbação servisse para ele de afastamento da realidade, da comunicação com o externo, traduzindo alguma dificuldade de relacionamento com o outro que *não-ele*. Neste sentido foi discutido em grupo se a criança não estaria usando a masturbação como o bater e o morder para se afastar do grupo, uma vez que a professora conta que quando ele está se masturbando fica quieto, afastado em um canto.

A partir dessa consideração, que parece ter feito sentido para Aline, ela – que frequentemente lidava com as situações que lhe eram conflitantes como que querendo se livrar da criança, como se observa na queixa e manejo revelados pela docente durante a entrevista –

aparenta passa a olhar para Gregório como um garoto que talvez tivesse dificuldades de relacionamento, entendendo esse comportamento como uma defesa frente às angústias experimentadas por ele.

No encontro seguinte (3º encontro) chama atenção que a professora fala pela primeira vez por volta do décimo primeiro minuto e de maneira mais calma, menos ansiosa, fazendo comentário sobre uma situação de sala de sua aula somente quando instigada por outra colega, o que parecia ilustrar que ela estava a experienciar a alternância entre “estados excitados e estados tranquilos”. Segundo Newman (2003, p.211), Winnicott utiliza os referidos termos para indicar a capacidade do indivíduo “de perceber a si mesmo (e, portanto, aos outros) como um inteiro [...], um ser com um interior e um exterior [...], o **eu** e o **não-eu**, encontra-se incluída no processo a capacidade de distinguir entre os dois estados, o de tranquilidade e o de excitação”.

Mais tarde, no momento de discutir o caso a ser apresentado por outra professora que faltara, Aline pediu a palavra para falar sobre Gregório e o grupo acordou que ela falasse.

Esse pedido de permissão – feito à pesquisadora-mediadora e, indiretamente, ao grupo – para falar em um momento que não era o seu foi lido como indicação de alguma cerimônia, respeito e compreensão de que ela e o grupo são marcadamente distintos (WINNICOTT, 2000). Ora, a pesquisadora-mediadora – interpretando o pedido como expressão de demanda contínua por **cobertura**, e considerando a importância desse atendimento (WINNICOTT, 2000) – observou simultaneamente não haver, da parte das demais professoras do grupo de reflexão, nenhum movimento em direção à tomada da fala. Assim, consultou o grupo, estimulando-o a que deixasse Aline falar. Por sua vez, o grupo mostrou-se disponível em atender às demandas de atenção, acolhimento e reconhecimento da professora, que disse: “Queria até mencionar uma questão sobre Gregório. [...]. E essa semana, eu acho que talvez o meu olhar sobre ele mudou!” (Terceiro encontro, 1h53m30s). Como pode se ver no diagrama 1, tanto a pesquisadora-mediadora quanto o grupo funcionam **como cobertura** à professora Aline.

Aline comentou que tinha dificuldade de mudança e por isso precisava de um tempo, porém tinha disponibilidade para ouvir e tentar mudar, mas que era “lenta” (em seus termos) nesse processo. A pesquisadora-mediadora retrucou, com vistas a favorecer um ambiente favorável *suficientemente bom* (WINNICOTT, 1975; 1983; 2005), acolhedor e legitimador de seu modo de ser: “Você não é lenta, você tem o seu tempo!” (1h54m29s).

Aline seguiu dizendo:

É, eu tenho o meu tempo! Como Gregório tem dificuldade de se relacionar com o colega – isso eu passei o domingo pensando e eu desconcentrei em relação ao que ele apresentava e me concentrei na questão da dificuldade que você disse que talvez ele tivesse. Eu digo, eu vou sair do foco da mordida, do escândalo, do bater, eu vou sair desse foco e vou me concentrar na relação do relacionamento com o outro. E, eu não

sei se foi essa mudança de pensamento meu, eu tirei esse foco, eu achei que essa semana Gregório foi muito bem, [...] eu senti que ele se masturbou menos, ele mordeu menos, ele beliscou menos e eu me aproximei mais dele! (Terceiro encontro, 1h54m32s).

E minha preocupação era em si o que ele estava apresentando, mas eu ia tentar ter aquele novo olhar da situação, porque eu não conseguia. E quando você me apresentou que poderia ser uma possibilidade, aquilo ficou na minha mente e essa semana eu não preparei nenhuma atividade diferente, mas talvez o meu agir foi diferente. Porque, assim, eu fiquei impressionada, porque fui para o recreio e tudo e eu não vi Gregório se masturbando e muito menos pegando no pinto muito, eu disse: meu Deus, será que tudo isso fui eu quem fiz? (Terceiro encontro, 1h55m46s).

Tais passagens parecem ilustrar, por parte da docente, alguma reflexão crítica em relação ao seu manejo com a situação considerada por ela conflitante: se antes a professora frequentemente negava a situação que lhe era conflituosa, agora parece mudar o modo de olhar para a criança – a partir das considerações levantadas no grupo de reflexão –, o que aparentemente favorece um ambiente acolhedor para o discente, que com isso demonstra alguma mudança no modo de se comportar.

No quarto encontro, a docente pede a palavra para falar sobre a continuidade, no seu ponto de vista, da relação que ela parecia estar conseguindo estabelecer com Gregório – *“Eu queria deixar registrado o que aconteceu conosco durante esse percurso, porque assim... você pode marcar, porque eu sei que eu falo demais”* (1h03m06s) – e que ela observava favorecer ao menino a utilização de outros recursos para lidar com a realidade dele que parecia ameaçá-lo em alguma medida e o levava a algum isolamento através da masturbação. O grupo mais uma vez acolheu o seu pedido, o que pareceu servir como ambiente favorável e legitimador ao modo ser de Aline, funcionando **como cobertura** para ela que demanda e recebe o atendimento às suas necessidades egóicas.

Aline indicou reconhecer que algo mudou dentro dela, demonstrando algum temor diante do comportamento da criança dizendo:

O que mudou foi que dentro de mim decidi se aproximar de Gregório, e assim quando você colocou que ele só tinha dificuldade de relacionamento, talvez aquele medo que eu tinha sobre Gregório diminuiu bastante e eu fiquei só uma questão: ele tem medo de se relacionar, então, assim, daquele monstro todinho sobrou só um que era mais fácil de enfrentar. (1h24m12s).

O que parecia lhe gerar ansiedade e diante do qual ela não sabia lidar – talvez por dificuldades que ela parecia carregar com a própria sexualidade, o que fica evidente quando na entrevista Aline faz referência ao seu namoro sem sexo –, o que lhe era conflitante parecia começar a esmaecer e ela pôde começar a olhar para a criança de maneira mais rica e complexa, reconhecendo a diferença própria à alteridade (WINNICOTT, 1983; 2000). Aos olhos de Aline,

Gregório aparentava ter passado de uma espécie de “menino masturbador” para um “menino”, apenas um “menino” que dentre tantas coisas que fazia, uma era se masturbar.

Esse fragmento pode sugerir que a professora reconhece haver um dentro e um fora, uma realidade interna e externa, passando a lidar com Gregório menos impregnada de seu temor, olhando para ele como um outro que não-ela (WINNICOTT, 2000; 1975), experimentando observar o que talvez fosse a necessidade dele, não sob o prisma do que ela acreditava ser uma necessidade dele por estar carregada de seu temor diante daquela situação.

Além disso, o pedido da professora para falar por apenas seis minutos – “*eu queria tirar aqui seis minutos pra eu deixar a fala de Gregório [...]*” (Quarto encontro, 1h17m21s) – chamou a atenção. De um lado, indicou: ela reconhecia que antes falava como se não tivesse limites – próprio de quem estabelece **relações de objetos** como apontaria Winnicott (1975); de outro, considerando que até então ela sentia necessidade de falar sempre bem mais que isso, tal como, entre 15 e 20 minutos, pareceu demonstrar alguma capacidade de distinção entre si e o outro – reconhecia que havia outras colegas no grupo que podiam desejar falar.

Tal passagem de Aline no grupo de reflexão parecia exemplificar alguma continuidade e estabilidade no seu modo de se relacionar com as pessoas à sua volta. Antes, era frequente Aline ser alvo de interdição da pesquisadora-mediadora como forma de contê-la em sua ansiedade, porém sem retaliá-la (WINNICOTT, 2005) e, como já se viu, essa ação favorecia a experiência de alguma capacidade de autorregulação pela docente, uma vez que, partindo da submissão a uma lei ordenadora, a docente conquistava o pertencimento ao coletivo, o respeito a normas e o direito à fala. Tal experiência era oportunizada no grupo de reflexão através dos dispositivos e princípios estruturantes da PI que demarcavam física e simbolicamente a instituição do grupo nos moldes de uma turma institucionalizada (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Como se vê no diagrama 2, de um lado, a professora continuava solicitando atenção às suas necessidades no grupo e, de outro, o grupo se disponibilizava a atendê-las. Apesar da contínua demanda por **cobertura materna** ao grupo, a Prof.^a Aline pareceu começar a evidenciar alguma mudança quando demonstrou distinguir-se do outro, ao se disponibilizar para lidar com Gregório sob outra perspectiva. Tal movimento pareceu corroborar o pensamento de Winnicott (2000) sobre o processo de maturação emocional, que indica a continuidade na atenção às necessidades egóicas do indivíduo como a base de um desenvolvimento emocional mais saudável, tendendo à instituição de um ego mais maduro.

A ideia de que Aline ilustrava alguma continuidade e estabilidade no seu modo de se relacionar com as pessoas à sua volta parece confirmar-se no décimo encontro, quando ela

confirma uma mudança no seu modo de manejar as situações de conflitos relacionais em sua sala de aula: de uma postura de negação ou rechaço do conflito – como na discussão do caso de Gregório, quando ela disse que agia “*Pra ver se tiro ele daquela situação, mas Gregório está tão viciado*” – passou a manejar os eventos estando mais atenta às suas inquietações como docente (OUTEIRAL; CEREZER, 2011), o que lhe ajudava a refletir sobre as crianças de sua sala e si mesma, reconhecendo os seus limites e recorrendo a uma colega para ajudar a manejar quando identificava a sua dificuldade em lidar com a situação. Nesse tempo, como se pode observar no diagrama 2, tanto o grupo quanto a pesquisadora-mediadora puderam relaxar na dedicação e atenção ativas (WINNICOTT, 2000) às necessidades da professora, que parecia suportar por mais tempo a demora no atendimento a suas demandas. Nesse encontro, por exemplo, quando Aline pediu a palavra, enquanto o grupo estava discutindo o texto – e como Aline sempre falara com frequência e de modo ansioso, ao mesmo tempo parecendo suportar algum tempo para se colocar –, a pesquisadora-mediadora fez uma intervenção indicando a Aline que ela própria ainda estava falando e estando Rafaela e Raquel na ordem para falar, a prioridade de ambas foi mantida. Ademais, Aline não só respeitou essa prioridade, mas aproveitou melhor o tempo conquistado e sugeriu reconhecer o direito de outrem à fala, resumindo sua comunicação.

Mais tarde, no décimo terceiro encontro, Aline surpreende, contando uma história que pareceu revelar alguma capacidade agora de distinguir-se das crianças de sua sala de aula, suportando a expressão de raiva deles, mantendo-se no seu lugar simbólico de autoridade docente – *Eu ri demais com esses meninos, com vontade de dizer a gente: ‘Professora, a senhora é muito feia!’*. O grupo e a pesquisadora-mediadora continuam ensaiando funcionar **como unidade individual** á docente. Isso não significa dizer que o grupo e a pesquisadora-mediadora funcionaram **como unidade individual**, pois Aline até o 14º encontro demandou **cobertura** ao grupo e à pesquisadora-mediadora. Mas sim, que tanto o grupo quanto a pesquisadora-mediadora pareciam poder estar mais relaxados em relação às demandas, antes, urgentes de Aline.

Faz-se importante registrar que a observância de tais movimentos na Professora Aline em direção a um amadurecimento emocional não se configura uma mudança definitiva de um modo de **relação de objeto** para o **uso de objeto**, uma vez que para isso, considerando o que se supõe ser o estado de amadurecimento egoico da docente, seriam necessários um número muito maior de encontros. De acordo com Winnicott (1975; 1983; 1993) as oscilações durante o processo de desenvolvimento são naturais, dado que esse processo não é exclusivamente progressivo: antes, é gradativa e paulatinamente progressivo, sendo cheio de progressos e

também retrocessos, visto que, tal como já se falou, trata-se de um processo anti-hermenêutico (LAPLANCHE, 1995).

Porém, também cabe ressaltar: mesmo que a docente não tenha evidenciado aspectos de um modo de relacionamento com o meio pelo qual se caracteriza a dependência relativa – estágio seguinte na jornada do amadurecimento, segundo Winnicott (1983) – é possível observar, com alguma continuidade, apesar de ainda incipiente, o movimento psicodinâmico por parte da docente em experimentar o **uso de objeto** (WINNICOTT, 1975). Isso sustenta a interpretação de ter havido mudança na posição subjetiva da professora Aline diante da situação que ela apresentou como um conflito relacional na sua sala de aula.

5.2.2.2 A professora Assunção e a alternância do uso do grupo

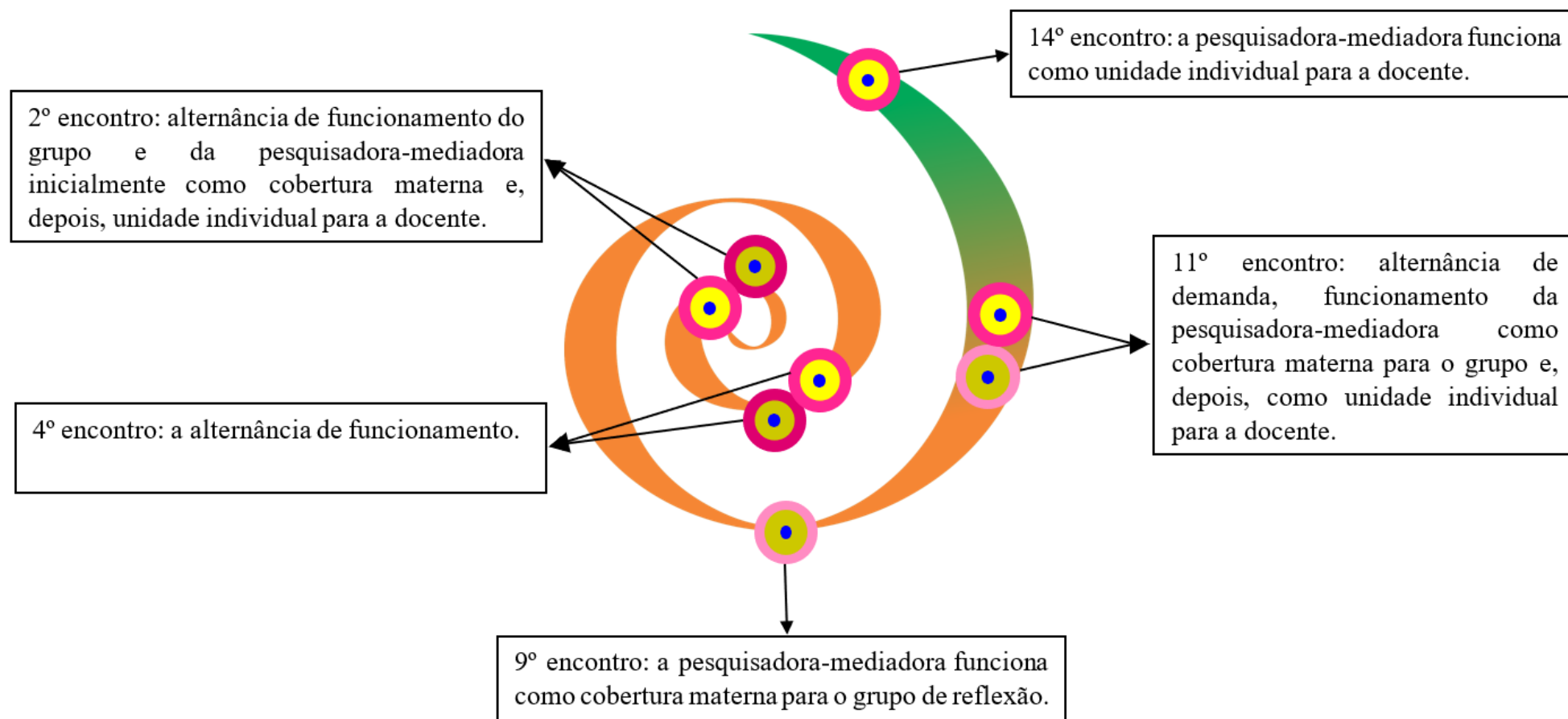
Durante a entrevista da professora Assunção, imaginou-se que ela apresentaria, ao longo do grupo de reflexão, um modo de relacionamento marcado pelo reconhecimento das outras pessoas como *não-ela* (WINNICOTT, 2000, 1975). A sua escuta levou a inferir indicativos de um ego mais fortalecido e integrado, com comportamentos voltados a agradar esse outro externo a ela, aparentemente como forma de manter e preservar os vínculos estabelecidos, tendo já consciência de fazer parte da manutenção da qualidade das relações que estabelece com o outro.

Através de seus comportamentos durante a entrevista, ora mais inibida, ora mais autônoma, a professora parecia indicar aspectos do tempo de uma dependência relativa (WINNICOTT, 1983), cujo uso do grupo de reflexão seria alternado entre uso **como cobertura** e uso **como unidade individual**, a depender do estado de confiança e segurança da professora no grupo. Ora, isso que foi observado ao longo dos encontros do grupo de reflexão.

Por sua vez, o grupo acompanhou os movimentos da professora, por vezes alternados entre demandas por **cobertura materna** (quando Assunção parecia inibida e retraída) e por **unidade individual** (quando confiante e segura). Já a pesquisadora-mediadora buscou garantir que outras professoras do grupo não fossem invasivas, quando ela estava em estado de inibição.

Além disso, ao final dos encontros foi possível perceber que a professora demonstrava um crescente grau de desenvolvimento maturacional: ela iniciou sua atuação no grupo de modo tímido e inibido e no final apresentou falas com mais firmeza e segura diante do grupo. A seguir apresentar-se-ão: o diagrama 3 e a análise do material coletado.

Diagrama 3 – Mudança de posição subjetiva da Professora Assunção



Uma boa ilustração desse momento inicial, mais inibido, de Assunção pode ser visto no segundo encontro, por volta do vigésimo terceiro minuto: ela responde a um “bom dia!” de uma professora que entra na sala. Após esse episódio, apenas responde alguma provocação de uma colega, Francisca, e quase só uma hora após.

Nesse mesmo encontro, enquanto o grupo discutia o caso de Gregório, levado por Aline, Francisca faz um comentário e ao final interroga Assunção: “*Não era, Assunção?*” (Segundo encontro, Prof.^a Francisca, 1h22m46s). A isso, a docente responde apenas com um: “*Era!*” (Segundo encontro, Prof.^a Assunção, 1h22m57). Logo depois, Francisca afirma: “*É isso que Assunção está dizendo aqui... Assunção está dizendo que no primeiro ano era mais no dormitório, né, Assunção?*”. A professora Francisca, com seus pedidos de confirmação, pareceu encorajá-la a responder uma frase completa: “*É, no recreio também. Enquanto as crianças estavam brincando se deitava no chão emborcado e ficava se esfregando no chão.*” (Prof.^a Assunção, 1h27m20).

Como se vê no diagrama 3, essa experiência parece ilustrar inicialmente uma demanda de **cobertura** por parte da professora e logo depois um funcionamento, por parte do grupo e da pesquisadora-mediadora, **como unidade individual**. Pode-se ler a sequência da cena acima: inicialmente, a expressão do dilema da docente, se fala ou não – apenas cumprimentado a professora que chega à sala; em seguida, pareceu hesitar, falando apenas quando instigada pela colega Francisca; e por fim, quando a colega falou por ela, reagiu tomando a palavra, formando uma frase completa espontaneamente – o que pode ser interpretado como um autorizar-se (ROBBES; AFGOUSTIDIS, 2016), com ganho de confiança no ambiente.

Foi no quarto encontro que Assunção apresentou, juntamente com Roberta, também responsável pela mesma turma, a história de Adriano. Após ter coletado informações com a família do menino, Assunção contou, em algumas passagens com a voz entrecortada, o caso de Adriano, uma criança de sua sala de aula:

Ele tem três anos e assim... A gente escolheu Adriano porque a gente se preocupava com o comportamento dele... pela história de vida dele, eu vou falar assim da parte da mãe... os avós, ele não era nascido ainda e foi uma tragédia, assim, foram assassinados os avós... e a gente vai falar a partir da perda da mãe, quando ele foi pra creche e quando a mãe dele faleceu, a gente via em Adriano uma criança triste, ele não interagia, era aquela criança calada. E, assim, ele se isolava dos outros, mesmo com as crianças brincando lá no recreio, mas ele não interagia, não se socializava com as crianças e ficava só no cantinho dele calado com aquele olhar triste. Muitas vezes a gente falava, falava com ele, e ele parecia não estar escutando. Aí vinha o diagnóstico das colegas... umas diziam: será que ele tem problema de audição? Será que ele escuta bem? Mulher, eu acho que Adriano não escuta, a gente fala com ele e ele não escuta e está no mundo da lua. E isso foi preocupando a gente cada vez mais, por isso a gente escolheu Adriano. Até o ano passado o comportamento dele era esse: uma criança triste, calado, não interagia, não brincava com os colegas, não dividia, nada, nada, nada. Aí foi quando começou esse encontro da gente e chamou a atenção da gente

falar sobre Adriano, pra ver se através da senhora a gente saberia qual o problema dele (Quarto encontro, 1h36m37s).

Os vícios de linguagem – “*assim*” repete-se quatro vezes na primeira metade da fala citada –, as pausas que compassavam o falar, além da voz entrecortada, pareciam revelar a inibição da docente diante do grupo durante a sua apresentação, o que demandava da pesquisadora-mediadora e do grupo, como é possível observar no diagrama 3, um funcionamento do grupo **como cobertura materna**, com acolhimento favorecendo um clima pacífico e acolhedor, *suficientemente bom* (WINNICOTT, 2000), sem qualquer alteração que pudesse representar intrusão à professora – caso contrário ela poderia se retrair, ao invés de regredir. No dizer de Winnicott (2000, p.347), retraimento diz de o indivíduo “retirar-se do relacionamento consciente com a realidade externa” e regressão diz de um retorno à “dependência” (WINNICOTT, 2000) na relação com o outro.

Tal manejo durante o episódio – percebendo alguma angústia da parte da docente, garantindo, naquele momento, que o grupo a escutasse atentamente e sem interrupção – supunha favorecer um ambiente acolhedor para a docente e, com isso, servir para ela de “suporte” emocional. Ora, na concepção de Winnicott (2000), essa experiência à regressão se dá quando o suporte emocional é favorecido, o que implica, inclusive, numa vantagem: “ela [a regressão] traz consigo a possibilidade de corrigir uma adaptação inadequada à necessidade” (WINNICOTT, 2000, p.354), outrora fornecida. Já o retraimento “não apresenta utilidade alguma”, e quando o indivíduo se recupera dele “nada muda” (WINNICOTT, 2000, p.354).

Ainda durante a apresentação do caso, destacou-se sua dedicação em buscar o máximo de detalhes da história de Adriano, solicitando, inclusive, que uma tia materna dele lhe escrevesse uma carta para ser mais fidedigna aos detalhes: “a gente teve dificuldade para pegar essas informações, aí ontem à tarde, no final da tarde, a gente já foi lá... aí a tia dele, que cria, ela também é sem tempo, mas ela relatou” (Quarto encontro, 1h39m42s). Esse movimento foi valorizado pela pesquisadora-mediadora, que em seguida sinalizou afirmativamente, no intuito de garantir a Assunção suporte emocional *suficientemente bom* (WINNICOTT, 2000).

Esse esforço de Assunção em torno dos dados de Adriano pareceu expressar o seu grande cuidado em atender às regras anunciadas no início do grupo de reflexão sobre a importância de as docentes trazerem o máximo de informações possíveis dos casos que seriam apresentados. Cabe ressaltar o termo “possíveis” nela incluído: o que aparentemente revela na dedicação da docente a sua preocupação em fazer a “tarefa certinha” – como se diz – para não decepcionar. Como uma criança que se esforça em agradar para não ser retaliada, pois sabe que o outro que a escuta é distinto dela e com isso pode gostar ou não gostar do que ela mostra,

assim, ela faz o máximo possível para agradar na perspectiva de garantir o vínculo relacional estabelecido. A professora parece revelar aspectos próprios do tempo da dependência relativa (WINNICOTT, 1983), em que as relações e suas manutenções ainda são uma prática em exercício, mas ao mesmo tempo, como bem coloca Winnicott (1983, p.84) o indivíduo “de certo modo, [começa] a se tornar consciente [da] dependência” do meio.

As oscilações de Assunção no uso do grupo já se mostraram também nesse relato pois, ao mesmo tempo, ela dava sinais de rumar para a independência, pois sua preocupação com os dados de Adriano também pode sinalizar, ao mesmo tempo, um legítimo interesse tanto por ajudar a criança – compreendendo-o, primeiramente – como por aproveitar a oportunidade que a formação em grupo lhe oferecia. Sabia que sozinha não tinha como dar conta da situação e pedia ajuda, mesmo sabendo que não haveria respostas garantidas – o que é possível ser observado no tempo verbal (o futuro do pretérito, empregado para hipóteses e solicitações) e na construção sintática (“ver se...”). Neste sentido, a disponibilidade tanto da pesquisadora-mediadora quanto do grupo em funcionar **como cobertura materna** para a docente parecia importante para favorecer a continuidade de um **ambiente suficientemente bom** e fomentar confiança na docente em relação ao meio (WINNICOTT, 2000).

Na sequência desse mesmo encontro, a professora contou a história de Adriano, ressaltando ter sido ele também apartado da irmã, além de ter sofrido a perda da mãe:

Um amor de criança, e eu sou apaixonada por ele, por ser um menino que ele é hoje. Eu agradeço muito a Deus por ter colocado ele na minha vida! Tudo começou em Natal, onde ele nasceu e morava com seus pais e a irmã dele Luciana. Um certo dia a mãe dele [...] do nada ela desmaiou e foi pra o hospital! [...] passou vários dias lá internada e descobriram que ela estava doente, com uma doença muito perigosa e já era tarde demais... [...] ela não resistiu e morreu... [...] A notícia chegou a todos [na cidade do interior da Paraíba onde os familiares do casal residiam] e ficamos muito tristes e todos falaram e se lamentaram e perguntando porque ela foi embora bem cedo, ela era bem nova. O pai [...] ficou sem saber o que fazer para criar seus filhos [...] ele trabalhava [...] e não tinha tempo e nem condições de criar seus filhos por eles serem muito pequenos, muito novinhos... ele não tinha condições porque ele era sozinho com ela. Então, ele resolveu conversar com suas irmãs, para duas delas cuidarem de suas crianças, cada uma cuidaria de uma. **Olha só, ele dividiu!** (Quarto encontro, Prof.^a Assunção, 1h43m40s).

Ao que uma colega interrogou: “*Separou?*” [referindo-se aos irmãos órfãos de mãe] (Quarto encontro, Prof.^a Raquel, 1h45m43s). Assunção respondeu: “*Separou os meninos e já foi um baque, além da perda da mãe, ter separado o irmão da irmã...*” (Quarto encontro, Prof.^a Assunção, 1h45m48s). Ao que Raquel complementou: “*E do pai, não é?*” (Quarto encontro, Prof.^a Raquel, 1h45m52s).

Essa sequência de falas parece ilustrar a clareza interpretativa que Assunção tinha em relação a Adriano e aos comportamentos dele apresentados na escola – tristeza, isolamento,

dificuldade de compartilhar com os demais – fazendo uma relação entre os comportamentos de Adriano – que restringiam a sua convivência na escola com as outras crianças – e a sua história de perdas na vida (mãe e irmã).

Enquanto Assunção falava, o grupo lhe servia de **unidade individual**, pois é possível identificar em sua fala – cada vez mais fluida, com menos interrupções e sem o vício de linguagem observado no momento anterior – mais confiança e firmeza ao falar. Observando-se a sua interjeição – *Olha só, ele dividiu!* – sugere clareza e segurança em sua concepção a respeito do que estaria acontecendo com Adriano. A possível representação de mais essa perda para Adriano, uma atualização da perda da mãe.

Cabe ressaltar que num mesmo encontro o grupo funcionou para a professora Assunção ora **como cobertura**, ora **como unidade individual** – como bem ilustra o diagrama 3 – o que pode ser entendido como um movimento de transição da docente: ora ela se posicionava com desconfiança e inibição diante do grupo e noutro momento ela parecia ganhar confiança e se posiciona com segurança diante do grupo.

No nono encontro Assunção fez um comentário sobre a **agressividade** nas crianças. A discussão girava em torno de crianças que aparentemente não são agressivas, mas que apresentam comportamentos de se lesionarem. Assunção diz:

Professora, voltando pra esse assunto de pintar de preto! Eu tenho vontade de saber, porque uma vez eu ouvi de uma professora sobre uma criança que gosta de pintar com muita força, com força mesmo, e outros pintam bem levezinho e fica clarinho. Aí ela disse que quem pinta com muita força é a criança agressiva, e isso tem a ver? (Nono encontro, Prof.^a Assunção, 2h37m12s).

A isso a pesquisadora-mediadora respondeu, com vistas a legitimar identificar, reconhecer e lidar com a **agressividade** (como é de se pensar ter sido o caso da **agressividade** da própria professora, eventualmente disfarçado por seu comportamento inibido).

Todos nós somos agressivos, vamos deixar claro uma coisa [sorriso], todos nós temos uma **agressividade** e isso é bom, porque se a gente não tivesse essa **agressividade** em nós, a gente não estava aqui hoje! Agora, faz sentido o que a professora está falando, eu só chamo atenção pra gente não dizer assim, pois pode ser uma expressão de **agressividade** ou não, depende da representação daquela cor para aquela criança. (Nono encontro, Pesquisadora-mediadora, 2h37m46s).

A essa altura a professora já se colocava de modo espontâneo, aparentemente falando com liberdade, ocupando o seu lugar de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009) de modo mais autônomo. O mesmo movimento parece ser traduzido pela fala dela, minutos depois, fazendo referência a Adriano: “*Professora, de calado, tímido e recatado, ele está ó!*” (Nono encontro, Prof.^a Assunção, 2h40m22s). Ela parecia se apropriar de si mesma, dessa forma, comunicando o que desejava.

O que também chamou a atenção foi o comentário da professora Roberta que, referindo-se a Assunção, disse: “*Ah, quando ela embrabece, segure ela.*” (Nono encontro, Prof.^a Roberta, 2h41m21s). E a professora Francisca complementou em tom de brincadeira: “*Assunção é agressiva. (risos)*” (Nono encontro, Prof.^a Francisca, 2h41m23s).

Nesses comentários visualiza-se uma possível denúncia da suposta **agressividade** contida, reprimida, da professora Assunção. Note-se que ao falar da criança - *Calado, tímido e recatado* – ela parecia atribuir adjetivos perfeitamente aplicáveis a si mesma, também recatada, tímida e calada. Talvez, a dificuldade de manejar a expressão de raiva de Adriano – traduzidas pelos comportamentos de isolamento, dificuldade de compartilhar e socializar – transparecesse a dificuldade da própria Assunção com sua **agressividade**.

Além disso, tal como ilustrado no diagrama 3, naquele momento a pesquisadora-mediadora funcionou **como cobertura** para o grupo, no qual se inclui a professora Assunção: “*Todos nós somos... e o que muda é o modo de colocar [a agressividade], então às vezes a gente não consegue colocar de uma forma externalizada, como Patrícia [uma criança cujo caso estava em discussão nesse encontro], e por vezes, a gente coloca de outro jeito.*” (Nono encontro, Pesquisadora-mediadora, 2h41m28s).

Considerando a aparente mobilização do grupo em relação à expressão da **agressividade**, sua identificação, reconhecimento e manejo, fez-se importante colocá-la como algo legítimo, necessária para a realização das atividades humanas, esclarecendo sobre os modos de expressá-la, pois de acordo com Winnicott (2005) “toda a agressão que não é negada e, pela qual pode ser aceita a responsabilidade pessoal, é aproveitável para dar força ao trabalho de reparação e restituição” (p.101).

No décimo primeiro encontro, a professora Assunção pareceu oscilar e regredir em termos de dependência emocional do meio – ainda demonstrando comportamentos concernentes ao tempo de um estado de dependência relativa –, ao revelar o que pareceu um pensamento mágico, típico em crianças que estão transitando entre a dependência absoluta e rumo à independência, porém mais próximo da absoluta. A sequência de falas a seguir mostra como a professora, por vezes, pareceu acreditar que o que ela pensava efetivamente aconteceria, revelando uma certa confusão entre realidades interna e externa (WINNICOTT, 2000, 1983):

A professora Rafaela comentou: “*É como se dissesse assim, eu estou rindo tanto que vai cair um raio, não é?*”.

A pesquisadora-mediadora [com vistas e favorecer a desconstrução desse tipo de pensamento, demarcando a distinção entre o interno e o externo] respondeu: “*É... e, às vezes, nem vai ter e [a pessoa] fica procurando ter, e de repente, [imagina] isso é porque eu ri muito ontem!*”.

Assunção revelou a seguir: “*Acontece comigo, sempre aconteceu, e eu sempre digo isso: ai, meu Deus! Eu ri tanto e será que vou ter um problema mais tarde?*” (Décimo primeiro encontro, 40m18s 40m34s).

Em continuidade, a pesquisadora-mediadora questionou se seria isso mesmo. E Assunção continuou: “*E ficava procurando...*” (Décimo primeiro encontro, Prof.^a Assunção, 40m42s). A pesquisadora-mediadora aproveitou para continuar: “*E as vezes acontece uma coisinha que nem foi essa coisa...*” (Décimo primeiro encontro, Pesquisadora-mediadora, 40m47s). A pesquisadora-mediadora, propondo que o que acontece não é determinado pelos pensamentos e desejos de cada um, mas sim de eventuais situações que acomodadas resultam numa ou noutra situação, demarcou a distinção entre interno e externo, tendendo a funcionar como **cobertura materna** tanto para o grupo quanto para a docente, como é possível visualizar no diagrama 3.

Nesse mesmo encontro, as professoras Rafaela, Assunção e Anuska iniciaram uma discussão no grupo sobre uma situação para elas difícil pela qual estava passando a creche. Havia diversas professoras e auxiliares afastadas por motivo de saúde e algumas salas tinham mudado de professoras e auxiliares até 3 vezes em um único mês. O grupo de professoras se envolveu na discussão.

Assunção disse:

Ela [Rafela] precisa se ausentar que é esse mês de agosto, já tem toda uma mudança, além de perder, além de Jane não está presente pela manhã, agora Almira, aquela monitora, a companheira de Jane, agora Almira, porque eu estou trabalhando para um professor que está doente a tarde, e como eu trabalho à tarde, aí teve que fazer uma mudança, me trocaram da turma de Jane no lugar da minha irmã, tiraram de Almira, e colocaram Almira na minha turma a tarde. Aí pronto na minha turma na parte da manhã.” (Décimo primeiro encontro, Prof.^a Assunção, 1h46m15s).

Ao que Rafaela continuou: “*Mas assim eu digo de turma, tirou Almira de uma turma e bota outra, e vai tirando aí isso não afeta só a minha turma, mas vai afetando outras turmas porque perderam Anuska, perderam Assunção...*” (Décimo primeiro encontro, 1h52m57s).

E quando Aline se queixou da situação na escola e em sua sala (na ocasião havia estado afastada por atestado médico e quando retornou, sua sala estava estável, não sofreu mudança), Assunção toma-lhe e a palavra e diz: “*Aline, mas isso aí é da turma de Rafaela, mas a tua turma está maravilhosa à tarde*” (Décimo primeiro encontro, Prof.^a Assunção, 1h53m54s). O que chama atenção nessa passagem é o posicionamento de Assunção que, inicialmente tímida, calada e inibida, ao mesmo em que amparava a colega Aline, mostrando-lhe o lado positivo de sua situação na escola, também a continha (como se dissesse: “deixa de bobagem! Para com isso! A tua sala está ótima, nada mudou!”).

A professora pareceu revelar o seu ganho de autonomia no grupo, colocando-se diante do grupo e da colega com confiança e segurança. Quase no final do encontro ela comentou: *“Foi boa nossa conversa hoje, porque falou o que está acontecendo!”* (Décimo primeiro encontro, Prof.^a Assunção, 2h17m15s). E a pesquisadora-mediadora interveio para lembrar que esses fenômenos relacionais eram próprios da convivência, não deveriam desesperar quem ensina, funcionando para a professora **como unidade individual**, uma vez que perceptivelmente aparentava ganho em sua força egoica diante do grupo.

Tal movimento da professora Assunção em direção a um amadurecimento diante do grupo parece se confirmar no décimo quarto encontro do grupo de reflexão. A professora Roberta comentou, no momento que discutíamos a experiência que elas viveram no grupo de reflexão: *“Professora, só faltou um incentivo, incentivar a Assunção a chegar na hora certa!”*. A pesquisadora-mediadora disse em tom de brincadeira: *“Estás vendo, Assunção?”*. Ao que Assunção respondeu: *“Professora... está certo, eu chegava atrasada...”*.

Roberta a interrompeu e continuou provocando: *“Ela só chega às dez horas! [em tom jocoso]”*. Foi então que Assunção, porém, respondeu com firmeza: *“Ei, eu não terminei minha fala ainda, Roberta... Professora, eu chego atrasada, mas quando eu chego, eu chego pra valer, presto atenção, (risos) escuto bem e presto atenção a tudo o que a senhora fala!”* (Décimo quarto encontro, 14m45s-14m59s).

Observando-se o diagrama 3 entre o segundo encontro e o último, é possível perceber: para uma professora que iniciou sua participação entre hesitação, inibição, desconfiança e confiança, parece ficar claro que no último encontro Assunção já se porta diante do grupo com firmeza e segurança ao responder a provocação da colega Roberta. Para Assunção, o grupo e a pesquisadora-mediadora serviram de **unidade individual** naquela ocasião.

Como foi possível observar ao longo dos encontros, Assunção, na maioria das vezes, ora parecia necessitar do grupo e da pesquisadora-mediadora **como cobertura** ora **como unidade individual**. Quando aparentemente mais tímida, inibida e desconfiada, o grupo e a pesquisadora-mediadora lhe serviram **como cobertura materna** (WINNICOTT, 2005) – o que se supõe ter favorecido um ambiente confiável e que lhe garantiu uma sensação de continuidade no atendimento às suas necessidades, oportunizando a construção de um sentimento de confiança no meio.

Por sua vez, ao apresentar-se, provavelmente, mais confiante e segura diante do grupo, o uso que lhe foi dispensado foi o de **unidade individual** (WINNICOTT, 2005), contribuindo, como se imagina, para o respeito às suas aquisições naquele momento específico, proporcionando-lhe a experiência de sentir-se capaz e ativa diante do grupo.

O diagrama 3 parece ilustrar bem os movimentos de oscilação da professora, o que segundo Winnicott (2005), durante um processo em desenvolvimento é natural. De toda sorte, foi possível moderar cada vez mais a disponibilidade do grupo **como cobertura** à docente na medida em que ela foi se fortalecendo egoicamente, precisando menos de uma espécie de ego auxiliar (WINNICOTT, 1983), uma vez que o grupo esteve “a postos para restabelecer a **cobertura**, como quando o jovem rouba no seu primeiro emprego ou, de algum modo, mostra sintomas do medo que acompanha a realização tardia do estado **eu-sou** ou a relativa independência” (WINNICOTT, 2005, p.222).

Os dados indicam que a professora Assunção, em situação do grupo de reflexão, ganhou em maturidade emocional: conquistou confiança e segurança diante do grupo de colegas, o que sugere alguma mobilização em termos de ela lidar com a própria **agressividade**, com consequente favorecimento do seu manejo de situações de conflitos relacionais envolvendo **agressividade** reprimida na infância – a qual, no entender de Winnicott (2005), exige emprego para ser devidamente elaborada, sem causar danos ao sujeito nem à coletividade.

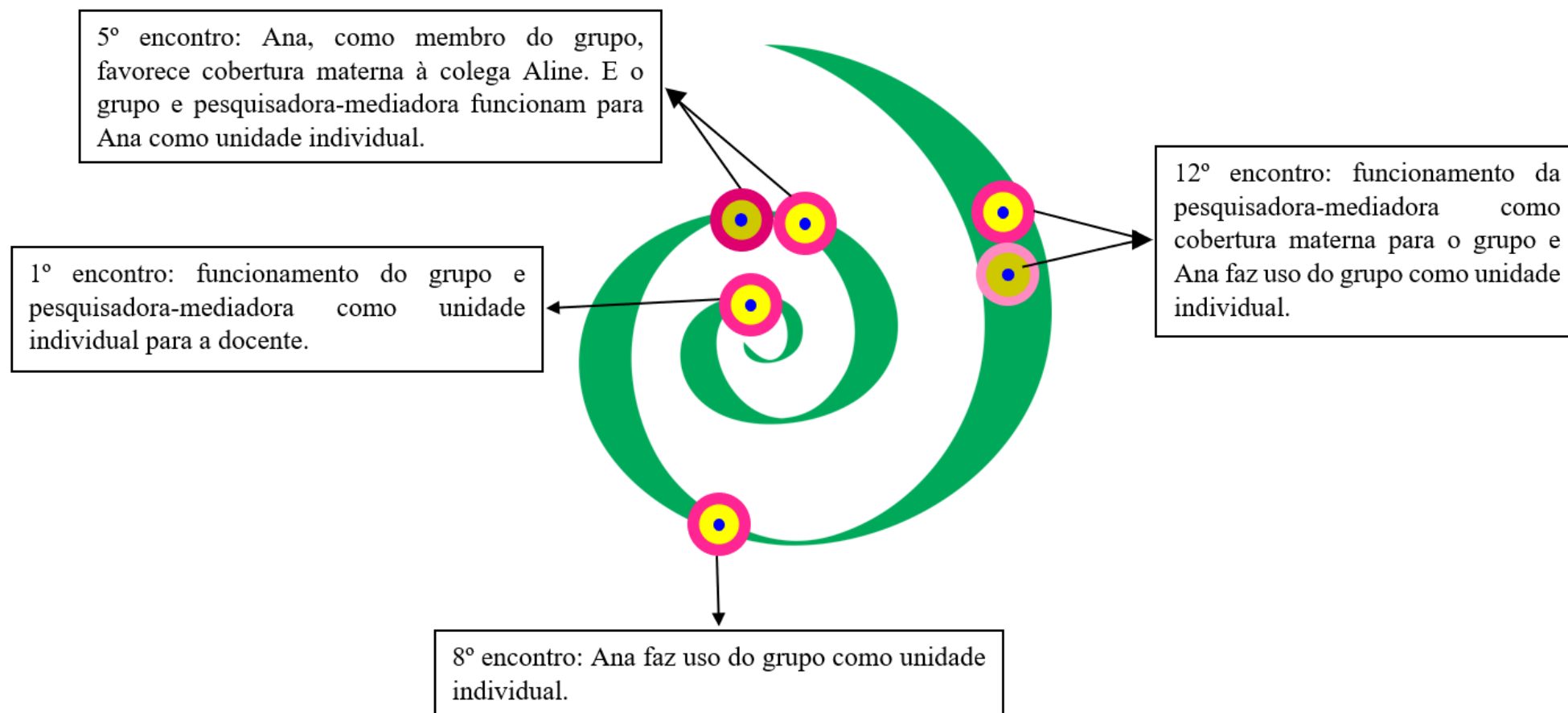
5.2.2.3 A professora Ana e o uso do grupo como unidade individual

A escuta da professora Ana na entrevista individual anunciou – como se pode ver na subseção 5.2.1.1 – o que se confirmou ao longo dos encontros do grupo de reflexão: sua posição subjetiva permitia-lhe distinguir entre si e o outro que não ela, sendo capaz de estabelecer o **uso de objetos** (WINNICOTT, 2000; 1983; 1975); estar só (WINNICOTT, 2006); preocupar-se com o outro (WINNICOTT, 1983); e ser empática. Tais capacidades – como chamaria Winnicott (2006; 2000; 1983; 1975) – indicavam que o grupo funcionaria para a docente **como unidade individual**.

O caso de conflitos que Ana apresentou foi o único na formação realizada que envolvia relações horizontais, com uma colega da mesma escola de Educação Infantil em que Ana trabalhava: Sofia, professora que não participava do grupo. Além disso, chamou a atenção um critério empregado por Ana para escolher o caso que apresentou: ele lhe parecia afetar toda a escola – interferindo na qualidade das relações horizontais (entre docentes) e verticais (entre docentes e crianças).

Também merece destaque o fato de ser o penúltimo caso a ser discutido (conforme agendamento prévio e iniciativa da própria Ana), revelando uma importante capacidade de esperar – por ser mais capaz de controlar a ansiedade, mas a própria **agressividade**.

Diagrama 4 - Mudança de posição subjetiva da Professora Ana



No primeiro encontro foi possível identificar, através de uma fala de Ana, a sua percepção clara da distinção entre realidades interna e externa, diferenciando-se do outro (WINNICOTT, 2006; 2000), o que ilustra sua capacidade de estabelecer o **uso de objeto** (WINNICOTT, 1975). Roberta comentou: *“Tem um menino, ele tem uns três anos, não é Ana? Ele é tão triste... na hora da turminha ele se desespera, ele tem um semblante muito triste. Agora eu digo assim, a avó dele toda vida foi calada, mas Alisson, a fala dele é muito triste.”* (Primeiro encontro, 04m41s).

Ao que Ana acrescentou: *“Parece que ele está em outro mundo.”* (Primeiro encontro, 05m10s). Ela parecia revelar sua capacidade de observar, fazendo inferência sobre a possibilidade do que a criança vivenciaria interiormente, como que tentando decifrar o que se passava no interior do outro (criança). Tal postura indicou o uso do grupo **como unidade individual**, como é possível observar no diagrama 4.

Já no quinto encontro, a posição subjetiva de Ana inferida desde a entrevista se confirmou, quando Ana ofereceu **cobertura materna** a Aline. Ana fez um comentário acolhedor e carinhoso em relação à Aline:

Foi engraçado... e ela [Aline] mandou o áudio em que estava chorando. Aí, Marcelo [aluno e filho da Prof.^a Ana] colocou a mão [mostrando a mão da cintura] e disse assim: “Quem é hein? Isso é Aline, é?” Eu disse: “É!” Ele disse: “Eu estou com saudade de Aline”. Eu vou dizer porque eu sei que ela se acalma!” (Quinto encontro, 37m24s).

Nesse sentido, o relato de Ana sugeriu evidências de sua posição emocionalmente madura em termos de **integração** egoica, na medida em que mostrou a capacidade de reproduzir e legitimar, para a colega, o carinho de seu filho – que foi uma criança da sala da professora Aline – por ela, sem com isso se sentir ameaçada em seu lugar de mãe. Manifestando a tranquilidade livre de ciúmes da relação entre criança e professora, Ana também foi capaz de ser empática com Aline, demonstrando-se capaz de pensar no outro e considerando simultaneamente vários pontos de vista para compreender as emoções de Aline.

Ora, experimentar a empatia é um dos aspectos próprios de um indivíduo em tempo de rumo à independência: com isso, Ana favoreceu acolhimento à colega e se posicionou de modo a permitir supor o seu uso do grupo **como unidade individual**. Na medida em que o grupo, diante dos comentários de Ana, a escutava, ratificando o que ela estava dizendo e comentando algo para Aline, pareceu indicar que se inclinava em direção a ela, correspondendo à sua demanda de **unidade individual**.

Ainda nesse encontro, outra passagem que pareceu confirmar a capacidade da professora Ana em estabelecer o **uso de objeto** (WINNICOTT, 1975) deu-se durante uma

discussão sobre o caso de uma criança. Ana fez um comentário: “Como se dissesse: ‘Ei, estou aqui!’” (Quinto encontro, 1h39m31s). A fala de Ana revelou uma hipótese decorrente de seu movimento para identificar a experimentação pelo outro (no caso discutido, a criança) – de alívio e desapontamento, explicando as emoções integrando-as e explicando-as por causas e motivos não evidentes. Ana conseguiu colocar-se no lugar da criança e inferir o que ela poderia estar sentindo e/ou pensando. Demonstrou clareza da distinção entre ela e o outro, sendo capaz de se colocar no lugar do outro (criança), sendo empática e imaginando o que se passaria com ele.

O mesmo aconteceu minutos mais tarde, quando Ana comentou sobre uma turma específica que tinha numa escola do município: “É um aluno da turma 1 do 6º ano, que ninguém olha pra ele, como quem diz: ‘Minha gente, ali são crianças e você é o adulto e precisa de um olhar diferenciado!’” (Quinto encontro, 1h47m05s). Nessa outra hipótese, é perceptível que a professora tenha revelado compreender a tarefa profissional do adulto – a autoridade educativa em sua prática docente de que trata Robbes (2010): entre outros movimentos, buscar compreender o comportamento de uma turma e não apenas rechaçá-la e retaliá-la, ignorando-a (“*ninguém olha pra ele* [referindo-se à turma do 6º ano I]”).

Ora, o estigma criticado por Ana evidencia uma prática pedagógica recorrente. O estigma e o preconceito, como evidencia Ferreira (2012, p.44-45), produzem representações que servem para isolar discentes considerados malsucedidos, de forma que “a confirmação do estigma garante, assim, a continuidade da representação de que esses alunos existem mesmo, para infelicidade e desilusão na carreira dos professores”. Como lembram Robbes e Afgoustidis (2016), esse modelo de autoridade opõe-se à promoção da autoria de si entre discentes, inibindo-os ou mesmo os excluindo do processo de aprendizagem a que têm direito.

No comentário de Ana, reconhecer o problema nas relações de autoridade na escola e posicionar-se pela criança permitem considerar que a docente se posiciona de modo maduro diante das situações de conflitos com as quais ela lida na escola, o que indica seu uso do grupo **como unidade individual**; o grupo, por sua vez, parecia corresponder a essa condição da docente uma vez que trocava informações, discutindo com ela sua perspectiva – a professora Aline contou uma história que lembrou ter vivido com um aluno pré-adolescente: ela conversou com ele e, depois, naquele mesmo dia, ele cometeu um furto. Um aluno que frequentemente mobilizava os colegas da sala e da escola, fazendo-lhes medo, por exemplo. Aline fez referência às condições de vida daquele garoto, talvez fosse uma vida de sofrimento.

No oitavo encontro também foi possível observar, de um lado a continuidade da condição maturativa da professora Ana, e de outro, a igual continuidade de correspondência do

grupo ao movimento da docente em relação a ele, como pode-se ver no diagrama 4 e no Apêndice G. O contexto a seguir transcrito parece revelar o modo como Ana frequentemente faz intervenções: cuidadoso e cordial.

Num determinado momento do encontro, Aline – que falava muito na reunião, inclusive tomando a palavra de outras – reproduziu sua queixa de uma ex-aluna que usava roupas de grife – o que lhe parecia um movimento arrogante em busca de mostrar-se superior aos colegas (e provavelmente ameaçava a própria Aline, que se irritava com isso). Aline repetiu palavras empregadas em tom agressivo para a aluna. Rafaela – em tom de sarcasmo – interveio, retaliando Aline (já que o sarcasmo consiste numa expressão inadequada da **agressividade** nas relações grupais). Por sua vez, Ana, sem retaliação, buscou conter Aline e dar um outro rumo à discussão, no sentido de um outro tema que envolvia todo o grupo e não o mantinha na paralisia diante das incessantes demandas de Aline:

Aline: [...] “olhe, aqui todo mundo é de um jeito só, e tu [reproduzindo a fala dirigida à aluna] fica quieta no teu canto [...] aqui é a mesma coisa, é tudo do mesmo pano, é tudo filho de Deus!”. [Dirigindo-se à pesquisadora-mediadora] Professora, essa menina ficou com gosto de gás, ela foi transferida de escola... [...] (1h03m20s).

Rafaela: Ela que não te aguentou! (1h04m49s).

Aline: [Ainda se dirigindo à pesquisadora-mediadora] Ela não me aguentou não, professora, porque eu coloquei ela no canto dela... Com aquele negócio de impressionar com a bolsa não sei de onde, com o não sei de que... não fez diferença pra mim não, professora, esta menina saiu [...] (1h04m50s).

Ana: Aline, você se contenha! (risos) Olha, professora, eu estou muito preocupada, essa semana lá... [e sugere a discussão de uma denúncia contra uma professora de outra escola, não integrante do grupo] (Oitavo encontro, 1h06m18s).

É bom lembrar: Ana por várias vezes serviu de apoio à presença e participação de Aline, cujas intervenções – sem dúvida várias vezes invasivas e excessivas, em razão de sua posição subjetiva já considerada na subseção 5.2.2.1 – consumiam tempo e interrompiam a fala de colegas. Ao tomar a palavra de Aline com cuidado e sem impaciência, Ana pareceu seguir usando o grupo **como unidade individual**, prestando-se assim o grupo para a própria Ana.

No décimo segundo encontro, então, a professora Ana apresentou o caso selecionado por ela como uma situação de conflito relacional na escola. Nesse momento, diante de conversas paralelas, a pesquisadora-mediadora convocou a professora Ana: “*Vamos lá, minha gente!* (pedindo silêncio) *Vamos lá? Ana, você começa?*” (1h32m25s). Ao que Ana respondeu de modo ativo, seguro e confiante, porém com suavidade, tomando a iniciativa de pedir às demais professoras para escutá-la: “*Começo! E vocês vão parar pra me escutar... o relato que eu vou falar.*” (levantando-se para falar) (1h32m33s). Enquanto a pesquisadora-mediadora interveio no grupo com segurança e brandura – servindo-lhe como **cobertura**, como pode-se observar

no diagrama 4 –, o posicionamento de Ana pareceu revelar confiança e autoridade, no sentido mesmo indicado por Robbes (2010): o de uma autoria de si, com características da posição rumo à independência.

Em síntese, pelo relato de Ana, Sofia furtava pequenos **objetos** das colegas e das crianças⁴⁷, o que tinha sido tolerado até 2017; em 2018, numa situação considerada mais grave e que motivou à discussão do caso no grupo, chegou a desviar dinheiro do município. Tais furtos foram percebidos gradual e coletivamente: no início das investigações informais, não havendo provas materiais (gravações ou testemunhos, por exemplo), as professoras conduziram informalmente investigações sobre o desaparecimento sucessivo de **objetos**. A observação direta e anônima, depois, veio a confirmar a culpabilidade de Sofia.

E ela começou:

O meu relato hoje é totalmente diferente do que já vem sendo exposto aqui. E assim, eu conversei ali com a professora bem rapidamente, pra pedir a sugestão se eu poderia abrir até, assim, esse espaço aqui, e como todo mundo é dessa extensão, já sabe, [...] uma questão de respeito e de ética, sabendo que elas não vão dizer, mas é por uma questão de respeito e de ética... (Décimo segundo encontro, Prof.^a Ana, 1h32m51s).

Como é possível compreender, esse cenário interferia na relação entre as professoras que, desconfiadas de Sofia, reagiam de modos diferentes, irritando-se ou querendo denunciá-la, sem que nenhuma medida fosse efetivada. Ana, por sua vez, mostrou-se preocupada não só com o grupo – composto, em sua maioria, por professoras da mesma escola de Ana e Sofia –, mas com as crianças acolhidas pela escola, assim como a própria Sofia (que corria o risco de perder o emprego, tendo família para sustentar).

A professora demonstrou preocupação com a personagem da qual trataria em sua apresentação, mostrando capacidade de se preocupar com outro (WINNICOTT, 1983), inclusive com aquele que se supõe pivô do conflito, o que indica o grau de amadurecimento emocional de Ana. Segundo Winnicott (1983, p.70), “preocupação é um aspecto importante da vida social” e, um dos sinais de maturidade no indivíduo é sua capacidade de conviver em sociedade sem desconsiderar, excessivamente, os seus próprios desejos e necessidades, sua espontaneidade pessoal. Do grupo, Ana parecia esperar que respeitasse tanto a regra inicial firmada anteriormente quanto a sua vez de falar, demandando dele na condição de **unidade individual**.

⁴⁷ O furto é uma das formas de violência sem ameaça (ou ameaça grave) às pessoas. Nas escolas brasileiras, os primeiros levantamentos extensivos indicavam uma ocorrência de aproximadamente 70% de furtos (e/ou roubos), conforme a percepção discente (ABRAMOVAY, 2002; 2003; 2005; ABRAMOVAY; RUA, 2002). Curiosamente, a despeito de uma pesquisa em línguas portuguesa, inglesa e francesa, não foram encontrados estudos acadêmicos sobre furtos realizados por profissionais da escola – entre eles, docentes.

A pesquisadora-mediadora lembrou e ratificou essa que fora uma das regras básicas acordadas inicialmente para a instituição do grupo de reflexão: “*E quem está aqui, como combinamos no início, deve guardar o que se discute aqui!*” (1h33m27s). Tal posicionamento visa favorecer no grupo a contenção, interditando-o, porém com moderação, funcionando, assim, **como cobertura** para o grupo. Tais movimentos, tanto de Ana quanto da pesquisadora-mediadora, são observáveis no diagrama 4.

A Prof.^a Ana, então, apresentou seu caso:

Essa situação já foge do controle, já foge do controle também de quem já passou também, como agiu, e a gente tem uma profissional aqui, e eu não sei nem o que dizer se [ela] não tem confiança e eu prefiro entender pelo lado que precisa de uma ajuda, entendeu? Que leva tudo que acha fácil, seja do mais simples ao mais complexo, ao mais complexo não chegou não, porque ela não levou nada de muito valor, mas assim, eu acho que ela precisa ser ajudada ao invés de ser criticada, porque eu creio que seja uma doença, porque se você leva um celular, a gente está entendendo que é pelo valor financeiro, mas como quando você pega um brinco que uma criança trouxe, ou um brinquedo, que não serve mais pra nada, porque o brinco não serve mais pra nada porque estar amassado e a pessoa coloca dentro de sua bolsa pra levar, e eu acho que não é só uma questão de roubar, mas é uma questão de doença. Além do mais, eu não sei se eu digo, mas eu vou dizer, já com problema muito sério em casa, que já tem uma criança que tem necessidade, e ela não aceita, já se conseguiu marcar consulta, marcar consulta, conseguiu o transporte e mesmo assim ela inventou uma história e não levou, e usou esse dinheiro e está aí a maior polêmica pra gente resolver, porque quando você pede dinheiro do setor público a gente tem que prestar conta, e assim, eu acho que ela precisa de ajuda de todo jeito [...]. (1h33m33s).

Chamam a atenção nessa fala de Ana: a angústia diante da situação vivenciada na escola (*Essa situação já foge do controle*), porém sem demonstrar fantasias de destruição (WINNICOTT, 2008); a busca por entendimento das causas que levavam a colega a agir de determinada forma (*eu prefiro entender pelo lado que precisa de uma ajuda*); e a suposição a respeito das necessidades da colega em questão (*eu acho que ela precisa ser ajudada ao invés de ser criticada*).

Num cenário bastante comum em escolas brasileiras, instalara-se o que a pesquisa coordenada por Abramovay (2005, p.249) já constatava há 15 anos: “O não saber como agir é uma regularidade entre os adultos, observando-se muitas vezes a omissão diante dos fatos”, havendo “uma relação entre a existência de furtos e a sensação de insegurança”. Além disso, como bem observa Freller (2001b, p.35), “os furtos são uma categoria especial de indisciplina, pois sempre resultam em constrangimento moral”⁴⁸, pondo em dúvida a confiança entre pares.

⁴⁸ De tal sorte que se pode entender o mal-estar a respeito do furto: conforme a análise de Colvora, Santos e Seibel (2011) a partir da Prova Brasil 2007, até 46% do docentes e gestores envolvidos em sua pesquisa não responderam a perguntas tratando de violência na escola, como o furto, cometida por membros da comunidade (inclusive seus profissionais). A pesquisa coordenada por Abramovay (2006) também analisa recursos culturais utilizados para reduzir os efeitos de furtos e roubos sobre as relações, em razão do constrangimento causado: a banalização, a justificação do ato, a mitigação da gravidade moral e a transferência de responsabilidade institucional pela segurança para o plano individual.

Ora, esse sentimento acentua-se quando se trata de uma colega de trabalho, já que “os furtos são compreendidos [...] como ataque ao grupo, como atitudes prejudiciais aos pares, que geralmente isolam e excluem aquele que comete tais atos” (FRELLER, 2001b, p.36). Pode-se mesmo pensar numa cultura de evitação dos confrontos para a resolução de conflitos mais pessoais – como parece ser o caso do furto, em que bens e a identidade grupal estão em jogo.

Ora, mesmo não tendo sido pessoalmente um alvo da conduta de Sofia, o mal-estar de Ana, preocupada com o coletivo escolar, também se amparava nessa busca de proteção: atacar o grupo a que pertença é, no mínimo, ameaçar-me. Mas, ao mesmo tempo, buscando explicações para o comportamento da colega em algum tipo de vulnerabilidade (“Eu prefiro entender [...] que ela precisa de uma ajuda”), evidencia disponibilidade para manter a humanidade de Sofia. Assim, reconhecendo o outro em vários dos personagens do caso (inclusive quem agia provocando mal-estar) – colegas de escola, crianças, Sofia (inclusive a família desta última) e deles se diferenciando – Ana podia identificar-se com os alvos dos furtos da colega (e, em menor escala, com a própria agressora).

Esses elementos evidenciaram um indício da sua maturidade emocional, ao que se associavam suas características antes mencionadas – as quais se manifestaram na apresentação de seu caso, em especial a de recorrer ao outro (grupo e pesquisadora-mediadora), indicando a clara distinção entre realidades interna e externa – para comunicar o conflito, refletir sobre ele e construir alternativas para seu manejo. Não à toa, ela reconheceu o problema, inquietou-se por ele e decidiu trazê-lo para um lugar de fala que, tanto pela presença do grupo como da pesquisadora-mediadora, invocava uma resolução de melhor qualidade que aquela já reproduzida (e antes referida).

Segundo Winnicott (2008), a experiência de ter tido uma mãe (ou substituto/a) que se dedicou ativamente a atender às necessidades do indivíduo (o bebê, no modelo winnicottiano) de modo criativo – sempre considerando um contexto de situações propícias à continuidade, ao longo do tempo, dessa experiência inicial – contribui para que esse indivíduo estabeleça contato com o meio, propiciando-lhe “uma riqueza em suas relações com o mundo que pode desenvolver-se e atingir plena fruição, com o decorrer do tempo, quando a maturidade chegar” (WINNICOTT, 2008, p.119). Através dessa experiência de cuidados *suficientemente bons*, mais tarde, o indivíduo pode viver “as experiências instintivas e as ideias excitadas”⁴⁹, e que elas não destroem, necessariamente, o tranquilo tipo de relações, de amizade e de participação” (WINNICOTT, 2008, p.119).

⁴⁹ Ou seja, aquelas que se em demasia provocam fantasias de despedaçamento (WINNICOTT, 1983; 2000).

Tal perspectiva winnicottiana faz pensar que a professora Ana experimentou essa situação ansiogênica com um grau de maturidade que parece revelar um desenvolvimento emocional saudável. Apesar de se sentir angustiada, ela participou ao grupo o problema, buscando uma solução compartilhada e implicando todos os envolvidos na solução do conflito.

Além disso, a expressão da capacidade de se preocupar com o outro (revelada por Ana também em sua busca por entendimento das causas que levavam a colega a agir de determinada forma) e a tentativa de identificar as necessidades subjacentes ao comportamento transgressor de Sofia (mostrando-se empática e capaz de pressupor ideias da colega, tentando compreendê-las) sugerem um grau de amadurecimento emocional descrito no tempo de “rumo à independência”, quando o indivíduo conquistou gradativamente a capacidade “de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, cada vez mais, o que já está dentro de si própria.” (WINNICOTT, 1983, p.87).

Diante daquele cenário, o grupo discutiu o caso, retomando o texto de Winnicott (2005) sobre a tendência antissocial discutido no oitavo encontro. Debateu-se sobre ações possíveis que servissem de alternativas, de um lado, que não implicassem necessariamente na demissão da professora em questão e, de outro, servissem a ela de interdição àqueles atos transgressores. Uma das alternativas pensadas consideravam a participação de Sofia na solução do conflito que ela causava (por exemplo, ela pagar o valor devido).

Assim, de um lado, Ana – que em geral se mostrava confiante, relaxada e dedicada às situações de trabalho – parecia buscar alívio para a angústia experimentada com a situação, porém sem experimentar a **ameaça de aniquilação** indicada por Winnicott (1983; 2000). Desse modo, sua angústia geralmente não a impelia a regredir a posições subjetivas emocionalmente menos desenvolvidas – sendo, então, elaborada de forma mais integrada, realística e, conseqüentemente, produtiva para o grupo e para si mesma, no plano profissional. De outro, Ana também buscava em grupo – e com o grupo – alternativas para lidar com a situação de modo mais eficaz, reconhecendo, inclusive, as suas limitações em relação ao conflito percebido.

Ao longo da discussão, o grupo fez comentários sobre o caso: alguns como se demonstrassem dúvida quanto à responsabilização pelo ocorrido, outros em tom de crítica: posicionamentos assim solicitavam da pesquisadora-mediadora um funcionamento para o **grupo como cobertura materna**, intervindo com acolhimento, na medida em que esclarecia possíveis motivos de aquela professora (suposto pivô do conflito) agir de determinada forma e também a responsabilizava na medida que parecia cabível.

Em outras palavras, nem aquela docente era vítima, nem era uma questão de ser uma pessoa má e isso, ao mesmo tempo sugeriria responsabilizá-la no que era devido, mas sem julgá-

la, pois era dotada de uma história de vida que provavelmente explicaria suas ações. Na medida em que a pesquisadora-mediadora fez referências ao texto estudado anteriormente, tomando-o como base para a compreensão do caso, visou tanto interditar críticas quanto, através do esclarecimento, acolher docentes do grupo que sugeriam se sentir culpadas pelo destino daquela situação. É claro que não fora negligenciada a implicação de cada uma do grupo na omissão quanto à necessidade de interditar Sofia, cuja responsabilidade tampouco foi desconsiderada.

Da parte da professora Ana que, frequentemente, se mostrou no grupo uma pessoa madura emocionalmente, naquele momento, muito angustiada, parecia demandar acolhimento e atenção, porém sem experimentar, por exemplo, alguma **“ameaça de aniquilação”** (WINNICOTT, 2000). Precisava de acolhimento para sua angústia, mas também buscava soluções compartilhadas para manejar o conflito, que certamente tinha uma dimensão cultural e grupal (a cultura da omissão ou da **transferência** da responsabilidade diante do furto por uma profissional da escola que, ao contrário, deveria representar a lei e seus valores). Isso é possível observar no diagrama 4: ao longo de todos os encontros a posição subjetiva da professora Ana foi marcadamente emocionalmente amadurecida, fazendo uso do grupo **como unidade individual**.

Essa estabilidade ao longo dos encontros não a protegeu da angústia ou de movimentos discretamente regressivos, por exemplo, ao apresentar o caso: a própria dificuldade em lidar com o furto revela essa ambivalência, que pareceu ser tanto cultural como ligada à insegurança de Ana no manejo de crianças sem limite (como se referiu, certa vez, a um de seus filhos). Cabe aqui ressaltar que as oscilações de Ana fizeram parte desse movimento pois, como nos lembra Winnicott (1983) a respeito do tempo de rumo à independência:

Em círculos cada vez mais abrangentes da vida social a criança se identifica com a sociedade, porque a sociedade local é um exemplo de seu próprio pessoal, bem como exemplo de fenômenos verdadeiramente externos. Neste sentido se desenvolve uma verdadeira independência, com a criança se tornando capaz de viver uma existência pessoal que é satisfatória, ainda que envolvida com as coisas da sociedade. [Porém] é claro que há grandes possibilidades de recuos neste desenvolvimento da socialização. [...] Mesmo o indivíduo normal pode se defrontar com uma tensão social que está além do que ele poderia suportar [...]. (p.87).

Assim, ao mesmo tempo em que evidenciava suas dificuldades para apresentar limites (na vida pessoal ou profissional), ao ter buscado alternativas para lidar com a situação e tomado esclarecimentos sobre as possibilidades de leitura do caso, Ana parecia se apossar de si em relação ao que lhe angustiava naquela situação e tomou uma decisão em relação ao manejo da situação: *“Eu não tenho coragem de chegar e assim, tipo, desmascarar! [...] Mas eu tenho*

coragem, a partir de agora [coragem], de conversar com ela! [...].” (Décimo segundo encontro, Prof.^a Ana, 2h13m38s).

5.2.3 O terceiro tempo do modelo: as avaliações da experiência

O terceiro momento do modelo é marcado pelo último encontro do grupo de reflexão, dedicado à discussão sobre a experiência de cada participante ao longo da formação. Nele são feitas perguntas de natureza exploratório-reflexiva, visando a promover a consciência de eventuais efeitos da formação sobre as práticas pedagógicas (o que envolve a subjetividade das docentes). Assim, perguntas como: “Como foi para vocês esse tempo?”, “Como se sentiram?”, “O que desta formação repercutiu na sala de aula de vocês?”, “O que foi bom, o que não foi?”, “O que faziam antes que supõem não mais fazer?”, “Algo, então, mudou?”.

Nesse momento, tal qual foi adiantado no item 4.2, as docentes puderam apresentar suas aquisições em relação ao manejo das situações que consideraram como conflitos relacionais durante esse processo de formação docente continuada. A análise aqui recai, em especial, sobre a possível mudança na posição subjetiva das docentes – ilustrada, de um lado, no tempo maturacional (WINNICOTT, 1983) em que a docente se localizaria e, de outro, por sua relação com o uso do grupo pela docente (**como cobertura ou unidade individual**).

Como já se viu, o grupo de reflexão funcionou como um espaço potencial para a mudança, favorecido pelo manejo da pesquisadora-mediadora e pelas propriedades potencializadoras intrínsecas ao grupo de reflexão, as quais tomam como parâmetros de enquadre os fundamentos invocados pela PI – lei, lugar, limite e linguagem (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Por seu turno, o modelo de análise da posição subjetiva garante um mapeamento sugestivo da posição subjetiva docente diante das situações de conflitos relacionais em sala e na escola, identificando e reconhecendo as necessárias intervenções que favoreçam um manejo mais efetivo pela pesquisadora-mediadora, que assume a função de formadora de educadoras e educadores. Aqui, para a análise consideram-se as categorias: criação de alternativas e relato sobre mudança no manejo dos conflitos.

Durante o décimo quarto encontro, chamou a atenção, no início, que a maioria das docentes, ao falarem sobre essa experiência do grupo de reflexão, fizeram referência à instituição do lugar de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009) como o mais relevante, fazendo alusão à particularidade desse processo, em contraste com outras formações (resumidas a palestras e cursos) e reuniões de trabalho, em que ações e instruções eram determinadas sem

que as docentes fossem escutadas – num modelo descontínuo e compensatório, segundo uma crítica retomada por Alves-Mazzotti e Bruno (2010, p.447): pretende-se “a substituição do conhecimento visto como obsoleto diante do novo conhecimento, [...], como se não houvesse história e não fosse possível aproveitar o conhecimento passado. Assim, não há uma reflexão por parte dos professores [...], para pensar a formação em serviço de forma contínua”.

Uma sequência de falas ilustra bem a realidade de outros modelos de formação e como foi sentida a novidade do modelo aqui apresentado foi sentida, sob a perspectiva das professoras sobre outras experiências de formação continuada:

Raquel: Pra mim foi um misto de três sensações: o alívio por falar, depois como foi bom – vai fazer falta esse experimento em sala de aula –, e depois saudade, mesmo [ocorrendo a formação no] sábado [...].

Francisca: E [o ganho] não é só na sala de aula, mas pessoal mesmo!

Raquel: Isso!

Francisca: Eu achei bom, porque a gente pode falar, por exemplo: eu estou cansada de ter planejamento, aí o tempo é curto e se a gente for falar as nossas angústias, toma o tempo... Aí a gente vem para a semana pedagógica, vem às oficinas, ficamos na oficina, e aí quando você vai falar um pouquinho, o tempo é curto! [...] Aí uma amiga disse: “Olhe, eu já estou cansada... pra que tanta coisa de que a gente não participa? Se a gente não pode botar pra fora as ansiedades? E nesse curso de certa forma a gente consegue falar nossas angústias, de pensar nelas!”.

Mariana: E além de falar e sentir, tem alguém que possa nos ajudar aqui, a gente tem a professora [referindo-se à pesquisadora-mediadora]! (0m25s-1m51s).

As falas de Raquel, Francisca e Mariana ilustraram a importância do lugar de fala para as docentes, não apenas no que se referia à dimensão profissional, mas também à pessoal, o que permite inferir que elas experienciaram o grupo de reflexão durante essa formação como *um ambiente suficientemente bom* para que perlaborações acontecessem. Ora, docentes da Educação Infantil brasileira – em sua maioria, pedagogas – continuam com carga horária extensa, tarefas múltiplas, pouco reconhecimento profissional e formação inespecífica, além de baixa remuneração – como lembram as palavras de Barbosa, Cancian e Wesehenfelder (2018, p.50): “a ausência de um espaço qualificado – e qualificador – de profissionalidade docente para Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos segue vigente em nosso país”, de sorte que “os professores de Educação Infantil acabam sofrendo um imenso desprezo e desconsideração” (p.52).

Francisca e Raquel evidenciam o impacto emocional – o alívio – de poderem pensar suas práticas a partir delas mesmas, tratando do que viviam nas suas salas de aula e dos impasses no manejo dos conflitos de vários tipos. Francisca, aliás, refere-se a angústias não elaboradas em experiências orientadas por modelos que não valorizam sua subjetividade, sempre associada

apenas à vida pessoal (“não é só na sala de aula, mas pessoal mesmo!”). É muito significativa a fala de Francisca, quando afirma: “E nesse curso de certa forma a gente consegue falar nossas angústias, de pensar nelas!”. Conseguir pensar ou refletir sobre a própria experiência no lugar de trabalho das docentes é um dos ganhos mais importantes que o modelo aqui defendido produz, afinando-se ao que afirmaram Alves-Mazzotti e Bruno (2010, p.457):

Não defendemos que a formação continuada dos professores deva ocorrer apenas no *locus* de trabalho, descartando outras possibilidades importantes de formação, como cursos de extensão, palestras, seminários, congressos, entre outras. Mas, [...] a formação na escola com foco no professor possibilita uma reflexão mais significativa, na busca coletiva de estratégias para vencer desafios.

Sobressaiu-se um traço importante da experiência grupal: o das trocas. A troca – como já salientaram as mesmas autoras –, numa formação continuada para docentes da Educação Infantil na escola e a partir do seu corpo de experiências (ALVES-MAZZOTTI; BRUNO, 2010), é tão importante que pode determinar outros aspectos típicos da formação, como a atualização, a produção de conhecimento e o estudo. Tanto que as próprias autoras comentam, numa citação que converge para o aqui analisado:

Nesta modalidade de formação, ao contrário do que ocorre nos formatos tradicionais, as professoras se consideram protagonistas de seu próprio desenvolvimento profissional, não se vendo como espectadoras e sim como participantes ativas do processo de formação. Não surpreende, portanto, que os professores se sintam mais valorizados e, conseqüentemente, valorizem mais a *troca* do que a *compensação de deficiências* (ALVES-MAZZOTTI; BRUNO, 2010, p.458).

Outro elemento que as professoras conseguiram perceber claramente: além da elaboração emocional e da reflexão coletiva em torno dos conflitos, a experiência avaliada positivamente por elas referenda o modelo aqui proposto por outro elemento que apareceu recorrentemente ao longo da descrição e da análise – a atuação da pesquisadora-mediadora. A fala de Mariana nitidamente evidencia este aspecto: “E além de falar e sentir, tem alguém que possa nos ajudar aqui, a gente tem a professora”. Poder contar com alguém que assume, ao mesmo tempo, o lugar de **objeto** da **transferência** (WINNICOTT, 2000) e de autoridade pedagógica (ROBBES, 2016), inspirando confiança através da garantia do enquadre.

Neste sentido, supõe-se nesses elementos da formação continuada, como já se discutiu nos itens 4.2.1 e 4.2.2, a instituição demarcada pelos dispositivos da PI (HÉVELINE; ROBBES, 2009) no grupo de reflexão e o seu manejo em função de **handling** e de **holding** (WINNICOTT, 1983; 2000; 2005) por parte da pesquisadora-mediadora, contribuindo para o funcionamento do grupo, fosse **como cobertura materna**, fosse **como unidade individual** – considerando as demandas das docentes e lhes favorecendo o atendimento às suas necessidades. O grupo de

reflexão ganha, nessa dimensão, o caráter de espaço potencial para a mudança na posição subjetiva docente no manejo de situações de conflitos relacionais, tanto na escola como em sala de aula.

Enquanto o grupo de reflexão discutia sobre como as docentes viam a influência daquela experiência em sua prática diária, as professoras Francisca, Melânia e Raquel revelaram o que pareceu indicar mudanças no modo como elas passaram a lidar com as situações de conflitos em suas salas de aula:

Francisca: Assim, na minha prática eu comecei a repensar [...] e aí eu já penso, já está lá aquela interrogação: “Será que é assim? Será que é isso mesmo?”.

Melânia: Até porque a gente vê que por trás do comportamento da criança agora tem um motivo... Ela não está fazendo aquilo só por fazer, porque é impulsiva, ou mesmo impulsiva, mas tem sempre um porquê e agora a gente sabe disso (4m19s).

Raquel: E eu percebi que eu cresci, e eu fiquei maior, e eu cresci mais do que Gabriela [criança com quem Raquel falava alteando a voz, para tentar impor-se] (risos) [...] e eu não preciso falar mais alto que Gabriela! (3m57s-4m30s).

A professora Francisca ressalta a importância de se repensar as ações no cotidiano – e registra o que passa a fazer em seu dia-a-dia; a professora Melânia indica ter adquirido a consciência de que um comportamento apresentado tem uma história que pode explicá-lo – e indica ter passado a observar a representação do comportamento; e a professora Raquel declara que antes gritava com a criança que ela trouxe na ocasião da apresentação do caso e passara a não mais gritar com ela.

Vale lembrar os efeitos que o grupo de reflexão parece ter tido sobre as professoras Aline, Assunção e Ana, respectivamente: a primeira começou a desenvolver a capacidade de estar diante das crianças com uma postura mais madura, quando diante de uma situação conflitante, ao invés de tentar solucionar negando ou deslocando – expulsando de sala, por exemplo, o(a) suposto(a) autor(a) do conflito; a segunda docente, em situação do grupo de reflexão, amadureceu emocionalmente, conquistando confiança e segurança para se colocar diante do grupo, o que sugere alguma mobilização em termos dela lidar com a própria **agressividade**, favorecendo seu manejo de situações que envolviam a **agressividade** reprimida da criança; por fim, a terceira descobriu alternativas para lidar com a situação por ela considerada conflitante e se esclareceu sobre as possibilidades de entendimento do caso, o que concorreu para que se apossasse de si em relação ao que a angustiava.

Vale ressaltar, como é possível observar na subseção 5.2.2.1 e 5.2.2.2, que os conflitos mobilizadores de Aline e Assunção envolviam crianças, enquanto aquele levado por Ana à discussão tratava de conduta de uma colega: presume-se que a ameaça sentida na relação vertical (adulto-criança) pela docente seja indicativa de níveis de maturidade menos

desenvolvidos, ao tempo em que aquela experimentada na relação horizontal (adulto-adulto) sugere um nível de desenvolvimento mais amadurecido. Obviamente, a qualidade da percepção do conflito predomina sobre o tipo de relação hierárquica considerado, mas não se pode deixar de reconhecer que adultos mais maduros, por definição, são mais capazes de lidar com crianças (compreensivelmente menos maduras), não se vulnerabilizando nesse patamar.

Como se viu, as professoras aqui tomadas como exemplo revelaram mudança, em maior ou menor grau, em sua posição subjetiva diante das situações de conflitos relacionais em sala e na escola. Ao recorrer à ilustração pelas análises das professoras Aline, Assunção e Ana, foi possível perceber que:

- 1) A necessidade de mudança se dá gradativamente em termos de localização no tempo maturacional da docente, se mais ou menos madura, ou seja, se em termos de dependência absoluta, relativa ou rumo à independência;
- 2) Quanto mais aspectos em termos de dependência absoluta a docente apresenta, mais frequentemente ela estabelece **relações de objeto** com as pessoas, que são um tipo de relação menos maduro egoicamente; foi o caso de Aline
- 3) Quanto mais aspectos em termos de rumo à independência a docente apresenta, mas frequentemente ela estabelece o **uso de objeto** com as outras pessoas, relações mais maduras egoicamente; foi o caso de Ana;
- 4) Em paralelo, quanto mais a docente apresenta aspectos do tempo de dependência absoluta e estabelece **relações de objeto**, mais a docente faz uso do **grupo como cobertura materna**;
- 5) Por outro lado, quanto mais a docente apresenta aspectos do tempo de rumo à independência e estabelece o **uso de objeto**, mais o uso do **grupo** é feito **como unidade individual**;
- 6) E quando a docente apresenta aspectos do tempo de dependência relativa e alterna entre estabelecer de **relações de objeto** e **uso de objeto**, mais frequentemente a docente alterna no uso que faz do grupo, ora **como cobertura materna**, ora **como unidade individual**;

Desse modo, é possível deduzir que o grupo de reflexão, no modelo aqui defendido para uma formação docente continuada que vise a contribuir para um manejo pedagógico, educativo, dos conflitos relacionais pela docente, na experiência considerada funcionou como um espaço potencial à mudança de posição subjetiva pelo menos de algumas das participantes do grupo de

formação, permitindo-lhes a criação de alternativas (Aline abriu-se para pedir ajuda a uma colega para que intermediasse o conflito com a criança de sua sala; Assunção passou a suportar mais a **agressividade** de Adriano envolvido no conflito; e Ana dispôs-se a conversar com Sofia para buscar formas de resolução que a implicassem).

Vale ressaltar que o modelo de análise da posição subjetiva, tal como sugerem os dados analisados e como se pode observar nos diagramas, favorece a mudança na posição subjetiva docente, porém não a garante. Ainda assim, este não pode ser tomado como um limite para o modelo, visto que a posição subjetiva não necessariamente precisará de mudança – se considerados os casos em que se verificam, por exemplo, o tempo de rumo à independência. Mas não só: quando pessoas em tempos de desenvolvimento mais imaturos não se dispõem a mudar, o grupo por si só não implicará nesse movimento. Em última instância, o que afirma aqui é: o modelo presume a disponibilidade para a **integração**, oposta ao retraimento (WINNICOTT, 2000).

Vê-se, assim: a experiência no grupo de reflexão, através da instituição do lugar de fala – repleto de um discurso narrativo marcado cultural e subjetivamente –, associada à sustentação e ao manejo facilitados pela pesquisadora-mediadora criam condições para levar a uma elaboração psíquica que oportuniza a mudança na posição subjetiva docente no manejo das situações de conflitos relacionais em sala e na escola. A formação docente continuada em grupo de reflexão orientada por **holding** e **handling**, favorecidos pela pesquisadora-mediadora e relacionados à dinâmica que vai se delineando no grupo, provoca a criação de alternativas no manejo das situações de conflitos relacionais em sala e na escola, cujo efeito é terapêutico (ZIMERMAN, 2000).

5.2.4 As bordas do modelo: pesquisadora-mediadora, auditor externo e instituição copartícipe

O modelo de análise da posição subjetiva de docentes para o manejo de situações de conflitos relacionais na Educação Infantil em sala de aula e na escola, supõe três elementos que lhe dão contorno e lhe servem como continente – ou uma tina, na alegoria de Laplanche (1992): a pesquisadora-mediadora, o auditor externo e a instituição copartícipe, três elementos que, “tangencializados” (LAPLANCHE, 1992, p.166), participam da estrutura do modelo.

Em pesquisa anterior (GONZAGA 2011) ficou evidente que a figura do(a) pesquisador(a)-mediador(a) precisava ser, necessariamente, externo à escola, com vistas a favorecer o estabelecimento de vínculos transferenciais (ZIMERMAN, 1999). Outro aspecto

relevante era que essa figura, de uma lado, fosse capaz de escutar e compreender a dimensão psicodinâmica das(os) docentes e, de outro, estivesse disponível emocionalmente para realizar a tarefa de manejar os movimentos psicodinâmicos suscitados em grupo no sentido de conciliar o atendimento às necessidades de cada docente (ou seja, precisava ser um profissional que vivenciasse ou tivesse vivenciado a sua formação em psicanálise sob a tríade: análise pessoal, supervisão clínica e suporte teórico).

Dois fatos foram, então, corroborados pelos dados empíricos: a externalidade ao grupo de reflexão da pesquisadora-mediadora favoreceu o estabelecimento dos vínculos **transferências**; e sua formação em psicanálise oportunizou o uso de alguns recursos da técnica psicanalítica, tais como a noção de enquadre, **holding**, **handling** etc.

Segundo Zimerman (2001), embora o conceito de **transferência** em psicanálise, para a comunidade psicanalítica, devesse se restringir ao que se passa na cena analítica, “daquilo que o analisando está revivendo e sentindo com o seu analista, é inegável que não tem como desconhecer que essa expressão já ganhou grande extensão e uma analogia conceitual com aquilo que se passa na relação médico-paciente, professor-aluno etc.” (p.411). Assim, com o suporte da relação transferencial estabelecida em situação do grupo de reflexão, o manejo da pesquisadora-mediadora dos fenômenos grupais e individuais surgidos no grupo – sem desconsiderar a subjetividade docente e o que ela carrega de inconsciente – favoreceu a instituição de um espaço potencial à criação de alternativas para os impasses na gestão dos conflitos relacionais.

Além disso, para o modelo aqui proposto, a figura da pesquisadora-mediadora deve ser capaz de: favorecer **holding** e **handling** a cada docente e ao grupo de reflexão; sobreviver aos possíveis ataques destrutivos das docentes; adaptar-se às necessidades de cada docente e às do grupo de reflexão, quando necessário, tal como uma **mãe suficientemente boa** (WINNICOTT, 2000) e identificar, reconhecer e manejar suficientemente bem (WINNICOTT, 2000) as necessidades egóicas suscitadas por cada docente no grupo de reflexão. No caso da aplicação do modelo, a pesquisadora-mediadora precisará, também, mapear a posição subjetiva docente diante das situações de conflitos relacionais em sala e na escola e nela, quando necessário, intervir com vistas a um manejo docente mais eficaz: para ela, este mapeamento é um dos principais ganhos que este modelo de formação oferece.

A premissa winnicottiana da adaptabilidade ativa de um(a) adulto(a) ao bebê (WINNICOTT, 1990), a fim de ser suficientemente bom(a), é aplicável ao adulto, em maior ou menor grau, a depender do tempo no qual ele se localiza. Quanto mais regredido for o indivíduo, mais necessitará da intervenção (dedicação) do meio (inicialmente, representado pela

pesquisadora-mediadora, e mais tarde pelo próprio grupo de reflexão). Como se viu no grupo de reflexão, a pesquisadora-mediadora (tanto para a docente quanto para o grupo de docentes) funcionou metaforicamente como um colo, acolhendo e cuidando para atender às necessidades egoicas indicadas por cada docente em situação de grupo de reflexão.

Quem se desenvolve de modo saudável experimentam estados tranquilos (quando a mãe atende suas necessidades egóicas, como diria Winnicott [2000], em momentos mais ou menos certos), chegando a entender que não têm um contato direto com a realidade externa, mas sim têm uma ilusão de contato.

Outra função estruturante ao grupo de reflexão, cabível à pesquisadora-mediadora, é a sua sobrevivência aos possíveis ataques destrutivos das docentes. Como já foi discutido, de acordo com Winnicott (1983), a pesquisadora-mediadora funciona ao mesmo tempo como **mãe-ambiente** e **mãe-objeto**: de um lado, cabe à **mãe-objeto** sobreviver aos ataques instintivos do sujeito; de outro, a **mãe-ambiente** deve acolhê-lo sempre, mantendo-se empática e presente. No grupo de reflexão, como uma mãe cujas funções de ambiente e **objeto** atuam, a pesquisadora-mediadora acolhe as docentes, quando necessário, contendo-as sem retaliá-las, disponibilizando-se a receber delas o que lhes for genuíno, tal como um agrado, a exemplo do que se deu com a professora Aline.

Uma pesquisadora-mediadora que sirva como “ambiente-suporte”, representado pela integração dessas duas mães contribui para o fomento de um espaço potencial para a vivência de experiências relacionais e seus iminentes riscos (DAVIS; WALLBRIDGE, 1982), garantindo ao grupo e a cada docente alguma segurança para a vivência de **uso de objeto**. Por isso, também, é função da pesquisadora-mediadora adaptar-se ativamente, quando fundamental, às necessidades tanto de cada docente quanto do grupo de reflexão, ao modo de uma **mãe suficientemente boa**, identificando, reconhecendo e manejando suficientemente bem as necessidades egoicas suscitadas por cada docente no grupo de reflexão.

Os outros dois elementos: o auditor externo e a instituição copartícipe também são estruturantes para o modelo, assumindo, na concepção de Winnicott (2008), a função de suporte. Rosa (2009, p.58) bem coloca que, no pensamento de Winnicott, “antes de o pai surgir como um dos pólos do triângulo edípico, ele já está presente, de diferentes maneiras, na vida do bebê.” No caso, aqui, do modelo de análise, isso significa dizer que tanto o auditor externo (nesta pesquisa representado pela figura do orientador desta tese) quanto a instituição copartícipe (a gestora do município – secretária de educação) contribuíram indiretamente para o grupo, favorecendo à pesquisadora-mediadora condições para manter-se dedicada

(WINNICOTT, 2000) ao atendimento ativo às necessidades egoicas surgidas em situação do grupo de reflexão, quando e na medida em que havia a necessidade de tal dedicação.

Segundo Winnicott (2000) numa adaptação suficientemente boa às necessidades da criança, seu desenvolvimento é pouco perturbado pelas reações às intrusões – vale salientar que as intrusões contam menos que as reações às intrusões. Quando há falhas do meio (daquele/a que se dedica), as reações às intrusões interrompem o sentimento de continuidade do “vir a ser” da criança e, com a frequência dessas reações, ela vive a **ameaça de aniquilação** (uma ansiedade muito primitiva). Por isso, a constituição e o desenvolvimento egoicos realizam-se mediante experiências contínuas do sentimento de estar sendo cuidado quando e na medida em que se necessita; e isso se dá somente quando a criança encontra uma mãe capaz de experimentar o estado de preocupação materna primária, cuja dedicação às necessidades egóicas da criança é ativa (WINNICOTT, 2000).

Nesse contexto, o pai (ou o/a substituto/a) favorece à mãe condições de se adaptar suficientemente bem às demandas da criança, dada a sua capacidade de identificar-se com ela, ou seja, a mãe não tem que se preocupar com outra coisa se não com o seu bebê. Segundo Winnicott (2008), são funções de suporte àquele(a) que está ocupado(a) em se dedicar ao outro: favorecer condições à mãe para exercer sua dedicação primária; dar-lhe apoio moral, amparando-lhe no exercício de sua autoridade; e aceitar – bem como a mãe – a responsabilidade pela existência da criança.

Tais funções de cuidados, seja de dedicação, seja de suporte àquele(a) que se dedica (e aqui insisto em lembrar que as referências à mãe e/ou ao pai não dizem respeito exclusivamente ao gênero, mas sim a quem quer que exerça essa função) podem ser observadas no modelo de análise ora em questão, ao pensar-se no apoio que um auditor externo (orientador ou supervisor, por exemplo) precisa oferecer, como interlocutor distanciando, ao funcionamento do grupo de reflexão. Nisso, ele se aproxima da tangência própria à instituição copartícipe.

De um lado, o auditor externo (CRESWELL, 2007), cuja função fora igualmente examinada e confirmada em pesquisa anterior (GONZAGA, 2011), intervém ao longo de todo o processo de formação docente continuada junto à pesquisadora-mediadora, acompanhando-a e revendo continuamente o processo em andamento, no sentido de colaborar com “o distanciamento entre a pesquisadora e o objeto estudado” (GONZAGA, 2011, p.52), servindo de um pai na condição tanto de um dos polos do triângulo edípico (grupo, pesquisadora-mediadora e auditor externo) quanto de um amparo e suporte emocionais no sentido de contribuir para o contínuo andamento da formação docente proposta.

Auditoria, aqui, representa o que na formação do psicanalista se chama de supervisão clínica, cuja função, como já se viu antes, é colaborar com o(a) psicanalista mais jovem para que se desprenda de possíveis efeitos identificatórios, principalmente no que diz respeito ao domínio de sua prática clínica. (SMIRNOFF, 1992).

Desde Freud, se pensarmos em sua relação com Breuer, por exemplo, a supervisão clínica em psicanálise é uma prática condicionante à formação do(a) psicanalista. Segundo Mijolla (1992, p.125), trata-se de “um momento de sua formação, um lugar de passagem no qual ele[(a)] poderá pensar fora das dificuldades de sua prática cotidiana, o encontro de uma experiência que comparada com outras, contraditórias, permite a cada aprendiz forjar sua própria maneira de proceder”. Para o modelo de análise aqui em discussão não foi diferente, pois a figura do auditor externo (no caso, o orientador) facilitou à pesquisadora-mediadora pensar e repensar sua prática, bem como que ela construísse a sua identidade clínica para esse trabalho em grupo.

De outro lado, a instituição copartícipe, que ao longo de todos os encontros assumiu, e cumpriu o compromisso firmado inicialmente de disponibilizar um espaço físico em condições de acomodar o grupo de reflexão, garantindo sua limpeza e organização e, ao mesmo tempo, muito instigada e interessada em receber e ter o projeto executado no município, o desejava para todos(as) os(as) docentes da Educação Infantil.

Tal movimento de investimento material e simbólico da instituição copartícipe na formação docente continuada favoreceu à pesquisadora-mediadora o suporte objetivo para a realização da formação, mas também um amparo de ordem subjetiva, na medida em que ela se sentia acolhida e não precisa se preocupar com limpeza, organização e local.

Consequentemente, tal como Winnicott (2008, p.129) se refere à função de suporte de “ajudar a mãe a sentir-se bem em seu corpo e feliz em seu espírito”, assim se comportou a instituição copartícipe: o grupo de docentes parecia sentir que ali, entre pesquisadora-mediadora (função de dedicação) e instituição partícipe (função de suporte àquela dedicação), havia uma relação *suficientemente* satisfatória à realização da formação no município. Como se viu com Reeves (2011), ao Estado (aqui, representado pela instituição copartícipe) é cabível funcionar como um *pai suficientemente bom* (WINNICOTT, 2000; 2008). Em destaque, no caso do modelo aqui desenvolvido, funcionou como um suporte à pesquisadora-mediadora.

Tais considerações evidenciam a função continente à pesquisadora-mediadora, exercida pelo auditor externo e pela instituição copartícipe, facilitando a sua função de continente às docentes, através do **holding** e **handling** ofertados.

Apesar de todo o referencial aqui ser pautado na psicanálise clínica, não custa lembrar que se trata de um paralelo em torno de algumas semelhanças, ainda que não se trate de fazer clínica na escola. Não se pode, porém, negar o seu efeito terapêutico. Se, como lembra Laplanche (1993), o aspecto central da psicanálise é seu método de investigação, esse mesmo método – presumir ligações inconscientes, desconfiar das aparências, quebrar associações para revelar outras tantas – pode, com as devidas ressalvas, inspirar um modelo de formação docente continuada que, conforme lembra Freller (2001) ao tratar das situações orientadas pela tendência antissocial, atenta para as comunicações implícitas aos conflitos relacionais.

Assim, este modelo de análise da posição subjetiva docente, proporcionando um mapeamento à pesquisadora-mediadora, que também conta com o apoio da instituição copartícipe e a interlocução com o auditor externo, de um lado; e, de outro, garantido um **ambiente suficientemente bom** às docentes concorre para promover a mudança gradual de posição subjetiva docente, entre as extensões do desenvolvimento menos e do mais maduro emocionalmente, revelando o seu efeito terapêutico.

5.2.5 E as cadernetas? Espaço intermediário entre docente e pesquisadora-mediadora

Como se viu nos Capítulos 3 e 4, as cadernetas foram entregues a cada docente participante juntamente com o material teórico, também individual. Nela, orientou-se que as docentes anotassem as situações que quisessem contar no grupo de reflexão ou mesmo em particular à pesquisadora-mediadora; poderiam relatar como se sentiam diante as experiências vividas no grupo de reflexão ou escrever o que pensavam sobre a situação discutida, bem como a entendiam; e/ou, que podiam registrar alguma relação entre a situação experienciada e a teoria que estavam estudando. Note-se que se tratavam de orientações, cujas possibilidades funcionais do **objeto** estavam em aberto, não de exigências.

As cadernetas, como se verá, funcionaram como um lugar de fala a mais, mas também como um **objeto transicional**, na medida em que estabeleceram uma ligação e serviram para dar continuidade ao contato com a figura da pesquisadora-mediadora entre um encontro e outro no grupo de reflexão. As cadernetas dialogam, assim, com o princípio da elaboração psíquica individual descrito pela psicanálise e, no campo da formação docente promovida pela PI, com a monografia – inspirando-se nela – sobre a própria experiência profissional, como se verá o que ocorreu no caso da Profa. Rafaela.

Observou-se que, das 13 cadernetas, 12 foram recolhidas ao final dos encontros e, mais tarde, devolvidas. Uma docente, Joana, desistiu da formação e não a concluiu (ver nota 51, pág.

126). Das 12 cadernetas, pôde-se observar que:

- 07 (sete) docentes as utilizaram como registro da organização e lembrete sobre os conteúdos discutidos em grupo de reflexão;
- 01 (uma) fez da caderneta o uso mais próximo ao que o emprego da monografia sugere – um instrumento de aprendizagem pela reflexão sobre a própria prática: Rafaela anotou comentários sobre textos e reflexões sobre os casos apresentados no grupo de reflexão, em articulação com as situações experimentadas em sala de aula;
- 02 (duas), Aline e Roberta, utilizaram suas cadernetas como meio de elaboração essencialmente pessoal. A primeira fez anotações sobre a criança cujo caso foi apresentado por ela e fez referência à sua mudança em sala de aula, e, a segunda, fez anotações sobre sua vida pessoal e fez articulação com o que se discutiu no grupo de reflexão;
- 01 (uma), Francisca, não escreveu na caderneta, pois a esquecia; porém, entregou-a no último encontro – muitas vezes comentava sobre o pouco tempo que tinha para se dedicar integralmente ao trabalho, à sua família e aos estudos ao mesmo tempo –, apesar de ser participativa no grupo de reflexão, como se pode ver no capítulo 5;
- 01 (uma), Mariana, escreveu como se sentia diante do grupo de reflexão após receber a caderneta com um escrito da pesquisadora-mediadora e só a entregou novamente no final dos encontros;

A partir do levantamento bibliográfico apresentado no capítulo 2, no Brasil há uma lacuna na cultura brasileira de formação docente, em que não há o hábito da escrita sobre a própria prática educativa funcionar como um meio de reflexão sobre essa prática – o que é possível inferir, por exemplo, a partir dos trabalhos de Kupfer (2010) e Freller (2001a).

Com efeito, a escassez do material revelada nas cadernetas, nesta pesquisa, parece explicar-se pelo traço cultural que marca, em nosso país, as propostas formativas iniciais e continuadas. Tal dado parece empiricamente se confirmar quando na ocasião da entrega das cadernetas, no primeiro encontro, algumas docentes revelaram-se receosas e temerosas de não saberem fazer o que se orientava (ver subseção 5.2.1, página 130). Como se viu com Rey (2015), as cadernetas parecem ter feito parte de um amplo “repertório de operações simbólicas [dessas docentes] em seus contextos culturais” (p.65).

Isso não era previsto do ponto de vista do modelo: ele presume que as cadernetas funcionem como um instrumento de elaboração psíquica, mas isso não é possível afirmar, a julgar pelo pouco conteúdo coletado através delas. Por outro lado, os dados de análise levantados a partir delas ilustram o uso que foi feito delas – aí sim, permitindo lê-las, a despeito do pouco material encontrado, como um lugar de fala e **objeto transicional**, tal como se viu com Winnicott (2000). As cadernetas serviram de lugar simbólico para cada participante junto à pesquisadora-mediadora.

No caso do grupo de reflexão, aqui em particular, o conteúdo das cadernetas não foi intencionalmente considerado para análise, pois não foi observado como significativo em termos de sua repercussão nas reflexões no grupo. Outrossim, a análise recaí sobre o uso (WINNICOTT, 1975) que foi feito desse instrumento pelas docentes.

A pesquisadora-mediadora, a cada quinze dias recolhia as cadernetas e as levava consigo. Lia uma a uma, escrevia comentários em cada caderneta, inclusive naquela(s) que, porventura, nada tivesse sido escrito – como foi o caso das cadernetas das professoras Mariana e Francisca. Como se viu nos capítulos 3 e 4, o uso das cadernetas não era uma imposição e sim uma possibilidade à disposição de cada docente, para que delas fizessem uso no tempo e na medida em que fossem necessários para cada uma. Não havia obrigação da entrega das cadernetas e tampouco de nelas escrever. Pretendia-se que o uso atribuído a esse instrumento fosse o possível a cada docente.

A maioria das docentes (um total de 10, de 12) preenchia as cadernetas, indicando a manutenção do vínculo dessas participantes com o grupo de reflexão e com a pesquisadora-mediadora, pois não só se preparavam para o encontro com suas notas sobre o texto e com lembretes (para perguntar em grupo e deixar guardados os registros), mas também, por vezes faziam referência à pesquisadora-mediadora como aquela a quem se dirigiria a dúvida em situação de grupo de reflexão, alguém no lugar de autoridade educativa (ROBBES, 2016; 2017), associada à regulação, ao exercício da lei e à lida com o saber.

Porém, vale lembrar, na formação aqui apreciada, o essencial foi o manejo em termos de **holding** e **handling** por parte da pesquisadora-mediadora (como se viu na subseção 5.2.4, página 187), com vistas a acolher o que pareceu ser uma necessidade de **cobertura materna** por parte da maioria das docentes, mas sem permanecer nesse lugar, favorecendo que as docentes se apropriassem do saber que ali estava em construção: por exemplo, devolvendo-lhes uma pergunta e colaborando para o seu entendimento, fosse do texto, fosse da situação, mas não lhes indicando uma compreensão tida como adequada ou única.

Assim, a professora Anuska, ao longo de toda a formação, dizia não ter conseguido escrever, pois não sabia como fazer, não tinha tido tempo ou ainda não lhe ocorria o que anotar; ela não entregava a caderneta, mesmo em branco. A certa altura da formação (especificamente após o antepenúltimo encontro) Anuska desenvolveu uma longa dissertação dizendo de suas angústias e os seus sentimentos e emoções em relação a algumas situações que vivenciava na escola: questionava o comportamento de uma colega – sem revelar seu nome – e analisava uma determinada situação que fora discutida no grupo de reflexão (o caso apresentado pela Profa. Ana). Anuska só entregou a sua caderneta no último dia, ao final da formação: o instrumento depois lhe foi devolvido com comentários pela pesquisadora-mediadora.

Para a maioria, a caderneta parece ter sido relevante, servindo como um espaço para organizar previamente o pensamento, recuperar dados de memória e/ou antecipar relatos, demonstrando um certo investimento de tempo e de dedicação ao encontro do grupo de reflexão. Essas anotações evidenciaram que o estudo dos textos foi para elas importante – com várias notas e dúvidas sobre as leituras: aquela experiência levou as participantes a ocuparem o o lugar de alunas, demarcando em contraponto, a função da pesquisadora-mediadora cujo vínculo transferencial e o seu manejo são condições para facilitar o desenvolvimento da autoridade educativa (ROBBES, 2016; 2017) das participantes. Para isso, as cadernetas concorreram para a promoção da autonomia e amadurecimento emocional (WINNICOTT, 2000) das docentes. Também se manifestaram, pelo uso das cadernetas nesse grupo de reflexão, a função da pesquisadora-mediadora no grupo de reflexão e, como já se discutiu na subseção 5.2.4, seu manejo das demandas e vínculos transferenciais das docentes participantes.

Não é demais evocar, como na subseção 5.2.2, que as cadernetas, como parte do material da formação (juntamente com caneta e textos para leitura), simbolizavam **objetos** cujos usos representariam a relação estabelecida entre as participantes e a pesquisadora-mediadora e/ou o grupo de reflexão, funcionando como **objetos transicionais** (WINNICOTT, 1975), o que se evidenciou com os dados acima, na medida em que as cadernetas forma manuseadas (como a maioria), guardadas (como foi o caso da Professora Anuska), lembradas, esquecidas (como o caso das professoras Francisca e Mariana) etc.

6 FALAR, FALAR, FALAR... MUDAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conflitos relacionais em sala e na escola na Educação Infantil, se bem geridos, desde que manejados efetivamente, podem servir de alternativas para favorecer às crianças a aprenderem a se autorregular. A partir da compreensão de que a violência é um fenômeno construído em sua dimensão psicossociocultural, parte-se, aqui, do princípio de que ela pode ser desconstruída o que em nível microssistêmico pode se dar através do manejo docente das situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

No entanto, geralmente, os(as) docentes dessa faixa de escolaridade não tratam, em sua formação inicial ou continuada, do tema dos afetos e das emoções implicados no manejo dos conflitos relacionais nem, menos ainda, sob uma ótica que considere o que neles há de subjetividade carregada de inconsciente. Pesquisa anterior (GONZAGA, 2011) e, em continuidade, esta, evidenciaram que professores e professoras não são preparados(as) para lidarem com tais situações.

Com efeito, Gonzaga (2011) verificou que a instituição de um lugar de fala, esse dispositivo da Pedagogia Institucional, favoreceu mudanças na posição subjetiva de docentes com dificuldades no manejo de situações de indisciplina discente, concorrendo para um exercício profissional mais maduro emocionalmente e, portanto, intervenções mais qualificadas. À época, observou-se que o progresso dessas mudanças estava intimamente relacionado à qualidade do estabelecimento das relações objetais (**se de objeto** ou **uso de objeto**) de cada docente. Pensando na formação de docentes por esse meio, identificou-se a necessidade de profissional externo(a) à escola, capaz de promover uma escuta psicanaliticamente orientada, com vistas à atenção para com a subjetividade das docentes, cujos elementos inconscientes eram considerados.

Naquela ocasião, concluiu-se que uma formação continuada dessa natureza favorecia a elaboração de material psíquico e tinha caráter preventivo. Compreendeu-se, em função dessa pesquisa, a importância de teorizar, descrever e testar um modelo de análise da posição subjetiva de docentes para o manejo de conflitos relacionais em sala e na escola, como uma alternativa teórico-metodológica à formação docente continuada, à luz da teoria de Donald Winnicott.

Assim sendo, nesta pesquisa formularam-se questões orientadoras: como esse modelo de intervenção microssistêmica atua, através uma formação docente continuada, na cultura profissional, no que toca à tarefa de intervir em conflitos relacionais? Que componentes ele deve ter, visando a transformação na sua posição subjetiva? Que tipo de impasses, relatados por

docentes no manejo de conflitos, beneficiam-se de tal proposta? Como esses impasses são implicados pela subjetividade docente?

Ora, o modelo de análise da posição subjetiva para o manejo de situações de conflitos relacionais envolve as dimensões psicológica (cujos conteúdos e processos inconscientes são valorizados), social (demarcada pelo contexto educativo) e cultural (cujas concepções construídas culturalmente marcam o fazer educativo): então, para responder aqueles problemas, examinaram-se parâmetros epistemológicos e metodológicos de três áreas de saber cuja interlocução considerou-se basilar para o modelo – respectivamente, a psicanálise winnicottiana, a Pedagogia Institucional (PI) e os Estudos Culturais da Educação (ECE).

De fato, orientado pela psicanálise segundo o pensamento de Winnicott – cuja compreensão da constituição da subjetividade recai sobre o aspecto relacional, na experiência cultural –, esse modelo tanto favoreceu a compreensão dos processos psicodinâmicos no grupo de reflexão quanto facilitou a intervenção (tratamento do diagnóstico mapeado com a realização do modelo de análise) quando necessária, através da oferta de **holding** e **handling** às docentes em situação de grupo de reflexão.

Por sua vez, através da utilização de princípios orientadores da PI – ressaltando-se o dispositivo do lugar de fala – foi possível organizar o enquadre para a aplicação do modelo de formação docente continuada em grupo de reflexão, pensado como espaço dedicado à fala das docentes participantes e, complementarmente, à escuta da pesquisadora-mediadora: esse lugar concorreu para que cada uma, ao recorrer a esse dispositivo, se implicasse, reconhecendo-se corresponsável pelos impasses que enfrentava no manejo de conflitos e responsável por si mesma – reposicionando-se, no sentido atribuído por Robbes à autoridade docente, como autoras de si.

Já a crítica cultural desenvolvida pelos ECE permitiu considerar o discurso narrativo das docentes levando-se em conta as relações entre cultura microssistêmica (das práticas docentes naquele município, bem como no grupo constituído para a formação) e cultura macrossistêmica (relativa às práticas escolares brasileiras e à docência na Educação Infantil atual). Por conseguinte, no que diz respeito ao local, graças aos ECE foi observada, no discurso das docentes, reprodução das explicações para as origens dos conflitos relacionais; no que diz respeito ao global, levaram-se em conta a história de constituição e desvalorização cultural da docência na Educação Infantil – tradicionalmente desprovida de investimentos políticos para a formação inicial e continuada, bem como negligenciada quanto às suas especificidades pedagógicas.

É importante reconhecer esses traços globais também como efeito da história do

processo civilizatório brasileiro, colonial e periférico, mas igualmente em razão de concepções tradicionais sobre a infância e a docência nessa etapa de escolarização. Como lembram os ECE, estas últimas se reproduzem em articulação com variáveis constitutivas da identidade da docência da Educação Infantil, marcada pela desigualdade de gênero e de classe (a que provavelmente se associam as desigualdades étnicas): são mulheres, em geral de limitado poder aquisitivo, recebendo baixos salários e, não por acaso, com níveis de formação mais improvisados e incompletos – não porque assim o desejem, mas porque encontram na Educação Infantil uma forma menos seletiva de ingressarem no mercado de trabalho que praticamente lhes reserva esse nicho exclusivo, no qual elas se apoiam e repetem concepções tradicionais de infância e docência, pouco influenciadas, por exemplo, pelo conhecimento científico e didático, como lembram Massucato e Azevedo (2012).

Ainda que, felizmente, não haja uma necessária simetria entre posição subjetiva e cultura profissional na Educação Infantil, parece plausível afirmar que representações docentes embebidas em discursos românticos – que fazem referência à Educação Infantil como um lugar naturalmente de professoras, por envolver crianças (para cujo cuidado as mulheres são essencialmente vocacionadas e por isso não precisariam de preparo profissional) e a criação de um ambiente amoroso, parecido com o doméstico – concorrem para a manutenção de posições subjetivas menos maduras.

Esses elementos se verificaram, por exemplo, em falas das professoras participantes da formação mediante a qual se aplicou o modelo aqui defendido. Ainda que tenham recebido menor ênfase ao longo da análise dos dados empíricos, sua influência é reconhecida e uma constatação se estabelece: a Educação Infantil carece bastante ainda de investigações orientadas pelos Estudos Culturais, não apenas por sua importância como início da vida escolar – em que parâmetros identitários são fortemente estabelecidos para as crianças (a infância e o gênero são aqueles que mais estudos têm produzido) –, mas por ser o lugar de destinação profissional mais sustentado pelos discursos culturais sobre docência feminina, urdidos por crenças similares àquele discurso romântico sobre vocação, maternidade, domesticidade e espontaneísmo. Esse elemento é basilar para compreenderem-se os precários investimentos sobre a formação de docentes na Educação Infantil, a qual sempre se presumiu precisar de menos técnica e teoria pelos motivos aduzidos.

Nesse contexto, esta pesquisa teve por objetivo geral desenvolver um modelo de análise da posição subjetiva de docentes da Educação Infantil em torno dos impasses do manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola, como uma alternativa teórico-metodológica à formação docente continuada, à luz da teoria de Donald Winnicott.

Especificamente, pretendeu-se: descrever o modelo de análise; fundamentá-lo epistemológica e metodologicamente; aplicá-lo em projeto de formação docente continuada para a gestão de conflitos na Educação Infantil, em uma escola pública na Paraíba; e, a partir de então, avaliar efeitos da aplicação do modelo de transformação da posição subjetiva associadas em contexto de impasses no manejo docente de situações de conflitos relacionais em sala e na escola.

Este estudo confirmou a tese de que o modelo de análise descrito e proposto assegura, em contexto de formação docente continuada por grupo de reflexão, o delineamento da posição subjetiva de docentes da Educação Infantil no manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola, favorecendo a mudança na posição subjetiva docente, quando necessária. Confirmou-se, igualmente, um corolário da tese, segundo o qual esse modelo contribui para a superação de impasses ou limites no manejo de conflitos relacionais na Educação Infantil: sua aplicação oportunizou mudanças subjetivas importantes à formação docente continuada com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho docente na Educação Infantil, quando pensado na função de gerir pedagogicamente conflitos – nesse sentido, atuando no que Andrade (2007; 2012b) denominou por dimensão desiderativa da docência.

Vale lembrar que se entendeu por posição subjetiva docente nessa pesquisa a modalidade das **relações de objeto** de cada uma das participantes firmada com a pesquisadora-mediadora, com colegas de grupo e/ou com o grupo como um todo – sem esquecer da alternativa reflexiva dessas relações (a docente consigo mesma): todos esses foram tomados como **objetos** que podiam mudar de posição na tessitura de representações de cada docente. Por sua vez, a mudança foi tida como uma experiência de reposicionamento subjetivo, considerando-se a gradual identificação da docente em formação com o grupo de reflexão e a mudança (quando necessária ou a manutenção) do uso do grupo de reflexão (que pode ser, inicialmente, como pedido de proteção, até, finalmente, como espaço para trocas e interação social).

Ao longo desta tese, discutiu-se, no Capítulo 2, sobre o manejo de situações de conflitos relacionais na Educação Infantil, considerando as contribuições da teoria de Donald Winnicott para o modelo de análise da posição subjetiva de docentes. Evidenciou-se que a identidade docente se constitui sob aspectos do inconsciente: em relação a isso, exigia-se uma formação docente continuada pautada nessa triangulação constituída pela subjetividade, pela cultura e, entre ambas, pelo espaço intermediário das experiências vividas.

Esses atravessamentos demandaram, para a constituição dos fundamentos epistêmico-metodológicos do modelo aqui defendido, construir uma interlocução entre os ECE (considerando o discurso docente nas narrativas acerca das situações de conflitos relacionais na sala e na escola); a PI (valendo-se, em especial, do dispositivo do lugar de fala); e a psicanálise

winnicottiana (tomando sua concepção de constituição da subjetividade, utilizando-se dos conceitos de **holding** e **handling** para o manejo do grupo de reflexão e entendimento dos processos psicodinâmicos que lá se deram. Esta foi uma meta cumprida no Capítulo 3.

Também esse Capítulo descreveu o modelo de análise da posição subjetiva de docentes para o manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola através de uma formação continuada. A proposta de formação construída a partir do modelo de análise da posição subjetiva de docentes caracteriza-se por ser grupal, considerando a organização do espaço e do tempo, recebendo a colaboração das docentes participantes e aplicada pela pesquisadora-mediadora, que mantém discussão permanente com a figura de um auditor externo ao trabalho ao longo do seu desenvolvimento. O modelo foi construído considerando as seguintes etapas: inscrições, entrevistas iniciais, desenvolvimento do grupo de reflexão e avaliação dos trabalhos.

Esclareceu-se que, no grupo de reflexão, tanto o discurso narrativo-explicativo sobre os conflitos é pensado como efeito cultural quanto está implicado pela dimensão subjetiva de docentes. No grupo, a vivência de **perlaboração** dos impasses subjetivos, através da sustentação e do manejo propiciados pela pesquisadora-mediadora, é beneficiada, o que oportuniza a mudança de sua posição subjetiva no manejo das situações consideradas pelos integrantes como conflitos relacionais em sala e na escola, relatadas e/ou discutidas em grupo. O grupo de reflexão deve funcionar como espaço de favorecimento do **holding** e do **handling** pela figura de autoridade da pesquisadora-mediadora, viabilizando a criação de modos “de rearticulação do psiquismo” que se dá no uso da **criatividade**.

Note-se: o modelo não só foi descrito e discutido, mas, da mesma forma, testado. Para essa avaliação, o Capítulo 4 definiu o método da pesquisa empírica, com respectivos procedimentos e instrumentos. A ideia de uma pesquisa que envolvia tanto os interesses da pesquisadora-mediadora quanto das participantes, com vistas a refletir sobre ações para a resolução de conflitos relacionais em sala e na escola, remeteu a um tipo de pesquisa cuja investigação fosse coprodutiva e, assim, estivesse ligada às práticas, seus impasses e soluções.

Daí o peso atribuído à participação e à implicação da pesquisadora-mediadora e das participantes no processo de geração dos dados (relatos sobre o agir, o refletir e o intervir mais qualificado), e a consequente escolha pela pesquisa ação do tipo colaborativo sobre o cotidiano escolar.

Para o exame do modelo desta tese, a coleta de dados se deu através de uma formação docente continuada com docentes da Educação Infantil da rede pública de um município no interior da Paraíba, durante o ano de 2018, em situação de grupo de reflexão. O material empírico consistiu no registro de falas e expressões faciais, gravados em áudio e vídeo e

transcritos. Os procedimentos utilizados foram: entrevistas individuais, grupo de reflexão e avaliação. Os quatorze encontros do grupo de reflexão, foram semanais e tiveram duração de três horas/aula cada.

Destarte, tais dados empíricos, necessários ao exame do modelo de formação docente aqui proposta, foram analisados no Capítulo 5, em que falas de três docentes foram esmiuçadas. Esse corpus, uma vez esquadrihado, confirmou a tese pela qual o referido modelo de análise da posição subjetiva docente, pensado para docentes da Educação Infantil com vistas a favorecer a resolução de impasses no manejo de situações de conflitos relacionais em sala e na escola, garantiu: para a função de pesquisador(a)-mediador(a), um mapeamento daquela posição; e para as docentes em formação, o favorecimento da mudança gradual – num “espectro” que vai de um tempo de menos desenvolvimento emocional para outro de mais maturidade psíquica. Esse segundo aspecto revela seu efeito terapêutico e contribui para a superação de impasses no manejo.

Ainda nesse Capítulo, a análise das professoras Aline, Assunção e Ana ilustrou a aplicabilidade e ganhos do modelo construído, uma vez que revelou haver uma relação entre o tempo no qual a docente se localiza em termos de amadurecimento egoico (se apresentando aspectos da dependência absoluta, relativa ou rumo à independência), o modo de se relacionar com o meio, **objetos** (se estabelecia **relações de objeto**, **uso de objeto** ou se os alternava) e o uso que elas faziam do grupo (se **como cobertura materna**, **unidade individual** ou os alternava). Tais relações foram figuradas em diagramas que sintetizaram os movimentos psicodinâmicos de cada docente ao longo dos encontros do grupo de reflexão.

Notou-se, conseqüentemente, que: a necessidade de mudança se deu de modo gradativo, considerando a localização no tempo maturacional de cada docente, ou seja, manifestação de aspectos próprios do tempo da dependência absoluta, da dependência relativa ou rumo à independência; além disso, quanto mais aspectos em termos de dependência absoluta a docente apresentava, como fora o caso de Aline, mais regularmente ela estabelecia **relações de objeto** com as pessoas (deixando-as de reconhecê-las como dotadas de alteridade); de outra forma, quanto mais aspectos típicos do tempo de rumo à independência a docente apresentava, como no caso da professora Ana, mais frequentemente ela estabeleceu o **uso de objetos** com as outras pessoas (reconhecendo-as como dotadas de alteridade).

Em contínuo, quanto mais a docente apresentava aspectos do tempo de dependência absoluta e estabelecia **relações de objeto**, mais a docente fazia uso do **grupo como cobertura materna**; em contrapartida, quanto mais a docente apresentava aspectos do tempo de rumo à independência e estabelecia a capacidade de fazer **uso de objetos**, mais a docente fez uso do

grupo como unidade individual; e quando a docente apresentou aspectos do tempo de dependência relativa e alternou entre estabelecer **relações de objeto** e **uso de objeto**, mais comumente foi a alternância no uso que ela faz do grupo (**como cobertura materna**, ou senão, **como unidade individual**, como foi o caso analisado de Assunção).

Dessa forma, foi possível compreender, no estudo empírico, que o grupo de reflexão, nos moldes da formação docente continuada cujo modelo é aqui construído, representou para as docentes um espaço potencialmente profícuo à mudança de posição subjetiva de cada uma, quando e no que lhes foi necessário, o que lhes favoreceu a superação dos impasses relatados e a criação de alternativas mais efetivas para o manejo de conflitos relacionais. Evidências como pedir apoio a colega (Aline), suportar a **agressividade** discente sem retaliar (Assunção) e buscar soluções com colega cuja conduta gerava mal-estar na escola (Ana) sugeriram fortemente tais mudanças de posição. Além disso, a pesquisadora-mediadora, o auditor externo e a instituição copartícipe – considerados aqui as boras do modelo – revelaram-se estruturantes e facilitadores à sua prática. A primeira (pesquisadora-mediadora) funcionando como aquela que se dedica ao atendimento às necessidades do grupo e de cada participante do grupo e os dois últimos (auditor-externo e instituição copartícipe), como aqueles que dão suporte a quem se dedica capaz de dar-lhe acolhimento (WINNICOTT, 2000). Tendo funcionado a instituição copartícipe muito próxima do que Reeves (2011) descreveu como possível função do Estado.

Esse percurso investigativo conduz, agora, a seus desdobramentos finais. Cabe, então, fazer (ou retomar em nível mais complexo) algumas problemáticas articuladas à construção do modelo.

Primeiramente, é necessário lembrar uma premissa que deriva tanto da psicologia do desenvolvimento infantil como da teoria psicanalítica: aquela da importância marcante da Educação Infantil, que ocorre quando as crianças aprendem e se constituem através das experiências vivenciadas, donde a centralidade da dimensão relacional do ensino. Por isso, o contexto ambiental proporcionado à criança repercutirá sobre o seu desenvolvimento tanto psíquico quanto social.

Por outro lado, a concepção de infância carregada pelos(as) docentes marca o modo de se relacionar com as crianças e, também, de manejar as situações de conflitos relacionais em sala e na escola. Se a criança é vista como àquela a quem cabe somente brincar, se divertir, se distrair, atender, obedecer e fazer como o adulto entende que se deva fazer, não lhe competirá o direito à fala, à alteridade, principalmente se esta for carregada de expressão da **agressividade**, comum nas situações de conflitos relacionais. Para além desse elemento representacional, construído historicamente e socioculturalmente, há também que considerar o modo

relacional estabelecido entre docente e criança. A Prof.^a Aline, por exemplo, parecia esperar que as crianças correspondessem às suas necessidades e expectativas, a criança parecia ser vista como uma espécie de depositária do que a docente projetava nela – perdendo espaço para usufruir de sua própria espontaneidade e **criatividade**. Uma formação docente continuada pautada na interlocução da educação com a teoria psicanalítica permite a leitura e intervenção nesses fenômenos, uma vez que a psicanálise é um método de investigação cuja técnica intervém nos processos psicodinâmicos implicados nas relações intersubjetivas.

Ainda, a ideia de uma infância que supõe, no senso comum, candura, singeleza, alegria e docilidade, facilita a negação da **agressividade** por parte dos(as) docentes, bem como a negação da própria **agressividade** docente, ao se verem diante de situações que tanto lhes inquietam. Tal aspecto demonstra a exigência de uma formação que traga esses aspectos, frequentemente, ocultos – inclusive por sua propriedade inconsciente – em alguma medida à reflexão e, assim, serem identificados, reconhecidos ganhando a oportunidade de sofrerem mudanças.

A centralidade da infância na EI determina a necessidade de uma formação docente continuada, em especial, que considere a subjetividade e o que nela há de inconsciente, tal como se propõe no modelo aqui apresentado. É comum, nas formações docentes convencionais (de que a semana pedagógica é um paradigma conhecido), as docentes terem palestras, cursos, orientações etc. Porém, não é comum levá-las a prestarem atenção a suas práticas, a serem ouvidas, a experimentarem trocas, acertos e erros – tendo por fundamento o conhecimento sobre o desenvolvimento emocional da criança e a troca em grupo com uma mediadora, que contribui para a descoberta, por cada um(a), do como fazer e intervir, no exercício da autonomia docente.

Este modelo favorece a oportunidade de as(os) docentes experimentarem as relações interpessoais para desenvolver a autorregulação, pois quando em situação de atividade em grupo de reflexão com um(a) mediador(a) há a promoção de trocas de experiências, mas também de trocas subjetivas, afetivas e emocionais, que contribuem para a autoridade educativa (ROBBES, 2006; 2016). Entende-se que essa autoridade educativa diz da(o) docente ser capaz de assumir responsabilidade pela totalidade de seus sentimentos e ideias (WINNICOTT, 2005), ou seja, responsabilizar-se por si, inclusive por seus impulsos destrutivos, o que marca o modo pelo qual o(a) docente se relaciona com cada criança, favorecendo-lhe autonomia e autoconfiança.

Nesse sentido, parece razoável fazer dialogarem a tríade entre ser, ter e fazer(-se) autoridade docente, delineada por Robbes (2006), e o conceito de posição subjetiva, cuja análise promove-se pelo modelo aqui sustentado. De fato, o modelo e sua aplicação concorrem para o

aprimoramento da autoridade docente: o ser autoridade, o ter autoridade e o fazer (-se) autoridade remetem, na perspectiva winnicottiana, respectivamente, ao reconhecimento do outro que **não-eu**; à responsabilização de si, em progressivamente mais maduros modos de **relação de objeto**; e à mudança na posição subjetiva (**perlaboração**) no manejo de situações de conflitos relacionais).

Destaca-se aqui: não basta às docentes aprender no plano cognitivo – ouvirem palestras, lerem textos sobre o que devem fazer ou comentarem de forma isolada sobre as situações que vivem na escola. Elas precisam aprender emocionalmente a lidar com os conflitos relacionais em seu ambiente de trabalho. Assim, o foco recai sobre a experiência, aqui facilitada pelo modelo de análise da posição subjetiva pautado no conhecimento teórico, na vivência em grupo e no exercício da compreensão dos casos vivenciados em sala e na escola.

Como já se viu anteriormente, uma professora de crianças pequenas não está intuitiva e espontaneamente voltada ao cuidado de crianças e de suas necessidades egoicas; antes, é necessário para ela compreender e habilitar-se a reconhecer o crescimento emocional infantil (WINNICOTT, 2008) que começa antes da EI e a atravessa, demandando acolhimento, apoio à adaptação àquele ambiente frequentemente desconhecido para a criança, até a saída em direção ao ensino fundamental. A quem ensina cabe, de um lado, ser o suporte da criança fora de casa, de modo afetuoso e empático, e, de outro, dar segurança e firmeza, evitando retaliar a **agressividade** infantil. Para tanto, é preciso que a formação docente continuada contemple também estes conteúdos sobre o desenvolvimento emocional infantil, de modo a preparar docentes para a eventual manifestação da **agressividade**, por exemplo. Só assim a escola de EI conseguirá ter docentes no exercício da bondade suficiente.

Esta tese salienta, com a construção de seu modelo de formação docente para a EI, que a valorização da infância e da subjetividade infantil (com o que já há nela de inconsciente) articula-se à apreciação da subjetividade de docentes que lidam com a infância na EI: é preciso ocupar-se de cada docente, considerando sua história de vida, suas queixas, seus impasses e facilitando-lhe a criação de alternativas para lidar com as situações que lhe impactam e mobilizam inconscientemente. É valioso, para garantir a autoridade (e a autoria de si) para cada docente, favorecer-lhe autonomia e a responsabilização por seu lugar profissional. Trata-se, aqui, de oferecer ao educador ferramentas necessárias para a realização de sua tarefa educativa (IMBERT, 1996), favorecendo conhecimento e possibilitando o reconhecimento daquilo que comumente passa despercebido no cenário pedagógico: o inconsciente.

Este modelo de análise da posição subjetiva de docentes é um espaço potencialmente favorável à identificação e reconhecimento do material oculto, inconsciente, nas queixas,

dificuldades e impasses de cada docente; à intervenção, quando necessária; e, à mudança de posição subjetiva incidindo no manejo da(a) docente das situações conflitantes. Por meio dele, que é a um só tempo pensado como formação continuada e como **perlaboração** de impasses profissionais, comprova-se a importância de se considerar o conceito de posição subjetiva na EI, uma vez que identificá-la e reconhecê-la permite nela intervir, levando a desdobramentos junto à criança, a seu desenvolvimento e aprendizagem, cujas inibições estão associadas, há algum tempo, pela literatura à má resolução de conflitos relacionais na escola.

Outrossim, através da aplicação do modelo aqui apresentado, é importante salientar a necessidade da instituição de políticas públicas em educação que pensem a subjetividade docente: com isso, abrir-se-ão caminhos para escutar mais professoras e professores, cujos movimentos psicodinâmicos carecem de tomada de consciência, reflexão e, em muitos casos, novas direções – o que o manejo do método favorece, com o manejo da formação continuada em termos de **holding** e **handling**.

Pensando nos limites do modelo aqui defendido, é necessário observar: a teoria do modelo é generalizável, porém a análise por meio dele realizada, pela própria natureza do dado empírico coletado, é sempre específica. Assim, a aplicação do mesmo modelo – não obstante ser possível esperar resultados similares (a mudança da posição subjetiva, por exemplo) em função da criação de condições similares – não precisa gerar o mesmo tipo de dado em outros contextos, uma vez que todo grupo de reflexão apresenta especificidades culturais, sociais, econômicas etc., que interferem na produção das falas analisadas. Se tais dados são específicos a cada grupo, a estrutura do modelo, porém, é aplicável a qualquer grupo de docentes da Educação Infantil para a análise da posição subjetiva, quando em situação de manejo das situações de conflitos relacionais em sala de aula e na escola.

Há, obviamente, fatores cujos efeitos sobre o exercício profissional e a formação continuada fogem ao poder de ação deste modelo (a exemplo de impasses salariais; número de discentes por turma; heterogeneidade de discentes em classes multiseriadas etc.). Não obstante, podem ser escutadas as angústias docentes em relação a esses limites, o que, segundo as premissas aqui adotadas, já tem uma contribuição, ainda que mínima, para a redução do estresse profissional.

Várias questões remanescentes – como a avaliação da extensão e profundidade da eventual mudança na posição subjetiva e sua repercussão na condução, pelas docentes, das relações de sala de aula e da resolução de conflitos; ou ainda a aplicabilidade desse modelo à formação de docentes envolvidos em outros níveis e modalidades de escolarização – surgem e remetem a outras pesquisas, sobretudo se for considerada a novidade da proposta formativa

implicada no modelo apresentado nesta tese. Nenhuma delas, porém, parece enfraquecer a proposta de formação para docentes da EI vinculada ao referido modelo: ao contrário, todas estimulam seu aperfeiçoamento e difusão.

REFERÊNCIAS

- ABRAM, Jan. **A linguagem de Winnicott**: dicionário de palavras e expressões utilizadas por Dolnald W. Winnicott. Trad. Marcelo Del Grande da Silva. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). **Desafios e alternativas**: violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Orgs.) **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ACKER, Maria Teresa Vianna Van. **A reflexão e a prática docente**: considerações a partir de uma pesquisa-ação. Jundiaí (SP), Paco Editorial: 2016. p. 27 – 71.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUPFER, Maria Cristina Machado. (Orgs.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**: no avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 27 – 44.
- ALTARUGIO, Maisa Helena. **A Posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de ciências**. São Paulo, 2007. 187 p. Orientador: Alberto Villani. Tese (doutorado) – USP/Faculdade de Educação.
- ALVES, Carla Juliana Galvão; CALSA, Geiva Carolina; MORELI, Luciléia de Souza. Narrativas biográficas: a formação docente do ponto de vista do aprendente. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 24, p. 77 – 89, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 28 de jun. de 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; BRUNO, Soraia Coelho. Representações de professores de educação infantil sobre a formação continuada na escola. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 19, n. 41, p. 445-460, dez. 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972010000300004&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 08dez2019.
- AMORIM, Daiana Aparecida Marques do. Educação rural e as salas multisseriadas: uma reflexão sobre as políticas para esse contexto. In: **Reunião Nacional da ANPED**. 37ª. 2015, UFSC (Florianópolis). Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt14-4207.pdf> Acessado em: 19 de jun. 2018.
- ANDRADE, Fernando César Bezerra. **Tornar-se uma lição permanente**: psicodinâmica da competência inter- relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola. 2007. 220p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra (Org.). **Escola: Faces da violência, faces da paz** (p. 73–86). João Pessoa, PB: Ed. Universitária da UFPB, 2012a.

ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra. O desejo docente como motivação para gerir conflitos sociais na escola. In: ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra (Org.), **Escola: Faces da violência, faces da paz** (p.73–86). João Pessoa, PB: Ed. Universitária da UFPB, 2012b.

ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra. Educação e conflito: contribuições da Pedagogia Institucional para a gestão competente da violência na escola. In: ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa (Orgs.). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa (Orgs.). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

ANDRÉ, Jaques. **Vocabulário básico de psicanálise**. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara. **Ser professor em contínua construção**. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 30-40, jan.-abr. 2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1977.

BAINBRIDGE, Alan; WEST, Linden. **Psychoanalysis and Education: minding a gap**. Nova York: Routledge, 2018.

BARBIER, Renée. **A Pesquisa - ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista: professor de educação infantil: implicações e desafios da formação. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, abr. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432018000100045&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 08jan2020. <http://dx.doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2018.v27.n51.p45-67>.

BARROS, Camila *et al.* Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da Educação Infantil. In: NUNES, Maria Fernanda; KRAMER; Sônia; CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed.. Campinas (SP): Papirus, 2013, p. 49 – 66.

BARUS-MICHEL, Jacqueline; CAMPS, Christiane. Sofrimento e perda de sentido: considerações psicossociais e clínicas. **Psic**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 54-71, jun.2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142003000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19jan.2020.

BERGERET, Jean. **La violence fondamentale**. Paris, Dunod, 1984.

BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Trad. Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002, p. 225 – 250.

BLEGER, José. **Temas de psicologia** Entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BLIN, Jean-François; GALLAIS-DEULOFEU, Claire. **Classes difíceis**: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. – 14ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2008, p. 266 – 281.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

BRANDT, Juan Adolfo. Grupo Balint: aspectos que marcam a sua especificidade. **Vínculo**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 199-208, dez. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902009000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 16 de maio de 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Ed. UNESP (FEU), 1999.

CAMBUI, Heloisa Aguetoni; NEME, Carmen Maria Bueno; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. A constituição subjetiva e saúde mental: contribuições winnicottianas. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 131-145, abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982016000100131&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 19.jan.2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982016000100009>.

CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, Edil Vasconcellos de. (Org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 11 - 46.

CARTWRIGHT, Dorwin; ZANDER, Alvin. **Dinâmica de grupo**: pesquisa e teoria. Trad. Dante Moreira Leite e Miriam L. Moreira Leite. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1967.

CASANOVA, Rémi. **Face à la violence dans la classe**: ces enseignants qui réussissent! 3ª ed. Paris: Matrice éditions, 2004.

CASANOVA, Rémi; CELLIER, Hervé; ROBBES, Bruno. **Situations violentes à l'école**: comprendre et agir. Paris: Hachette Éducation, 2005.

CASTANHO, P. Uma Introdução aos Grupos Operativos: Teoria e Técnica. **Rev. Vínculo**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 47 – 60, jun. 2012. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902012000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 14jan.2020.

CEREZER, C. Desenvolvimento Infantil e algumas relações com a escolarização. In: OUTEIRAL, J.O.; CEREZER, C. **Autoridade e Mal-estar do Educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011. p. 77 – 84.

CEVASCO, Maria Elisa. **As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHARLOT, Bernard. A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias. Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. Pode o ato de ensinar ser considerado uma violência ao aluno? In ANDRADE, Fernando César Bezerra de (Org.). **Escola: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.73-86.

CHARRIER, Brigitte. Analyse de reunions d’équipes pédagogiques selon une approche clinique. **Revue Cliopsy**, n° 4, 2010, 43-59. Disponível em: < <https://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/12/RevueCliopsy04-Charrier-043.pdf> > Acessado em: 01 mar. 2011.

CHARRIER, Brigitte. Rapport au savoir et travail em equipe pédagogique. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; GEFFARD, P. (Orgs.), **Processus inconscients et pratiques enseignantes**. Paris: L’Harmattan, 2009, p. 59 – 73.

CHECCHIA, Marcelo; TORRES, Ronaldo; HOFFMANN, Waldo. (Orgs.) **Os primeiros psicanalistas: Atas da Sociedade Psicanalítica de Viena 1906 -1908**. São Paulo: HEDRA, 2015, Vol. 1., p. 16 – 44.

CIFALI, Mireille. **Une subjectivité revendiquée et ses conséquences de la responsabilité d’une psychanalyste dans le domaine de l’enseignement**. Vol VI, n° 15, 2000, 151-161. Disponível em: [https://mireillecifali.ch/Articles \(1997-2002\) files/subjectivite.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles%20(1997-2002)%20files/subjectivite.pdf). Acessado em: 05.dez.2017.

CIFALI, Mireille. **Travail de notre subjectivité, pour une dignité de nos actes**. Dijon: CRDP de l’académie de Dijon, 2002. Disponível em: < <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Travail-de-notre-subjectivite-pour.html> > Acessado em: 05.dez.2017.

CIFALI, Mireille. Psicanálise e escritura da história em Michel de Certeau. In MRECH, Leny Magalhães. (Org.) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005, p.57-70.

CIFALLI, Mireille; GIUST-DESPRAIRIES, F. Introduction. In: CIFALIL, Mireille *et al.* **De la clinique**, De Boeck Supérieur “Perspectives en éducation et formation”, 2006, p. 7-10. DOI 10.3917/dbu.cifal.2006.01.0007.

CIFALI, Mireille; IMBERT, Francis. **Freud e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 1998.

CIFALLI, Mireille; MOLL, Jeanne. (Orgs.). **Pédagogie et psychanalyse**. 2ª ed. Paris: L'Harmattan, 2003.

COHEN, Ruth Helena Pinto (Org.). **Psicanalistas e educadores**. Tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 2ª ed., v. 1, Porto Alegre (RS): Artmed, 2007.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

COCOLVORA, Giordani; SANTOS, Marcos; SEIBEL, Erni. Violência na escola e contra a escola: um estudo a partir das percepções de professores e diretores das escolas públicas do ensino fundamental da região Sul do Brasil. **Revista Pedagógica**. Chapecó, SC: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Ano-14 - n. 27 vol. 02 - jul./dez. 2011, p.215-230. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1306> Acesso em 06 de janeiro de 2020.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>> Acessado em 11.mai.2016.

COSTA, André Júlio; MOTA, Maria Veranilda Soares. Psicanálise e educação e a formação do pedagogo. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. **Proceedings online...** FE/USP, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003201000100008&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 10.jun. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai/ago. p. 36-61, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Educação Culturais e Educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre os estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005, p. 107 – 120.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Maria Waleska. A pesquisa em sala de aula – interlocução entre teoria e prática: uma crítica na trama necessária. In: RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk. **Aprender e ensinar**: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011. 299. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0076-9.pdf>> Acessado em: 15.jun.2018.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, Aug. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

24782001000200007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20 Jan. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200007>.

DAVIS, Madeleine; WALLBRIDGE, David. **Limite e espaço**: uma introdução à obra de Winnicott. Trad. Eva Nick. – Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DAY, Chritopher. **Pasion por enseñar**: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Trad. Pablo Manzano. Madri, Espanha, 2006.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Trad. Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002.

DIAS, Elsa Oliveira. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. 4ª ed. São Paulo: DWW Editorial, 2017.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais** – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 133 – 166.

ELIAS, Marisa del Cioppo. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Soc. estado.**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000300003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 29.abr.2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003>.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Apresentação. In: SILVA, Adriana *et al.* **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. – Campinas, SP. Autores Associados, 2011, p. xiii – xvii.

FARRINGTON, David. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FERNANDES, Claudia Rodrigues; PEREIRA, Marcelo Ricardo; LOPES, Maria Amélia da Costa. A prática do sujeito ou o sujeito da prática? Uma abordagem psicanalítica da formação de professores. In: MATA, Lourdes. *et al.* **Atas XIII Colóquio Internacional de psicologia e educação**. Lisboa: ISPA Instituto Universitário, 2015, p. 93 – 103.

FERNANDES, Waldemar José. A importância dos grupos hoje. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 4, p. 83-91, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702003000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 19jan.2020.

FERRAZ, Flávio Carvalho. Transmissão e formação: apontamentos sobre o tripé analítico. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 47, n. 86, p. 87-102, jun.2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352014000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 14 de novembro de 2019.

FERREIRA, Adir Luiz. Violência e Paz na Escola: estigma e problemas de entendimento. In ANDRADE, Fernando César Bezerra (Orgs.). *Escola: faces da violência, faces da paz*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 35-72.

FILMUS, Daniel. Enfrentando la violencia em las escuelas: un informe de Argentina. In: ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003.

FILHO, Aristeo Gonçalves Leite; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: NUNES, Maria Fernanda; KRAMER; Sônia; CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas (SP): Papirus, 2013, p. 67 – 88

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.-abr. 2015.

FONTELES, Camila Santos Lima. **Psicanálise e Universidade**: uma análise da produção acadêmica. Salvador, 2015. p. 201. Prof.ª Orientadora: Denise Maria Barreto Coutinho. Tese (doutorado) – UFBA/Instituto de Psicologia.

FREINET, Célestin. Une éducation du travail. Mais quel travail? In PEYRONIE, H. **Célestin Freinet**. Pédagogie et émancipation. Paris: Hachette, 1999, p.80-82.

FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar**: O trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. 1ª ed. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo, 2001a.

FRELLER, Cintia Copit. Moralidade, ética e inclusão escolar: furtos na escola. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 33-46, 2001b. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jan. 2020.

FREUD, S. **A negativa** [1925]. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XIX).

FREUD, S. **Além do princípio de prazer** [1920]. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XVIII).

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar** [1914]. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XIII).

FREUD, S. **Construções em análise** [1937]. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XXIII).

FREUD, S. **Fragmentos da análise de um caso de histeria** [(1905) 1901]. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, VII)

FREUD, S. **Recordar, repetir e elaborar** (Novas Recomendações sobre a Técnica da Psicanálise II) [1914]. Rio de Janeiro: Imago, 1996f. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XII).

FREUD, S. **Mal-estar na civilização** [(1930) 1929]. Rio de Janeiro: Imago, 1996g. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XXI).

FREUD, S. **Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna** [1908]. Rio de Janeiro: Imago, 1996h. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XXI).

FREUD, S. **Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise: XXXIV – Explicações, Aplicações e Orientações** [(1933) 1932]. Rio de Janeiro: Imago, 1996i. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XXII).

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão** [1927]. Rio de Janeiro: Imago, 1996j. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XXI).

FREUD, S. **Psicologia de grupo e análise do Ego** [1921]. Rio de Janeiro: Imago, 1996k. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, IX).

FREUD, S. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise** [1912]. Rio de Janeiro: Imago, 1996l. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XII).

FULGÊNCIO, Leopoldo. As especulações metapsicológicas de Freud. **Revista Natureza Humana**, nº 5(1), jan./jun. p. 129 – 173, 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 17 de abr. 2015.

FULGÊNCIO, Leopoldo. Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano VI, n. 11, p. 75 - 108, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4248/pdf_219>. Acessado em 18. Mai. 2018.

FULGÊNCIO, Leopoldo. **Por que Winnicott?** 1ª ed. São Paulo: Zagadoni, 2016.

GALTIER, Bénédicte. Les formations et les métiers de la petite enfance. Quels points communs pour accompagner les changements de structure des jeunes enfants? **Dossiers solidarité et santé**, França, nº 48, nov.2013. Disponível em: < <http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/article48.pdf>> Acessado em: 22.jun.2018.

GATTI; Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÊ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIRARD, René. **A violência e o Sagrado**. São Paulo: UNESP, Paz e Terra, 1990.

GONÇALVES, Catarina Carneiro. **Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores**. João Pessoa, 2017. 261f. Orientador: Fernando Cézar Bezerra de Andrade. Co-orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta. Tese (doutorado) – UFPB/CE.

GONÇALVES; Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra. **Estudos Culturais da Educação: questões abertas**. 1ª ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira. **Lugar de fala na formação docente para a gestão da indisciplina discente**. João Pessoa, 2011. 120 p. Orientador: Fernando Cézar Bezerra de Andrade. Dissertação (mestrado) – UFPB/CE. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4707/1/Arquivototal.pdf>>

GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira. A agressividade na subjetividade docente e a gestão de conflitos relacionais entre discentes. In: GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra. **Psicanálise(s): teoria, cultura e clínica**. Curitiba: CRV, 2016, p. 137 – 150.

GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra. **Psicanálise(s): teoria, cultura e clínica**. Curitiba: CRV, 2016, p. 137 – 150.

GRAÑA, Roberto Barberena. **Origens de Winnicott: ascendentes psicanalíticos e filosóficos de um pensamento original**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

GRAÑA, Roberto Barberena. O declínio da interpretação: experiência e intervenção em psicanálise. Curitiba: Juruá, 2014.

GREENWOOD, Davydd; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. IN: DENZIN, Normam; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROLNICK, Simon. **Winnicott, o trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória**. Trad. Regina Machado Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

GUIRADO, Marlene. **Psicologia Institucional**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2004.

HESS, Charlotte; SCHAEPELYNCK, Valentin. Institution, expérimentation, émancipation: autour de la pédagogie institutionnelle. Tracés. **Revue de Sciences humaines** [on line], 25, 2013. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/traces/5832>>. Acessado em: 05.ago.2018. DOI: 10.4000/traces.5832.

HÉVELINE, Édith; ROBBES, Bruno. Praticando a Pedagogia Institucional: o que é a pedagogia institucional. In: ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa (Orgs.). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à Pedagogia Institucional**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

HUGON, Marie-Anne; SEIBEL, Claude. **Recherches impliquées, Recherches action: Le cas de l'éducation**. Belgique: De Boeck Université, 1988.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERT, Francis. **L'impossible métier de pédagogue**. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2000.

IMBERT, Francis. **L'inconscient dans la classe - transferts et contre-transfers**. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 1996.

JEANNE, Yves. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. **Reliance**, 2008, vol. 2 (n° 28), p. 113-117.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação**. O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**. Psicanálise e educação. 2ª ed. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, Maria Cristina. *et al.* A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 284-305, dez.2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 22.out.2014.

LA EDUCACIÓN PROHIBIDA. Créditos (Diretor Germán Doin, Produtores Daiana Gómez *et al.*, Roteirista Germán Doin *et al.*, Elenco Santiago Magariños, Amira Adre, Nicolás Valenzuela e Gastón Pauls). Argentina: Eulam Producciones, 2012. Documental. Disponível em: <<http://educacionprohibida.com/>> Acessado em 03 de ago. 2018.

LALLANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LANTER-LOBO, Ana Paula Santos Lima. A formação do profissional de educação infantil: uma análise no contexto das políticas educacionais na década de 1990 no Brasil. In: PAIVA, Edil Vasconcellos (Org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 169 - 191.

LAPLANCHE, J. A psicanálise como anti-hermenêutica. **Rev. Psicanalítica**, v. 3, n. 3, p. 71-86. 1995.

LAPLANCHE, Jean. **A tina: a transcendência da transferência**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 1 – 108.

LAPLANCHE, Jean. A tarefa prática. In: LAPLANCHE, J. **Novos Fundamentos para a psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 161 – 174.

LAPLANCHE, Jean. A psicanálise como anti-hermenêutica. Trad. Luís Maia. **Psicanalítica**, n. 3, 1995, p.71-86.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estúdios sobre literatura y formación. – México: Fondo de Cultura Económica, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Xzu45yu6uKUC&printsec=frontcover&dq=La+experiencia+de+la+lectura&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiA7til3_fbAhVFDJAKHQaMAwcQ6AEIKjAA#v=snippet&q=experiencia%20de%20s%C3%AD%20mismo&f=false Acessado em 28 de junho de 2018.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>>. Acessado em 15.jun.2018.

LEJARRAGA, Ana Lila. **Sexualidade infantil e intimidade**: diálogos winnicottianos – 1. ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2015, p. 73 – 88.

LIMA, Elmo de Souza; SOBRINHO, José Augusto de C. Mendes. **As contribuições dos Estudos Culturais à formação docente no Semi-árido: um diálogo entre os saberes docentes e a cultura local**. 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Brasília: UNB, 2008.

LOPARIC, Zeljko. Elementos da teoria winnicottiana da sexualidade. **Rev. Natureza Humana** 7(2): 311-358, jul.-dez. 2005.

MACIEL, Maria Regina. **Psicanálise e educação**. São Paulo: Pearson, 2016.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Trad. Naila Tosca de Freitas – Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCHESI, Álvaro. **Sobre el bienestar de los docentes**: competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza editorial, 2007.

MARCHI, Miriam Inês; REGINATTO, Vanessa Paula; OLIVEIRA, Eniz Conceição; PIZZATO, Michelle Câmara. Formação Continuada de Professores: Um Momento de Discussões, Interações e Troca de Ideias. **Caderno Pedagógico** (Lajeado. Online), v. 10, p. 119-135, 2013.

MARQUEZINI, Cristiane Pereira *et al.* O método clínico piagetiano e sua aplicação em pesquisas sobre desenvolvimento moral: revisão de literatura. Schème. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Vol. 9, n. 2, ago-dez/2017, p.36-57. Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7661>> Acessado em 14 de maio de 2019.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Representações sociais de futuras professoras de educação infantil: identidade e formação profissional em questão. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p.173-187, jun. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432012000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 dez. 2019.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MELLO FILHO, Julio. **O ser e o viver**: uma visão da obra de Winnicott. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MEYER, Dagmar E. Estermann *et al.* “Você aprende. A gente ensina?”: interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1335-1342, jun. 2006.

MIJOLLA, Alan. Algumas ilustrações das situações de “supervisão” em psicanálise. In: STEIN, Conrad. *et al.* **A supervisão na psicanálise**. São Paulo, Brasil: Escuta, 1992, p. 115 – 128.

MILLOT, Catherine. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIZRAHI, Beatriz Gang. **A vida criativa em Winnicott**: um contraponto ao biopoder e ao desamparo no contexto contemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MONEREO, Carles *et al.* **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=7G0mDAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Psicologia+da+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjqtJe82NbcAhXDDJAKHR42D_8Q6AEIJzAA#v=onepage&q=Psicologia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false. Acessado em: 05. ago. 2018.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003.

MRECH, Leny Magalhães. (Org.) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

NEVES, Rosana Batista Vieira. **Conflito Escolar**: uso da mediação. Americana, 2013. 111f. Orientador: Antonio Carlos Miranda. Dissertação (mestrado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL.

NEWMAN, Alexander. **As ideias de D. W. Winnicott**: um guia. Trad. Davi Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia; CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed.. Campinas (SP): Papirus, 2013, p. 31 – 47.

NUNES; Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 3ª ed. Fortaleza/CE: Ed. UECE, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/kathe/Downloads/Psicologia%20da%20Aprendizagem_2015%20(1)%20(2).pdf>. Acessado em: 05.ago.2018.

NUNES, Débora. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-

pesquisador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, Apr. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 18.Jan.2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100007>.

OGDEN, Thomas H. Sobre o espaço potencial. In: GIOVACCHINI, Peter (org.). **Táticas e técnicas psicanalíticas: DW. Winnicott**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 79 – 95.

OLIVEIRA, Andréa Pires de. **Relação entre concepção e manejo docente da agressividade discente na educação infantil**. João Pessoa, 2018. 177 f. Orientação: Fernando César Bezerra de Andrade. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

OLIVEIRA, Maria Lúcia de. (Org.) **Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, Tereza Marques. Consulta Terapêutica e intervenção precoce: contribuições da clínica psicanalítica na pós-modernidade. In: OUTEIRAL, José Ottoni; HISADA, Sueli; GABRIADES, Rita (Orgs.) **Winnicott: Seminários Paulistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p. 259 – 273.

OURY, Fernand; VAZQUEZ, Aida. **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris: Matrice, 1998.

OUTEIRAL, José Ottoni; CEREZER, Cleon. **O mal-estar na escola**. 2ª ed, Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

OUTEIRAL, José Ottoni; CEREZER, Cleon. As inquietações dos professores: uma releitura. In: OUTEIRAL, José Ottoni; CEREZER, Cleon. **Autoridade e Mal-estar do Educador**. – São Paulo: Zagodoni, 2011. p.21 – 24.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Donald Winnicott e o social: intervenções na escola**. Disponível em: <<http://www.joseouteiral.com.br/artigos.html>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

PAIN, Jaques. (Org.). Conflit, négociation, coopération. In: **Les cahiers de l'École**. revue en ligne de l'école doctorale “connaissance, langage, modélisation” de l'université de Nanterre - Paris-X, ano 1, n. 1, p. 8-9, 2004. Disponível em: < http://www.cahiers-ed.org/ftp/cahiers1/C1_pain.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2010.

PAIN, Jaques. A escola e suas violências. In ANDRADE, Fernando César Bezerra. (Org). **Escola: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.17-34.

PAIN, Jaques. Pédagogie Freinet et Pédagogie Institutionnelle, vers une matrice de formation et d'intervention dans le champs éducatif. In CLANCHÉ, P.; DEBARBIEUX, E.; TESTANIÈRE, J. **La pédagogie Freinet**. Mises à jour et perspectives. Bordeau: Presses Universitaires de Bordeaux, 1999, p.353-359.

PAIN, Jaques. **De La pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres**. Vigneux: Matrice, 1994.

PAIN, Jaques. A pedagogia institucional ontem e hoje. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa (Orgs.). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

PAIN, Jaques. **La formation par la pratique**. La pédagogie institutionnelle des Groupes d'Éducation Thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez. Vigneux: Matrice, 1998.

PALACIOS, Jésus. Psicologia evolutiva: conceitos, enfoques, controvérsias e métodos. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 2ª ed., v. 1, Porto Alegre (RS): Artmed, 2007, p. 13 - 55.

PARAISO, Marluce Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, Ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 05.ago.2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>> Acessado em 19.jun.2018.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 30, p. 81-96, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 jun. 2018.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; SILVEIRA, Wegis Herculano. Análise do estado da arte em psicanálise e educação no Brasil (1987- 2012). **Estilos clin.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 369-390, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado 22.jun.2018. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p369-390>.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. O processo grupal. Trad. Marco Aurélio Fernandes Velloso e Maria Stela Gonçalves. 8ª ed. – São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovanio. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2014.

POCHET, Catherine.; OURY, Fernand. **Qui c'est l'conseil?** - la loi dans la classe. Paris: Matrice. 1997.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento**: teoria do desenvolvimento - conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981, v.1.

REEVES, Christopher. Can the state be a “good-enough parent”? In: REEVES, Christopher. **Broken bounds**: contemporary reflections on the antisocial tendency. London: Karnak Books, 2011.

REY, Fernando Gonzáles. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção

da informação. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é:** lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROBBES, Bruno. **L'autorité enseignante:** approche clinique. França, 2016.

ROBBES, Bruno. Construire son propre rapport à l'autorité enseignante en s'engageant dans un processus d'autorisation de soi. **Sisyphus Journal of Education**, Lisboa/Portugal, v 5, nº 01, p.31-49, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/kathe/Downloads/10454-Article%20Text-34125-1-10-20170227.pdf>. Acessado em: 17.jun.2018.

ROBBES, Bruno. A Pedagogia Institucional na França e no Brasil: disciplina escolar, autoridade e o manejo de conflitos na escola. In: ANDRADE; Fernando César Bezerra; SERPA, Marta Helena Burity; GONZAGA, Katherine Rozy Vieira. **No coração da escola:** origens, teoria e práticas da pedagogia institucional. Curitiba: Ed. CRV, 2018, p. 37 – 56.

ROBBES, Bruno; AFGOUSTIDIS, Dimitri. Relation d'autorité et troubles du comportement: quels choix pédagogiques pour les enseignants? **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, Suresnes, France: Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), n.72, p.59-72, jan. 2016.

ROBIN, Isabelle. L'entrée dans la loi dans une classe de maternelle. Niedemhausen: RoPi, 2013.

ROBIN, Isabelle. L'entrée dans la réussite. Évaluer en maternelle. Niedemhausen: RoPi, 2014.

RONDAS, Augusta. **Psicanálise e educação:** caminhos cruzáveis. Brasília: Plano, 2004.

ROSA, Claudia Dias. O papel do pai no processo de amadurecimento em Winnicott. **Revista Natureza Humana**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 55 – 96, fev. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302009000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessada em 12.jan.2020.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Sigmund Freud na sua época e em nosso tempo**. Trad. André Telles; revisão técnica Marco Antônio Coutinho Jorge. 1ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2016, p. 81 - 115.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet:** evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 2007.

SANCHES, Renate Meyer. **Psicanálise e educação:** questões do cotidiano. São Paulo: Escuta, 2002.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/13712/8707> Acessado em: 16.jun.2018.

SHEPHERD, Ray; JOHNS, Jennifer; ROBINSON, Helen Taylor. **D.W. WINNICOTT:**

Pensando sobre crianças. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1997

SILVA, Maria Cecília Pereira da. **A paixão de formar:** sobre o mundo psíquico do professor apaixonado. 2ª ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Cultura, poder e educação:** um debate sobre estudos culturais da educação. Canoas: Editora ULBRA, 2005.

SMALINSKY, Eduardo; RIPESI, Daniel; MERLE, Eulogia. **Descobrimos Winnicott e o brincar.** Trad. Adriana Mendonça, Denise Martinez Souza, Márcia Zart. Terra de Areia [RS]: Triângulo Graf. Ed., 2017.

SMIRNOFF, Victor. A supervisão como situação a dois. In: STEIN, Conrad. *et al.* **A supervisão na psicanálise.** São Paulo, Brasil: Escuta, 1992, p. 141- 157.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento. A inteireza do ser como caminho para a constituição do sujeito professor. **Rev. Educação.** Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 59-65, jan.-abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29724>. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/29724/16847>> Acessado em: 30.jun.2018.

SOUZA, Tanya Cecília Bottas de Oliveira e. S. **Análise de uma de formação continuada de professores no contexto da diversidade.** São Paulo, 2008. 318 p. Orientadora Elcie Fortes Salzano Masini. Dissertação (mestrado) – USP/Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/kathe/Downloads/Tanya_Cecilia_Bottas_Souza%20(4).pdf> Acessado em 22.jun.2018.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Psicanálise e educação:** caminhos cruzáveis. Brasília: Plano Editora, 2004.

STANO, Rita de Cássia M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educ. rev.,** Curitiba, n. 57, p. 275-290, Sept. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000300275&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 19Jan.2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.40724>.

STEIN, Conrad. *et al.* **A supervisão na psicanálise.** São Paulo, Brasil: Escuta, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Edição digital).

TERUYA, Teresa Kazuko. *et al.* Classes multisseriadas no Acre. **Rev. Bras. Estud. Pedag.** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 564-584, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a11v94n237.pdf>> Acessado em: 19.jun.2018.

VALENTIM, Silvia. **Entre gestion et éducation dans l'apetite enfance au Brésil et em France:** des implications professionnelles sous tension. Paris, 2016. 365 p. Orientadores: Gilles

Monceau e Jader Janer Moreira Lopes. Tese (doutorado) – Université de Cergy-Pontoise e Universidade Federal Fluminense/Educação. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01536338/document> Acessado em: 12. Jun. 2018.

VAZQUEZ, Aïda; OURY, Fernand. **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. Trad. Francisco Paiva Boléo. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

VIEIRA, Marcela Carolina Schild. **Reflexos possíveis: o olhar de Winnicott e Lacan para a constituição subjetiva**. São Paulo, 2010. 131f. Orientador: Daniel Kupermann. Dissertação (mestrado) – USP/Programa de Pós-graduação em Psicologia. Disponível em: <file:///C:/Users/kathe/Downloads/vieira_me.pdf>. Acessado em: 21.out.2014.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald Woods. **Consultas Terapêuticas em psiquiatria infantil**. Trad. Joseti Marques Xisto Cunha. Rio de Janeiro: Imago, 1984, p. 9 – 19.

WINNICOTT, Donald Woods. **Exploraciones psicoanalíticas I**. 2ª ed. Argentina: Paidós, 1993.

WINNICOTT, Donald Woods. **Exploraciones psicoanalíticas II**. 2ª ed. Argentina: Paidós, 1993.

WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a realidade**. Trad. José Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT, Donald Woods. Higiene mental da criança pré-escolar. In: SHEPHERD, R.; JOHNS, J.; ROBINSON, H.T. **D.W. WINNICOTT: Pensando sobre crianças**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 75 – 88.

WINNICOTT, Donald Woods. **Holding e interpretação**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

WINNICOTT, Donald Woods. **A natureza Humana**. Trad. Davi Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e delinquência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.07-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/12751>>. Acessado em 27.jun.2018.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, R.M.H. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais da educação**. Canoas: Editora ULBRA, 2005, p. 165 – 181.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMERMAN, David. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZIMERMAN, David. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZIMERMAN, David. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Glossário – Conceitos Psicanalíticos (p.1)

A

Agressividade: Para Winnicott (2005), a agressividade, é fonte criativa se for bem manejada. Ela não é, necessariamente, impeditiva dos vínculos sociais, desde que seja bem manejada. Para esse teórico a agressividade é constitutiva do “eu”, seja inicialmente, na condição de motora, seja, ao longo do desenvolvimento, como sinal de frustração. A sua expressão em contextos de desenvolvimento nos quais se verifica a falta precoce do ambiente suficientemente bom, entendido como as condições intersubjetivas fornecidas à criança pela mãe para sua plena formação emocional, é que orientará o seu destino se antissocial ou se reparador.

Ambiente facilitador: Segundo Winnicott (2006), ambiente facilitador diz da possibilidade daquele que ocupa o lugar de adulto na relação “adaptar-se às necessidades de seu bebê neste estágio inicial” e se, aquele que necessita de cuidados, experimentar ter sido segurado, sustentado, “suficientemente bem, tornam-se capazes de atravessar bem todas as fases de seu desenvolvimento emocional” (p.54).

Ambiente suficientemente bom: Para Winnicott (1983), um ambiente suficientemente bom é aquele favorável ao processo maturacional de um sujeito. Um ambiente que, adaptado às necessidades egoicas do sujeito, favorece o seu amadurecimento emocional.

Ameaça de aniquilação: A ameaça de aniquilação é um termo utilizado por Winnicott para se referir a ansiedades muito primitivas que se traduzem em fantasias: de desintegração – ficar em pedaços –, cair num abismo e se despedaçar, falta de relação com o corpo e desorientação temporal e espacial (WINNICOTT, 1983; 2000).

Apercepção: Segundo Winnicott (1975), o processo começa pelo bebê necessitar criar o objeto de seu desejo (seio, leite etc.) e nisso produzir um estado favorável à alucinação. A apercepção criativa diz dessa “experiência subjetiva que o bebê tem da mãe e do ambiente desde o início.” (ABRAM, 2000, p.243). Dá-se na experiência ilusória suficientemente boa. O bebê tem a ilusão de ser ele o criador de tudo que lhe atende, possibilitando-lhe um relacionamento inicial com a realidade externa. Sem essa área da ilusão não é possível, nesse tempo, nenhum contato entre a psique e o ambiente.

Glossário – Conceitos Psicanalíticos (p.2)

A

Atuação: Termo utilizado na psicanálise para dizer das “ações que apresentam, quase sempre, um caráter impulsivo, relativamente em ruptura com os sistemas de motivação habituais do sujeito, relativamente isolável no decurso das suas atividades, e que toma muitas vezes uma forma auto ou heteroagressiva.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995, p.6).

C

Contratransferência: Contratransferência é “o conjunto de reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995, p.102). Winnicott (2000) considera a contratransferência um instrumento que, se bem utilizado, pode, por vezes, favorecer o processo analítico do paciente. Diz da “contratransferência verdadeiramente objetiva” em que é tarefa fundamental o analista manter a objetividade em relação a tudo aquilo que o paciente traz, ou seja, ele deve ser capaz de se deixar mobilizar emocionalmente pelo paciente, porém, não deve negar o afeto que verdadeiramente existe em si e tampouco reagir com retaliação ou agressão, deve, sim, isolar esse afeto e armazená-lo, podendo dispor dele depois numa eventual interpretação, quando for possível ao paciente a interpretação ser utilizada (WINNICOTT, 2000; ABRAM, 2000).

Criatividade: A noção de criatividade em Winnicott faz referência a uma ação espontânea do *self* do bebê (GRANA, 2007). “É através da **apercepção** criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida” (WINNICOTT, 1975, p.95). Segundo Abram (2000, p.84) em Winnicott, “a criatividade primária apresenta-se como um impulso inato que se dirige à saúde e que está inevitavelmente vinculado a muitos dos temas que abordou”: a necessidade da ilusão no início da vida que leva ao sentimento de onipotência, a capacidade da mãe de oferecer resposta ao gesto espontâneo do bebê e o papel da agressão primária e pela exigência do bebê de um objeto que suporte e sobreviva ao seu amor cruel. Segundo Newman (2003, p.117), para Winnicott “usar a criatividade significa ver tudo de novo com ‘novos olhos’ [...] a criatividade pertence ao estar vivo”.

Glossário – Conceitos Psicanalíticos (p.3)

D

Deprivação: Em Inglês, *deprivation*. Cabe esclarecer que este termo foi mal traduzido, em alguns textos de Winnicott para o Português no Brasil, como “privação”. Ora, em Inglês há uma diferença entre *deprivation* e *privation*, a que Winnicott (2000) recorre. O termo “privação” indica a ausência do atendimento materno às necessidades do bebê. Já “deprivação” diz de quando a criança “é destituída de algum aspecto essencial de sua vida em família” (WINNICOTT, 2000, p.409), indicando a perda, por parte do(a) bebê, do atendimento materno às suas necessidades. “Na deprivação, ocorreu um começo de desenvolvimento satisfatório, com um ambiente facilitador aceitável e quadro confiável para as experiências, mas, no entanto, algo importante desse ambiente varia ou se perde subitamente.” (SMALINSKY; RIPESI; MERLE, 2017, p.181). De modo que no caso da “deprivação” trata-se de ter e perder, enquanto na “privação”, não ter consistentemente recebido (GONZAGA, 2016).

Diálogo transicional: Para Graña, “A ilusão do paciente deverá ser necessariamente aceita, creditada e compartilhada ficcionalmente pelo analista; esta é uma condição *sine qua non* que o analisando lhe impõe para deixá-lo participar da sua intimidade subjetiva. E é sob tais condições que o que denominamos *diálogo transicional* demonstrará a sua máxima utilidade clínica, possibilitando a comunicação indireta em momentos de regressão ou retraimento, a comunicação mediada por alegorias, personagens, dramatizações e metáforas” (2014, p.24).

E

Espaço transicional: Zona considerada intermediária, em que os fenômenos experimentados (o brincar das crianças e o falar dos adultos, por exemplo) não são nem “uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa” (WINNICOTT, 1975, p.134), localizam-se entre extensões do “eu” e do “não-eu” (GONZAGA, 2011).

Glossário – Conceitos Psicanalíticos (p.4)

E

Espelho afetivo: Para Winnicott (1975), a mãe (e a família) exerce(m) o seu papel de espelho quando “aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali”, o seu bebê (p.154). A mãe exerce a função especular quando ela devolve ao bebê o próprio *eu* dele. Essa função continua importante ao longo da vida, quando no tempo inicial da vida houve falhas. Winnicott ressalta ainda que “à medida que a criança se desenvolve e os processos de amadurecimento se tornam mais apurados, e as identificações se multiplicam, a criança se torna cada vez menos dependente de obter de volta o *eu* dos rostos da mãe e do pai.” (p.161). Nesse processo, o bebê experimenta a ilusão de ser ele o criador de tudo e, mais tarde, mediante falhas necessárias entrará em contato com a realidade externa capacitando-se a estabelecer para com sua mãe a capacidade de fazer uso de objetos.

Extensões do [entre o] “eu” e do [o] “não-eu”: Segundo Winnicott (1983; 2006), o “eu” trata-se do tempo em que mãe e bebê são como um só, misturados, em que a mãe adapta-se às necessidades dele e ele só percebe os objetos subjetivamente, “o mundo externo é repellido e um mundo interno se tornou possível” (1983, p.35). Desse, passa para o momento do “eu sou” em que a criança “se deu conta de sua existência e tem algum tipo de identidade, não na mente dos observadores, mas em sua própria mente” (2006, p.48), porém ele ainda não pode ficar só por muito tempo, é preciso que exista um meio que garanta a proteção de seus impulsos, ou seja, é preciso uma “mãe preocupada com sua criança e orientada para as necessidades do ego infantil através da sua identificação com a própria criança” (1983, p.35). Em seguida alcança o “estar só”, que é “uma decorrência do ‘eu sou’, dependente da percepção da criança da existência contínua de uma mãe disponível cuja consistência torna possível para a criança estar só e ter prazer em estar só, por períodos limitados” (*Idem*, p.35). O último estado nesse processo é o “não-eu” quando “o lactente muda de um relacionamento com um objeto subjetivamente concebido para uma relação com um objeto objetivamente percebido” (*Idem*, p.45). Momento em que o bebê sai da relação fusionada com a mãe para ser separado dela, relacionando-se a ela como separada e “não-eu”.

Glossário – Conceitos Psicanalíticos (p.5)

E

Eu: Segundo Winnicott (1983; 2006), o “eu” é sinônimo de integração e, portanto, de crescimento emocional e de saúde.

H

Handling: Com Winnicott entende-se por *handling*, o ato de manejar concretamente o corpo do(a) bebê banhando-lhe, limpando-lhe, trocando-lhe, protegendo-lhe. Diz do manejo para com a criança e nessa situação aquele(a) que dela cuida ajuda para “que, desde esse estado de ausência de peso que reinava na vida intra-uterina, a partir de seu nascimento, assimile a experiência de ‘sentir’ o peso de seu corpo e possa familiarizar-se com este novo sentimento corporal e apropriar-se dele” (SMALINSKY; RIPESI; MERLE, 2017, p.169).

Holding: No contexto da teoria de Winnicott, essa expressão inglesa, pode ser traduzida como o ato de segurar, sustentar, de fornecer continência, contenção, estabelecimento ou adequação de limites. Aquele(a) que cuida de um(a) bebê – cronologicamente falando, ou mesmo, somente, emocionalmente: “ao segurá-lo fisicamente, refleti-lo em seu olhar, nomeá-lo, disponibilizando para ele uma atenção sensível, vai conseguindo que, nessa soma de movimentos espontâneos e descoordenados que é seu filho, vai se configurando um ser unitário” (SMALINSKY; RIPESI; MERLE, 2017, p.168). Para Winnicott (2010), dentre as funções do *holding*, têm-se, atender às necessidades do sujeito em formação, acomodando o ambiente, provendo-o com condições suficientemente boas para o seu desenvolvimento emocional.

I

Identificação primária: Tal como proposto por Laplanche e Pontalis (1995, p.226), a identificação diz do “processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro”, favorecendo a constituição da personalidade de um sujeito que se dá ou se diferencia por um conjunto de identificações.

Glossário – Conceitos Psicanalíticos (p.6)

I

Integração: Para Winnicott (2000), diz de um processo de desenvolvimento maturacional em que na relação suficientemente boa com sua mãe o ego primitivo do bebê vai incorporando experiências à sua personalidade.

M

Mãe suficientemente boa: Aquela ou aquele que se adapta ativamente às necessidades do bebê (ou de quem está em estado de regressão emocional) identificando-se, reconhecendo e manejando suficientemente bem as necessidades egoicas suscitadas.

Mãe-ambiente: De acordo com Winnicott (1983), a mãe-ambiente é alvo de afeição e coexistência sensual, aquela que continuará suprimindo o(a) bebê em suas necessidades vitais e egoicas.

Mãe-objeto: A mãe-objeto é alvo da experiência excitada, que recebe os impulsos instintivos.

N

Não-eu: O estado de “não-eu” diz respeito a capacidade do indivíduo para as relações objetais.

Glossário – Conceitos Psicanalíticos (p.7)

N

Não-integração: A não-integração é a etapa anterior à integração e diz respeito, segundo Winnicott (2000), ao tempo da imaturidade egoica do bebê, quando este estabelece, na relação suficientemente boa com sua mãe, o sentimento de confiança e pode entregar-se aos cuidados daquele(a) que a ele se dedica integralmente. A não-integração é condição da integração. “Tanto o bebê quanto o adulto, capazes de relaxar e de não-integrar-se conhecem existencialmente a experiência de confiar e de sentir-se a salvo. Esta é uma experiência que conduz à capacidade de usufruir das atividades culturais. A não-integração está associada ao ser e à criatividade. A capacidade de não-integrar-se, assim, também constitui-se em uma aquisição do desenvolvimento” (ABRAM, 2000, p.123). Cabe sublinhar que não-integração e desintegração são diferentes, apresentando-se, a última, como uma defesa egoica.

O

Objeto: Em psicanálise “enquanto correlativo da pulsão, ele é aquilo em que e por que esta procura atingir a sua meta, isto é, um tipo de satisfação. Pode tratar-se de uma pessoa ou de um objeto parcial, de um objeto real ou de um objeto fantasístico” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995, p.321). O conceito de objeto não se restringe necessariamente a algo material, mas a tudo e todos em que se investe afetivamente.

Objetos e fenômenos transicionais: O objeto transicional (cujo destino pode ser relegado ao limbo – seja suplantado, gasto, entregue ou conservado pela mãe) carrega a função de fazer ser o espaço transicional, a terceira zona, um espaço de criação e cultura do sujeito. O espaço transicional diz da zona intermediária que se estabelece na relação entre a mãe (ou substituto/a) e o(a) bebê, que, durante o desenvolvimento maturacional vai se ampliando para outras relações. Esta experiência acontece nesse entre-lugar — o espaço transicional —, em que os fenômenos experimentados (por exemplo, o brincar das crianças e o falar dos adultos) nem são “uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa” (WINNICOTT, 1975, p.134), localizam-se entre extensões do “eu” e do “não-eu”.

Glossário – Conceitos Psicanalíticos (p.8)

P

Perlaboração: Termo concebido por Freud (1996f) para explicar as modificações psíquicas decorrentes do trabalho clínico, conceituado como “processo pelo qual a análise integra uma interpretação e supera as resistências que ela suscita. Seria uma espécie de trabalho psíquico que permitiria ao sujeito aceitar certos elementos recalçados e libertar-se da influência dos mecanismos repetitivos” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995, p.339).

Potencialidade: O termo “potencialidade”, aqui, faz referência à premissa winnicottiana de que o(a) bebê “que nasce em estado de não-integração, é potencial herdado” (SMALINSKY; RIPESI; MERLE, 2017, p.165). O(A) bebê nasce carregando um potencial herdado em relação ao qual um ambiente facilitador lhe dará sustentação e oportunidade de desenvolver-se.

Privação: O termo “privação” indica a ausência do atendimento materno às necessidades do bebê.

R

Relação de objeto: A expressão “relação de objeto” em psicanálise é utilizada para “designar o modo de relação do sujeito com o seu mundo, relação que é o resultado complexo e total de uma determinada organização da personalidade, de uma apreensão mais ou menos fantasística dos objetos e de certos tipos privilegiados de defesa.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995, p.443).

Glossário – Conceitos Psicanalíticos (p.9)

R

Relação de objeto e uso de objeto: Em Winnicott (2000; 1975), em termos de relação, o desenvolvimento saudável se dá: o infante se relaciona com o objeto, depois ele(a) destrói o objeto colocando-o para fora de seu controle onipotente, o objeto sobrevive à destruição mágica do(a) bebê permitindo-lhe a continuidade do uso do objeto. A terminologia “uso” não tem sentido depreciativo. A relação de objeto, segundo Winnicott, diz da primeira relação estabelecida entre o infante e a mãe (ambiente), em que ele se relaciona com o outro que, concebido subjetivamente, é uma extensão dele, de seu ponto de vista. Já o uso de objeto refere-se à relação que se estabelece na medida em que o bebê inicia a percepção objetiva do objeto, em que o outro começa a ganhar vida própria e passa a ter, da parte do bebê, suas propriedades preservadas. A relação de objeto é estabelecida com o objeto subjetivamente concebido. E o uso de objeto é estabelecida com o objeto objetivamente percebido (WINNICOTT, 1975).

S

Self: A noção de *self* é central na teoria winnicottiana. Mesmo que “haja uma distinção entre o ego e o *self*, é de extrema utilidade ter em mente que, apesar disso nunca ter sido suficientemente esclarecido pelo próprio Winnicott, o ego constitui-se em um aspecto do *self* que possui uma função bastante particular: organizar e integrar a experiência. Deste modo o *self* é composto por todos os diferentes aspectos da personalidade que, na terminologia de Winnicott, constituem o eu, uma forma distinta do não-eu, de cada pessoa. A palavra *Self*, por conseguinte, representa um sentimento de ser subjetivo” (ABRAM, 2000, p.221).

Setting: “É o *setting*, a atenção dispensada pelo analista, juntamente com o trabalho interpretativo, que criam o ambiente de *holding* que norteia as necessidades psicológicas e físicas” (ABRAM, 2000, p.139) daquele(a) que demanda cuidados.

Glossário – Conceitos Psicanalíticos (p.10)

T

Transferência: Transferência é entendida como “o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995, p.514). Em Winnicott (2000) o destaque está nas formas clínicas de transferência. A transferência surge da confiança que gradualmente se estabelece na relação com o analista. Quanto mais imaturo o ego, mais relevância tem o contexto ambiental proporcionado ao paciente. Nesse sentido o contexto é mais importante que a interpretação.

U

Uso do grupo como cobertura: No uso do grupo como cobertura, os indivíduos, ainda não-integrados precisam do grupo como espaço de acolhimento e proteção.

Uso do grupo como unidade individual: No uso do grupo como unidade individual, os indivíduos estão egoicamente integrados e são relacionalmente mais maduros e, portanto, estão aptos a relações menos duais e socialmente mediadas.

APÊNDICE A – Plano de curso (página 1)

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

CURSO: CONFLITOS RELACIONAIS NA ESCOLA: COMO MANEJÁ-LOS?
Frequência: 3 horas/aula (semanais)
Ano: 2018
Mediadora: Katherine Rozy Vieira Gonzaga

1. OBJETO DE ESTUDO

- Desenvolvimento emocional infantil e a gestão docente de conflitos relacionais entre discentes na Educação Infantil.

2. EMENTA

- Os conflitos fazem parte das relações humanas quando são estabelecidas situações relacionais intersubjetivas. Na escola não é diferente. Porém, ao contrário de um conflito inerente ao processo de aprendizagem de conteúdos, em geral, os educadores e as educadoras parecem pouco preparados(as) em suas formações docentes para gerir situações de conflitos relacionais entre discentes.

3. OBJETIVO(S)

3.1 Geral:

- Propor uma formação docente continuada para docentes da Educação Infantil que intervenha, quando necessário, nos impasses da gestão de conflitos entre discentes na escola.

3.2 Específico (s):

- Ler, refletir e discutir sobre o desenvolvimento emocional infantil a partir da teoria de Donald Winnicott;
- Discutir possíveis relações entre o desenvolvimento emocional e o processo de escolarização;
- Discutir e refletir sobre situações de conflitos relacionais entre discentes em sala de aula e o manejo docente.

4. METODOLOGIA

- Leituras prévias de resumos de textos de base, leitura em sala, discussão e análise de situações de sala de aula;

APÊNDICE A – Plano de curso (página 2)

5. RECURSOS DIDÁTICOS

- Textos e casos vivenciados em sala de aula;

6. CRONOGRAMA

Nº	DATA	HORÁRIO	H/A	ATIVIDADE
1		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: Desenvolvimento Emocional Primitivo (1945) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
2		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo (1963) e A preocupação materna primária (1956) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
3		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: Psicose e cuidados maternos (1952) e A capacidade para estar só (1958) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
4		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: O desenvolvimento da capacidade de se preocupar (1963) e Objetos e fenômenos transicionais (1951) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
5		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: Objetos e fenômenos transicionais (1951) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
6		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: Agressão e suas raízes (1939 e 1964) e A ausência de um sentimento de culpa (1966) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento

APÊNDICE A – Plano de curso (página 3)

Nº	DATA	HORÁRIO	H/A	ATIVIDADE
7		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: A tendência antissocial (1956) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
8		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: A tendência antissocial (1956) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
9		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: Agressão, culpa e reparação (1960) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
10		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: Por que as crianças brincam e Higiene mental da criança pré-escolar (1936) de Donald W. Winnicott de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
11		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: A mãe, a professora e as necessidades da criança de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
12		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: Moral e educação (1963) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
13		1h10	3	Grupo de Reflexão Texto: Formas clínicas da transferência (1955) e O ódio na contratransferência (1947) de Donald W. Winnicott
		10min.		Intervalo
		1h20		Apresentação de caso Encaminhamentos e Fechamento
14		1h10	3	Grupo de Reflexão Relato de Vivência: avaliação
		10min.		Intervalo
		1h20		Relato de Vivência: avaliação

APÊNDICE A – Plano de curso (página 4)**6. BIBLIOGRAFIA****6.1 – Básica**

WINNICOTT, D.W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. *Privação e delinquência*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

APÊNDICE B – Carta de Anuência**PREFEITURA MUNICIPAL DE SOLEDADE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA****CARTA DE ANUÊNCIA**

A Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Soledade (PB) está de acordo com a execução do projeto “Subjetividade docente na gestão da indisciplina discente sob a ótica de Donald Winnicott”, de responsabilidade da doutoranda Katherinne Rozy Vieira Gonzaga, vinculada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade, daquele Programa, com realização de entrevistas iniciais e devolutivas e realização de encontros em grupo de reflexão, assumindo o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

João Pessoa, 16 de fevereiro de 2018.

JOSEFA ANDREA BERTO DA SILVA OLIVEIRA

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Prefeitura Municipal de Soledade (PB)

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (p.1)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Esta pesquisa é sobre **um modelo de intervenção que visa a modificar posições subjetivas associadas a impasses na gestão de conflitos relacionais na escola sob a ótica de Donald Winnicott** e está sendo desenvolvida por **Katherinne Rozy Vieira Gonzaga**, aluna do Curso de **Doutorado em Educação** da Universidade Federal da Paraíba, **mat. 20161011490**, sob a orientação do Prof. Pesquisador Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.

Os objetivos do estudo são: identificar e analisar os impasses na gestão de conflitos relacionais na escola, relatados por docentes, e seus efeitos sobre a posição subjetiva das/os docentes; analisar os efeitos dos impasses na posição subjetiva de docentes; registrar e analisar as contribuições de um grupo de reflexão para a transformação da subjetividade docente no que se refere à gestão de conflitos e aplicar, avaliar e aperfeiçoar um modelo de intervenção que visa a modificar posições subjetivas associadas a impasses na gestão de conflitos relacionais na escola.

A finalidade deste trabalho é **desenvolver um modelo de intervenção em torno dos impasses da gestão, por docentes, de conflitos relacionais entre discentes na escola, como uma alternativa teórico-metodológica à formação docente continuada, à luz da teoria de Donald Winnicott.**

A participação dos(as) docentes da Educação Infantil na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) participante não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decidam não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerão nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Por se tratar de uma atividade que envolve a dimensão subjetiva de seus partícipes, através da fala, em coletivo, de situações de conflitos relacionais entre discentes e o seu manejo destas, há a possibilidade da eliciação de sentimentos de constrangimento mediante exposição em grupo.

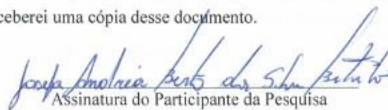


APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (p.2)

Solicito a permissão para que as entrevistas individuais e os encontros em grupo sejam gravados em vídeo e áudio, como também a autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e educação e publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes dos(as) participantes serão mantidos em sigilo.

A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considerem necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro, na condição de gestor(a) responsável da Secretaria Municipal de Educação do Município de Soledade (PB) que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal


Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Participante

Endereço (Setor de Trabalho) do Pesquisador Responsável: Praça João Brasil de Mesquita,
19. Miramar. João Pessoa (PB). CEP 58.043-060.

Telefone para contato: 83.3224.2504

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

- 1) Dados pessoais;
 - 1.1. casada?
 - 1.2. Filhos?
 - 1.3. Mora com quem?
 - 1.4. Formação universitária;
 - 1.5. O que estuda? O que lê?
 - 1.6. Fez ou faz psicoterapia?
- 2) Trajetória na Educação;
- 3) Como chegou à Educação Infantil?
- 4) Já lecionou ou leciona em séries anteriores ou subsequentes?
- 5) Continua trabalhando com a Educação Infantil?
 - 4.1. Se sim. Por que se mantém trabalhando?
 - 4.2. Se não. Porque deixou?
- 6) Como é – ou foi – trabalhar na Educação Infantil?
- 7) Como é o dia-a-dia na sua sala de aula?
- 8) O que é indisciplina para você?
- 9) Como você lida com essas situações específicas?
 - 8.1. O que você sente diante dessas situações?
 - 8.2. O que você faz?
 - 8.3. Que importância você dá a isso?
 - 8.4. Qual o impacto de suas intervenções você observa no dia-a-dia?
- 10) O que a traz para essa formação?

OBRIGADA!

APÊNDICE E – Quadro de organização do material (p.1)

Professora Aline (dependência absoluta, uso do grupo como cobertura)		
Encontro		Grupo de Reflexão
Contexto		Fala
2º	A Professora Aline, no início desse encontro, conta histórias sobre sua vida e sobre a relação com o seu companheiro. A certa altura, enquanto a pesquisadora-mediadora, está pegando o texto a ser discutido ela diz:	<i>Sim, professora, você tem aí esses clipezinhos? [cada texto entregue era ligado a um resumo com um clips colorido] Aí, se tivesse, eu preciso! (03m40s).</i>
	Após a fala da Professora, a pesquisadora-mediadora provoca as outras participantes do grupo, perguntando como foi para elas o último encontro e brincando em relação às cadernetas. E Aline toma a fala mais uma vez, para tratar do uso que fez da caderneta, ao escrever. É importante destacar: usa o próprio nome e um apelido (derivado do diminutivo de seu nome) que aplica a si mesma (Lininha), distinguindo-se em dois personagens autorreferentes.	<i>É interessante que eu peguei a caderneta e eu comecei a usar a caderneta assim... pra contar a história de Aline e de Lininha. Eu acho que tenho muita vontade de conhecer Lininha pra poder contar um pouco sobre... mas, eu comecei a contar, mas aí eu já vivi essa experiencia de contar as coisas sobre ela, mas o resultado que eu tive não foi o tanto que eu esperava. Aí, eu comecei e parei um pouco porque tem aquela questão de começar e olhar pra ela, e assim, eu descobri que ela também não estava mais tão viva quando as outras vezes que eu conversava com ela, ela não estava essa coisa toda, tão viva, então eu esqueci! (06m48s).</i>
	No momento da apresentação do caso, Aline comenta que a professora que apresentaria o caso não pôde prepará-lo e que ela gostaria de apresentar no lugar dela. Trouxe dados da história familiar da criança, suas impressões sobre a família, sobre a própria criança e a sua queixa. Falou também de como se sentia diante da criança e como lidava com a situação que lhe era incômoda.	<i>Gregório tem três anos, é o segundo ano dele na creche, ele é filho único, os pais são separados, ele mora com a avó e a mãe e final de semana ele passa com o pai. (1h05m41s). Ele tem problemas em pronunciar as palavras e o vocabulário dele é pequeno, e ele tem problemas de pronunciar a palavra mesmo, ele pronuncia tudo assim, você entende por código o que ele está pronunciando. (1h13m06s). Gregório está se masturbando, aí eu vou lá e digo: “Gregório, vai lá em Roberta, e me diga a Roberta que me dê esse lápis.” [...] Pra ver se tiro ele daquela situação, mas Gregório está tão viciado. (1h21m03s). Ele está em êxtase, aí eu digo: “Gregório, vem trocar de roupa!” Né, Cida? Eu tento chamar a atenção dele, mas ele está tão acostumado, professora, que é complicado. E as vezes no recreio, como Raquel disse que no recreio acontece tudo, às vezes no próprio recreio, Gregório, ele se afasta e vai fazer esse tipo de coisa, e outra coisa que Gregório é, olhe ele é carinhoso, porém, ele também é extremamente mordedor, ele morde, morde, morde e ele bate, bate. (1h30m33s).</i>

APÊNDICE E – Quadro de organização do material (p.2)

Professora Aline (dependência absoluta, uso do grupo como cobertura)		
Encontro		Grupo de Reflexão
3º	Neste encontro, durante a discussão do texto, a professora se pronuncia de modo mais integrado ao tema em discussão e reflexão. O texto tratava sobre a preocupação materna primária e o conceito de mãe suficientemente boa de Winnicott. A discussão girava em torno da importância de o adulto prestar atenção no que os objetos podem representar para cada criança favorecendo um cuidado <i>suficientemente bom</i> . Nesse contexto a professora diz:	<i>Era sebossa... porque assim, Júlia [a boneca] estava muito suja e ela era bem limpinha, a menina era muito limpa. Ai eu resolvi dar banho em Júlia, aí eu disse. Eu me identifiquei muito com Maíra, foi um amor de vó pra neta, é tanto que ela foi morar numa cidade [...] eu dei uma boneca a ela, uma boneca razoavelmente boa. (15m56s).</i> <i>As meninas [da limpeza] disseram: ‘Vamos dar um banho em Júlia!’ [...] Eu não gostei muito da ideia, mas disse: ‘Vamos dar um banho em Júlia!’ Aí, Maíra disse: ‘Tia, cadê Júlia?’ Eu disse: ‘Minha filha, Júlia foi tomar banho.’ [...] Aí ela disse: ‘E Júlia está tomando banho onde?’ Eu disse: ‘Lá, onde tia Janice lava a roupa.’ E aí ela disse: ‘Mas tia, estou com uma saudade de Júlia!’ E eu digo: ‘Espera aí, eu vou buscar, minha filha, tia vai buscar.’ Aí, fui buscar Júlia dentro de um balde cheio de água sanitária e sabão e eu disse: ‘Minha filha, Júlia está tomando banho!’ Aí, peguei Júlia coloquei em cima do bureau e disse: ‘Olhe, minha gente, pelo amor de Deus não derrube Júlia não que ela está em fase de colo. (16m33s).</i> <i>Eu me apaixonei por Maíra, eu acho Mirela uma fofucha. [...] Nós vivemos um amor eterno. (18m20s).</i>
	Ainda no 3º encontro, no momento de apresentação do caso, a professora que estava agendada para apresentar o caso, faltou e Aline pede a fala para trazer alguns aspectos do caso de Gregório, apresentado no encontro anterior. O grupo acolhe o seu pedido decidindo-se que ela discuta o caso naquele dia.	<i>Professora... até mencionar uma questão sobre Gregório. E é assim, Melânia também concorda com o que eu vou dizer. Eu não sei se eu fiquei prestando atenção no que você disse sobre a questão de Gregório, esse se relacionar com os colegas. E essa semana, eu acho que talvez o meu olhar sobre ele mudou! (1h02m16s).</i> <i>E minha preocupação era em si o que ele estava apresentando, mas eu ia tentar ter aquele novo olhar da situação, porque eu não conseguia. E quando você me apresentou que poderia ser uma possibilidade aquilo ficou na minha mente e essa semana eu não preparei nenhuma atividade diferente, mas talvez o meu agir e o de Melânia foram diferentes. Porque assim, eu fiquei impressionada porque fui para do recreio e tudo e eu não vi Gregório se masturbando e muito menos pegando no pinto muito, eu disse: meu deus, será que tudo isso fui eu quem fiz com Melânia. (1h02m16s).</i>

APÊNDICE E – Quadro de organização do material (p.3)

Professora Aline (dependência absoluta, uso do grupo como cobertura)		
Encontro		Grupo de Reflexão
4º	Aline, no momento da apresentação do caso pede à pesquisadora-mediadora seis minutos para falar sobre Gregório.	<i>Eu queria deixar registrado o que aconteceu conosco durante esse percurso, porque assim... você pode marcar, porque eu sei que eu falo demais.” (1h03m06s).</i> <i>O que mudou foi que dentro de mim decidi se aproximar de Gregório, e assim quando você colocou que ele só tinha dificuldade de relacionamento, talvez aquele medo que eu tinha sobre Gregório diminuiu bastante e eu fiquei só uma questão: ele tem medo de se relacionar, então, assim, daquele monstro todinho sobrou só um que era mais fácil de enfrentar. (1h24m12s).</i>
10º	Aline ilustra como passa a lidar com as crianças. Se antes ela resolvia exigindo da coordenação a mudança de sala da criança; ou a confrontava, como que numa expectativa de assustá-la, agora ela pede a uma colega ajuda para manejar a situação em relação à qual identifica a sua dificuldade.	<i>Professora, com relação ao choro, é uma coisa muito natural na creche, só que eu nesse momento, eu não suporto mais escutar o choro, mas aí eu tenho Melânia, meu filho pra com Melânia a vontade, e digo: Melânia, tu deixa ele chorar contigo, tá? Porque eu não posso, e eu vou pra ali, e me escondo um pouquinho, porque a minha cabeça não suporta, mas eu não empato ele de chorar não, chore, meu filho, eu também choro e quando eu choro me dar um alívio. (01h05m37s)</i> <i>Mais adiante ela comenta sobre o comportamento de Gregório após ela ficar alguns dias de atestado de suas atividades na escola e sua reação em relação à ele: “Mas assim, foi uma atitude, eu retornei terça-feira, mas professora, Gregório me testou tanto, que eu quase subo pelas paredes e grito assim: me aposenta pelo amor de Deus. (01h13m52s)</i> <i>Aline conta que três dias depois de suportar testes de Gregório: “ele testou demais, professora, aí eu achei interessante, quando foi sexta-feira, quando foi ontem foi um pouquinho menos, a desculpa foi um pouquinho menos, aí acabou que uma criança mordeu ele... aí nunca tinha acontecido, mas ele se sentiu o astro da novela, porque era todo mundo olhando pra Gregório, eu fui dar massagem e ele dizia: ‘Titia, quem me mordeu?’ Mas ele estava tão feliz, porque tinha sido mordido, minha gente! (01h14m28s).</i> <i>A Professora Alana, que trabalha na mesma escola, observa: “a tarde ele estava uma beleza. (01h15m33s)</i>
13º	Aline dá indícios de já poder lidar com preferências das crianças de sua sala que não a incluem e se distinguir deles.	<i>Eles disseram que nós duas poderíamos ir e eu disse: “Oxente! E por que nós duas podemos ir, e as mães de vocês e Gabriela [uma criança] não podem ir?” Mas professora, eu ri tanto... eu ri demais com esses meninos, com vontade de dizer à gente: “Professora, a senhora é muito feia, a senhora pode ir!” (01h37m)</i>
Efeitos no manejo: Os dados sugerem que a professora começou a desenvolver a capacidade de estar diante das crianças com uma postura mais madura – ao suportar a crítica da criança parecer dizer que ela é feia e quando ela sente dificuldade diante da situação, ao invés de não suportar e ignorar as crianças, ela pede ajuda à colega.		

APÊNDICE F – Quadro de organização do material (p.1)

Professora Assunção (dependência relativa, uso do grupo ora como cobertura ora como unidade individual)		
Encontro		Grupo de Reflexão
	Contexto	Fala
2º	Durante esse encontro a professora Assunção apenas responde alguma provocação de outras professoras para falar.	<i>Não era Assunção?</i> (Prof. ^a Francisca, 1h22m46s). <i>Era!</i> (Prof. ^a Assunção, 1h22m57). <i>É isso que Assunção está dizendo aqui... Assunção está dizendo que no primeiro ano era mais no dormitório, né Assunção?</i> (Prof. ^a Francisca, 1h27m14s).
	Mais tarde, parecendo mais encorajada arrisca uma frase completa.	<i>É, no recreio também. Enquanto as crianças estavam brincando se deitava no chão emborcado e ficava se esfregando no chão.</i> (Prof. ^a Assunção, 1h27m20).
4º	A professora apresenta o caso de Adriano, criança de sua sala de aula. Assunção traz a história de Adriano com o máximo de detalhes que ela consegue. Buscando para isso, inclusive, que alguém da família escrevesse-lhe uma carta lhe contando.	<i>Bom dia, professora a criança que a gente escolheu foi Adriano... Ele tem três anos e assim... a gente escolheu Adriano porque a gente se preocupava com o comportamento dele... pela história de vida dele, eu vou falar assim da parte da mãe... os avós, ele não era nascido ainda e foi uma tragédia, assim, foram assassinados os avós... e a gente vai falar a partir da perda da mãe, quando ele foi pra creche e quando a mãe dele faleceu a gente via em Adriano uma crianças triste, ele não interagia era aquela criança calada, e assim, ele se isolava dos outros, mesmo com as crianças brincando lá no recreio, mas ele não interagia, não se socializava com as crianças e ficava só no cantinho dele calado com aquele olhar triste. Muitas vezes a gente falava, falava com ele, e ele parecia não estar escutando, aí vinha o diagnóstico das colegas... umas diziam: será que ele tem problema de audição? Será que ele escuta bem? Mulher, eu acho que Adriano não escuta, a gente fala com ele e ele não escuta e está no mundo da lua. E isso foi preocupando a gente cada vez mais, por isso a gente escolheu Adriano. Até o ano passado o comportamento dele era esse: uma criança triste, calado, não interagia, não brincava com os colegas, não dividia, nada, nada, nada. Aí foi quando começou esse encontro da gente e chamou a atenção da gente falar sobre Adriano pra ver se através da senhora a gente saberia qual o problema ele.</i> (Prof. ^a Assunção, 1h36m37s).

APÊNDICE F – Quadro de organização do material (p.2)

Professora Assunção (dependência relativa, uso do grupo ora como cobertura ora como unidade individual)		
Encontro		Grupo de Reflexão
Contexto	Fala	
4º	Busca que alguém da família escrevesse-lhe uma carta lhe contando.	<i>Tia materna, aí devido os compromissos do pai dele ir pra campina duas vezes, a mãe dele trabalha numa loja de móveis aqui e só está em casa de noite, aí a gente teve dificuldade para pegar essas informações, aí ontem à tarde, no final da tarde, a gente já foi lá... aí a tia dele, que cria, ela também é sem tempo, mas ela relatou (Prof.^a Assunção, 1h39m42s).</i>
9º	A professora Assunção ocupa o seu lugar de fala e parece traduzir um pensamento em torno da agressividade humana que é geral no grupo.	<i>Professora, voltando pra esse assunto de pintar de preto! Eu tenho vontade de saber, porque uma vez eu ouvi de uma professora sobre uma criança que gosta de pintar com muita força, com força mesmo, e outros pintam bem levezinho e fica clarinho. Aí ela disse que quem pinta com muita força é a criança agressiva, e isso tem haver? (2h37m12s).</i>
	A pesquisadora-mediadora faz intervenção.	<i>Todos nós somos agressivos, vamos deixar claro uma coisa [sorriso], todos nós temos uma agressividade e isso é bom, porque se a gente não tivesse essa agressividade em nós, a gente não estava aqui hoje! Agora, faz sentido o que a professora está falando, eu só chamo atenção pra gente não dizer assim, pois pode ser uma expressão de agressividade ou não, depende da representação daquela cor para aquela criança. (Pesquisadora-mediadora, 2h37m46s).</i>
	Algumas docentes do grupo reagem comentando sobre Assunção e a pesquisadora-mediadora faz nova intervenção.	<i>Professora, de calado, tímido e recatado, ele está oh! (Prof.^a Assunção, 2h40m22s). Ah, quando ela embrabece, segure ela (Prof.^a Roberta, 2h41m21s). Assunção é agressiva ((risos)) (Prof.^a Francisca, 2h41m23s). Todos nós somos... e o que muda é o modo de colocar, então às vezes a gente não consegue colocar de uma forma externalizada, como Patrícia [uma criança cuja caso fora discutido no encontro], e por vezes, a gente coloca de outro jeito. (Pesquisadora-mediadora, 2h41m28s).</i>

APÊNDICE F – Quadro de organização do material (p.3)

Professora Assunção (dependência relativa, uso do grupo ora como cobertura ora como unidade individual)		
Encontro		Grupo de Reflexão
	Contexto	Fala
11º	Pensamento mágico de Assunção; Intervenção da pesquisadora-mediadora;	<i>“É como se dissesse assim, eu estou rindo tanto, que vai cair um raio, não é?”</i> (Décimo primeiro encontro, Prof.^a Rafaela, 40m18s). <i>“É... e as vezes nem vai ter e [a pessoa] fica procurando ter, e de repente, [imagina] isso é porque eu ri muito ontem!”</i> (Décimo primeiro encontro, Pesquisadora-mediadora, 40m20s). <i>“Acontece comigo, sempre aconteceu, e eu sempre digo isso: ai, meu deus! Eu ri tanto e será que vou ter um problema mais tarde?”</i> (Décimo primeiro encontro, Prof.^a Assunção, 40m34s).
	Assunção ampara Aline e ao mesmo a contém.	<i>“Aline, mas isso aí é da turma de Rafaela, mas a tua turma está maravilhosa a tarde.”</i> (Décimo primeiro encontro, Prof. ^a Assunção, 1h53m54s)
14º	Discussão sobre a experiência vivida no grupo de reflexão: a professora parece se portar com confiança e segurança.	<i>Professora, só faltou um incentivo, incentivar a Assunção a chegar na hora certa!”</i> (Décimo quarto encontro, Prof.^a Roberta, 14m45s). <i>“Ei, eu não terminei minha fala ainda, Roberta... Professora, eu chego atrasada, mas quando eu chego, eu chego pra valer, presto atenção, ((risos)) escuto bem, e presto atenção a tudo o que a senhora fala!”</i> (Décimo quarto encontro, Prof.^a Assunção, 14m59s).
Efeitos no manejo: Os dados indicam que a docente, em situação do grupo de reflexão, amadureceu emocionalmente conquistando confiança e segurança para se colocar diante do grupo o que sugere alguma mobilização em termos dela lidar com a própria raiva agressividade o que favorece o seu manejo de situações de conflitos relacionais que envolvam a agressividade reprimida da criança.		

APÊNDICE G – Quadro de organização do material (p.1)

Professora Ana (rumo à independência, uso do grupo como unidade individual)		
Encontro		Grupo de Reflexão
	Contexto	Fala
1º	Ana parece mostrar que sua percepção distingue com clareza entre ela e o meio, uma vez que ao olhar para o outro ela observa e tenta decifrar o que se passa no interior do outro.	<i>Tem um menino, ele tem uns três anos, não é Adriana. Ele é tão triste na hora da turminha ele se desespera, ele tem um semblante muito triste. Agora eu digo assim; a vovó dele toda vida foi calada, mas Arthur, a fala dele é muito triste. (Prof.^a Roberta, 04m41s). Parece que ele está em outro mundo. (Prof.^a Ana, 05m10s).</i>
5º	Ana dá cobertura a Aline, mostrando sua posição maturativa emocional.	<i>Foi engraçado... e ela mandou o áudio que estava chorando, aí Marcelo [aluno e filho da Prof.^a Ana] colocou a mão ((mostrando a mão da cintura)) e disse assim: “Quem é hein? Isso é Aline, é?” Eu disse: “É!” Ele disse: “Eu estou com saudade de Aline.” Eu vou dizer porque eu sei que ela se acalma! (Prof.^a Ana, 37m24s).</i>
	Durante uma discussão sobre o caso de uma criança que estava sendo apresentado Ana faz um comentário que parece ilustrar a sua capacidade de estabelecer o uso de objeto , quando ela demonstra ser capaz de se colocar no lugar do outro (criança), sendo empática e imaginando o que se passa com ele.	<i>Como se dissesse: ‘Ei, estou aqui!’ (Prof.^a Ana, 1h39m31s). É um sexto I (6º I) que ninguém olha pra ele, como quem diz: “Minha gente, ali são crianças e você é o adulto e precisa de um olhar diferenciado!” (Prof.^a Ana, 1h47m05s).</i>

APÊNDICE G – Quadro de organização do material (p.2)

Professora Ana (rumo à independência, uso do grupo como unidade individual)		
Encontro		Grupo de Reflexão
	Contexto	Fala
8º	Diante de um comentário da Prof. ^a Aline a Prof. ^a Ana responde com vistas a interditá-la: contendo-a sem retaliá-la.	<i>[...] e tu diz que essa coisa não presta e essa outra é da Lilica, e eu sei que diabo é essa Lilica, olhe, aqui todo mundo é de um jeito só, e tu fica quieta no teu canto () aqui é a mesma coisa, é tudo do mesmo pano, é tudo filho de Deus! Professora, essa menina ficou com gosto de gás, ela foi transferida de escola... (Oitavo encontro, Prof.^a Aline, 1h03m20s).</i> <i>Ela que não te aguentou! (Prof.^a Rafaela, 1h04m49s).</i> <i>Ela não me aguentou não, professora, porque eu coloquei ela no canto dela... com aquele negócio de impressionar com a bolsa não sei de onde, com o sei de que... não fez diferença pra mim não, professora, esta menina saiu [...]</i> (Prof.^a Aline, 1h04m50s). <i>Aline, você se contenha! ((risos)) Olha, professora, eu estou muito preocupada essa semana lá... (Prof.^a Ana, 1h06m18s).</i>
12º	Ana fala de sua dificuldade de ser firme e determinada com o seu filho e nesse dia ela conta um episódio em que ela considera estar se posicionando firmemente diante do filho.	<i>Hoje eu acordei Marcelo e disse: “Se acorde, porque nós vamos para creche!” E ele perguntou: “E hoje é quando?” Eu disse: “Sábado!” E ele: “Tem aula pra mim?” E eu disse: “Não!” E ele perguntou: “O que é que a gente vai fazer lá?” Eu disse: “Tem aula pra mim lá!” E ele disse: “Mas, a senhora estuda lá?” Eu disse: “Não!” E ele disse: “Pois eu não vou, eu não quero ir pra lá, o que eu vou fazer lá se as crianças não estão?” E eu disse: “Você hoje não tem direito nem de pensar sobre esse quesito!” ((risos)) mas, é o fim da linha! (Prof.^a Ana, 1h00m38s).</i> <i>Eles precisam entender que são filhos! (Prof.^a Ana, 1h01m26s).</i>
	Ana apresenta um caso de conflito recorrente na escola. Apresenta firmeza, segurança e confiança, porém com suavidade, para se colocar diante do grupo.	<i>O meu relato hoje é totalmente diferente do que já vem sendo exposto aqui. E assim, eu conversei ali com a professora bem rapidamente, pra pedir a sugestão se eu poderia abrir até, assim, esse espaço aqui, e como todo mundo é dessa extensão, já sabe, e só tem duas pessoas de fora, e assim, a gente não vai explicar tanto, até por uma questão de respeito e de ética, sabendo que elas não vão dizer, mas é por uma questão de respeito e de ética... (Prof.^a Ana, 1h32m51s)</i> <i>E quem está aqui, como combinamos no início, deve guardar o que se discute aqui! (Pesquisadora-mediadora, 1h33m27s).</i>

APÊNDICE G – Quadro de organização do material (p.3)

Professora Ana (rumo à independência, uso do grupo como unidade individual)		
Encontro		Grupo de Reflexão
Contexto	Fala	
12º	A Prof. ^a Ana, então, apresenta como previsto.	<i>Essa situação já foge do controle, já foge do controle também de quem já passou também, como agiu, e a gente tem uma profissional aqui, e eu não sei nem o que dizer se não tem confiança, e eu prefiro entender pelo lado que precisa de uma ajuda, entendeu? Que leva tudo que acha fácil, seja do mais simples ao mais complexo, ao mais complexo não chegou não, porque ela não levou nada de muito valor, mas assim, eu acho que ela precisa ser ajudada ao invés de ser criticada, porque eu creio que seja uma doença, porque se você leva um celular, a gente está entendendo que é pelo valor financeiro, mas como quando você pega um brinco que uma criança trouxe, ou um brinquedo, que não serve mais pra nada, porque o brinco não serve mais pra nada porque estar amassado e a pessoa coloca dentro de sua bolsa pra levar, e eu acho que não é só uma questão de roubar, mas é uma questão de doença. Além do mais, eu não sei se eu digo, mas eu vou dizer, já com problema muito sério em casa, que já tem uma criança que tem necessidade, e ela não aceita, já se conseguiu marcar consulta, marcar consulta, conseguiu o transporte e mesmo assim ela inventou uma história e não levou, e usou esse dinheiro e está aí a maior polêmica pra gente resolver, porque quando você pede dinheiro do setor público a gente tem que prestar conta, e assim, eu acho que ela precisa de ajuda de todo jeito, então qual é a minha preocupação em colocar esse caso aqui, é pra que eu como gestora chegue junto, e eu não sei nem como, mas pelo menos ajude, porque assim é difícil até chegar pra ela e dizer assim que está acontecendo, porque ela sabe se sair, e tem hora que você é quem fica achando: fui eu quem criei essa situação. [...] (Prof.^a Ana, 1h33m33s).</i>
	A reação do grupo e o funcionamento da docente como unidade individual .	<i>E às vezes até você se sente culpada da situação... (Prof.^a Francisca, 1h36m22s). E nem se explica no grupo? (Prof.^a Rafaela, 1h37m41s).</i>
	O ganho de Ana no grupo: tomada de decisão.	<i>Eu não tenho coragem de chegar e assim tipo desmascarar! [...] Mas eu tenho coragem, a partir de agora [coragem], de conversar com ela! [...]. (Prof.^a Ana, 2h13m38s).</i>
Efeitos do manejo: Ana que desde o início fez o uso do grupo como unidade individual e parecia lidar de modo efetivo com as situações de conflitos, ao apresentar o caso considerado por ela conflitante, descobre alternativas para lidar com a situação, bem como, esclarecendo-se sobre as possibilidades de leitura do caso, parece se apossar de si em relação ao que lhe angustiava e toma uma decisão em relação ao manejo da situação.		