

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

KATHERINNE ROZY VIEIRA GONZAGA

LUGAR DE FALA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A GESTÃO DA
INDISCIPLINA DISCENTE

JOÃO PESSOA

2011

KATHERINNE ROZY VIEIRA GONZAGA

**LUGAR DE FALA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A GESTÃO DA
INDISCIPLINA DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre.

Orientador Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

JOÃO PESSOA

2011

G642l *Gonzaga, Katherinne Rozy Vieira.*

Lugar de fala na formação docente para a gestão da indisciplina discente / Katherinne Rozy Vieira Gonzaga.-- João Pessoa, 2011.

121f.

Orientador: Fernando Cezar Bezerra de Andrade

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Gestão pedagógica. 3. Gestão – indisciplina discente. 4. Educadores – formação continuada. 5. Psicanálise e educação.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

KATHERINNE ROZY VIEIRA GONZAGA

**LUGAR DE FALA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A GESTÃO DA
INDISCIPLINA DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cynthia Pereira Medeiros – Titular – UFRN

Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva – Titular – UFPB

Prof. Dr. Fernando César Bezerra Andrade – Orientador - UFPB

Prof. Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha – Suplente – UFPB

A Maia, pelo acolhimento,
pelos ensinamentos e por ter sido,
suficientemente bom.
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Tive a sorte de poder contar com pessoas especiais em cada momento deste trabalho e em cada ambiente onde estive durante meu percurso. Poder agradecer é, agora, tentar, ao menos um pouco, demonstrar minha atenção e gratidão pelo que fizeram por mim. Uns sabendo o que estavam fazendo e outros, talvez, sem nem se darem conta do que faziam, mas todos, de uma forma ou de outra, cada um do seu jeito: acolhendo, apoiando e incentivando. Então, vamos lá!

Aos meus pais, Ana da Glória V. Gonzaga e Newton Lucena Gonzaga, e irmã, Karinne Larissa V. Gonzaga, pelos cuidados, amor e carinho a mim dispensados... sempre.

A Eduardo dos Santos, meu marido amoroso e devotado que pôde fazer-me o indispensável contraste, nos momentos bons e maus.

De maneira toda especial ao Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade que me acolheu, incentivou, acompanhou, ensinou e compartilhou generosamente seus conhecimentos comigo durante essa jornada.

Aos Professores Drs. Cynthia Pereira Medeiros, Pierre Normando Gomes-da-Silva e Iraquitã de Oliveira Caminha, que muito me lisonjeiam ao aceitar o convite de integrar a Banca que julgou esta dissertação, e que, sobretudo, contribuíram imensamente para o campo teórico e conceitual desta pesquisa, com seus olhares atentos e cuidadosos.

À Catarina Gonçalves, minha “irmãzinha”, uma descoberta ímpar nesse meu percurso.

À Erlane da Cunha, amiga de debates promissores.

Às amigas do Centro Jean Laplanche – Psicanálise: Germana Maroja, pela confiança e credibilidade, sempre me incentivando; Henriqueta Melo, pelo carinho e apoio confortadores; Héli da Magalhães, pelas trocas intelectuais e atenção inspiradoras; Sônia Furtado pelas conversas divertidas e relaxantes e Andréa Pires, pelo exemplo sagaz de uma jovem analista.

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

À minha tia Andréa Ligia V. Correia, por sua leitura cuidadosa e vivaz, o que fomentou ricas contribuições.

À Sociedade Psicanalítica da Paraíba (SPP) por ser um espaço de discussão teórica e prática, fomentando ideias e produções.

À Ana Cláudia, pela colaboração.

Aos primos de Matinhas (PB), especialmente Ana Maria Vieira e Ana de Fátima Vieira, e a Prefeitura Municipal de Matinhas pelo acolhimento e oportunidade de iniciar experiências vultosas.

À Escola da UFPB e à Secretaria Municipal de João Pessoa, pela parceria.

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

“como começo de caminho
quero a unimultiplicidade
onde cada homem é sozinho
a casa da humanidade.”
(Ana Carolina e Tom Zé).

RESUMO

A gestão pedagógica para situações de indisciplina discente na escola é um problema relevante que não é, em geral, considerado na formação continuada dos educadores. A partir da noção da indisciplina como uma situação de conflito relacional na escola que, mal gerido pode culminar em situações mais graves de conflitos, levantou-se a hipótese de que instituir um lugar de fala no grupo de professores produz efeitos subjetivos nos docentes implicados no manejo dessas situações. Para avaliar tal hipótese objetivou-se analisar os efeitos subjetivos da instituição de um lugar de fala (entendido como um espaço coletivo para a discussão sobre dificuldades relacionais, de aprendizagens, para trocas de experiências vivenciadas no cotidiano escolar e para tomar decisões em grupo), através do trabalho em grupo numa formação docente continuada com professoras da educação infantil da rede municipal de João Pessoa (PB), ocorrida no primeiro semestre de 2011, favorecendo meios para elas desenvolverem suas habilidades na criação de novas formas para lidar com o fenômeno da indisciplina. Para a análise dos dados coletados na pesquisa utilizou-se o método da pesquisa-ação colaborativa, uma vez que pretendeu favorecer, com intervenções no cotidiano escolar, a reflexão e a reformulação teórica e prática das docentes envolvidas nessa formação. O material empírico consistiu do registro de falas e expressões faciais, através da gravação em áudio e vídeo. Os procedimentos utilizados foram: entrevistas individuais e grupo de reflexão. Os seis encontros do grupo foram semanais, com duração de três horas cada. Para tanto, fez-se um revisão da literatura no campo da Pedagogia Institucional (PI) associada aos Estudos Culturais da Educação (ECE) que se aproximam no que diz respeito ao olhar político e cultural sobre os fenômenos estudados, quando ambos se estruturam sobre uma abordagem e atitude críticas. A partir dessa articulação, discutiu-se a indisciplina discente, exigindo uma leitura do fenômeno que considerasse os aspectos subjetivos das participantes e que acontecesse em grupo. Isso foi discutido a partir: da PI (do dispositivo pedagógico lugar de fala), da psicanálise winnicottiana (das concepções sobre o desenvolvimento emocional do indivíduo para a interpretação dos movimentos de posição subjetiva) e do trabalho em grupo (das relações objetais). Nesse processo foram explorados os conceitos winnicottianos: integração, não-integração, “eu”, “não-eu”, grupo cobertura materna, grupo unidade pessoal. Para a análise do movimento psicodinâmico das professoras no grupo duas categorias foram consideradas: grupo como cobertura e grupo como unidade pessoal. Já para a análise da mudança na posição subjetiva das professoras, seis categorias: queixa, concepção de indisciplina, manejo da situação, biografia, lugar de fala e novas intervenções. Disso, os resultados obtidos foram: a instituição de um lugar de fala favoreceu mudanças na posição subjetiva das professoras em direção a uma vida mais autônoma e uma atitude mais efetiva diante de situações de indisciplina discente; o progresso das mudanças correlacionou-se à qualidade do estabelecimento das relações objetais de cada professora; é necessária a figura de um psicanalista, externo à escola; uma formação continuada dessa natureza favorece a elaboração de material psíquico e tem caráter preventivo.

Palavras-chave: Lugar de Fala. Docente. Gestão da Indisciplina Discente. Psicanálise. Educação.

RÉSUMÉ

La gestion des situations d'enseignement pour la discipline des élèves à l'école est un problème important qui n'est généralement pas pris en compte dans la formation continue des éducateurs. De la notion de discipline comme un conflit relationnel dans l'école, mal gérée peut conduire à des situations plus graves du conflit, a soulevé l'hypothèse que d'établir un lieu de parole dans le groupe d'enseignants produit des effets subjectifs sur les enseignants impliqués dans gérer ces situations. Pour évaluer cette hypothèse visait à analyser les effets subjectifs de l'établissement d'un lieu de parole (comprise comme un espace collectif de discussion sur les difficultés relationnelles dans l'apprentissage, d'échange d'expériences dans la vie scolaire quotidienne et à prendre des décisions en groupe), grâce au travail de groupe dans la formation des enseignants ont continué avec les enseignants de maternelle dans le secteur municipal João Pessoa (PB), survenu dans la première moitié de 2011, les encourageant à développer leurs compétences dans la création de supports de nouvelles façons de traiter le phénomène de l'indiscipline. Pour l'analyse des données recueillies dans l'enquête ont utilisé la méthode de recherche-action collaborative comme il a cherché à promouvoir, avec des interventions dans la vie scolaire, la réflexion et la reformulation des enseignants théorie et la pratique impliqués dans la formation des enseignants. Le matériau empirique a consisté de la parole d'enregistrement et les expressions faciales, par enregistrement audio et vidéo. Les procédures utilisées ont été des entretiens individuels et des groupes de discussion. Les six rencontres de groupe étaient hebdomadaire, une durée de trois heures chacune. À cette fin, il a été une revue de la littérature dans le domaine de l'éducation institutionnelle (PI) associée à la Cultural Studies de l'éducation (CEE) que l'approche à l'égard de la perspective culturelle et politique sur les phénomènes étudiés, lorsque les deux sont structurées sur une approche critique et une attitude. A partir de ce lien, pour discuter de la discipline des élèves, nécessitant une lecture du phénomène à étudier les aspects subjectifs des participants et de ce qui s'est passé dans le groupe. Cela a été discuté comme: l'adresse IP (la place de dispositif de l'enseignement de la parole), Winnicott la psychanalyse (de vues sur le développement affectif de l'individu à interpréter les mouvements de la position de l'objet) et le travail en équipe (relations d'objet). Dans le processus de concepts ont été explorés Winnicottian: l'intégration, la non-intégration, *je, non-soi, je suis, je suis*, la couverture du groupe de la mère, l'unité de groupe personnels. Pour l'analyse du mouvement psychodynamique des enseignants dans le groupe deux catégories ont été considérées: le groupe comme couverture et le personnel de l'unité du groupe. Quant à l'analyse du changement dans la position subjective des enseignants, six catégories: violence, la conception d'indiscipline, de la manipulation de la situation, biographie, lieu de parole et de nouvelles interventions. Outre, les résultats ont été: la création d'un lieu d'expression privilégié des changements dans la position subjective des enseignants vers une vie plus indépendante et d'une plus efficace dans les situations d'élèves perturbateurs, les progrès de l'évolution corrélée à la qualité de établissement de relations d'objet de chaque enseignant, il prend la figure d'un psychanalyste, en dehors de l'école, une telle formation continue favorise le développement de matériel psychique et a un caractère préventif.

Mots-clés: Place de la Parole. L'enseignement. La Gestion de la Discipline des Élèves. La Psychanalyse. L'éducation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A GESTÃO DA INDISCIPLINA DISCENTE	16
2.1 O contexto cultural do interesse pela indisciplina	17
2.2 A indisciplina: um tipo de conflito	19
2.3 A indisciplina sob a ótica da psicanálise	23
2.3.1 <i>Psicanálise e educação: aproximações</i>	23
2.3.2 <i>Teorias psicanalíticas sobre a indisciplina</i>	25
2.3.3 <i>A influência do trabalho em grupo na mudança de posição subjetiva docente como fator para a gestão da indisciplina</i>	32
2.4 Lugares de fala: um trabalho em grupo à luz da PI	36
2.4.1 <i>Os quatro L e a importância da linguagem para os lugares de fala</i>	38
3 MÉTODO	44
3.1 Coleta, registro e análise dos dados	46
3.1.1 <i>O uso da teoria e da prática: um procedimento de pesquisa</i>	50
3.2 O tratamento e a análise dos dados	51
4 LUGAR DE FALA PARA A GESTÃO DA INDISCIPLINA DISCENTE	54
4.1 O grupo de professoras	55
4.1.1 <i>Os encontros: o grupo como cobertura ou como unidade individual</i>	57
4.2 Casos de indisciplina: as vozes das professoras	69
4.2.1 <i>Daniela, uma professora às voltas com uma dupla de alunos agressivos</i>	71

<i>4.2.2 Amanda, uma professora com medo pelos próprios impulsos agressivos</i>	81
<i>4.2.3 Sandra, uma professora rumo à mudança</i>	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FALAR PODE, BAGUNÇAR, NÃO PRECISA!!	99
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	115
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista individual semi-estruturada	117
APÊNDICE C – Cronograma	118
APÊNDICE D – Diário de campo	120

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição que requer, de seus docentes, aprendizagens constantes. Muitas delas devem dar-se em grupo, tendo em vista o trabalho do professor ser eminentemente mediado pelas relações interpessoais. A prática docente desenrola-se em permanente construção, requerendo o enfrentamento de situações novas e a busca de mecanismos de intervenções dessas situações.

Dadas as diversas situações recorrentes e a emergência de novas situações, exigem-se do docente articulações entre teoria e prática, reflexões sobre o enfrentamento das situações de conflitos, desenvolvimento da autoconsciência desiderativa (ANDRADE, 2007a) e trocas de experiências com colegas. Isso faz do trabalho em grupo um meio comum às tomadas de decisões referentes às formas de intervenção frente às situações enfrentadas no cotidiano escolar. Uma dimensão que favorece encontrar, em grupo, essas formas de intervenção é a linguagem.

A ideia de trabalhar com formação para o grupo pedagógico surge da compreensão de que o grupo é importante, na medida em que todo trabalho pedagógico envolve a coletividade; contudo, ele nem sempre existe e muitas vezes, quando existe, carece de um espaço sistemático e frequente de reflexão sobre situações vivenciadas no cotidiano escolar, que causam mal-estar, desconforto e estranhamento.

Este trabalho analisa a mudança na posição subjetiva de docentes – mudança na modalidade das relações de objeto, em que o objeto muda de lugar nas representações do indivíduo – de escolas de educação infantil da rede pública de João Pessoa, diante de situações de indisciplina discente, a partir da instituição de um lugar de fala (entendido, segundo a Pedagogia Institucional, como um espaço em grupo para: a reflexão e discussão sobre o manejo de conflitos relacionais, a troca de experiências vivenciadas no cotidiano escolar e a tomada de decisões, em grupo, sobre este manejo) através do trabalho em grupo.

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. Como se verá, em relação à indisciplina e à agressividade inerente a ela, medidas docentes eficazes são fundamentais para o direcionamento do alunado no sentido da formação da capacidade de viver em sociedade.

Como afirma Pain (2004), o manejo das situações de conflitos relacionais determina uma via de saída não violenta à agressividade, considerando, a partir disso, a influência de um agente mediador para a solução eficaz das situações de indisciplina, através do uso da linguagem, que, favorecendo a sublimação da agressividade, permite que o grupo de trabalho escolar torne-se veículo que carrega a função de suprir o ambiente (WINNICOTT, 2005).

Capaz de promover para os alunos, através de uma postura de confiabilidade, o sentimento de segurança, estabilidade e continuidade existencial no espaço escolar, o grupo deve ao mesmo tempo proporcionar-lhes liberdade para agirem e movimentarem-se, através de normas claras e definidas.

Por isso, aqui, como propõe Gotzens (2003), a instituição da disciplina é compreendida a partir de planejamento, aplicação e desenvolvimento das condições de ensino e de aprendizagem, pensados adequadamente pelo docente, uma vez que a indisciplina é um problema de base inter-relacional, inerente à aprendizagem e socialização.

Aqui, levanta-se a hipótese de que instituir um lugar de fala na escola promove uma mudança na posição subjetiva do docente às voltas com o manejo de situações de indisciplina discente. Para avaliar tal hipótese, objetiva-se analisar os efeitos subjetivos da instituição de um lugar de fala, através do trabalho em grupo numa formação docente continuada, no manejo docente de situações de indisciplina discente.

A intervenção docente preventiva é necessária. Um bom meio para prevenir, ajustar o planejamento e intervir em problemas de comportamentos é instituir um foro de discussão em grupo. Uma das recomendações da literatura (ANDRADE; CARVALHO, 2009; HÉVELINE; ROBBES, 2000; PAIN, 2009; 2004) é que haja um espaço em que ocorra a tomada de decisão em comum, em que sejam estabelecidas formas de intervenção por todos, incluindo todos os agentes participantes da escola: isso auxilia na gestão eficaz da indisciplina discente na escola, considerando a linguagem como uma dimensão importante para a instituição das intervenções.

A comparação entre a literatura produzida sobre os lugares de fala e a função de mediação institucional atribuída à linguagem, de um lado; e à literatura que constitui os Estudos Culturais de Educação (ECE), de outro, permite identificar convergências entre esses dois universos, no que diz 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 Capítulo 1 apresenta uma revisão teórica sobre a formação

docente para a gestão da indisciplina discente, incluindo: a discussão sobre a relação entre o campo dos ECE e da PI e suas contribuições para as reflexões em torno da cultura docente, e, nesta, aborda as relações intersubjetivas entre docente e discente; os tipos de conflitos relacionais, articulando indisciplina e violência, uma vez que a primeira, quando mal gerida, pode desdobrar-se na segunda e a indisciplina como um dos tipos desses conflitos. Ainda discute-se sobre aproximações entre a educação e a psicanálise, abordando-se a indisciplina sob as vertentes psicanalíticas, lacaniana e winnicottiana: a primeira, porque o dispositivo pedagógico lugar de fala proposto pela PI apoia-se nessa corrente de pensamento e a segunda, por se tratar de uma teoria psicanalítica que considera o aspecto ambiental no desenvolvimento emocional dos indivíduos. Também aborda sobre os temas: a influência do trabalho em grupo, espaço de instituição do lugar de fala, na mudança de posição subjetiva docente como fator para a gestão da indisciplina discente. E, por fim, abordam-se um trabalho em grupo à luz da PI, seus quatro princípios (Lei, Lugar, Limite e Linguagem), ressaltando-se a importância da linguagem para os lugares de fala.

Dessa forma, questiona-se: em que medida a instituição de um lugar de fala num projeto de formação continuada transforma a posição subjetiva do professor em relação à indisciplina discente?

A ideia de capacitar o professor para o manejo de situações de conflitos relacionais, proposta pela PI, combina com a ideia de uma formação que considere o aprendizado uma experiência em constante movimento, não restrito aos bancos de uma instituição formal de ensino – qual seja, escola, universidade, curso de pós-graduação –, mas que valorize também a vida pessoal do professor, as situações experimentadas durante a vida e, sobretudo, o seu inconsciente. É uma formação nessa perspectiva que este trabalho propõe.

Assim, com o objetivo de analisar os efeitos subjetivos da instituição de um lugar de fala no manejo pedagógico de situações de indisciplina discente na escola, a partir da instituição de um lugar de fala através de um trabalho em grupo, o Capítulo 2 trata do método escolhido, qual seja, pesquisa-ação do tipo colaborativa. Para a obtenção de dados, entrevistas individuais e reflexões em grupo, num total de seis encontros, foram realizadas. O grupo de reflexão compôs-se de três momentos: leitura e discussão de textos sobre o tema do desenvolvimento emocional do indivíduo e a indisciplina na ótica da teoria winnicottiana, apresentação e discussão de caso (momento em que as professoras traziam situações de

indisciplina discente que vivenciavam em sala de aula e expressavam sua gestão diante dessas situações) e encaminhamentos e fechamentos (em que discutia-se e decidia-se maneiras para lidar com as situações e agendava-se a apresentação do caso para a semana seguinte). As participantes, sujeitas da pesquisa, foram nove professoras, da Educação Infantil, da rede pública de João Pessoa, com motivação e interesse no tema da indisciplina discente e na reflexão de sua prática pedagógica diante dessas situações.

No Capítulo 3, analisam-se os efeitos de um lugar de fala na subjetividade de docentes em formação para a indisciplina discente através de um trabalho em grupo. Essa análise foi realizada através da interpretação das falas e das expressões faciais das professoras. Nele, apresenta-se a formação do grupo de professoras, o seu funcionamento psicodinâmico durante os seis encontros – sua função que, ora pretendia-se de unidade individual e ora de cobertura materna –, os seus desdobramentos e efeitos subjetivos na posição discente diante das situações. Além de, expor as vozes de três professoras que apresentaram casos de indisciplina discente vivenciadas em sala de aula para a discussão em grupo sobre o manejo docente dessas situações de indisciplina.

Por fim, o Capítulo 4, as considerações finais trazem uma síntese da pesquisa, uma resposta para o problema, com uma breve discussão sobre a viabilidade da adoção desta estratégia de formação pedagógica nas instituições de ensino e, finalmente, considerando a máxima segundo a qual “falar pode e bagunçar, não precisa!”, discute-se essa mensagem docente, decidida e transmitida coletivamente aos discentes.

Desse modo, espera-se contribuir com esta pesquisa, oferecendo a análise de uma experiência da instituição do lugar de fala através do trabalho em grupo, para a formação docente no que tange a gestão de indisciplina discente na escola.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A GESTÃO DA INDISCIPLINA DISCENTE

Este capítulo entrelaça considerações teóricas sobre a formação docente para a gestão da indisciplina discente, quais sejam: a relação entre ECE e PI, conflitos relacionais, indisciplina discente, psicanálise e educação, duas abordagens psicanalíticas da indisciplina, o trabalho em grupo para a formação docente e o lugar de fala como meio para a mudança na subjetividade.

A discussão sobre a relação entre o campo dos Estudos Culturais da Educação e da Pedagogia Institucional (doravante, PI) e suas contribuições para as reflexões em torno da cultura docente, e, nesta, abordando as relações intersubjetivas entre docente e discente é correlacionada com o tema sobre os tipos de conflitos relacionais, em que se articula indisciplina e violência ao conceber que a primeira, quando mal gerida, pode desdobrar-se na segunda, destacando-se a indisciplina como um dos tipos desses conflitos.

Em seguida discute-se sobre aproximações entre a educação e a psicanálise, abordando-se a indisciplina sob as vertentes psicanalíticas lacaniana e winnicottiana, aqui importantes, tendo em vista que a concepção de indisciplina adotada pela pesquisadora-mediadora admite o contexto dos vínculos intersubjetivos próprios à relação professor-aluno e deste, entende-se como relevante a interpretação do docente para as situações de indisciplina discente. A necessidade do pensamento lacaniano sobre este tipo de conflito relacional dá-se porque o dispositivo pedagógico lugar de fala, proposto pela PI, apoia-se nessa corrente de pensamento. Já a necessidade do pensamento winnicottiano está por se tratar de uma teoria psicanalítica que destaca tanto o aspecto ambiental no desenvolvimento emocional dos indivíduos quanto a importância da cultura para a compreensão psicanalítica de fenômenos atuais como para a instrumentação das intervenções necessárias (OUTEIRAL, 2011).

A apresentação desse capítulo continua, ainda, com a abordagem do tema: a influência do trabalho em grupo, instituidor do lugar de fala, na mudança de posição subjetiva docente como um fator para a gestão da indisciplina discente. E, por fim, constroem-se perspectivas em torno de um trabalho em grupo à luz da PI e se aborda os quatro princípios da PI, ressaltando-se a importância da linguagem para os lugares de fala.

2.1 O contexto cultural do interesse pela indisciplina

Não é possível tratar de indisciplina sem discutir uma ordem culturalmente definida. Considerando que a cultura envolve o fenômeno aqui estudado, é fundamental reconhecer um campo de investigações que permite entender o problema da indisciplina sob o filtro de uma análise cultural: os Estudos Culturais da Educação (doravante, ECE).

A história do campo dos ECE tem suas origens em discussões teóricas e nas lutas políticas, próprias à definição dos Estudos Culturais (doravante, EC), em torno da noção de cultura e das contribuições dessa perspectiva para a educação. No que diz respeito à concepção de cultura, houve debates entre, de um lado, visões alternativas — proposta dos EC — e, de outro, visões tradicionalistas e elitistas: ambas disputavam a legitimidade da aplicação do termo “cultura” a diferentes expressões de classe.

Desse debate, resultou a compreensão de que a cultura precisa ser investigada por ser fator central na determinação de fenômenos sociais, inclusive aqueles que se dão na escola. Assim, os ECE propõem uma conexão entre diversos saberes, que contribua para a compreensão de fenômenos emergentes no cenário educacional, antes à margem do campo pedagógico, tais como as questões da identidade, da diversidade étnica ou de gênero etc.

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Nesse sentido, os ECE podem ser entendidos como um espaço de compartilhamento de saberes científicos e modos de compreensão considerando o aspecto cultural e sua influência no fenômeno discutido.

No caso da Educação, os EC têm colaborado para constituir um novo campo, “uma resignificação 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).

Assim, os Estudos Culturais da Educação – e por educação entendem-se processos formais e informais de ensino e aprendizagem que se dão na sociedade e, também, na escola – tratam as questões emergentes no cenário educacional e sobre elas lançam vários olhares, fugindo de dicotomias tradicionais em torno da noção de cultura e de sua relação com a educação. Cabe aos ECE o exercício de realizar tarefas de pesquisa que leiam a singularidade de um fenômeno educativo em sua relação com o cultural.

O discurso dos EC penetrou no campo da Educação, assim como se espalhou pelas ciências humanas, sociais, naturais, tecnológicas e nas artes, apoiando-se nos diversos campos e apossando-se de teorias e metodologias de ciências diversas, tais como, antropologia, filosofia, psicologia, dentre outras. Além disso, para suas pesquisas, utiliza-se de diversas linhas de investigação, entre elas a etnografia e no que interessa a esta pesquisa a análise da enunciação e a psicanálise (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

O campo dos ECE, com sua leitura política e cultural dos fenômenos emergentes no cenário educacional, também é relevante nesta pesquisa, tendo em vista que a PI considera as relações de poder na sala de aula e na escola, considerando essas relações constituintes da escola (entendida como instituição social) e explorando-as através, entre outras, das atividades de trabalho em grupo, como se desenvolve a seguir. Desse modo, tanto os ECE e a PI guardam semelhanças no que diz respeito ao olhar político e cultural sobre os fenômenos estudados, quanto ambos configuram-se por uma abordagem e atitude críticas. A PI favorece a convivência na escola à medida que promove a resolução entre os limites da cultura e sua influência na escola.

Portanto, faz sentido, no campo dos ECE falar de uma pesquisa sobre lugares de fala e sobre os efeitos subjetivos nos indivíduos participantes, na medida em que a subjetividade é uma das categorias relacionais, tais como a noção de identidade e de cultura. Como bem destaca Hall (2006) as identidades culturais são “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas éticas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (p. 8). Portanto, elas guardam relação com o sentimento de pertencimento, compondo o conjunto de aspectos da personalidade que constituem o *Self* que “representa um sentimento de ser subjetivo.” (ABRAM, 2000, p. 221).

Assim, para esta pesquisa, é preciso considerar esses elementos, tendo em vista sua influência nas práticas docentes, inclusive aquelas as voltas com os conflitos relacionais, à

medida que os professores, em seu trabalho, também são impregnados por suas experiências pessoais, e nelas, por suas angústias, valores e desejos.

2.2 A indisciplina: um tipo de conflito

Os conflitos fazem parte da convivência humana a partir do momento em que relações intersubjetivas são estabelecidas. As situações de conflitos relacionais são representadas por aquelas nas quais se encontram, concomitantemente, oposição de ideias, comportamentos, valores e interesses. Na escola não é diferente, uma vez que, quando não são manejadas adequadamente, essas situações ocasionam obstáculos nas relações pedagógicas (ANDRADE, 2007a). Além disso, várias delas podem ser constatadas e, como no caso do conflito cognitivo, até esperadas. Porém, diferentemente dos conflitos inerentes ao processo de aprendizagem de conteúdos, em geral, os educadores não são preparados para gerir situações de conflitos relacionais. Entre essas situações encontram-se diferentes tipos de fenômenos que vão desde a indisciplina até situações de extrema violência.

No que interessa a educação, as situações de conflitos relacionais implicam em dupla potencialidade: tanto podem intensificar desacordos e contribuir para soluções pouco harmônicas (como a violência, por exemplo), como podem fortalecer os laços sociais, promovendo mudanças ou preservando relações. Neste sentido, a violência é uma das consequências possíveis dos conflitos relacionais, que inviabiliza as relações interpessoais e torna as conciliações impraticáveis (ANDRADE, 2007a).

Para prevenir a aparição de situações de violência na escola, várias medidas são possíveis, entre elas a gestão da indisciplina. Isso é particularmente relevante quando se constata dados relativos à violência na escola (ABRAMOVAY, 2002; 2003; FARRINGTON, 2002; FILMUS, 2003), cada vez mais evidenciados pela mídia. Se para a opinião pública a violência na escola pode aparecer como um fenômeno novo, cabe lembrar, como faz Charlot (2002), que atualmente esse tipo de conflito apenas assumiu uma nova roupagem, pois nas décadas de 1950 e 1960 as relações entre os alunos já expressavam tensões e grosserias.

Mesmo assim, cabe o comentário de Abramovay (2003), para quem a instituição escolar enfrenta mudanças consideráveis com o aumento de dificuldades cotidianas, sejam

referentes ao manejo das situações e suas tensões internas, sejam referentes à desorganização de ordem social, expressas por fenômenos externos à escola. Essa pesquisadora apresenta dados que levam a concluir por uma maior evidência dos vários gêneros, processos e atores implicados na violência¹. Por essa razão, “a escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização; não é mais um espaço resguardado. Ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas” (ABRAMOVAY, 2003, p. 95).

Isto posto, percebe-se a necessidade de que protagonistas da cena escolar estejam disponíveis e prontos para adotarem medidas de prevenção à violência que sejam, sobretudo, educativas – o que remete a gestão dos conflitos relacionais na escola. São várias as recomendações, dentre as quais: estabelecer regras claras de disciplina e uma descrição precisa dos comportamentos esperados de alunos, professores e funcionários.

A revisão da literatura, logo a seguir empreendida, permite inferir que, se a violência é percebida como um fenômeno recente (ao menos para alguns pontos de vista), tal não é o caso da indisciplina. Esta sempre foi considerada, ora como um problema para muitos professores, ora como a expressão saudável da vitalidade discente, ora, ainda como a resistência legítima ao autoritarismo escolar e como a reação de alunos não suficientemente motivados para o trabalho da aprendizagem (AQUINO, 1996; 1998; ECCHELI, 2008; FERREIRA, 2007; GOTZENS, 2003; PARRAT-DAYAN, 2008). Nesse contexto, evidencia-se, novamente, a importância da gestão da indisciplina como um fator fundamental para a prevenção da violência, pois, nesse processo, tanto se pode superar os conflitos – que se tornam, assim,

¹ Violências contra as pessoas (ameaças, brigas, violência sexual e uso de armas) são frequentes e geram consequências; segundo os estudantes participantes da pesquisa, sobre o desempenho escolar. A pesquisa de Abramovay e Rua (2002) mostra que metade dos estudantes sente dificuldades de concentração nos estudos; 28% (Rio de Janeiro e Belém) ficam nervosos e 34% (Fortaleza, Cuiabá, Manaus e Goiânia) apontam sentir-se desestimulados a ir à escola. Em São Paulo e no Distrito Federal, 40% dos estudantes mencionam ocorrências de ameaças. As brigas são a modalidade de violência mais frequente e vão desde a forma de sociabilidade até condutas brutais. Sobre o porte de armas de fogo, no Brasil, estes dados indicam que a proporção destas armas, encontradas na escola, é pequena. Maior é a proporção de porte das chamadas armas brancas e outras, tais como: cacetetes, porretes e correntes. Entre 9% e 18% dos estudantes, no geral, informou ter visto alunos, pais ou professores portando arma de fogo no ambiente escolar. Ataques a professores e gestores (ABRAMOVAY, 2002; 2003; CHARLOT, 2002), representantes da lei na instituição escolar (SANCHES, 2002), têm sido cada vez mais comuns. Farrington (2002) mostra que 10% dos 400 jovens, do sexo masculino, da região de Londres, que tiveram fatores mensurados entre os 8 e 10 anos prenunciaram condenações por violência juvenil dos 10 aos 21 anos. Este número foi processado e condenado por violência juvenil. Por sua vez, Filmus (2002) organizou uma coletânea que apresenta dados referentes a América Latina e ao Caribe, cuja configuração converge para a identificação de vários aspectos comuns a diferentes países, que podem ser sintetizados no aumento das tensões vividas na escola.

ocasião para o crescimento e a aprendizagem de valores e condutas pró-sociais – quanto, diante da inabilidade (ou mesmo da agressividade) docente, pode-se agravá-los. Cabe, pois, entender melhor o que seja indisciplina.

Segundo Filmus (2003), a indisciplina é uma situação conflituosa e de questionamento frente às normas. Como lembra Fernandez (2005), num clima social de normas claras e democráticas, em que a disciplina é discutida com o alunado, esperam-se menos problemas de violência, ao tempo em que um ambiente com normas arbitrárias, inconsistentes e pouco claras, elaboradas sem a participação dos alunos, possibilita o aparecimento da violência. Tratar de indisciplina é supor conflitos, o que remete à investigação de suas causas.

Segundo Parrat-Dayana (2008) as causas da indisciplina são múltiplas e podem estar relacionadas a causas externas ou internas à escola. As diferenças culturais de alunos e professores podem ocasionar o fenômeno da indisciplina. Normas, costumes, referências diferentes de uma cultura para outra, assim como o desconhecimento, pelos alunos, das normas da cultura do professor são aspectos que fomentam a indisciplina escolar. Algum mal-estar na relação professor-aluno pode desencadear a indisciplina discente. A dificuldade com limites experimentada no ambiente familiar ou mesmo a identificação com modelos expostos na mídia que desrespeitam as regras também podem ser fatores que favoreçam as situações de indisciplina escolar. Compreende-se por que essa autora define a indisciplina como a “manifestação de um conflito e ninguém está protegido de situações desse tipo” (2008, p. 8), muito menos o docente. Assim, para o docente as situações de indisciplina provocam instabilidade e, muitas vezes, sentimentos de humilhação. E a maioria deles não sabe como interpretá-las e nem como lidar com elas. As dúvidas diante dos atos de indisciplina são muitas e constantes.

Outro entendimento sobre a indisciplina é trazido por Gotzens (2003, p. 26), para quem a “disciplina escolar refere-se ao conjunto de procedimentos, normas e regras mediante os quais se mantêm a ordem na escola, e cujo valor é basicamente o de favorecer a consecução dos objetivos propostos ao longo do processo de ensino-aprendizagem do aluno”. Dessa perspectiva, o planejamento e execução utilizados pelo docente são determinantes na disciplina escolar e a indisciplina deve ser considerada como um efeito desses fatores, que recai sobre a relação entre educador e aluno. Por isso, Gotzens (2003) defende que os professores deveriam ter a possibilidade de se familiarizarem com o tema da disciplina em três

tipos de conhecimento: o científico e técnico (referente à conceituação da disciplina, suas características, funções e os procedimentos disponíveis para a regulação do comportamento na situação educativa), o legal-administrativo (referente às determinações das autoridades educativas) e o contextualizado (referente às características sociais e familiares dos alunos, o estilo docente e as características da escola). Essa autora acredita que:

[...] a disciplina escolar deve ser planejada e organizada de acordo com determinadas coordenadas definidas pelo tipo de âmbito no qual a disciplina deve ser aplicada – âmbito institucional -, assim como os propósitos, os meios, as tarefas, os processos e os resultados que lhe são próprios e característicos. (GOTZENS, 2003, p. 15).

Portanto, para Gotzens (2003), a disciplina é desenvolvida pelo professor através de formas de intervenção direta e, portanto, depende do planejamento, da preparação e da execução de ações em sala de aula no sentido de controlarem o comportamento discente. A visão de Gotzens (2003) sobre a disciplina e a indisciplina escolar propõe intervenções em torno da mudança das habilidades sociais do aluno, de um lado, e das habilidades educativas de docentes, de outro lado.

Ferreira (2007) é um autor segundo o qual a indisciplina tem um caráter de resistência e defesa em face da opressão pedagógica, já que a escola, como integrante da rede social de apoio, é controladora, dominadora e opressora. Neste sentido, pensa a indisciplina “como estratégia pessoal e social de negociar com regras sociais opressivas, se transforma no exercício de desenvolvimento dessa competência indispensável para a convivência humana. É esse o sentido pedagógico paradoxal da socialização escolar.” (FERREIRA, 2007, p. 126).

Outra concepção diz respeito à interpretação que teorias psicanalíticas produzem para os atos de indisciplina: ela é importante para este trabalho, tanto por uma escolha metodológica quanto teórica, visto que a concepção de indisciplina aqui adotada supõe-na no contexto dos vínculos intersubjetivos próprios à relação professor-aluno. Ela é, portanto, entendida como um fenômeno relacional, no qual se entende ser relevante a interpretação dada pelo docente à situação de indisciplina vivenciada em sala de aula. Essa perspectiva merece, por conseguinte, ser tratada com maior pormenor, conforme se verifica a seguir.

2.3 A indisciplina sob a ótica da psicanálise

Uma vez que a proposta da psicanálise está na “singularidade de uma experiência subjetiva” (ROUDINESCO, 2000, p. 35), apresentar uma leitura dos atos de indisciplina discente a partir dessa ótica implica inicialmente em reconhecer o comportamento do alunado como uma mensagem no contexto relacional. Ora, para melhor compreender o que se acaba de afirmar, vale apresentar uma articulação inicial entre psicanálise e educação que emoldura a discussão específica aqui empreendida.

2.3.1 *Psicanálise e educação: aproximações*

Inicialmente, é bom lembrar que, longe de se pretender uma ‘educação analítica’ — duramente criticada, com pertinência, por Millot (1987) —, reconhece-se, com Kupfer (2007) ser possível uma prática pedagógica inspirada pela psicanálise, com vistas “ao sujeito na criança que aprende, [de modo que] essas formulações acabam por provocar inflexões no campo das práticas educacionais conhecidas, fazendo pensar inclusive que se pode conceber o ato educativo de outro modo.” (KUPFER, 2007, p. 10).

Desde Freud (1914), pretenderam-se diferentes articulações entre psicanálise e educação, como por exemplo, a de uma profilaxia esclarecida, ou a da análise das contradições do discurso pedagógico² e da dinâmica institucional própria da escola, ou ainda a da interpretação dos processos inconscientes implícitas na relação professor-aluno — a mais reconhecida de todas (CIFALLI; IMBERT, 1999; GUIRADO, 1996; KUPFER, 2007; RONDAS, 2004).

² De acordo com Rondas (2004) a defesa pela escuta do discurso social da escola está no fato de sermos sujeitos emergidos “na e pela linguagem” e uma vez que a educação é uma instituição cultural: faz-se necessário “atentar-se para o que, do que e como se fala.” (p.81). A compreensão do discurso pedagógico como passível de uma análise psicanalítica advém da ideia lacaniana de ser, social, o inconsciente. Nasio (1993, p. 24), apoiado nas ideias de Lacan, afirma que, “Se o inconsciente é uma estrutura de significantes repetitivos que se atualizam num ‘dito’ enunciado por um ou outro dos sujeitos analíticos, decorre daí que o inconsciente não pode ser individual, ligado a cada um deles, e que, por conseguinte, já não podemos atribuir um inconsciente próprio ao analisando. O inconsciente não é individual nem coletivo, mas produzido no espaço do entre-dois, como uma entidade única que atravessa e engloba ambos os atores da análise”. O significante consiste num arranjo sincrônico do material da linguagem (KAUFMANN, 1996). O significante respeita três critérios: “é sempre a expressão involuntária de um ser falante. [...] é desprovido de sentido, não significa nada e, portanto, não entra na alternativa de ser explicável ou inexplicável. [...] O significante é, sim, desde que permaneça ligado a um conjunto de outros significantes.” (NASIO, 1993, p. 17-18).

Considerar a aplicação da psicanálise à educação:

Evidencia que subsiste uma certa heterogeneidade dos dois campos. Eles não poderiam se confundir se se encontrassem. A psicanálise se acha aqui em situação de pólo teórico que oferece à pedagogia seu saber, suas descobertas, deixando a esta última a tarefa de inventar as condições de emprego desse saber ao seu campo. (CIFALI; IMBERT, 1999, p. 53).

Mesmo distintos esses campos permitem interlocuções, a exemplo do que faz Kupfer (2007) quando considera as contribuições que o trabalho de um psicanalista pode trazer para a área educacional. Uma interlocução entre psicanálise e educação amplia o trabalho e a atuação tanto do psicanalista quanto do educador, já que se torna possível para o educador reconhecer os efeitos da subjetividade no processo de aprendizagem e, para o psicanalista, amplia-se a consideração dos problemas de aprendizagem, que deixam de ser apenas expressões de uma fantasmática particular e passam a ser considerados no contexto de um discurso social escolar.

Para esta pesquisa a psicanálise contribui para a escuta do discurso social escolar imbuído no ato educativo, não com vistas a fazer análise na escola ou da escola, mas assim “como numa análise [o trabalho num grupo de professores, por parte deles], pode haver sofrimento sentido no exercício da profissão, sofrimento que leve a pessoa a se questionar, a um desacomodar-se, a um mal-estar consigo e com o mundo acompanhado por vontade de mudar” (RONDAS, 2004, p. 85), que merece ser escutado. Defende-se que essa escuta cria condições para lugares de fala, que por sua vez, favorecem as implicações subjetivas nos conflitos relacionais, como é o caso da indisciplina.

Espera-se que uma das consequências dessa escuta seja tornar mais clara a afirmação do papel do docente na relação com o discente. Para o professor, a psicanálise advoga que este ocupe o lugar e exerça a função daquele que produz marcas e bordas em que os alunos podem se segurar para se introduzirem no meio social, cabendo à educação a produção de um efeito organizador que colabora com a construção simbólica onde a criança possa viver (RONDAS, 2004).

É por isto que, para esta pesquisa, o lugar de fala é tão relevante, pois se pressupõe ser ele uma das condições para a elaboração de conflitos docentes, que podem dificultar o exercício daquele papel, necessário para a estruturação do espaço discente — e com isso para o manejo da indisciplina escolar.

A psicanálise é um campo de conhecimentos bastante diverso. Ao longo de sua história, diferentes escolas foram se formando, com repercussões para a interlocução com a educação, cujas experiências escolares passam por análises sob distintas óticas interpretativas, das quais, nesta pesquisa, duas são relevantes, por serem suportes teóricos, uma para a interpretação do dispositivo de lugar de fala – a teoria lacaniana —, tal como o faz a Pedagogia Institucional; e outra, para a interpretação dos dados coletados, os movimentos subjetivos das professoras – a teoria winnicottiana.

Neste trabalho, entende-se ser possível articular, na intervenção junto ao campo educacional, um dispositivo pedagógico formulado a partir da teoria lacaniana e a interpretação winnicottiana do que, a partir do dispositivo, for produzido pelas professoras: 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”.

Cabe, pois, apresentar algumas considerações que psicanalistas inspirados nessas escolas teóricas puderam desenvolver sobre a indisciplina na escola.

2.3.2 Teorias psicanalíticas sobre a indisciplina

Conhecer, aqui, a leitura que a teoria lacaniana faz sobre a indisciplina é importante, sobretudo porque o dispositivo do lugar de fala é interpretado pela Pedagogia Institucional à luz dos pressupostos dessa escola psicanalítica, para a qual a linguagem é o paradigma mais importante para a compreensão do psiquismo humano – tanto que, segundo Lacan (1966, p. 282), a estrutura da linguagem é “reconhecida no inconsciente”. Assim, em geral, os discursos sociais sobre os vários objetos – e o pedagógico sobre a indisciplina não é exceção – podem ser analisados pela influência que recebem não só dos processos linguísticos, mas dos processos inconscientes.

Dessa perspectiva, segundo Sanches (2002) entendem-se as situações de indisciplina na escola como um sintoma, expressão de uma mensagem de esperança de receber ajuda para aquilo que não se está conseguindo elaborar sozinho.

Medeiros (1995, p. 7) considera a indisciplina sob a ótica do desejo, refletindo “sobre os caminhos da escola, a partir de uma prática articulada com o desejo de saber”. Segundo a autora, a indisciplina é uma das possibilidades de resposta do indivíduo frente ao desejo, à falta, considerando o desejo conseqüência da falta. Desse modo, a indisciplina é despertada pelo reconhecimento da falta advinda com a experiência de castração, origem do desejo inconsciente, que em última instância não pode ser disciplinado. Daí a expressão: “(in)disciplina do desejo” (p.18). E lembra:

À instituição escolar, pedagogos, psicólogos e todos aqueles que trabalham no campo educacional têm competido a pergunta a respeito do por quê e do que fazer acerca dessa questão, isto é, do controle do comportamento da criança, visando o aprender. Dito de outra maneira, têm lhes competido a pergunta acerca desse *mal-estar* que parece tomar conta da escola, qual seja, a ‘indisciplina’ [...] (MEDEIROS, 1995, p. 10).

Medeiros (1995) ressalta a relevância do trabalho sobre a indisciplina discente e sobre as possíveis intervenções junto a ela, visto que é um tema frequente e que acarreta mal-estar àqueles que participam do campo educacional. Disso, tomando como referência a perspectiva foucaultiana, bem como a análise histórica apresentada por Phillippe Ariès, a autora afirma que a indisciplina é um fenômeno datado e historicamente construído. Iniciado a partir da Idade Média, época em que “as relações de subordinação e obediência na escola se constituem a partir de uma ordem social, política e moral totalmente novas.” (MEDEIROS, 1995, p. 21). Novidades advindas com as exigências do sistema capitalista que visa o controle dos comportamentos dos indivíduos em prol de garantir mais produção, ideia em que: por exemplo, se fábricas produzem mais mercadorias, escolas, portanto, produzem mais saber.

Assim, como afirma Foucault (2010, p. 132), o corpo vai sendo disciplinado como “objeto e alvo de poder” e as práticas disciplinares, com vistas a normatizar os indivíduos:

[...] estabelecem, então, uma “microfísica do poder”, uma preocupação com as pequenas coisas que tende a estender por todo o corpo social, como uma fina rede, um controle minucioso sobre o espaço que os indivíduos devem ocupar bem como as atividades, gestos e atitudes dos mesmos. (MEDEIROS, 1995, p. 22).

Segundo Medeiros (1995, p. 22) esta ideia em torno da possibilidade de um controle e um saber cada vez maior do ser humano ecoa, também, nas instituições educativas. No entanto, os alunos reagem com recusas de “adaptação às normas escolares.”

Lembra ainda que “o que estamos tentando mostrar é que o conteúdo das regras que encontramos hoje na escola foi construído historicamente” (MEDEIROS, 1995, p. 22). A partir do pensamento de Medeiros (1995) e Foucault (2010), a indisciplina na escola nem sempre existiu. Ela pode ser pensada a partir da regras instituídas pela escola moderna, seja através da coação, com vistas a um controle externo que governe o aluno, ou, mais tarde, pela persuasão, com vistas a entregar os alunos ao governo de si mesmos (sem, num ou noutro modelo, na verdade, questionarem-se sobre a necessidade de os alunos seguirem determinadas regras).

Por sua vez, a concepção winnicottiana interpreta os atos antissociais como expressões da tendência antissocial, derivada da precoce experiência de privação de um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento psíquico. Esse ambiente, inicialmente fornecido pela mãe para o bebê, é a matriz dos padrões afetivos desenvolvidos por cada indivíduo ao longo de sua infância, com repercussões para o resto da vida (WINNICOTT, 2000; 2005; 2008). “Pelo valor de incômodo destes atos e por localizar algum grau de privação na sua origem, são interpretados por psicanalistas winnicottianos como comportamentos antissociais” (FRELLER, 2001, p.199), uma vez que para Winnicott (2005), a manifestação da tendência antissocial abrange o roubo, a mentira e o descomedimento.

É desse ponto de vista que a indisciplina pode ser interpretada pela teoria winnicottiana, tal como faz Freller (2001), para quem a indisciplina discente representa uma demanda de limites a serem impostos pelo ambiente externo, de transmissão de valores, com vistas a “suprimir sua suposta deficiência moral.” (FRELLER, 2001, p. 18).

A autora lembra que há desde atos de indisciplina discente, que representam um sinal de esperança, na medida em que podem ser interpretados como uma solicitação de cuidados (que, caso venham, podem alterar o comportamento indesejável), até atos que significam pura e simplesmente a expressão do ódio na depredação, sem que sejam acompanhados de uma reivindicação pessoal, sem apelo ao outro (FRELLER, 2001).

Atos indisciplinados, antes de mais nada, são atos, ‘acting-out’, que para a psicanálise tradicional valem pouco porque são expressões, digamos assim, primitivas, que ocorrem fora do registro do simbólico. São interpretados como descargas, que precisam, na relação com o outro, adquirir um sentido, um significado, passar para o registro privilegiado do símbolo. (FRELLER, 2001, p. 25-26).

As situações de indisciplina discente referidas pelos professores (locomover-se na sala de aula, correr pelos corredores, responder aos professores, cantar durante as aulas, não fazer as atividades, roubar, brigar, gritar, xingar etc.) são entendidas, pela mesma autora, como práticas de indivíduos que não suportam lidar com os sentimentos de frustração impostos pela vida em sociedade.

Uma das forças que entra em ação em casos de dificuldades de suportar frustração é a agressividade. Para Winnicott (2005), a agressividade, em si mesma, não é causa de comportamento antissocial, mas, sim, 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.

Tais condições podem ser resumidas pela maternagem e pelo espaço potencial. A primeira consiste de todos os cuidados amorosos providos pela mãe (ou por quem a substitua) e a segunda, da distância cada vez maior entre a subjetividade materna e a infantil – o que é garantido pelo objeto transicional, espécie de suporte, a um só tempo material e simbólico, escolhido pela criança para lidar com o crescente espaço entre ela e sua mãe (WINNICOTT, 1975; 2010). Exemplos da falta desse ambiente suficientemente bom podem ser encontrados quando a mãe morre, falta por muito tempo ou se deprime.

Obviamente, a partir dessa ótica, tudo dependerá do momento em que a privação ocorre e da sua intensidade e duração. Os atos antissociais são uma expressão de uma privação que ainda pode ser reparada, tal como afirma Winnicott (2005):

O valor de incômodo da criança [adolescente ou adulto] antissocial é uma característica essencial, e também é, sob o aspecto positivo, uma característica favorável que indica ainda uma potencialidade de recuperação da fusão perdida dos impulsos libidinais e da motilidade. (p.142, grifo nosso).

Por isso a tendência antissocial é explicada como um protesto por parte do indivíduo, em relação a algo que outrora teve e do que foi privado. Segundo Winnicott (2005, p. 135), “a

defesa antissocial organizada [referindo-se a tendência antissocial e não a delinquência] está sobrecarregada de ganho secundário e reações sociais que tornam difícil ao investigador atingir seu âmago” [entre colchetes, acréscimo desta autora].

Note-se que dessa perspectiva é preciso que a professora seja capaz de interpretar a indisciplina como um comunicado que, da parte do aluno, pode indicar não só a insatisfação com normas e regras, mas também elementos da subjetividade que merecem ser considerados. Neste sentido, nem todas as situações de indisciplina são iguais: pode-se cogitar uma conduta indisciplinada circunstancial, cujo(s) autor(es) não se caracterize(m) pela tendência antissocial – como em situações nas quais a indisciplina é gerada por ambiente autoritário; por outro lado, a teoria da indisciplina como expressão da tendência antissocial pode ser especialmente útil para entender o comportamento discente quando as regras são negociadas.

Cabe, inclusive, chamar a atenção para o que lembra Winnicott (2005): a tendência antissocial não é necessariamente um traço patológico, pode ser encontrada em indivíduos normais, neuróticos ou psicóticos e independe da idade. Apresenta como uma de suas características principais a solicitação ao ambiente, pelo indivíduo, de reconhecimento da própria importância, encarregando alguém de cuidar dele, tolerando e compreendendo seus atos. Nesse sentido, a tendência antissocial pode ser um dos componentes da culpa e da moralidade, particularmente quando houver dificuldades ao lidar com frustrações ambientais.

Nos casos em que se puder identificar a tendência antissocial, ela deve ser entendida como a expressão de uma busca de acolhimento, na qual ainda há esperança da retomada do ambiente suficientemente bom, através do encontro com uma atitude humana confiável que permita ao indivíduo que apresenta o comportamento indisciplinado liberdade para agir, movimentar-se e exercitar-se. Será o contexto com o qual o indivíduo se depara no ambiente externo que vai ajudá-lo a se sentir acolhido e protegido, desenvolvendo a confiança e o sentimento de continuidade existencial, de modo que ganhe confiança no outro e autoconfiança, autonomia e amadurecimento.

Cabe á escola, proporcionar um ambiente favorável onde o indivíduo possa desenvolver sua capacidade moral própria, assim como seu próprio modo de utilizar a cultura escolar. Isso inclui apresentar valores e normas da cultura onde vive, assim como de culturas passadas. Apresentar não significa impor ou implantar através da exigência de obediência e adaptação a esses códigos. Os adultos devem apresentá-

los, estabelecer regras e mostrar que ficam bravos e desaprovam atitudes de transgressão, porém sobrevivem e não retaliam. (FRELLER, 2001, p. 187).

Winnicott (2005) lembra, também, que sinais dessa busca, para serem efetivos e instituírem contato com a realidade externa, têm conteúdos agressivos e destrutivos. É por conta desses conteúdos, com os quais os professores não estão acostumados, que os atos de indisciplina podem ser avaliados como negativos para o processo de ensino e de aprendizagem, sem que os docentes considerem a mensagem implícita nesses comportamentos, carregadas de necessidades psíquicas e afetivas de contenção e segurança.

No caso da escola em relação ao aluno, por exemplo, práticas escolares e relações insatisfatórias interrompem a possibilidade de a criança continuar a contribuir e a participar da cultura escolar ou, ainda, de continuar a ser tratada como ser humano, com um mínimo de dignidade e respeito. (FRELLER, 2001, p. 204).

Vale insistir que seria inadequado falar que toda a causa dos comportamentos de indisciplina na escola fosse relativa à tendência antissocial (FRELLER, 2001). A indisciplina escolar demonstra sob um aspecto a expressão da esperança de contenção e segurança, porém não invalida as dimensões social, histórica e política, intimamente relacionadas aos atos de indisciplina escolar. Desse modo, os atos de indisciplina

não podem ser compreendidos simplesmente como comportamentos reativos a privações, tampouco como movimentos esboçados pelos alunos no intuito de agredir ou destruir. Também não são decodificados como indisciplina por mera intolerância dos professores, pois, além de incomodar, revelam um componente agressivo. (FRELLER, 2001, p. 204).

Todo o percurso sobre a indisciplina, até aqui empreendido, serve como suporte para entender-se tanto a expectativa pedagógica de uma formação através de um lugar de fala – dirigida para o esclarecimento docente sobre as causas da indisciplina discente – quanto a perspectiva psicanalítica com que essa formação foi posta em prática – com o foco na mudança de posição subjetiva de docentes da educação infantil, lidando com a indisciplina de crianças, suas alunas –, a fim de aumentar as chances de que as professoras conseguissem prover uma ambiente mais próximo do que Winnicott (2000) classifica como “suficientemente bom” para superar a conduta antissocial eventualmente presente.

Neste sentido, como condição de respeito ao sujeito singular e pelas escolhas metodológica e teórica, admitindo uma concepção relacional da indisciplina discente que também revela aspectos da relação entre professor e aluno, tomaram-se, para esta pesquisa, como situações de indisciplina discente, os comportamentos percebidos como tal pelo conjunto de professoras.

Isto porque uma análise mais atenta da fala dos professores acerca dos ‘problemas’ com os quais se encontram em sala de aula nos leva a presumir que a questão da ‘indisciplina’ escolar, e sua importância, parece estar inteiramente embaraçada com a ideia que fazemos da mesma, de maneira que as hipóteses que vão sendo construídas, e o tipo de intervenção indicada para cada uma delas, nos colocam diante de uma forma particular de pensar o sujeito [...] (MEDEIROS, 1995, p. 19-20).

Quando entendida no contexto da relação professor-aluno, a indisciplina passa a ser uma potencialidade inerente às relações estabelecidas na escola e influenciada por outros tipos de conflitos, próprios à natureza humana. Neste sentido, é a ação docente que tem a responsabilidade de promover a regulação necessária, de modo que o seu manejo dessas situações de conflitos relacionais determine uma alternativa não violenta à agressividade na escola (PAIN, 2004).

Ora, para isso é necessário que o docente se capacite a fim de assumir a função reguladora da indisciplina, de modo não violento. Com isso, pretendeu-se, como bem coloca Kupfer (2007), que as professoras se tornassem capazes de “ouvir falar do sujeito” (p. 122), o que implica em aprender a levá-lo em conta, a considerar a possibilidade de atingir o sujeito. Com isso, não se trata de tornar analistas as professoras, mas preparar professoras sensíveis ao material de ordem subjetiva de seus alunos.

Por isso, ao longo desta pesquisa, ao tempo em que se fazia a coleta de dados, promoveu-se uma experiência de constituição de um lugar de fala para professoras da Educação Infantil do município de João Pessoa, já que o lugar de fala é suposto como necessário para desenvolver, nas docentes, a sensibilidade para a escuta e compreensão de comunicações discentes explícitas e implícitas, a partir, também, do reconhecimento dos elementos de sua própria subjetividade implicados no manejo das situações de indisciplina discente.

Para tanto, por sua vez, foi necessário considerar o caráter grupal dessa formação, já que os lugares de fala supõem a dimensão coletiva das instituições escolares.

2.3.3 A influência do trabalho em grupo na mudança de posição subjetiva docente como fator para a gestão da indisciplina

Com Winnicott (2005) e Freller (2001) já se viu que o ambiente escolar em situações de tendência antissocial – expressa muitas vezes pelos atos de indisciplina - é determinante para a modificação da conduta indisciplinada, seja em direção à solução do conflito ou à violência.

É nesse sentido que se entende o que afirma Fernández (2005), quando lembra que os problemas de disciplina são a expressão de um mal-estar, em que estão implicados a história pessoal, o ambiente social e o cultural no qual ocorre o conflito. “[A] proposta é criar um ambiente acolhedor onde os alunos possam expressar como se sentem” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 71). Por isso, esta última autora considera determinantes o clima escolar favorável e a “criação de uma proposta social que favoreça as boas condutas, o respeito mútuo, a disciplina, o autocontrole, a responsabilidade [...], para a qual toda escola deveria ser orientada.” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 73).

Para a mesma, fazem-se necessárias a intervenção, a interação e a integração de diversas partes: não são tarefas isoladas, e, sim, de múltiplas pessoas, assim como não são exclusivas de ninguém (alunos, pais, professores, diretores, técnicos), pois são de responsabilidade de todos. “As escolas são um acúmulo de inter-relacionamentos de pessoas vivendo em um edifício e compartilhando experiências, tempo e esforços. Comunicar-se, cooperar, ser solidário é algo que, além de ser objeto de ensino, deve constituir a estrutura da vida escolar” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 75). A autora reconhece, assim, ser o trabalho em grupo um dos componentes essenciais para o bom clima escolar.

O trabalho em grupo, então, não só é fundamental para a gestão de conflitos relacionais no espaço escolar, como, aliás, para a execução de quase toda atividade na escola. Entretanto, e aqui está um equívoco recorrente (SILVA, 2002), um grupo não é instituído simplesmente agregando pessoas, mesmo que com cultura, valores e objetivos semelhantes, pois um grupo pressupõe relações interpessoais. O professor, o técnico e outros tantos agentes, como pessoas

e como profissionais, comprometidos com seus pares no trabalho coletivo, dependem dessas relações.

Um grupo de trabalho pedagógico, para ter condição de mobilizar a escola a fim de alcançar seus objetivos e a satisfação de suas expectativas, deverá ser permeado de responsabilidade mútua, de preocupação com o outro e consigo mesmo, envolvido com o outro e comprometido com a tarefa a ser realizada, além de assegurar a participação de todos no processo de trabalho. Desponta o diálogo como elemento base para a instituição de um grupo dessa natureza, uma vez que em cada atividade grupal o indivíduo torna-se “elemento integrante da malha de relações tecidas gradativamente [...]” (SILVA, 2002, p. 82).

Ainda segundo Silva (2002), o trabalho e o compromisso com o grupo são essenciais para a competência dos agentes em envolverem-se com o exercício contínuo da reflexão sobre sua prática e com a formação global do alunado. “Para a concretização desse novo tipo de trabalho escolar, são necessárias mudanças nas relações e inter-relações pessoais dos professores com seus pares e com os alunos; exigem-se diferentes competências e habilidades para atuar nessa nova escola.” (p. 80).

As atividades grupais evidenciam-se numa série de práticas pedagógicas e nas próprias relações interpessoais (MEC, 2005): dentre elas, no que interessa a esta pesquisa, tanto a formação continuada quanto à observação, identificação e administração coletiva de possíveis conflitos são especialmente relevantes. No que diz respeito a formação docente continuada, o trabalho em grupo também se caracteriza como espaço para que se promovam a construção, a mudança e a preservação dos vínculos entre profissionais da escola, além de favorecer paralelamente o desenvolvimento pessoal e profissional.

Já no que concerne à gestão dos conflitos, considerando-se que o grupo é uma instância de convivência, é nele que se manifesta e desenvolve a sociabilidade. Nessa ótica, obviamente, “a convivência é um feito coletivo e nunca setorial” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 159) e “os membros da equipe escolar devem ter o compromisso de estabelecer estratégias disciplinares que assegurem a estrutura e a ordem em toda a instituição (corredores, secretarias, campos, locais de ônibus, etc.).” (BOYNTON; BOYNTON, 2008, p. 49).

É, pois, necessário pensar uma disciplina institucional para poder melhor entender-se as questões da indisciplina discente (BOYNTON; BOYNTON, 2008). Com esse entendimento, nesta investigação, recorreu-se a uma pedagogia que considera, em primeiro

plano, as relações interpessoais como determinantes da vida da escola, tomando como axioma central a noção de conflito³ e entendida como “uma pedagogia da crise, que não recua diante da violência, mas a inclui no campo educativo” (PAIN, 2009, p. 15): trata-se da Pedagogia Institucional (doravante, PI), para a qual, as técnicas de grupo desenvolvidas pela Psicologia Social são um dos três fundamentos técnicos e teóricos.

A participação em grupo de atividades por docentes e outros profissionais remete, necessariamente, à consideração da dimensão subjetiva dos participantes do grupo na realização das tarefas. Daí o olhar sobre a subjetividade docente e, nela, sobre os efeitos que o trabalho em grupo pode exercer.

Como neste trabalho é a teoria winnicottiana que orienta esse olhar, é importante atentar que, dessa perspectiva, quando a subjetividade é levada em conta, o grupo também pode ter efeitos sobre a posição subjetiva dos profissionais nele envolvidos, ao ponto de propiciar condições para a mudança, eventualmente necessárias, no caso, para a boa gestão docente da indisciplina discente. Cumpre, então, resumir o que a teoria winnicottiana considera sobre o grupo, tomado como ambiente para mudanças subjetivas.

Para Winnicott (2005), o grupo, dependendo das necessidades daqueles que dele participam, pode funcionar como uma unidade individual ou cobertura materna. No caso da unidade individual, o fundamento da formação do grupo maduro é a multiplicação de unidades individuais (WINNICOTT, 2005), quando cada participante teve um desenvolvimento emocional sadio e encontra-se em fase de rumo à independência (etapa mais próxima do que o autor considera saúde emocional); nessas condições “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).

Já no caso da cobertura, o grupo funciona como uma proteção ambiental que exerce poderes de reparação das falhas ambientais eventualmente experimentadas por seus integrantes: nesse sentido existe a possibilidade de dar-se “cobertura a um agrupamento de pessoas relativamente não integradas [mais distantes do que o autor considera saúde

³ O principal mérito dessa pedagogia consiste em enxergar, incluir e gerir o conflito na sala de aula e na escola, por concebê-lo como um dos alicerces da sociedade, talvez até o mais importante. 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; CARVALHO, 2009, p. 123).

emocional] e um grupo pode ser formado. Neste caso, o trabalho do grupo não provém de indivíduos mas de cobertura.” (WINNICOTT, 2005, p. 220, grifo nosso).

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*⁴), 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).

A formação de grupos faz parte da *experiência cultural* (WINNICOTT, 1975). “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), que se trata das relações de objeto estabelecidas durante o desenvolvimento do indivíduo.

A experiência cultural primária é a relação mãe-bebê, que, durante o desenvolvimento maturacional vai se ampliando para outras relações. Esta experiência acontece numa zona intermediária — 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 extensões⁵ do “eu” e do “não-eu”.

⁴ 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).

⁵ Segundo Winnicott (1983; 2006), o “eu” é sinônimo de integração e, portanto, de crescimento emocional e de saúde. 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 criança 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” que diz respeito a capacidade para as relações objetais, “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”.

Deste modo, entende-se que o grupo formado nesta pesquisa funcionou como espaço transicional, instituído pelo dispositivo do lugar de fala (THÉBAUDIN; OURY, 1995; PAIN, 2009), dando oportunidade às professoras para terem experiências culturais que lhes permitiram movimentarem-se subjetivamente diante das situações de indisciplina discente, criando novas formas e possibilidades de manejo das situações, experiência vivida coletivamente.

Ora, o lugar de fala ocupa, logicamente, um papel decisivo como dispositivo gerador do espaço transicional. Na experiência do grupo de professoras analisada nesta pesquisa, esse dispositivo tratou, como conteúdo manifesto, da indisciplina discente, mas levou em conta, a todo momento, o conteúdo latente das representações, fantasias, afetos implícitos nas relações de objeto mantidas pelas professoras – sendo as professoras tomadas como sujeitos e o objeto a própria indisciplina (o que supôs necessariamente tratar de seus alunos e da relação com eles).

Nada disso seria possível sem o lugar de fala, instituidor do grupo de reflexão criado para receber as professoras de Educação Infantil de diferentes Centros de Referência em Educação Infantil do Município de João Pessoa (doravante CREIs). Desse modo, faz-se necessário apresentar a PI e como ela define um lugar de fala, a fim de que se possa melhor compreender a dinâmica de funcionamento do grupo aqui analisado, bem como as mudanças de posição subjetiva experimentadas por algumas docentes, a partir da questão da gestão da indisciplina discente.

2.4 Lugares de fala: um trabalho em grupo à luz da PI

A PI é uma pedagogia ativa que considera as ciências humanas, principalmente a psicologia e a psicanálise, uma vez que aborda as situações de conflito relacional na escola: as relações interpessoais transparecem o que há de conflito nelas; trabalho, limites e relações de poder dificilmente não geram ansiedade e naturalmente, conflitos relacionais, que, quando não resolvidos, influenciam e interrompem as atividades comuns e o desenvolvimento afetivo e intelectual dos envolvidos. O conflito, porém, precisa ser manejado eficazmente para não se desdobrar em atos de violência, devendo também servir como ocasião para reparação dos vínculos sociais (PAIN, 2009).

Com vistas a isso, a PI entende ser necessária a instituição da fala em grupos de trabalhos para o funcionamento diário da escola e a resolução de conflitos, através de estratégias pedagógicas variadas, como as oficinas, a correspondência interescolar e tempos e ritos para conversar sobre diferentes assuntos: comunicação das novidades (“o que há de novo”), avaliação da convivência (“Isso está bom, aquilo não está”, “balanço da convivência”), discussão e decisão sobre normas (“conselho de turma”, “conselho de escola”) e autoexpressão (“grupo de fala”, “ponto de fala”). Vê-se, portanto, que a fala fundamenta todo o trabalho da PI, objetivando, sobretudo, a solução de conflitos relacionais, sem o que a regulação da indisciplina (entre outras situações) pode exercer influências desastrosas na aprendizagem.

Além do mais, os dispositivos de fala para a solução de conflitos são potencialmente importantes, uma vez que para a PI “os lugares de fala são [...] uma solução para tratar os problemas de violência e para ajudar os/as alunos/as em sua aprendizagem da cidadania. Um lugar de fala é um espaço simbólico definido quanto a sua duração, seu objeto, sua periodicidade e seu lugar no emprego do tempo.” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 65).

Desde a sua origem⁶, com raízes na sala de aula cooperativa – proposta por uma pedagogia ativa, inspirada nas recomendações da Escola Nova, mas já atenta ao caráter coletivo de toda aprendizagem (trata-se aqui do Método Freinet⁷), na Psicologia de Grupo e na Psicanálise (PAIN, 2009), a PI desenvolve toda uma gama de técnicas que põem a linguagem

⁶ Sua fundação data de 1958, considerando seu anúncio pelos irmãos Jean Oury (psiquiatra) e Fernand Oury (professor), no Congresso do Movimento Freinet, ocorrido em Paris nesse mesmo ano. Jean Oury trabalhava com a psicoterapia institucional, apoiando seu irmão na aplicação e adaptação de princípios da teoria das instituições à escola e em reflexões psicanalíticas sobre ela. Fernand Oury por sua vez, professor no Movimento Freinet, habituara-se a considerar o homem como agente das leis e regras nas instituições reguladoras da sociedade. Valendo-se de técnicas de expressão, de trabalho em grupo, de dinâmicas de grupo e do pensamento social em torno da educação para desenvolver a PI (PAIN, 2009).

⁷ O Movimento Freinet, marcado pela Educação Nova da época, Educação Ativa. Freinet acreditava na educação pela atividade, na qual a criança tinha um papel ativo na própria educação. Tanto que propõe, mais tarde, a “pedagogia do trabalho” e depois ainda a “pedagogia do bom-senso”. Dedicou-se a descobrir o interesse dos alunos, seus problemas e personalidade, tomando-os com carinho e preocupação, e a partir dessa identificação buscou atender às necessidades vitais das crianças e criou estratégias motivacionais para a aprendizagem. A aula-passeio (com o objetivo de estimular a aquisição de conhecimento a partir do interesse dos alunos pelo meio externo à escola), a imprensa escolar (com o intuito de registrar as produções textuais criadas após os passeios e gerar o comprometimento das crianças nas atividades), a livre expressão (estimulando a autonomia do aluno e o trabalho coletivo) e a correspondência interescolar (cujas funções eram valorizar a escrita para a criança, revelando uma de suas funções) foram práticas fundantes do trabalho de Freinet. Para o professor, a escola e o meio social eram interdependentes, acreditava que o conhecimento não era obtido através do estudo de leis e regras e sim pela experiência, ponto de partida para assegurar a conquista de uma vida adulta (SAMPAIO, 2007).

num lugar central. Oury reconhecia a inexequibilidade das técnicas Freinet na escola-caserna, considerada uma fábrica de alunos submissos, denunciava o acúmulo de alunos e a disciplina autoritária e buscava soluções, criando outros instrumentos para suas aulas (OURY; PAIN, 1998), num “conjunto de técnicas, de organizações, de métodos de trabalho, de instituições internas nascidos da práxis das salas de aula ativas.” (HEVÉLINE; ROBBES, 2000, p. 15).

É por isso que a PI “consiste numa abordagem educativa que ressalta, na situação pedagógica, os aspectos relacional e estrutural que sustentam o processo de ensino e aprendizagem”, de modo a “cuidar das condições que instituem e mantêm as relações intersubjetivas em torno do conhecimento — inclusive o que nelas há de conflito, tensão e violência.” (ANDRADE, 2007a, p. 95).

Para alcançar suas pretensões, a PI estrutura-se em torno de quatro princípios básicos, o lugar, a lei, o limite e a linguagem (os 4 L) – orientadores da constituição de qualquer lugar de fala (ANDRADE; CARVALHO, 2009).

2.4.1 Os quatro L e a importância da linguagem para os lugares de fala

O lugar, na concepção da PI, diz respeito tanto ao espaço real, como também ao espaço simbólico, constituído pelo papel de cada um e pelo conjunto de forças de todos os indivíduos em relação, suas funções nas relações com o coletivo e no individual. O lugar oportuniza distinguir-se diante do outro e do grupo, reconhecer-se diferente do outro, dizer “eu” entre os outros (HEVÉLINE; ROBBES, 2000). Ele é uma condição da autoafirmação diante do outro para reivindicar algo que lhe é de direito e para expressar-se.

As leis, que são os acordos fundadores, as regras básicas inegociáveis, materializam os limites e servem de parâmetros a serem respeitados nas relações interpessoais. Elas permitem o desenvolvimento da sociedade e o progresso do indivíduo nas suas relações sociais e não podem ser questionadas nem pelo professor e nem pelo aluno. Elas estruturam o jogo escolar e pedagógico, fazendo do espaço um meio para a expressão dos desejos daqueles que dele participam (HEVÉLINE; ROBBES, 2000).

Os limites são as regras negociadas coletivamente. Limites também são leis, só que leis negociadas em conjunto e que vão se desenhando a cada situação que vai surgindo. Além disso, colaboram também na conscientização do lugar de cada um, demarcando esses lugares,

o que auxilia na diferenciação, no caso da escola, entre professores e alunos (HEVÉLINE; ROBBES, 2000).

Imbricados entre si, lugar, lei e limites só são possíveis graças à linguagem. O diálogo que perpassa toda e qualquer interação social é aspecto central da PI, tendo em vista que precede os outros três dispositivos - o lugar, a lei e os limites. Sendo assim, ela deve ser utilizada como meio para o desenvolvimento da capacidade de manejo pedagógico da indisciplina discente.

A linguagem, que permite dizer tudo, desde que certas regras sejam respeitadas (tanto as linguísticas quanto as sociais), também na perspectiva winnicottiana “tem, além da função expressiva, um caráter reparador” (ANDRADE, 2007b, p. 154), uma vez que compensa o sujeito em função dos limites impostos pela realidade interna e externa. É uma via de autonomia, criatividade e de sublimações – colaborando para a tolerância dos limites.

Admitindo-se que a comunicação preserve ou repare os vínculos sociais, evitando a passagem de impulsos agressivos e reduzindo a probabilidade de ataques destrutivos, é, por excelência, o agente de mediação dos conflitos relacionais, presente nas situações de grupo. Onde há grupos, estabelecem-se relações interpessoais cujos conflitos comportam desejos que ganham expressão verbal, na melhor das hipóteses.

A fala, como mecanismo de expressão do desejo, situada em condições adequadas, marca a essência da proposta da PI, para qual o “saber se adquire melhor e mais rápido quando o desejo do aluno não é de antemão negado” (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989, p. 11). Ao se convocar este desejo, abre-se então “as melhores possibilidades subjetivas para a aprendizagem dos conhecimentos” (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989, p. 11).

Segundo a Psicanálise, em qualquer de suas escolas, a linguagem tem uma importância fundadora de modo a ser o mais frequente recurso adotado para a comunicação humana. Se, como já se viu, para Lacan, a linguagem é condição de existência do inconsciente (cuja estrutura é como uma linguagem), para Winnicott a comunicação e a capacidade de se comunicar, estão estritamente relacionadas com as relações de objeto. A língua gera instrumentos com os quais permite ao sujeito criar-se, pois é a partir dela que se atinge o outro

e se é reconhecido por este⁸. É o discurso do sujeito direcionado ao outro que irá transformar a linguagem na enunciação da subjetividade (ROZA, 1993).

Os 4 L e, entre eles, a linguagem em particular expressam-se na institucionalização da turma. Instituir a turma não é só organizar o espaço físico da sala de aula, mas é também, prever em comum as atividades, de modo a, nas palavras de Andrade (2007a, p. 96), “estabelecer em comum as condições estruturais necessárias às trocas intelectuais e afetivas vividas na classe e na escola, em torno do conhecimento”. Mantidas em relações interpessoais, constituídas a partir dos dispositivos institucionais, essas trocas também servem de ocasião para o estabelecimento de regras de civilidade e a discussão sobre a convivência e seus conflitos. No dizer de Hevéline e Robbes (2009), constituídas em comum, essas reflexões e “as propostas feitas semana após semana pelos/as alunos/as conduzem a soluções que evitam disputas.” (p. 41).

Não é difícil perceber que esses quatro princípios orientadores dirigem o trabalho coletivo, muito frequentemente organizado em grupos. A formação de grupos também é um dispositivo significativo para a instituição de uma turma e do trabalho, tanto com discentes quanto com docentes. O trabalho em grupo favorece a individuação e também a identificação com o coletivo, articulando as dimensões: subjetiva, cognitiva, prática, social e didática, importantes para a formação global do aluno (ANDRADE; CARVALHO, 2009). Neste sentido, institucionalizar uma turma depende do enquadre (espaço e tempo) e da organização de grupos específicos para cada objetivo.

A expressão mais notável de um lugar de fala, segundo a PI, é o conselho de classe, já que nele a palavra pode exercer sua capacidade de ordenação da forma mais explícita possível. É o lugar de tomada de decisões, de normatização dos conflitos, do regulamento das infrações

⁸ Para Winnicott, as “relações com os objetos são um fenômeno complexo, e o desenvolvimento de uma capacidade para se relacionar com os objetos de forma alguma é o ponto simples no processo de maturação. Como sempre, a maturação (em psicologia) requer e depende da qualidade do ambiente favorável. Onde não dominam a cena nem a privação nem a perda, e onde, por isso, o ambiente facilitador pode ser tido como certo na teoria dos estágios mais precoces do crescimento humano, gradativamente se desenvolve, no indivíduo, uma mudança na natureza do objeto” (WINNICOTT, 2008. p.164). Winnicott revela que a capacidade de se comunicar está na condição de perceber o mundo externo como ambiente seguro e confiável, uma vez que relacionar-se com ele, ou seja, com os objetos que fazem, objetivamente, parte dele, se faz através da comunicação – quando adulto, através da comunicação falada – que irá expô-lo e para arriscar-se nesta exposição é necessário estar assegurado de suas possibilidades e condição. E esta segurança se faz possível quando, nos primeiros tempos, vivenciou-se a noção de continuidade e acolhimento gerados por parte daquele(s) que o cuidou.

e das transgressões às leis e às regras, assim como é o espaço, onde são reconhecidos os progressos, supervisionados os projetos coletivos responsabilizados cada um participante⁹ (HEVÉLINE; ROBBES, 2009; POCHET; OURY, 1997). No conselho, a linguagem auxilia: falar é necessário e só há mudança ao se falar, desde que o afeto esteja implicado nesta fala. Isso não significa que as dificuldades desapareçam, mas sim que elas irão começar um processo de transformação.

Entendido não só como estratégia, mas como um princípio orientador, o lugar de fala pode expressar-se em qualquer situação grupal, cujo enquadre seja organizado com o objetivo da autoexpressão, da troca de ideias, da negociação de conflitos. Assim, ele pode inspirar intervenções como aquela desenvolvida nesta pesquisa: ainda que fora de um ambiente todo institucionalizado segundo as recomendações da PI, o grupo de reflexão docente sobre a indisciplina discente foi um lugar de fala, pensado para a formação continuada de professoras de CREIs, valorizando também a vida pessoal das professoras, as situações por elas vividas nos Centros, levando em conta o que de inconsciente pudesse ser inferido (o que será evidenciado com a análise no Capítulo 3 desta dissertação).

Também se reconhece o lugar de fala como categoria explicativa do processo vivido com as professoras porque, caracterizado como uma formação continuada, o grupo de reflexão sempre partiu e voltou à prática de cada uma das professoras, às suas experiências, evocadas pela oralidade nas diferentes atividades do grupo: não só falar, mas falar da própria experiência e com vistas à sua melhoria foram vetores que contribuíram para a elaboração psíquica através desse dispositivo. No caso dessas professoras, é ainda mais valiosa a

⁹ Segundo a Pedagogia Institucional, o conselho de classe é a instituição mais difícil de implantar, tendo em vista o tempo necessário de prática. Funciona com encontros semanais, durando de 30 a 60 minutos, de preferência com horário fixo e previamente definido e animado por um presidente. É comum o presidente abrir o conselho, anotando as ausências, relendo as decisões tomadas no conselho anterior e definindo, desse modo, a pauta do dia. A pauta pode ser construída pelos membros do conselho, cada um apresentado uma questão e para cada questão o presidente deve prever o tempo necessário e a ordem de discussão, seguindo a palavra ao primeiro inscrito. Outra função cabível ao presidente é assegurar que as proposições em votação respeitem as leis, assim como resguardar que cada membro tenha o direito e o poder sobre o voto. Após a abertura da discussão no conselho pelo presidente, o mesmo deve atentar para que diferentes proposições sejam reformuladas, ao passo que se segue à votação, a qual o secretário - o conselho deve contar com um - toma nota. É possível tomar decisões provisórias e retomá-las num encontro posterior. Outra característica desse conselho é designar um responsável pela execução de cada decisão tomada (HEVÉLINE; ROBBES, 2009). Nesse sentido, a Pedagogia Institucional propõe a demarcação dos lugares - de ordem subjetiva - registrando o lugar do professor como o lugar daquele que dita a lei, a lei fundamental, que interdita, provocando e determinando "um espaço [Conselho] para a palavra, fazendo deste espaço um lugar desejável, para que se possa chegar ao saber e à reflexão" [acréscimo desta autora] (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989, p. 13).

exploração da oralidade, visto que elas trabalhavam com crianças ainda sem o domínio da escrita, buscando controlar o comportamento indisciplinado através da palavra falada, e repetiam inconscientemente no grupo situações que eram vividas nos CREIs¹⁰.

O lugar de fala, na modalidade de grupo de reflexão, cria condições para lidar com as situações de conflitos relacionais na escola, tais como situações de indisciplina discente, uma vez que “ver, criar e manter, na prática cotidiana, uma classe institucionalizada é uma atividade complexa. O/a professor/a iniciante pode sentir-se às vezes desencorajado/a [...]. Nessas horas, seria bem fácil ouvir os conselhos de colegas mais ‘experientes’ [...]” (HEVÉLINE; ROBBES, 2009, p. 94). Desse modo, a possibilidade de trocar experiências de dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da profissão na escola com outros colegas; analisar experiências fracassadas e bem-sucedidas; refletir e agir a partir dessa análise (apoiando-se nela para elaborar, reorganizar e transformar sua prática, assim como, sobretudo, não se isolar de um grupo e encontrar amparo para a discussão e descoberta de soluções pedagógicas para situações embaraçosas) viabiliza o trabalho docente eficaz frente a situações de conflitos relacionais (HEVÉLINE; ROBBES, 2009). É o que resume Freller (2001, p. 175) quando propõe que os professores constituam um grupo para “confiar no seu interlocutor e experimentar, eles próprios, situações de ilusão, destrutividade, contenção e oposição”, de modo a poderem “falar e pensar as mesmas questões sob prismas insuspeitos e, principalmente, colocar-se de forma diferente em relação ao seu aluno e à tarefa de ensinar”.

Em verdade, somente quando se estabelecem lugares de fala, preferencialmente em grupos em que o lugar, as leis e os limites estejam estruturados, é que se torna possível a valorização integral do professor, considerando sua história de vida, pessoal, suas potencialidades e dificuldades e seu inconsciente. Falar, num enquadre que valorize a dimensão inconsciente da subjetividade docente, cria condições para que produzam mudanças na posição subjetiva docente em relação aos conflitos relacionais, aqui, em particular, com relação à indisciplina, o que diz respeito às professoras assumirem seu lugar de adultas, provedoras de um ambiente confiável e firme, afetivamente continente.

O Capítulo 2, a seguir, tratando do método da pesquisa, apresenta o modelo adotado para a constituição desse grupo de reflexão inspirado no princípio dos lugares de fala, bem

¹⁰ Não à toa, como se verá, por vezes foi possível entender nos comportamentos das professoras a repetição da indisciplina que queriam gerir, tornando-se elas mesmas crianças por disciplinar no grupo de reflexão.

como para a análise da comunicação produzida nesse ambiente relacional, inferida tanto a partir das falas, quanto das expressões faciais e dos movimentos de cada professora no grupo.

3 MÉTODO

Este capítulo apresenta o método desta pesquisa, que se caracterizou como uma pesquisa-ação, para uma ação pedagógica crítica, uma vez que pretendeu favorecer, com intervenções no cotidiano escolar, a reflexão e a reformulação teórico-prática do manejo docente das professoras envolvidas num projeto de extensão universitária ocorrido no primeiro semestre de 2011, na rede municipal de João Pessoa.

A proposta de uma pesquisa envolvendo os interesses de pesquisador e participantes, no sentido de pensar ações para a resolução de um problema específico, sugeriu a pesquisa-ação por se tratar de:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em 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 ou participante (THIOLLENT, 1985 apud BARBIER, 2007).

A pesquisa-ação caracteriza-se por oferecer, aos pesquisadores e grupos participantes, meios para tornarem-se capazes de responder com maior eficiência aos problemas enfrentados diante das situações que vivem, pelo papel ativo do pesquisador no equacionamento dos problemas experimentados e pelo acompanhamento das decisões, ações e atividades intencionais dos atores nas situações. Esse método ofereceu suporte e condições para o desenvolvimento e realização desta pesquisa, por tratar-se de uma pesquisa que seguiu na perspectiva de tornar pesquisadora e professoras mais autoconscientes de suas práticas, assim como acerca das situações em que estão inseridas, investigando a própria ação educativa e nela intervindo. O objetivo desta pesquisa requereu uma maneira de pesquisar na ação que promovesse uma maior autonomia dos indivíduos que dela participaram.

A seleção das participantes deu-se, especificamente, com professoras da educação infantil de crianças entre dois e cinco anos, de CREIs do Município de João Pessoa. A

coordenação municipal dos CREIs elegeu professoras que, frequentemente, se queixavam de problemas de indisciplina em sala de aula e se interessavam pelo estudo teórico e discussão de sua prática. Foram selecionadas duas professoras de cinco CREIs, dentro dos 39 existentes, tendo em vista o objetivo de possibilitar a fala de todas no grupo, este precisava contar com no máximo dez professoras. A seleção dos CREIs foi baseada no histórico de situações de indisciplina discente e das professoras, sempre professores de turmas de idades diferentes, no interesse e disponibilidade para participar de uma formação desta natureza. De modo que o grupo de professoras participantes, durante os seis encontros, foi composto por nove, devido a concomitante demissão de uma professora e admissão de outra (que apesar de entrar tardiamente na rede, durante o ano escolar, foi conduzida à formação por fazer parte de um CREI considerado como oportunidade para o trabalho com a indisciplina).

Os procedimentos do método colaborativo convergem para uma modalidade de investigação-ação na prática educativa (IBIAPINA, 2008), “que envolve investigadores e professores, na medida em que estes reconhecem sua situação educativa, seu contexto de ação e são capazes de indagarem e teorizarem a própria prática.” (GOMES-DA-SILVA, 2009, p. 109).

Uma pesquisa em educação que leva em conta a perspectiva da PI, baseando-se na concepção psicanalítica de sujeito (marcado pelo inconsciente), 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.

O método do tipo colaborativo serviu a esta pesquisa desde a escolha dos professores-pesquisadores participantes, uma vez que privilegiou o interesse e motivação pessoais para engajarem-se num processo de formação reflexiva sobre um aspecto de sua prática. De acordo com Ibiapina (2008, p. 22), uma pesquisa colaborativa é marcada, especialmente, pela solicitação aos docentes de que:

[...] seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, a partir da reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo, assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

No sentido de uma pesquisa social com base empírica, planejada e realizada a partir da associação com uma ação para a resolução de um problema coletivo, de maneira que inclua a participação do pesquisador e da população pesquisada, a pesquisa-ação do tipo colaborativa oferece procedimentos e instrumentos que favorecem o compromisso entre pesquisador e participantes de buscarem, desenvolverem e criarem formas alternativas, das já previamente estabelecidas, para a resolução dos problemas de indisciplina discente enfrentados em sala de aula.

3.1 Obtenção, registro e análise dos dados

A hipótese de que a instituição de um lugar de fala na escola promove uma mudança na posição subjetiva do docente implicado no manejo de situações de indisciplina discente evocou uma questão a ser respondida: Em que medida a instituição de um lugar de fala num projeto de formação continuada pedagógica transforma a posição subjetiva do professor em relação a indisciplina discente?

Com a ideia de promover esta elaboração psíquica, através da instituição de um lugar de fala num coletivo de professores, que levasse à reflexão teórico-prática de situações cotidianas de indisciplina discente, a operacionalização deste processo demandou um sistema de pesquisa que considerasse e respeitasse a emergência e possibilidade de escuta da subjetividade do professor.

De acordo com Gomes-da-Silva (2009, p. 108) esse processo de reflexão sobre teoria e prática pôde ser entendido como uma sequência de “ação – reflexão crítica – nova ação. Essa reflexão é crítica porque visa uma transformação de si mesmo, da prática educativa e da escola, considerando três categorias: ontologia, epistemologia e metodologia”, que, aqui, favoreceu a escuta, por parte da pesquisadora, dos movimentos da subjetividade das professoras-pesquisadas participantes.

Como condição para responder o problema levantado para a questão acima, utilizou-se de situações dialógicas, em processos reflexivos que possibilitaram a troca de experiências e permitiram dar voz às participantes. E para sua sistematização utilizaram-se ferramentas, recursos e procedimentos metodológicos sugeridos por Ibiapina (2008) que foram adaptados às necessidades e intenções deste estudo.

As reflexões de natureza ontológica, epistemológica e metodológica citadas por Gomes-da-Silva (2009) colaboraram com as escolhas de procedimentos e estratégias que considerassem: a situação sócio-histórica dos professores, a compreensão do funcionamento psicodinâmico das professoras e de seus alunos e a análise da prática educativa no manejo das situações de indisciplina discente. Os procedimentos utilizados foram os de: entrevistas individuais e sessões reflexivas.

O lugar da pesquisadora foi o de um terceiro, na posição de mediadora, que com base na PI trata-se da “aplicação de instituições ou de leis para superar ou evitar as violências”. Em que a violência é resultado “de uma situação de confronto e de afronta dual, que não encontrou mediação. [...] Uma pedagogia bem feita é uma mediação: parte-se da violência para transformá-la em um conflito que pode ser manejado através da palavra” (PAIN, 2003, p. 93).

No início dessa pesquisa foi acordado com as professoras, através de um termo de consentimento livre e esclarecido (vide Apêndice A), que sua participação na pesquisa seria voluntária, portanto, não era obrigatório o fornecimento de informações e/ou colaboração com as atividades solicitadas pela pesquisadora. E, caso decidissem não participar do estudo, ou resolvessem a qualquer momento desistir do mesmo, não sofreriam nenhum dano e nem haveria modificação na assistência que vinham recebendo na Instituição. Esclareceu-se, ainda, que por se tratar de uma atividade que envolvia a dimensão subjetiva delas, havendo a possibilidade de sentirem-se constrangidas, sobretudo pela exposição em grupo, elas podiam interromper sua participação. Além disso, foi verbalmente informado que os registros dos dados aconteceriam através das gravações e filmagens das entrevistas e encontros, transcritos literalmente.

Além disso, solicitou-se sua permissão para que a entrevista individual e os encontros em grupo fossem gravados, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e educação e publicar em revista científica, garantindo, por ocasião da publicação dos resultados o sigilo de seus nomes. Isto posto, deu-se continuidade à atividade de pesquisa.

As entrevistas individuais serviram à coleta de dados da trajetória pessoal e profissional das professoras. Entrevistas semi-dirigidas (vide Apêndice B) que permitiram alguma liberdade para as professoras se expressarem, condição que favoreceu a produção do

discurso e o diálogo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciais do objeto de estudo.

De acordo com Ibiapina (2008) o processo reflexivo crítico, qual seja, “um processo mental com base material, em que os conceitos são reconstruídos, produzindo uma síntese nova com alto poder transformador das práticas, conferindo aos professores maior autonomia para agir em contextos complexos” (IBIAPINA; FERREIRA, 2003, p. 76), se faz através de quatro ações reflexivas: a descrição, a informação e o confronto que levam à reconstrução, procedimentos realizados através das sessões reflexivas. A descrição das situações experimentadas pelas professoras no cotidiano escolar, que acontecia durante o momento de discussão dos casos, servia de desencadeamento ao processo reflexivo, distanciando de suas ações aquela que delas falava. As informações sobre os temas do desenvolvimento emocional do indivíduo e das mensagens implicadas nos atos de indisciplina discente, que aconteciam durante o momento de reflexão teórica, prestavam-se à discussão de conceitos necessários para o manejo dessas situações e favorecia a análise das professoras de sua gestão pedagógica da indisciplina discente. O confronto das professoras com sua gestão das situações de indisciplina, favorecia à conscientização sobre as razões que as levavam a comportarem-se de determinada maneira diante dessas situações durante a atividade educativa, colaborando, assim, para a criação de novas formas de ação diante das situações discutidas.

Segundo Ibiapina (2008) as sessões reflexivas são sistematizadas com o objetivo de auxiliar as professores na reconstrução de conceitos e práticas, promovendo, desta maneira, a assimilação de novos conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das oportunidades de mudanças nas atividades docentes. Estas sessões têm “a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática.” (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Nesta pesquisa, as sessões reflexivas foram chamadas de grupos de reflexão. Os grupos eram divididos em três momentos (vide Apêndice C): reflexão teórica, discussão de caso e encaminhamentos para tomada de decisões e fechamento. A reflexão teórica destinava-se à leitura de textos sobre o desenvolvimento emocional do indivíduo. O momento para a discussão de casos servia a trocas de experiências e opiniões, à reflexão por parte das professoras sobre as situações enfrentadas no cotidiano, o reconhecimento sobre a sua gestão da situação, a compreensão do aspecto subjetivo implicado nessas situações e a análise de sua

gestão. O momento de encaminhamento e fechamento aconteciam ao final de cada encontro, quando realizava-se o que Ibiapina (2008) designa de colaboração, uma das condições para a pesquisa colaborativa, através de encaminhamentos necessários, com tomadas de decisões sobre o manejo da situação apresentada e um fechamento. A colaboração que envolve a “negociação dos conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do já aprendido.” (IBIAPINA, 2008, p. 17). Os grupos de reflexão foram realizados semanalmente e, cada um, com duração de três horas, totalizando seis encontros. Desses, cinco foram destinados à discussão de texto, discussão de casos e fechamento e encaminhamentos, e, um, o último, ao acompanhamento e a avaliação do manejo docente dos casos apresentados durante o curso e ao encerramento. Cada encontro tinha um intervalo de 15 minutos que servia para favorecer a integração das professoras, além disso, antes do início de cada encontro, 45 minutos foram disponibilizados para qualquer professora que desejasse falar, como a garantia de um lugar de fala individual, caso houvesse necessidade por parte das professoras. A ordem dos casos a serem apresentados foi discutida no final do primeiro encontro. Na sequência, as professoras Daniela, Amanda e Sandra garantiram o espaço para apresentarem as situações de indisciplina em cujo manejo sentiam dificuldades.

É importante ressaltar que, antes de qualquer participação no grupo de reflexão, uma entrevista individual foi realizada, com duração de 45 minutos, cada uma. Todas as professoras convidadas para participarem do curso demonstravam em reuniões e no dia-a-dia na escola, motivação e interesse em discutir o tema da indisciplina discente, o que as fez coautoras desta pesquisa, terceira condição para o método de pesquisa colaborativa. Foi o interesse, envolvimento e eleição por parte delas do tema em discussão que as envolveu no processo da pesquisa.

A inserção de círculos reflexivos diz respeito tanto ao conhecimento teórico, quanto às discussões sobre as experiências vivenciadas, auxiliando na mudança da compreensão das ideias socialmente construídas sobre sua práxis, assim como no entendimento e transformação de sua própria ação educativa (IBIAPINA, 2008). De acordo com Gomes-da-Silva (2009), “O ato reflexivo é capaz de auxiliar o professor a enfrentar suas limitações pessoais e coletivas e poder agir na co-construção de um projeto de superação dos limites impostos.” (p. 109).

Desse modo, esta pesquisa apoiou-se nos três condicionantes (IBIAPINA, 2008) que classificam uma pesquisa como pesquisa-ação colaborativa: a colaboração, os círculos reflexivos e a coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores.

Além disso, foi estabelecido um diário de campo (CRESWELL, 2007). O diário de campo (vide Apêndice D) conteve informações descritivas dos 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. Nele houve espaço, também, para informações durante a entrevista pessoal e individual, tais como: questões obrigatórias de pesquisa, instruções para aprofundar as perguntas essenciais, espaço para o registro de comentários do entrevistador e suas notas reflexivas.

3.1.1 O uso da teoria e da prática: um procedimento de pesquisa

Vários autores afirmam ser possível traçar estratégias (ANDRADE; CARVALHO, 2009; FERNÁNDEZ, 2005; FRELLER, 2001; MEDEIROS, 1995) de intervenção e tratamento do fenômeno da indisciplina, não com vistas a eliminá-lo ou extingui-lo, mas no sentido de manejá-lo de modo a aproveitá-lo no que ele tem de rico e produtivo, suas mensagens não verbalizadas conscientemente.

A formação e a função do grupo para esta pesquisa inspirou-se na proposta da Pedagogia Institucional e apoiou-se nas concepções winnicottianas para a compreensão dos fenômenos grupais e individuais que disseram respeito aos movimentos subjetivos das professoras-pesquisadas participantes. Da Pedagogia Institucional - que constrói um conjunto de interações com base na prática em classe, através do grupo de formação de base, das intervenções em grupo, dos trabalhos monográficos e da dimensão do discurso pedagógico em uma situação -, utilizou-se do dispositivo pedagógico do lugar de fala, que por aquela pedagogia considera o inconsciente, tal como entendido a partir de uma leitura lacaniana e aproveitando técnicas que asseguram a aprendizagem e a produção *transacionável* (THÉBAUDIN; OURY, 1995). E utilizou-se da teoria winnicottiana, tanto para a análise da mudança na posição subjetiva das professoras evidenciada durante o processo de formação quanto para a interpretação das falas e expressões faciais e corporais delas.

Nesta pesquisa, a criação desse grupo de trabalho foi ela mesma uma técnica de coleta de dados, pois permitiu o registro das falas, transcritas literalmente, e desse modo, a análise dos movimentos subjetivos das professoras. Além disso, a discussão teórica também é a instituição de um lugar de fala, tal como propõe a PI (ANDRADE; CARVALHO, 2009), tanto quanto os momentos dos encontros no grupo de reflexão e os intervalos. As leituras de textos psicanalíticos colaboraram para que o educador compreendesse seu aluno como sujeito de inconsciente e as situações carregadas de subjetividades. No transcurso desse trabalho em grupo, em que a regra fundamental era falar livremente sobre o tema e o que a ele se referisse, promoveu-se a realização das tarefas de maneira a favorecerem o revezamento do “poder”, perpassado por todos os participantes, instituindo um poder compartilhado, desenvolvendo regulamentos e competências necessárias, desdobrando-se em perfis para a realização das tarefas e posse de responsabilidades (HÉVELINE; ROBBES, 2009). Uma vez que cada um se compromete e se implica – e isso acontece através do estudo da teoria, das reflexões, nos intervalos e decisões para encaminhamentos – vai gradualmente se responsabilizando por seus atos e decisões.

Segundo a PI (ANDRADE; CARVALHO, 2009), a instituição dos lugares de fala – aqui nessa pesquisa, através do estudo teórico, das reflexões em grupo, intervalos, entrevistas e fechamentos – primeiro, funcionou como o estabelecimento do respeito nas relações intersubjetivas; segundo, permitiu solucionar situações de conflitos relacionais, colaborando com a condição para a convivência; e, terceiro, garantiu o lugar e espaço, subjetivos, de cada um, promovendo mudanças subjetivas nas participantes. Tal como lembram Héveline e Robbes (2009): “sem um lugar de fala instituído, como é possível escutar cada um sem favoritismo, sem recusar arbitrariamente aquele que talvez, justamente, mais precise ser ouvido?” (p. 66).

3.2 O tratamento e a análise dos dados

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, apoiada em um método colaborativo, o que a faz uma pesquisa, essencialmente, interpretativa (CRESWELL, 2007, p. 188), com fins de analisar os dados colhidos foram empregadas atividades, tais como: organização e preparo dos dados para a análise (transcrevendo entrevistas e encontros, lendo o material, tomando

notas de campo, classificando e organizando os dados), leitura de todos os dados (estabelecendo uma ideia geral e interpretando-os de maneira global), descrição de algumas professoras (à medida que a análise exigia) e do grupo de trabalho e interpretação dos dados coletados através de uma análise de conteúdo.

Oliveira (2005, p. 112) lembra que “[...] essa análise é feita a partir da teoria já bem fundamentada no marco teórico do objeto de estudo. O procedimento de análise pode ser realizado por bloco das unidades de análise, ou por cada unidade de análise, tendo como referencial a teoria subjacente.”

Disso, utilizou-se a teoria winnicottiana para a interpretação das falas e das expressões faciais das professoras durante a participação nos encontros do grupo de reflexão em que analisou-se em que medida o lugar de fala, através do trabalho em grupo, promovia efeitos subjetivos no posicionamento das professoras (qual seja, ocupar o lugar de adultas diante dos alunos) diante das situações de indisciplina discente.

A partir da revisão de literatura e da experiência da pesquisa de campo constelou-se uma categoria de análise, qual seja, a mudança na posição subjetiva das professoras, que se prestou à validação dos resultados encontrados (CRESWELL, 2007). Dessa evidenciou-se as seguintes categorias para a análise: o grupo de reflexão cobertura materna, grupo de reflexão unidade individual, caracterização da queixa das professoras, a concepção de indisciplina, manejo da situação, história de vida, efeitos subjetivos do lugar de fala e novas intervenções. Ainda que essa validação acontecesse em todo o percorrer do processo de pesquisa, serviu para concluir a precisão e a credibilidade dos resultados obtidos.

À medida que o processo desta pesquisa avançava, contou com os olhos atentos de um *auditor externo* (CRESWELL, 2007), aqui no papel do orientador, que acompanhou e reviu constantemente o processo em andamento, com vistas a colaborar com o distanciamento entre a pesquisadora e o objeto estudado. Auditoria, tal e qual, uma supervisão psicanalítica que guarda a função de “ajudar o jovem analista a se liberar de certas sequelas identificatórias, particularmente no domínio de sua prática.” (SMIRNOFF, 1992, p. 144).

Desse modo, o orientador facilitou e funcionou como aporte para a experiência da pesquisadora: de experimentar sua prática, de esclarecer-se “sobre o que significa a utilização da técnica, sobre sua escuta [...], sobre a relação que se estabelece entre a prática e a teoria,

sobre a capacidade de compreender o desenrolar de um tratamento e de apreender os indícios do avanço transferencial.” (SMIRNOFF, 1992, p. 145).

Assim, o tratamento e a análise dos dados serviram-se da categoria supracitada e da interdição do orientador, que de acordo com a PI, a interdição exercida pelo, aqui orientador, diz respeito às leis e às regras necessárias para garantir a circulação das palavras (HÉVELINE; ROBBES, 2009) neste texto.

4 LUGAR DE FALA PARA A GESTÃO DA INDISCIPLINA DISCENTE

Este capítulo trata da apresentação e análise dos dados coletados da pesquisa durante uma proposta de instituição do lugar de fala numa formação continuada de docentes com vistas à gestão da indisciplina discente. O material empírico consiste do registro de falas e expressões faciais de docentes da Educação Infantil residentes no município de João Pessoa. Também nele, a teoria apresentada no Capítulo 1, é aplicada para interpretar essas falas e expressões, bem como movimentos transferenciais¹¹ de uma delas.

A partir disso, pretende-se demonstrar em que medida o lugar de fala, experimentado num trabalho em grupo, provoca mudanças na posição subjetiva das professoras diante de situações de conflitos relacionais, especialmente a indisciplina.

Para tanto, inicialmente apresenta-se a formação do grupo de professoras, o transcurso dos encontros e seus desdobramentos subjetivos, ilustrando-se, a partir das falas das docentes, seus movimentos psicodinâmicos no decorrer do grupo e a influência do grupo nestes movimentos. Em seguida, demonstra-se, através das vozes de três professoras que apresentaram casos de alunos considerados por elas indisciplinados, bem como das estratégias por elas adotadas para gerir tais situações e os efeitos subjetivos desse trabalho em grupo nessas professoras. Observar-se-á que a análise aqui realizada é composta de inúmeras interpretações que tomam como base dados coletados durante o processo de formação dessas professoras. A pesquisadora não se furta de fazê-las tendo em vista que a corrente teórica que as subsidiam admite. Segundo Winnicott (1983, p. 146) “a interpretação 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 do paciente [no caso desta pesquisa, das professoras]”. De todo modo, é pertinente clarificar que as interpretações aqui apresentadas não foram necessariamente comentadas com as professoras participantes do grupo, mas serviram de norte para a identificação e compreensão dos movimentos subjetivos delas.

¹¹ Isso será possível a partir da leitura winnicottiana do fenômeno da transferência, a qual será brevemente indicada quando da análise da produção de Lígia, ainda neste capítulo (ver nota de rodapé nº 18, pág. 58).

4.1 O grupo de professoras

Como foi descrito no Capítulo 2, o grupo de reflexão foi formado a partir de uma proposta para uma formação continuada com docentes da Educação Infantil para a gestão da indisciplina. Acordados com a Secretaria de Educação Municipal os critérios definidores do trabalho e seu local de realização, a tarefa de selecionar as participantes, num máximo de dez, ficou ao encargo da coordenadora dos Centros de Referências, com a recomendação de convidar professoras desejosas de participar de um curso sobre indisciplina discente e que tivesse histórias de experiências de manejo da indisciplina.

De um total de 39 CREIs, a coordenação selecionou cinco, onde frequentemente se ouviam histórias de indisciplina discente, sendo convidadas duas professoras de cada um dos Centros selecionados, com um perfil em comum para cada dupla: uma lecionava em salas de alunos de três anos e outra de cinco anos. O estabelecimento de diferentes grupos de acordo com as variáveis “série em que a docente ensina”, “idade dos alunos” e “número de professoras por CREI selecionado” ficou à escolha da coordenação, não ferindo o critério relevante para a pesquisadora, a saber, “motivação intrínseca das docentes participantes para discutirem e analisarem a gestão docente da indisciplina discente”. Nesse processo, inscreveram-se para o grupo de reflexão as professoras Amanda, Glória, Daniela, Júlia, Márcia, Lígia, Mariana, Sandra, Sheila e Cecília¹², sendo que esta última entrou no grupo a partir do terceiro encontro.

Para a realização das inscrições agendou-se um primeiro contato entre a pesquisadora e o grupo de professoras, num encontro, com duração de duas horas, em que foram feitas as apresentações, explicou-se a natureza do curso¹³ e sua sistematização¹⁴. Após os esclarecimentos foram realizadas as inscrições com as professoras que desejaram participar do processo.

¹² Nomes fictícios. Outros dados referentes às participantes serão apresentados ao longo deste capítulo à medida em que a análise é realizada.

¹³ Um curso de formação em que a proposta pautava-se no estabelecimento e manutenção de um espaço de fala e reflexões teóricas sobre as situações de indisciplina discente vivenciadas em sala de aula.

¹⁴ Que também pode ser entendida como um enquadre. Enquadre, na linguagem psicanalítica, diz respeito às regras de funcionamento do grupo, incluindo-se: número de encontros, importância da pontualidade e assiduidade, número de horas por semana, o que aconteceria em cada etapa do encontro (tais como leitura de textos e discussões de casos), além do acordo de sigilo e a regra fundamental para aquele espaço — a garantia de proteção à liberdade de falar sobre o tema ou tudo que ele evocasse.

A frequência das professoras nos encontros era assídua e pontual. Ao longo dos seis encontros, cinco professoras faltaram uma vez e uma professora — à época, grávida de sete meses —, faltou duas vezes.

A seguir, apresentam-se o funcionamento do grupo e sua análise. Observou-se que algumas professoras aproveitaram o espaço de fala mais que outras; que houve resistência à mudança e ao mesmo tempo a mudança através de uma transferência negativa¹⁵ de uma professora; que a potencialidade para a mudança foi mais evidente numa das professoras; e que se deram mudanças, em maior ou menor grau, na posição subjetiva das professoras, inferidas seja por suas falas, seja por suas expressões faciais. Tudo isso se deveu ao modo como cada uma se relacionou com o grupo e com a pesquisadora.

Ora, vale lembrar que, para a análise desta mudança, em concordância com Winnicott (2011, p. 130), “o que nos interessa é o grau de adaptação das condições ambientais às necessidades do indivíduo em qualquer momento de sua vida”. De maneira que o que se percebe, a seguir, são estas condições como garantias de maior ou menor grau de desenvolvimento dos processos de mudança na posição subjetiva experimentados durante a formação. Interpretou-se o modo de as professoras funcionarem no grupo e em relação a ele como simétrico à sua posição como professora diante dos alunos em situações de indisciplina.

No decorrer do processo de formação pôde-se perceber, também, que o lugar de fala através do trabalho grupal favoreceu efeitos subjetivos nas professoras: o movimento subjetivo em relação ao grupo, saindo da demanda de cobertura (indicando um funcionamento egoico mais imaturo) em direção à unidade individual, ilustrado com a participação de Lígia no grupo; e o movimento subjetivo em relação ao grupo já caracterizado, desde o início, como unidade individual (indicando um funcionamento egoico mais maduro), ilustrado através da participação de Cecília no grupo, que era emocionalmente mais autônoma, capaz de oferecer limites e de dar cobertura àquelas que a pediam no grupo.

¹⁵ A transferência negativa diz respeito ao “conjunto de todas as formas pelas quais o paciente [no caso, as professoras] vivencia com a pessoa do psicanalista, na experiência emocional da relação analítica, [...] as ‘representações’ [agressivas] que ele tem do seu próprio *self*” (ZIMERMAN, 1999, p. 331).

4.1.1 Os encontros: o grupo como cobertura ou como unidade individual

O grupo é por excelência um lugar de fala, uma vez que falar pressupõe regras sociais e ao mesmo tempo o dispositivo do lugar de fala, utilizada para esta pesquisa, tal como sugere a PI, é um exercício de fala dirigida a um outro e mediada pela linguagem. Cabe considerar que as professoras, numa formação que durou seis semanas consecutivas e no contexto de um grupo para o qual inexistiam relações grupais prévias – as relações prévias ao grupo diziam respeito às duplas de cada CREI –, estabeleceram relações que caracterizaram o grupo num registro de cobertura.

Como já se adiantou no Capítulo 1, segundo Winnicott (2005) os grupos podem funcionar sob duas modalidades: como unidade individual, em que os indivíduos estão egoicamente integrados¹⁶ e são relacionalmente mais maduros e, portanto, estão aptos a relações menos duais e socialmente mediadas; e como cobertura, em que os indivíduos, ainda não-integrados¹⁷ precisam do grupo como espaço de acolhimento e proteção.

No processo de formação aqui analisado, o grupo funcionou, na maior parte do tempo, e para a maioria das professoras, como cobertura. Como bem indica Winnicott (2005), oscilações naturais foram percebidas numa ou noutra professora, que durante o processo utilizavam-se do grupo, ora como unidades individuais, ora como cobertura.

Algumas observações sobre os encontros são ilustrativas a esse respeito. O primeiro encontro, por exemplo, foi caracterizado pelo reconhecimento do ambiente grupal e pela dispersão, interpretada pela pesquisadora como um traço de hesitação¹⁸, própria à demanda de cobertura. Não houve faltas nesse encontro, e nele a atividade mais destacada consistiu da discussão do texto “Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo”

¹⁶ A integração, para Winnicott (2000), resulta de um processo de desenvolvimento maturacional em que na relação suficientemente boa com sua mãe o ego primitivo do bebê incorpora experiências à personalidade.

¹⁷ A não-integração é a etapa anterior à integração e diz respeito, segundo Winnicott (2000), ao tempo da imaturidade egóica do bebê, quando este estabelece, na relação suficientemente boa com sua mãe, o sentimento de confiança e pode entregar-se aos cuidados maternos. 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 gozar 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 opostas, apresentando-se, a última, como uma defesa egoica.

¹⁸ A hesitação é a segunda de três etapas do desenvolvimento emocional do bebê, segundo Winnicott (2000), em que a criança arrisca o contato com o ambiente, do qual toma posse, de modo a expressar com movimentos livres do corpo a autoconfiança desenvolvida a partir de um ambiente seguro.

(WINNICOTT, 1983), sem discussão de caso. A ausência da discussão de caso deu-se pela compreensão da pesquisadora-mediadora do movimento do grupo com relação à demanda de cobertura, em que se priorizou (quando se permite a flexibilidade, neste momento, do enquadre) a promoção de um ambiente seguro que proporcionasse a condição do grupo em expressar-se livremente em direção a autoconfiança. Nessa primeira reunião, por exemplo, Lígia, que durante todo o processo de formação foi agressiva com a pesquisadora, fez demandas de cobertura ao grupo e à pesquisadora. Numa das falas, fazendo um comentário sobre sua vida pessoal, ela afirmou:

No meu caso eu tenho três filhos: uma casada, uma do meio e a caçula. E meu marido tem um irmão que quando eu namorava com meu marido ele tinha sete anos. Quando a mãe dele falava que ia sair, toda rua saía pra fora por causa do escândalo. Eu até deixava de ir à escola para ficar com ele, porque ele só queria ficar comigo e eu pensava: Meu Deus, se eu me casar com o irmão dele será que vou ter filhos igual a ele, e dizia a minha sogra que se fosse meu filho, ele deixava de fazer isso. E não é que paguei com a língua, a primeira não, a segunda não, mas a terceira, a rapinha do tacho, minha amiga, quando o pai fala que vai sair, começa o escândalo, dizendo: Não vai não, não vai não, fica comigo! Quando a irmã diz: Carol fique quieta, não bate em mim não! Meu Deus, eu fico olhando, não parece com o pai e sim com o tio, eu não digo, mas penso: Paguei minha língua! E aí, é hereditário? O que é? (Lígia, Primeiro encontro)

A professora, em tom áspero - que pôde ser compreendido mais adiante durante o processo de formação -, expressando sua agressividade direcionada¹⁹ à figura da pesquisadora, observada, além do tom e do conteúdo de suas falas, através dos olhares de desdém e das expressões faciais de descaso ao que estava sendo dito, parecia buscar consolo e proteção no grupo (quando pergunta se o que acontecia com a terceira filha era resultado de sua culpa ou de fatores que ultrapassavam a professora). Neste fragmento, apoiando-se em tais dados, apareceram evidências da raiva de Lígia direcionada à sua sogra, provavelmente por ser colocada no lugar de babá do futuro cunhado, geradora de sua culpa, no sentimento de pagamento de dívida. Pôde-se supor que até então, ela se via como babá, desta feita de seus alunos.

¹⁹ Transferência é “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). Para Winnicott (2000) o destaque está nas formas clínicas de transferência. Quanto mais imaturo o ego, mais importante é o contexto ambiental proporcionado ao paciente, ou seja, o contexto é mais importante que a interpretação. À medida que o ego vai amadurecendo a ênfase vai sendo transferida de um aspecto para outro.

A professora foi agressiva com a pesquisadora durante todo o processo de formação, ao que se compreendeu como sua necessidade de destruir em sua fantasia o objeto (aqui, a pesquisadora), na expectativa de que ele sobrevivesse a esses ataques, de modo que ela pudesse usufruir dele. Como bem lembra Winnicott (1975): “a capacidade de usar um objeto é mais apurada que a capacidade de relacionar-se a objetos; o relacionamento pode dar-se com um objeto subjetivo, mas o uso implica que o objeto faça parte da realidade externa.” (p. 131).

A dispersão das professoras no grupo de reflexão no primeiro encontro pôde ser observada através de comentários referentes ao texto que não condiziam com o conteúdo do texto e do tempo utilizado para a leitura e discussão do texto. O fator tempo foi analisado da seguinte maneira: o fato das professoras terem demorado mais que o previsto (hora e meia) se deu em função do ritmo e formação, mais lentos, do grupo (se tratavam de professoras sem o hábito de ler textos psicanalíticos, além de mostrarem-se com fragilidades significativas em termos de desenvolvimento egoico). Por isso, a pesquisadora inferiu a necessidade de garantir o *holding* — expressão inglesa que, no contexto da teoria winnicottiana, pode ser traduzida como continência, contenção, estabelecimento ou adequação de limites. Para Winnicott (2010), o *holding* tem várias funções, dentre as quais, acomodar o ambiente em função das necessidades do sujeito em formação, provendo-o com as condições suficientemente boas para o seu desenvolvimento emocional. A partir do segundo encontro, para então garantir o *holding* a pesquisadora passou a resumir os textos, adaptando-se, desse modo, às necessidades das participantes: como uma mãe que cuidando de um bebê recém-nascido, “é devotada ao seu bebê, temporária mas verdadeiramente. Ela gosta de se preocupar desse modo, até que se dissipe a necessidade dela [sic]²⁰” (WINNICOTT, 2005, p. 218).

A partir de algumas falas de Lígia, durante o processo de formação, pôde-se entender os movimentos subjetivos da professora em relação ao grupo, uma vez que, de maneira geral, utilizou-se do grupo de reflexão fazendo demandas de cobertura ao grupo.

A relação de Lígia com sua mãe parecia ser frágil (*A minha mãe, com a ignorância tão grande*), permeada por mágoas, raiva e decepção (*As minhas filhas, eu eduquei assim, se você chegou com um objeto diferente em casa, eu procuro saber, vou na casa de quem deu e procuro saber se foi verdade*). Sua mãe, uma figura rígida, pouco disponível para as

²⁰ Tal como no original. No entanto, entende-se que se dissipe a necessidade do bebê em relação à mãe, o que seria então: “até que se dissipe a necessidade dele”.

necessidades da filha, falhara com a professora, que agora solicitava da pesquisadora-mediadora o *holding* necessário para que ela pudesse redirecionar o destino de sua agressividade. Como lembra Winnicott (2005), ela devia estar sofrendo pela energia supérflua que não era direcionada para os canais certos. Naquele momento, pôde-se inferir que a agressividade da professora era o que Winnicott (2005) chama de “primária”. Seria ela como, um garotinho que “só morde quando está excitado e não sabe, simplesmente, o que fazer de sua excitação.” (p. 96).

Essa maneira de Lígia lidar com sua agressividade influenciava em sua relação com seus alunos: “Esse mesmo aluno do brinquedo, quando vai pro repouso digo: cadeirinha do repouso ou cadeirinha do sucesso?” (Segundo encontro); com o meio familiar: “e o pai estraga por completo é desse pai que caduca o quanto pode, é o que ela quer, se sai para comprar roupa pra Carol nem vou para não ter raiva, é o gosto dela. A menina com três anos e sete meses tem gosto?” (Primeiro encontro); e social: “respondi mesmo pra ela: eu não vou dá, não tenho curso de enfermagem, nem sou médica” (Segundo encontro).

No terceiro encontro Lígia começou dizendo: “Se eu disser a você que esqueci a apostilha”. Ao se discutir sobre a agressividade manifesta na tendência antissocial, Lígia comentou:

Na minha época mesmo, acho que a ignorância era tão grande! Eu me lembro como hoje, eu cheguei, em casa, com, eu não sei se alguém aqui alcançou a caixa charuto é como se fosse uma maletinha. Aí a vizinha da minha mãe – que a gente morava nessa época numa vila, a primeira casa –, e eu sempre ia pra casa dessa mulher, porque ela não tinha filhos, aí ela foi, e me deu essa caixinha pra eu guardar meus documentos. Aí, eu cheguei em casa e disse: Achei essa caixinha de charuto tão bonitinha! A minha mãe, com a ignorância tão grande, no lugar de me perguntar, me deu uma surra tão grande que D. Dalva veio gritando: O que tá havendo? Aí, minha mãe disse: Foi essa safada, trouxe da casa da senhora. Então, ela disse: Não trouxe, eu dei a ela. As minhas filhas, eu eduquei assim, se você chegou com um objeto diferente em casa, eu procuro saber, vou na casa de quem deu e procuro saber se foi verdade. (Lígia, Terceiro encontro).

Segundo Winnicott (1975) são três as funções do ambiente: o segurar, o manejar e a apresentação de objetos. O início exige uma adaptação às necessidades, tal como exercida pela pesquisadora, quando garantiu os resumos e uma escuta atenta e calma, pois a separação entre o *eu* e o *não-eu* é gradativa e se efetua em ritmos diferentes que variam de acordo com o bebê e o ambiente. Para ele, “a falha materna provoca fases de reação à intrusão e as reações

interrompem o continuar a ser do bebê. O excesso de reações não provoca frustração, mas uma ameaça de aniquilação.” (WINNICOTT, 2000, p. 403).

Aos trinta e um minutos, do quarto encontro, paralisou-se a discussão em detrimento do acidente sofrido pela Professora Mariana. A professora Márcia, que trabalhava no mesmo CREI dela, retirou-se para acompanhá-la ao hospital. Devido a este acidente, o grupo dispersou-se, distraiu-se e alterou-se. Àqueles que participaram do grupo neste dia, durante os primeiros momentos de retomada, precisaram falar sobre os perigos do trânsito, sobre de quem foi o culpado, devanearam sobre os possíveis traumas causados pelo acidente e sobre o estado emocional da professora. Deu-se um momento em que o grupo como um todo precisou de *cobertura* (WINNICOTT, 2005) no que a pesquisadora-mediadora a postos, atendeu. Escutou as falas de cada uma, e só depois, perguntado ao grupo, retomou a leitura e discussão do texto.

No segundo momento, da apresentação do caso, com a falta da professora Glória, ninguém se sentia a vontade para trazer um caso para ser discutido sem preparo prévio, então, decidiu-se utilizar esse momento para continuar a discussão de como elas lidavam com certas situações de indisciplina que as incomodavam no trabalho. Aqui, compreendeu-se como mais um movimento de regressão grupal em busca de *cobertura*, ao que a pesquisadora-mediadora, prontamente atendeu. Foi possível a atenuação da técnica de cobertura, entre o primeiro e segundo encontro, à medida que o grupo fora se integrando “pelas forças que facilitam a integração dentro de cada indivíduo” (WINNICOTT, 2005, p. 222). No entanto, também cabe ao grupo estar “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). Uma vez que a oscilação durante o processo de desenvolvimento é natural, tal como ilustrado pelo receio e inibição do grupo em apresentar algum caso sem planejamento prévio.

Ainda neste encontro, passados mais a tensão e o tumulto, a professora Lígia, utilizou-se de seu lugar de fala revelando seu movimento na sua posição subjetiva diante de situações, para ela, angustiantes. Ela se propunha a fazer diferente com suas filhas do que sua mãe fazia, mas, parecia ser inconscientemente fisgada e reproduzia com suas filhas – “Não desobedeça não, porque se continuar desobedecendo, não vou mais gostar de você.” (Quarto encontro) – o que passara na sua infância com sua mãe, quando olhando para um membro da Secretaria

Municipal presente na sala e passando os olhos pela pesquisadora com ar de deboche, ela disse:

Eu sei que não devia, mas fiz isso com minha filha essa semana, você acredita? A professora mandou pelo rapaz da Kombi um recado, a professora tinha dito que a gente tinha que conversar com ela, por que estava desobediente, a menina de três anos e sete meses, a professora falava com ela e ela dizia: Você não é minha mãe! Aí, o pai disse: Converse com ela! E eu disse: Homem converse você! E ele: É melhor você de conversar! Aí, fui, preparei as coisas, fui dar banho nela e coloquei pra dormir na rede e fiquei conversando com ela, dizendo: Olha minha filha, você ama mamãe? E ela: Eu te amo mamãe! Aí eu disse: Você não me ama não! Aí ela disse: Por que mamãe? E eu: Porque eu estou muito magoada com você, muito triste, coisa feia, eu tô muito triste de você estar desobedecendo sua tia, você tem que obedecer sua tia, sua irmãzinha, seu pai, sua mãe e todas as pessoas que estão ao seu lado. Ela disse: Ah! Mamãe tá com raiva de mim? E eu disse: Não estou com raiva, tô triste com você, não faça mais isso, se não, mamãe deixa de gostar de você. Ela olhou pra mim e disse: Eu não vou mais desobedecer minha tia. E eu disse: Não desobedeça não, porque se continuar desobedecendo, não vou mais gostar de você. E ela disse: Não vou mais desobedecer. (Lígia, Quarto encontro).

Supôs-se que Lígia não conseguia acolher a raiva da filha (*Não estou com raiva, tô triste com você, não faça mais isso, se não, mamãe deixa de gostar de você*), de maneira que não conseguia reconhecer a própria raiva (*Você não me ama não!*). Ela revelou um olhar de desdém e raiva pela pesquisadora, ao mesmo tempo em que assumia e reconhecia que deveria ter lidado de outra maneira com sua filha (*Eu sei que não devia, mas fiz isso com minha filha essa semana, você acredita?*). Na insegurança em entregar-se à relação com outro, mas de posse de seu ódio (*Eu sei que não devia*), quando ela iniciou um processo de mudança (ilustrado em seu reconhecimento do seu comportamento inadequado em sua relação a sua filha) buscava suporte para a desmistificação da fantasia de *aniquilamento*²¹. Portanto:

se for inevitável que ao analista [aqui, a pesquisadora-mediadora] sejam atribuídos sentimentos brutais, é melhor que ele esteja consciente e prevenido, pois lhe será necessário tolerar que o coloquem neste lugar. Acima de tudo ele não deve negar o ódio que realmente existe dentro de si. O ódio que é legítimo nesse contexto deve ser percebido claramente, e mantido num lugar à parte para ser utilizado numa futura interpretação. (WINNICOTT, 2000, p. 279, grifo nosso).

²¹ Segundo Winnicott (2000) a “ameaça de aniquilamento” diz da ansiedade primitiva do bebê às voltas com a administração do excesso de suas reações provocadas pela falha materna, uma vez que as falhas maternas, numa fase mais primitiva, “não são sentidas como falhas da mãe, e sim como ameaça à existência pessoal do eu” (p. 403).

A professora parecia estar vivenciando um processo importante, o ódio é sinal de saúde. A pessoa odeia à medida que se torna capaz de sentir-se uma pessoa inteira e “quando o paciente está a procura de um ódio legítimo, objetivo, ele deve ter a possibilidade de encontrá-lo, caso contrário não se sentirá capaz de alcançar o amor objetivo” (WINNICOTT, 2000, p. 283). Compreendeu-se que a professora revia sua relação com sua mãe através da relação com a pesquisadora que, assim como uma mãe *suficientemente boa*, permitiu-se ser agredida sem vingar-se, apenas aguardando a recompensa (WINNICOTT, 2000).

Ilustrando a dificuldade da professora em posicionar-se diante das situações em que seu aluno apresentava ódio e lidava com a situação: ela negava – “e por incrível que pareça, aquele que você ama é o mais impossível” (Segundo encontro) – e confundia-se com o aluno – “eu [disse o aluno] vou dizer a minha mãe, meu pai, minha irmã, minha namorada. Então, eu [Lígia] digo: Eu também vou dizer a minha mãe, meu pai. E ele pergunta: A senhora vai dizer o quê? O que você tá dizendo. Ah! Tia, deixa pra lá” (Segundo encontro) –, como uma garotinha que enreda o coleguinha, um movimento infantil (WINNICOTT, 2000) em que não se tratava apenas da “aquisição do status de unidade, mas também à junção do amor e do ódio e ao reconhecimento incipiente da dependência [...]” (WINNICOTT, 2000, p. 375), situação em que o elemento importante era a sobrevivência da pesquisadora-mediadora na condição de fator dinâmico.

Disso, apareceu a dificuldade de Lígia para lidar com os próprios afetos – principalmente, o ódio dirigido a figuras femininas de autoridade – “mulher [referindo-se à vice-coordenadora] tu acha certo esse CREI? Mas, vai ter que ser limpado assim mesmo. Aí, eu já calei ela. E é a vice” (Quarto encontro) – e, com isso, para assumir o seu lugar de adulta tanto junto a seus alunos – “Eu também vou dizer a minha mãe” (Segundo encontro) – quanto a suas filhas: “Na minha casa, as minhas três filhas, num tem a mamãe do Lulu? Lá em casa, é o papai do Lulu [...] minha filha só foi umas três vezes porque o pai tirou a menina do berço pra dormir em cima dele e ela dorme até hoje em cima dele, pode a casa cair” (Primeiro encontro). Evidenciaram-se efeitos subjetivos na posição da professora diante do grupo de reflexão. Mesmo que, até o final, com demandas de cobertura – “É árdua a estrada... é longa” (Quinto encontro) –, ela pôde, ao utilizar-se do lugar de fala, estabelecida a confiança da preservação do outro e de si – “quinta feira a gente sabia que tinha uma pessoa pra ouvir nossos problemas” (Quinto encontro) –, encontrar acolhimento para seus afetos, o que

favoreceu algum reconhecimento deles – “a gente pára mais pra ver o que tá acontecendo” (Quinto encontro).

Já a professora Cecília, ilustrou uma utilização do grupo de reflexão que se supôs na modalidade de unidade individual e foi desse modo na maior parte do processo.

Porque a mãe pra suprir carinho, o que ela faz é dar brinquedos e a criança chega a tirar da outra pra mostrar que não é o brinquedo que faz falta e sim, a falta de amor e carinho. A maioria dos pais fazem isso, trabalham o dia inteiro e pra suprir aquele carinho, aquela atenção, eles compram com brinquedos. Mas, o bom é a gente sentar com a criança, brincar, conversar, tendo um tempo, levar ao parque, mas nosso dia-a-dia faz com que deixemos de ver direito em casa. É aí aonde está se criando essas crianças: Você quer isso? Tome, só pra suprir o carinho, atenção dos pais (Cecília, Terceiro encontro).

Cecília começou a participar do grupo de reflexão a partir desse terceiro encontro, devido à sua admissão tardia no período escolar no CREI. Ela demonstrava-se uma professora sensível, dedicada e atenciosa aos seus alunos, não sabia por vezes como tornar seu comportamento mais efetivo diante de situações difíceis de indisciplina, mas esforçava-se para conseguir ajudar às crianças, observava-as atentamente e articulava-se com seus pais, deste modo, demonstrando, na maior parte do tempo, uma condição egoica em estado “não-eu” (WINNICOTT, 2000), integrada, o que permitiu posicionar-se diante do grupo com segurança, falar, opinar e refletir (WINNICOTT, 1975).

No quarto encontro – Lígia, apossando-se de seu ódio, reconhecendo-o e atuando-o em direção à figura da pesquisadora-mediadora –, Cecília, num movimento acolhedor, com a voz em tom suave e terno, a tranquilizou: “A gente tem essas atitudes, quando vê já saiu, foi sem querer!” (Cecília). E Lígia respondeu: “É, a gente tem essas atitudes e fazemos sem querer, e não tem como voltar atrás.” (Lígia).

Neste momento, a pesquisadora-mediadora, com vistas a maternar e acolher Lígia, como uma mãe que suporta sem se vingar do ódio do seu bebê (WINNICOTT, 2000), disse:

Mas tem como fazer diferente! Quando a gente tem a possibilidade de se dar conta, e eu não estou dizendo que você não vá fazer nunca mais, porque muitas vezes você pode escorregar, mas aí, durante o caminho, você já pode se dar conta, você pode ir de outro jeito ou fazer de outro jeito. (Pesquisadora, Quarto Encontro).

E Lígia, claramente menos ameaçada ao falar, direcionando-se e falando à pesquisadora-mediadora, assumiu-se perante o grupo e, portanto mais confiante e menos defensiva, continuou:

É a semana passada minha aborrescente, minha ex-caçula, estava lá no centro - eu tenho um boxinho e ela toma conta -, aí, meio dia, quando ela ia subindo pra sair eu disse: “Ei, moça, como é que faz, diz quando sai?” Aí ela disse: “Bença mãe!” E eu respondi: “Deus te abençoe!” Depois, eu fiquei pensando que tinha muita gente e eu chamei a atenção dela, não foi coisa de magoar, mas a gente faz cada uma, mas é uma coisa que sai de repente. (Lígia, Quarto Encontro).

Este movimento foi favorecido pela intervenção de Cecília e da pesquisadora-mediadora. A oscilação de Lígia diante de sua responsabilização por sua própria raiva, tratava-se de um movimento gradual que participou do desenvolvimento da capacidade dela em “lidar com o choque de reconhecer a existência de um mundo situado fora do seu controle mágico” (WINNICOTT, 2005, p. 109), além disto, foi preciso “tempo para os processos de maturação, a criança se tornará capaz de ser destrutiva e de odiar, agredir e gritar, em vez de aniquilar magicamente o mundo.” (WINNICOTT, 2005, p. 109).

No quarto encontro, no início da leitura – o texto falava sobre a constituição do sentimento de culpa e da possibilidade de reparação, condutores à aceitação da plena responsabilidade pelas ideias destrutivas experimentadas –, Cecília comentou: “Por que é muito difícil para as pessoas reconhecerem seus erros, né?”. Aqui, a professora pareceu se aproximar de uma tradução adequada ao que Winnicott (2005) chamou de aceitação plena da responsabilidade. E continuou comentando: “Muitas vezes as pessoas se fazem de vítima, bota sempre a culpa no outro e não vê que o problema está nela” (Cecília), ao que a pesquisadora comentou: “Às vezes, o problema não está totalmente nela, mas ela tem a participação dela naquilo, naquela situação” (Pesquisadora-mediadora). E Cecília respondeu: “Mas, eu acho que, muitas vezes, as pessoas tem que parar, analisar, que é muito difícil de entender” (Cecília).

Esta reflexão da professora, instigada pela leitura e pelo diálogo, ilustrou sua disposição para analisar a participação de cada um nas situações, capacidade favorecida provavelmente pelo seu estado “não-eu” de funcionamento com os objetos que lhe cercavam,

que lhe permitiram o afastamento necessário em relação ao outro, para compreendê-lo e pensar formas de intervir.

Lembrei da minha monitora! Eu cheguei agora, ela estava arrumando a sala. Então, ela se acha a dona da turma e eu estou entrando devagarinho pra ela não se sentir roubada. Eu cheguei ontem e mudei a sala. Eu gosto de trabalhar em círculo e, pra fazer um teste, eu coloquei as cadeiras em círculo e ela disse logo: Não vai dar certo mulher! E eu disse: A gente faz um teste, se não der certo a gente muda, porque em círculo fica mais difícil deles estarem balançando. E ela bota assim de um jeito que acha que os meninos têm que ficar sentados. Eu gosto de deixar eles, porque eu gosto de tá observando eles, porque tudo tem a hora, e não tem condições de uma criança ficar sentada direto. (Cecília, Quarto encontro).

Como lembra Winnicott (2000), “esse trabalho de mãe (ou da sociedade) revela-se muitíssimo difícil, pois não é realizado de modo natural. A tarefa pertence na verdade a uma época anterior, neste caso à época em que o bebê mal começava a existir enquanto indivíduo” (WINNICOTT, 2000, p. 402). Cecília, sob a condição egoica “não-eu”, e funcionando como unidade individual – “eu vejo que todos nós somos diferentes” (Primeiro encontro) –, ofereceu suporte emocional na situação diante de sua monitora e de seus alunos, de um lado parecia atentar para não ser intrusiva (*ela se acha a dona da turma e eu estou entrando devagarinho pra ela não se sentir roubada*) e de outro fazia, para si, a mediação entre o que ela achava importante para os alunos (*Eu gosto de deixar eles, porque eu gosto de tá observando eles, porque tudo tem a hora, e não tem condições de uma criança ficar sentada direto*) e a preservação de sua relação com a colega de trabalho (*E eu disse: A gente faz um teste, se não der certo a gente muda*). De tal modo que supunha-se que ela oferecia cobertura, também, aos seus alunos, á medida que entrava num acordo com sua monitora para proporcionar aos alunos um espaço de aprendizagens mais livre (*Eu gosto de deixar eles*) e, ao mesmo tempo, continente – “Tem hora do colo, tem hora de chamar atenção, isso tudo!” (Quarto encontro). Afinal, tornar-se adulto não significa ter alcançado a maturidade emocional, mas sim ter alcançado a capacidade de estabelecer uma relação de equilíbrio entre o atendimento às necessidades pessoais e as limitações sociais (WINNICOTT, 1983).

No último encontro, para fazer a avaliação foi difícil porque as professoras queriam falar sobre outros alunos – “Escolhe um coleguinha pra brincar, ele é parecido com Wemerson, os dois são lentos, só que ele é ansioso nas atividades. Assim, na expressão, na socialização, é mais difícil e Wemerson tem dificuldade de falar, fica batendo o pé pra falar.

Não sei o que é aquilo!” e como se sentiam diante das situações – “A gente tem que ter uma orientação, pra conhecer cada problema, porque tem que imaginar o que é, não estudou e nem sabe como lidar muitas vezes”. Chegado o momento de o grupo experimentar mais independência – como uma criança que diante a ausência da mãe, por um período excessivo, encontra-se incapaz de utilizar os objetos a seu alcance, sente-se desamparada e permeada por uma angústia terrível –, regrediu e parecia que estava falando no primeiro encontro (WINNICOTT, 2000; 2008).

O grupo como um todo, solicitou cobertura. A partir disso, a pesquisadora-mediadora garantiu ao grupo a possibilidade de continuidade do processo, em tempo futuro, caso fosse necessário. No intuito de, como diria Winnicott (2011) funcionar como uma família que pode contribuir para a maturidade emocional de seus integrantes: “De um lado dá-lhe a oportunidade de voltar a ser dependente a qualquer momento; de outro, permite-lhe trocar os pais pela família mais ampla, sair desta em direção ao círculo social imediato e abandonar esta unidade por outras ainda maiores.” (WINNICOTT, 2011, p. 137).

Maternado o grupo, pôde-se continuar. As professoras foram se posicionando, algumas permaneceram fazendo demandas, só que mais sutis, de cobertura – “Esse vídeo de quem é? [...] Nossa senhora, vai ficar na história” –, outras se movimentaram em direção ao modo de unidade pessoal – “Oscar melhorou, diminuiu mais a jogada dos pratos, conversamos com a mãe dele sobre o fato dele já comer na mesa com as outras pessoas” –, foram escolhendo o destino delas dentro do grupo: comentavam sobre os casos apresentados, sobre como tinha sido para elas participar desta formação – “Na prática, ajudou bastante! Agora, a gente pára, conversa e escuta.” – e, algumas, questionaram sobre um processo analítico, perguntaram como era possível fazer e pediram indicações.

Cecília comentou e revelou a articulação que fez entre as leituras, as reflexões e sua forma de agir, demonstrando sua capacidade de reconhecer sua fragilidade (*Eu é que tava segurando eles comigo*) diante do grupo, sem com isso ser aniquilada, e, sua superação (*eu fiquei ligada, preparei o quarto deles e passei eles para dormirem no quarto*):

Olha, meus netos só dormiam debaixo das minhas asas, mas depois que eu cheguei aqui, eu fiquei ligada, preparei o quarto deles e passei eles para dormirem no quarto. Eu pensei que fossem dar trabalho, coloquei até um colchão ao lado da cama, porque qualquer coisa eu estava ali. Basta, nem ligaram, dormiram bem, só o menorzinho

que ainda me chamou, mas depois pegou no sono. Eu é que tava segurando eles comigo. (Cecília, Sexto encontro).

Outra professora chamou a atenção nesse processo de formação: Júlia. Durante todo o processo de formação, sem participar através da fala, embora viesse aos encontros com pontualidade e assiduidade, nesse sexto encontro ela disse: “Eu gostei muito, acho que me ajudou lá na minha sala porque eu antes sentia como se eu num fosse conseguir resolver as coisas com eles, mas agora, eu me sinto mais forte”. No início do processo a mesma professora, que se mostrava inibida, nessa ocasião falou audível. Era assim também a sua postura junto ao grupo durante os intervalos, pouco falava e quando o fazia era em voz baixa. Nesse caso, pôde-se inferir o grupo de reflexão para Júlia como favorável ao movimento em direção ao estado de “não-eu”, uma vez que: em primeiro lugar, no sexto encontro ela faz questão de se posicionar e falar de maneira clara e audível e em segundo lugar, ela fala de si mesma – “Eu gostei muito” –, do seu sentimento – “antes sentia como se eu num fosse conseguir resolver as coisas com eles, mas agora, eu me sinto mais forte”.

“O que caracteriza a Pedagogia Institucional é a oportunidade para a mudança coletiva ou a criação de instituições em resposta às necessidades sentidas e as demandas expressas.” (THÉBAUDIN; OURY, 1995, p. 150). Assim, o grupo teve a função de proteger a liberdade de expressão, lugar onde se pôde dizer qualquer coisa sobre indisciplina discente, sob a definição precisa dos lugares, limites e leis de funcionamento. Tais definições enquadraram o espaço que permitiu “a um grupo ajudar seus participantes a perseguirem sua tarefa em condições difíceis.” (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989, p. 132), no caso desta pesquisa, situações entendidas pelas professoras como indisciplina discente e consideradas por elas, de difícil manejo.

Disso, constatou-se que os atos de fala aconteceram no grupo de reflexão porque ele foi utilizado por suas participantes, na maior parte delas e do tempo, como cobertura. De modo que elas puderam se valer das ocasiões para atuarem como unidades individuais, uma vez que os lugares de fala propiciam isso. Nesse caso do grupo de reflexão, em questão, o lugar de fala permitiu entender o grupo, predominantemente, funcionando como cobertura e algumas vezes como unidade individual. Vale lembrar, que tanto Lígia (que utilizou-se em muito do grupo de reflexão como lugar de fala para pedir cobertura) quanto Cecília (que utilizou-se do grupo

como unidade individual), casos aqui ilustrados, oscilaram de posições durante o processo de formação, no entanto, esses movimentos não foram suficientemente significativos para servirem como ilustração desse caso específico.

Outra constatação foi a ausência de um espaço para falar nos Centros de Referência, mas não um lugar para falar as queixa de maneira que se ficasse preso a elas, mas um lugar de fala em que se instituíssem relações triangulares - entre iguais e figuras de autoridade -, tal como é o lugar de fala proposto pela PI (PAIN, 2009; THÉBAUDIN; OURY, 1995). Além disso, percebeu-se a importância de se ter alguém disponível e pronto para escutar.

O *holding* (WINNICOTT, 2010) promoveu o ambiente necessário para processos de desenvolvimento das professoras e dentre os aspectos fundamentais para a formação de um ambiente confiável e estável estiveram: pontualidade, assiduidade, disposição para escutar por parte da pesquisadora-mediadora e, assim como propõe a PI – lei, lugar, limite e linguagem –, favorecer o apoderamento da palavra.

4.2 Casos de indisciplina: as vozes das professoras

Como se acabou de ver nos casos de Lígia e Cecília, a análise dos dados revelou o investimento das docentes em relações grupais caracterizadas, em todo o tempo, seja como cobertura materna por algumas, seja como unidade individual por outras, seja, ainda, de modo alternado por outras tantas – alternância essa ilustrada por uma das professoras, cuja condução da indisciplina discente é analisada num dos casos seguir (Sandra).

Se a caracterização do grupo como cobertura supõe indivíduos menos maduros, egoicamente não-integrados ou mesmo desintegrados; e a do grupo como unidade individual pressupõe adultos mais maduros e capazes de estabelecerem relações afetivas menos duais e mais terciárias, então, como se viu, o grupo aqui analisado foi alvo de diferentes demandas – em termos de proteção (cobertura materna) ou de participação mais autônoma (unidade individual) –, o que promoveu diferentes produtos no lugar de fala: enquanto algumas muitas vezes pediam proteção, outras muitas vezes correspondiam a esse pedido.

A partir do manejo dessa demanda – seja pela pesquisadora-mediadora e/ou por alguma participante do grupo –, mudanças subjetivas mais especificamente relacionadas à gestão da indisciplina discente aconteceram, aparecendo novas formas de ver e lidar com essa

situação. Além disso, no caso das participantes com condições de, na maior parte do tempo, manterem-se egoicamente integradas, elas se apropriaram do lugar de fala para o exercício dessa autonomia emocional, consolidando-a através da empatia com as colegas e da expressão dos próprios afetos, bem como da conscientização a respeito de fatores implicados nas estratégias adotadas na condução da indisciplina. Quanto mais capaz de interagir socialmente, supõe-se maior integridade egoica e, por conseguinte, maior condição de ocupar o lugar de professoras de crianças com demandas de contenção.

Nesta seção, empreende-se uma reflexão focada no processo de mudança na posição subjetiva de três professoras, uma vez que estas apresentaram casos de sua prática considerados por elas situações de indisciplina discente, contextualizados na relação docente-discente: a professora Daniela apresentou o caso de Luís e Luíza²², dois alunos muito agressivos; a professora Amanda apresentou o caso de Marcelo que se recusava a participar das atividades com seus colegas; e a professora Sandra apresentou o caso Otávio que se recusava a comer e jogava o prato com alimento na mesa.

De antemão, é bom lembrar que para Winnicott (2008), a escola de Educação Infantil não deve ser uma substituta para uma mãe ausente, mas, sim, fortalecer e ampliar o papel que, inicialmente, apenas a mãe desempenha. Essa escola é considerada uma extensão, uma ampliação da família (WINNICOTT, 2008). Transpondo essa análise para os CREIs cabe às professoras exercerem a função de provedoras ambientais, porém em segundo plano.

Os casos a seguir demonstram como as crianças solicitam de suas professoras uma assistência materna, consequência de uma provisão ambiental insuficiente (WINNICOTT, 2008). Já se viu ser esse um fator explicativo para os comportamentos de indisciplina. 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.

Daí surge um questionamento: como professoras, que a priori serviriam como provedoras ambientais extensivas da figura materna teriam a capacidade de lidar com a

²² Cabe registrar, aqui, que os nomes foram modificados para manter o acordo de sigilo com as participantes da pesquisa.

indisciplina que, segundo Winnicott (2005), pode ser proveniente da falha do provimento primário desse ambiente suficientemente bom? Não estariam nessa lógica, as professoras impossibilitadas de prover esse ambiente, posto que não ocupam esse lugar de provedoras primárias?

É bom lembrar que, de acordo com Winnicott (2008), na prática, todas as crianças de uma escola infantil, em certos momentos, de uma forma ou de outra, necessitam de assistência materna (e paterna). Além disso, quando os cuidados maternos iniciais não foram ou não são suficientemente bons, quando ocorreu ou ocorre um fracasso materno, a escola, através do funcionamento institucional e manejo docente, tem a possibilidade de corrigir este fracasso, desde que este não tenha sido muito grave.

Não custa insistir que o foco das análises aqui empreendidas recai sobre as características subjetivas da professora, que transparecem: na sua história de vida, que ajuda a interpretar o relato docente da situação de indisciplina, a sua relação com o lugar de fala, constituído pelo grupo de reflexão; a conceituação por ela produzida sobre a indisciplina; a relação que mantinha com o(s) aluno(s) envolvido(s), bem como sua intervenção diante do conflito.

4.2.1 Daniela, uma professora às voltas com uma dupla de alunos agressivos

A professora Daniela foi a primeira do grupo a levar para a discussão grupal um caso de indisciplina discente, o que aconteceu no segundo encontro. Ela falava baixo, com uma postura corporal com os ombros curvados para baixo e para dentro, como que para proteger o tronco, numa imagem que permitia supor que ela estivesse se protegendo emocionalmente. Seus alunos, Luís e Luíza, irmãos gêmeos, com cinco anos de idade, apresentavam comportamentos agressivos com todos, professoras, funcionários e colegas. Os dois batiam nas pessoas e as chutavam, recusavam-se a tomar banho, debatiam-se no chão sempre que contrariados; uma vez, Luís mordeu a monitora; outra vez, Luíza quis pular pela janela do transporte escolar. Por outro lado, Luís e Luíza chamavam a atenção da sua professora por gostarem muito de estar com os bebês do CREI, apresentando comportamentos pró-sociais e afetos positivos: por exemplo, alisavam os bebês, falavam deles com carinho e pediam para

segurá-los. Chamava a atenção também que eles não atacassem Daniela, o que era explicado, pela professora, pelo fato dela estar grávida.

Essa semana não foi, assim, tão... A pressão não foi tão grande, pelo fato de Luíza estar doente, ela só veio na sexta e na segunda. Na sexta, como eu estou só, sem monitora, com 25 crianças, imagine que situação delicada com os gêmeos, não resta dúvida! [Luíza] Já chegou se arrastando e realmente não estou conseguindo colocar ela no braço, porque ela é forte. As meninas queriam ficar com ela, mas ela não quis mais conversar, queria, sim, cuidar de bebê. Ela cuida muito bem, ela é hiperagressiva com adultos, mas com as crianças, pode entregar a criança, que se for pra ela dar banho, leva ao banheiro, brinca com eles, faz tudo, diz que está ajudando as tias. Na segunda, ela veio, não deu muito trabalho, mas, Luís ficou com a monitora. E segunda, veio, não sei o que aconteceu no final da tarde, que ele deu uma mordida no dedo da monitora, que ficou um buraco! Na terça, ela já veio com o dedo furado. (Daniela, Segundo encontro²³).

E Daniela continuou:

Na hora do banho, ele tinha dado um chute do lado da barriga da monitora, na semana passada. E essa semana, o dedo. Ele foge, vai ao banheiro, é pra não tomar banho. Aí, esses dias estava melhor, não chutou, não mordeu, dei o banho dele, normal, não fugiu. O negócio de Luís é falar baixo com ele e mostrar que está falando com carinho. Se eu disser: “Venha, Luís, com a tia!” Ele responde: “Tia não, mãe!” E eu digo: “Tá bom, filho, venha!” Aí, ele fica quieto, de vez em quando, vira os colchões na hora de tomar banho, mas se falar com carinho, ele atende. Na hora do café, às vezes, ele não quer, ele quer só pra chamar a atenção, ele fica passeando pelo corredor, o dia-a-dia da gente é assim, tratar eles como bebezinho é o que eles querem. A brincadeira deles [é] de mamãe, de papai, de bebê, eu acho que o problema deles é carência. Com carinho ele não faz muita coisa não, mas ela não dá uma palavra, ela chuta, ela grita, ela deita no chão, tem dias que visto a roupa dela três ou quatro vezes e ela tirando, lá, deitada no chão. Ela é mais difícil, mas também não dá uma palavra, grita e chora. Você pergunta: “O que quer Luíza?” Ela não responde. Pode perguntar que não responde. No dia do aniversário deles, a mãe ligou, mas ela não quis conversa. Agora Luís ainda falou com a mãe, mas ela não quis conversa. (Daniela, Segundo encontro).

Como se pode perceber da sua fala, Daniela demonstrava claras dificuldades em se posicionar diante de Luís e Luíza como profissional, tratando-os por filhos quando eles eram seus alunos (*E eu digo: “Tá bom, filho, venha!”*) e envolvia-os com ternura inadequada com que parecia querer barganhar o comportamento desejado da parte deles (*Com carinho ele não faz muita coisa não*). Essa estratégia, de funcionar como mãe, esbarrava em Luíza, descrita por Daniela, implicitamente, como ameaçadora por nem sempre aceitar ser “filha” da professora,

²³ As falas das professoras serão indicadas pelo nome e encontro.

já que ela não tinha uma relação fácil com a mãe e Daniela parecia não saber o que fazer como professora (*Ela é mais difícil, mas também não dá uma palavra, grita e chora. Você pergunta: “O que quer Luíza?” Ela não responde. Pode perguntar que não responde. [...] a mãe ligou, mas ela não quis conversa.*).

Na entrevista, quando questionada sobre sua concepção de indisciplina discente, a professora disse:

Começa a partir do momento quando peço atenção de alguém e não me dão, preciso de carinho, de amor, dentro da minha própria casa, quando a gente pede socorro e ignoram, começamos a se [sic] revoltar, vê algumas atitudes erradas e começamos a fazer coisas para chamar atenção, tudo começa em casa. Quando a gente mora com uma família um pouco estruturada a gente começa a ter um pouco de atenção, dá pra eles viverem [...] (Daniela, Entrevista Individual).

Ao ser perguntada sobre a indisciplina discente, Daniela falava da própria vida para indicar que o comportamento indesejável dos alunos é definido por um critério inteiramente subjetivo: a necessidade da professora de carinho, amor e atenção (*Começa a partir do momento quando peço atenção de alguém e não me dão, preciso de carinho, de amor*). Além disso, fazia da sala de aula uma extensão da casa dela (*dentro da minha própria casa, quando a gente pede socorro e ignoram, começamos a se [sic] revoltar*) – o que seria compreensível para uma criança, mas não para um adulto... A não ser que esse adulto fosse emocionalmente infantil!

Essa infantilidade também se supunha aparecer nas estratégias adotadas para a gestão da indisciplina. A docente explicou que quando havia problemas de comportamento na sua turma, ela colocava nos braços os alunos envolvidos na situação, dava carinho quando estavam extremamente agitados, conversava com eles, dava-lhes banho e levava-os para passear. Cabe colocar bebês no braço com frequência, mas não crianças de cinco anos em situação de indisciplina em sala de aula. Dar carinho, banho, conversar, passear com os alunos, tudo isso é pertinente, mas chama a atenção, no relato de Daniela, a ausência de estratégias associadas à garantia de limites, que dizia respeito a sua dificuldade de suportar ser objeto da agressividade dessas crianças e, eventualmente, frustrá-las.

Para Winnicott (2000) o processo de regressão explica-se quando o indivíduo retrocede em seu funcionamento mental de um estado mais maduro, associado ao “não-eu” em direção a

um estado menos autônomo, típico do que o autor chama de “eu”. A regressão pode acontecer quando o indivíduo encontra um ambiente que propicie a adequada adaptação (ABRAM, 2000), e nisso abre-a a possibilidade para a reparação, na qual a situação de falha é descongelada e revivida.

Na conceituação de indisciplina, pode-se afirmar que apareceu um movimento de regressão de Daniela de uma posição mais próxima do estado de “não-eu” para a de “eu” (WINNICOTT, 1983; 2000), quando ela se confunde com seus alunos: ao tratar deles, fala de si e da sua necessidade de carinho e de amor dentro da casa. Ela faz demandas de carinho e acolhimento ao grupo de reflexão, o que permite inferir, que seja na expectativa de ter reparadas falhas ambientais experimentadas anteriormente.

Na entrevista inicial, antes da formação do grupo, foi possível conhecer um pouco da história da docente. Ela tinha vinte e sete anos, filha mais nova de duas filhas, separada há pouco tempo (a julgar pelo início de sua gravidez, com sete meses, quando foi deixada), morava sozinha e trabalhava há nove anos como professora e estava grávida de sete meses.

Contou que sempre teve curiosidade em fazer Pedagogia, pois tinha uma tia e uma prima professoras, que inclusive, esta sua prima fora sua primeira professora no sítio onde morava, numa cidade do interior. Ela há vinte e dois anos atrás, quando sua avó materna faleceu, foi morar na cidade, com seus pais e com a outra avó. Disto, começou a estudar e, terminando seu estudo, sua avó paterna faleceu. Outra perda vivida por Daniela, já adulta, disse respeito à relação com sua irmã, de quem se distanciou em um episódio cujos detalhes não foram revelados, envolvendo o seu cunhado. Esta perda foi sentida por Daniela como um fator a mais para ficar sozinha.

Em 1995, Daniela veio morar em João Pessoa, na casa de uma tia. Começou a estudar no IEP, à tarde, e a noite dava reforço próximo à escola. Quando terminou, em 2002, começou a deixar currículo nas escolas particulares e no mesmo ano começou a ensinar em uma escola particular. Lá ficou cerca de cinco anos e a direção pediu para ela se aprofundar mais nesta área, perguntou se era isso mesmo que ela queria e foi quando surgiu uma oportunidade de fazer Pedagogia na UVA. Com muita dificuldade terminou o curso, e entre 2007 e 2010 concluiu Pedagogia.

Apresentou currículo na Prefeitura e foi chamada para ficar em uma creche, em um bairro periférico da capital: para ela, uma experiência chocante, sentiu-se apavorada, nunca

havia trabalhado em escola pública, e foi assustador deparar-se com uma sala com crianças de quatro anos, todas agitadas, numa sala que não tinha professor (apenas monitor). Diante delas, sentia vontade de correr, porque “não tinha estrutura”. “E eu disse: Não! Se eu ficar aqui, eles vão passar por cima de mim!”. Conseguiu terminar o ano e foi percebendo que nas dificuldades é preciso encarar a realidade e entendendo que deveria ajudar as crianças, por serem carentes. Terminou, em suas palavras, se apaixonando e por isso não trocava a creche pela escola.

Ora, considerando, além da biografia, a concepção que a professora tinha de indisciplina e as estratégias que apresentava para o seu manejo, Daniela revelava três importantes traços: a identificação com as crianças, a partir de que cuidar das crianças era cuidar de si mesma; a dificuldade de assumir o papel de autoridade e de suportar a agressividade dessas crianças; e, considerando que situava maior dificuldade no relacionamento com Luíza, o próprio desamparo emocional (vivido ao longo das sucessivas perdas ambientais em sua história de vida).

As dificuldades de Daniela em posicionar-se como pessoa madura diante de Luís e Luíza, evidenciam-se a seguir:

Hoje mesmo ninguém conseguiu dar banho neles, as meninas falaram que eu falei baixo, mas eles me escutaram, convidei pra irem ao banheiro, às vezes não querem, mas, é algo diferente, vou pegar alguma coisa, material, invento algumas atividades, cortar, grampear, pintar bolas coloridas, criei várias situações naquele momento, mas não funciona por muito tempo. (Daniela, Entrevista Individual).

Daniela revelou que diante dessas situações ficava nervosa, fazia o que podia para que eles entendessem, mas eles não conseguiam por se tratar de um “processo contínuo e lento”. Disse que pensava ter momentos que precisava falar com firmeza, chamar de “meu amor”, “meu filho” e quando fazia isso, Luís e Luíza “vinham sorrindo”. Disse, ainda, que se sentia comovida com a exigência de Luís em ser chamado de filho por ela, e ela, de mãe por ele. Ao ceder aos apelos de Luís, Daniela mostrou o quanto era mobilizada pelas privações emocionais sofridas por ele e essa mobilização era facilitada por sua história. Ela como essas crianças por muito tempo dependeu dos cuidados de pessoas que não eram responsáveis diretas por ela (avós, tias, a irmã) e, portanto, se identificava com ele, uma vez que ela também sofrera privações e sentia-se sozinha. Sua dificuldade com Luíza não se deve certamente apenas a

história de Luíza, mas a inibição diante do silêncio da aluna pode ser associada à sua própria história como menina despossuída (WINNICOTT, 2000).

Tem pessoas que falam sério, mas com raiva e tem pessoas que falam sério e com preocupação, eles entendem. Tento me colocar no lugar deles, não só dos dois, mas de outras crianças que precisam de amor, carinho, atenção, cuidado, eu penteio o cabelo direitinho, essa é minha preocupação com eles e nem todo mundo cuida das crianças como se fosse da gente. (Daniela, Entrevista Individual).

Ela tentava se “colocar no lugar deles”, daqueles que precisavam de “amor, carinho, atenção, cuidado”, tal como ela demandava e esperava do grupo de reflexão esta provisão ambiental, tratando o grupo com demandas de cobertura, que podem ser interpretadas como um pedido inconsciente, infantil, direcionado aos seus pais e ao ambiente (WINNICOTT, 1983; 2000). Isso se constatou, por exemplo, quando a professora, que não sabia ao certo de que tratava o curso e deixou clara a sua necessidade de um ambiente que lhe proporcionasse suporte emocional (WINNICOTT, 1983; 2005):

Mas, quando cheguei, você falou que é psicóloga e pensei: Ela vai me entender! Não só na parte da educação, como professora, mas, como pessoa no momento. Sabe que o dia-a-dia da gente são muito árduos, temos que superar, respirar fundo. Nem todo mundo entende, principalmente neste momento que me encontro agora, grávida, morando só, com minha filha, meus pais moram no interior, tenho minha irmã mas, por algum motivo com o marido dela, nós não temos muito contato. Estou vendo que minha filha tá para chegar e tem muita coisa fora do lugar, mas vamos conseguir. A gestora disse que para mim vai ser ótimo, posso estar fazendo algo errado e posso melhorar as estratégias, só tem a somar. (Daniela, Entrevista Individual).

Parecia esperar, na figura da pesquisadora-mediadora o acolhimento e proteção que não recebera de seus pais (*Ela vai me entender!*), a reparação das privações sofridas na infância (*sabe que o dia-a-dia da gente são muito árduos, temos que superar, respirar fundo*), e ao mesmo tempo mostrava uma expectativa de superação das dificuldades (*mas vamos conseguir*), o que favoreceu com que ela se permitisse a se beneficiar do lugar de fala.

Ao final do primeiro encontro, Daniela, que sempre se referia aos gêmeos que acompanhava na escola, desde a entrevista individual, e que pela hora da gestação não sabia se conseguiria freqüentar todos os encontros, demonstrou resistência a apresentar o caso.

Em tom de dúvida quanto à apresentação, disse que em relação à família dos gêmeos tinha poucas informações. Mas, se contradizendo, revelava que sabia que eles passavam muito

tempo com a vizinha, que desde novinhos a mãe trabalhava e os pais eram separados. Tal como observa Winnicott (1983) sobre as possibilidades de recuo durante um processo de desenvolvimento de socialização, ela temia a reação da pesquisadora-mediadora e do grupo, era-lhe ameaçadora a exposição, ao que a pesquisadora-mediadora, com o intuito de oferecer-lhe suporte e apoio, incentivou sua fala dizendo: “Mas, então, você sabe da história deles no Centro de Referência? Desde que chegaram? E você os observa em sala de aula, isto tudo é informação que ajuda a pensar a situação deles e o que é possível agir para ajudá-los”. Ao que ela respondeu: “Sei, tá certo!”.

Daniela tomou coragem para apresentar o caso no segundo encontro. Sua hesitação foi aqui entendida como dúvida quanto a dar um voto de confiança ao grupo e, ao mesmo tempo, a partir do reconhecimento do seu saber sobre as crianças, como a esperança no desenvolvimento dessa confiança, o que lhe permitiu arriscar-se na situação de ser (ou não) acolhida, como uma criança que, desejando contato, teme ser rejeitada – tal como ocorreu, na sua história quando do nascimento da sua sobrinha e do afastamento da sua irmã, momentos esses indicativos de regressão ao momento “incipiente” do “eu-sou” (WINNICOTT, 2005), em que o indivíduo precisa se permitir entregar-se e expor-se, a partir da garantia de suporte, tal como aconteceu com a professora, aqui, no lugar de fala, apontando para os seus modos de relacionamento com o outro.

Segundo Winnicott (1983):

Deve-se esperar que os adultos continuem o processo de crescer e amadurecer, uma vez que eles raramente atingem a maturidade completa. Mas, uma vez que eles tenham encontrado um lugar na sociedade através do trabalho, [...] uma vez que esses desenvolvimentos tenham lugar pode-se dizer que se iniciou a vida adulta, e que os indivíduos, um a um, estão saindo desta área coberta por esta breve conceituação do crescimento. (WINNICOTT, 1983, p. 87).

O grupo oferecia “oportunidades organizadas para brincar”, para falar (WINNICOTT, 2005, p. 216), ao que Daniela reagiu relaxando e entregando-se ao falar da própria história e dos conflitos vividos em sua sala de aula, com o seu “eu-sou” acolhido e suportado, “ou melhor, talvez, arriscado” (WINNICOTT, 2005, p. 218), no sentido de experimentar a fantasia de desintegração.

No segundo encontro, Daniela apresentou o caso de Luís e Luíza de maneira

titubeante. Enquanto falava sobre a agressividade, comentou: “É da hora que entra à hora que sai!”. Cecília acrescentou: “Isso se chama falta de afetividade dos pais, avós!”. Daniela reagiu, tratando de um aspecto particular na sua relação com Luís. “É tanto que ele diz: ‘Tia não, mamãe!’ Mas, mesmo assim, quer comer com a boca, mesmo a gente dizendo que assim não, mas ele diz que é um animal. A gente pega ele, vamos comer direito, são gêmeos, mas, a menina é bem mais agravante, os pais são separados”. Lígia, que também trabalhava no CREI de Daniela, interveio: “Ela estava no refeitório, aquela mesinha pequena, aí, eu cheguei, cheirei ela e disse: ‘Eu te amo!’ Ela ficou só olhando e baixou a cabeça”. Daniela, ganhou mais confiança e continuou: “Luíza era fechada, não se entrosava com as outras crianças, se isolava, era como se tivesse no mundo da lua, mas, se relacionava muito bem com crianças mais novas que ela; brincava com os bebezinhos, crianças de dois anos!” Assim como parecia Luíza no grupo de alunos, também parecia Daniela diante da aluna: retraída, receosa, hesitante, mas cuidando dos pequenos como se cuidasse de si mesma.

Na parte final desse relato, apoiando-se em tais fatos, evidenciou-se o lugar de fala como favorecedor para a entrega e o relaxamento da professora, a partir das intervenções das colegas, apoiando-a quando a escutavam, acobertando-lhe, dando-lhe o seu lugar de “não-eu”, tal como indica a PI (ANDRADE; CARVALHO, 2009), favoreciam que ela se apropriasse desse lugar. Os dados que sugerem esta interpretação são a conversação entre Daniela e Lígia e o segundo comentário de Daniela sobre Luíza: no primeiro caso, o fato de Lígia expressar um afeto positivo a Luíza em um modo semelhante ao de Daniela (*eu cheguei, cheirei ela e disse: ‘Eu te amo!’*) permitiu inferir uma avaliação social positiva de sua colega em relação à sua forma de gerir o comportamento agressivo da aluna (beijos, palavras de ternura) – como se Daniela escutasse de Lígia: “Você está certa, eu também faço assim com essa menina!”. No segundo caso, a avaliação sobre Luíza feita por Daniela (*Luíza era fechada [...], era como se tivesse no mundo da lua*), após o comentário de Lígia (*Ela ficou só olhando e baixou a cabeça*), sugere que Daniela entendeu que sua colega concordava em atribuir exclusivamente às dificuldades da menina a causa da conduta indisciplinada.

O que chama a atenção é a provável interpretação que Daniela – inferida a partir do seu desempenho após a fala de Lígia (mais tranqüila, mais fluente) – deu às falas da colega, tomadas como convergentes, sugerindo a cumplicidade esperada. Ora, a expressão de afetos por Lígia foi pertinente – a situação do refeitório não era de conflito relacional, nem a aluna

estava se comportando agressivamente –, enquanto a mesma expressão, por Daniela, não o era (pois faltava o exercício da contenção). Além disso, o comentário de Lúgia sobre Luíza não expressou necessariamente uma avaliação da menina, mas apenas descreveu um comportamento: a interpretação foi dada por Daniela, como mais uma expressão de sua demanda, ao grupo, de cobertura²⁴.

Um comentário de Daniela no quinto encontro foi particularmente indicativo de um início do processo de sua mudança de posição subjetiva em relação às situações de indisciplina, bem como da influência do lugar de fala nesse processo. O grupo discutia os efeitos da descontinuidade ambiental sobre a afetividade infantil, mais especificamente para entender a agressividade. Foi então que Daniela comentou: Luís e Luíza estavam mais agressivos do que nunca. A pesquisadora-mediadora perguntou sobre o que estaria acontecendo. Glória lembrou que naquela semana houvera um feriado de dois dias. A discussão grupal, então, correlacionou a conduta de Luís e Luíza à ausência de aulas, entendendo nessa lacuna uma falha ambiental, ao que Andréia comentou, acentuando a intensidade da falta: “Mas você [dirigindo-se a Daniela] chama os alunos de filhos!” E Daniela retrucou: “Mas eu não chamo mais eles de filhos!”

Note-se que essa mudança, tão discreta aparentemente, foi ainda mais significativa diante do mundo emocional de Daniela, claramente identificada com seus alunos, mais particular e inconscientemente ainda com os indisciplinados: sua história de desamparos; o ciúme descabido por um bebê recém-nascido quando ela tinha 16 anos (que vem tomar seu lugar junto a sua irmã mais velha); e o deslocamento do papel de professora para o lugar de mãe, tudo isso pode ser interpretado como traços indicativos da dificuldade de Daniela de ficar no lugar do adulto – tarefa em relação a qual **ela mesma era emocionalmente indisciplinada** (desorganizada), ou seja, ela mesma não suportava facilmente os limites que a vida adulta lhe impunha, rebelando-se contra eles ao manter-se mais próxima do que o necessário da infância de suas crianças, com quem estava identificada.

Uma passagem do primeiro encontro, em especial, denunciou essa identificação da professora com seus alunos, através de um lapso de língua bastante significativo:

²⁴ Outro indício da importância do grupo para Daniela foi sua presença, mesmo adoentada, no terceiro encontro, e no quarto encontro, mesmo faltando, fez questão de justificar para sua ausência. Ela já estava vinculada ao grupo.

Me preocupo, porque eles são criança que dão muito trabalho, ninguém aguenta o ritmo deles, são criança que demandam atenção maior e eles chamam a atenção de todo mundo. Me preocupo, como vai ser a aprendizagem das outras professoras, porque a gente inicia algo, mas nem todo mundo segue. Porque, o ano passado a gente teve um probleminha e teve que mudar de prédio, ficamos três meses sem funcionar e a aprendizagem deles baixou muito. (Daniela, Primeiro encontro).

Neste lapso de língua, em “como vai ser a aprendizagem das outras professoras”, quando queria ter dito: “como vai ser o ensino das outras professoras”, Daniela evidenciou a sua confusão entre ela e os alunos, quando trocou a palavra “ensino” pela palavra “aprendizagem”, uma vez que a aprendizagem não é tarefa comum das professoras e sim dos alunos. Lapso que estava iminente, já que a professora demonstrou em suas falas, assim como durante o processo de formação, sua identificação, principalmente com os gêmeos a quem tanto se apegou, com as necessidades dos alunos, mas não como pessoa adulta, madura, mas como pessoa que tinha supridas as suas necessidades de cuidados ambientais através dos cuidados prestados a eles (WINNICOTT, 1983, 2000).

Como lembra Winnicott (1975): “nas primeiras fases do desenvolvimento emocional do bebê humano, um papel vital é desempenhado pelo meio ambiente, que, de fato, o bebê ainda não se separou de si mesmo” (WINNICOTT, 1975, p. 153). Pode-se aqui aventar a hipótese de que Daniela através de sua relação com seus alunos (particularmente Luís e Luíza) mantinha-se ligada a si-mesma, desenvolvimento em direção ao estado de “eu-sou”, dificultado pela ausência de uma figura que cumprisse a tarefa de adaptação às necessidades da criança (que Daniela foi): “se ninguém ali está para ser mãe, a tarefa desenvolvimental do bebê torna-se infinitamente complicada.” (WINNICOTT, 1975, p. 153).

Como uma decorrência da identificação com seus alunos, pôde-se também explicar a dificuldade de Daniela em assumir a autoridade que exerce, em nome da lei, a contenção dos impulsos agressivos: “Se eu disser: ‘Venha, Luís, com a tia!’ Ele responde: ‘Tia não, mãe!’ E eu digo: ‘Tá bom, filho, venha!’ Aí, ele fica quieto, de vez em quando, vira os colchões na hora de tomar banho, mas se falar com carinho, ele atende.” E em relação a Luíza: “ela não dá uma palavra, ela chuta, ela grita, ela deita no chão, tem dias que visto a roupa dela três ou quatro vezes e ela tirando, lá, deitada no chão. Ela é mais difícil [...]”

A dificuldade de amadurecer, de assumir o papel da profissional, transpareceu na oscilação entre, de um lado a continuidade de uma defesa associada a desintegração, uma vez

que ela estava no grupo, e assim o foi na maior parte do tempo, para aproveitar-se do suporte que o grupo oferecia ao indivíduo (WINNICOTT, 2005); e de outro, os dados que apontaram para um avanço no sentido do fortalecimento egoico: o fato dela ter conseguido abandonar o emprego do termo “filho” para se referir aos alunos. Além disso, observaram-se avanços consideráveis no processo de mudança da posição subjetiva da professora diante das situações de indisciplina, uma vez que o fato dela participar e falar — brincar (WINNICOTT, 1975) —, antes mais inibida, indicava seus ganhos com a participação no grupo.

4.2.2 Amanda, uma professora com medo pelos próprios impulsos agressivos

Amanda foi a primeira professora a garantir o seu lugar no grupo de reflexão para a apresentação do caso de seu aluno Marcelo, já dando indícios de seu estado emocional e do modo como se relaciona interpessoalmente. Durante a discussão, ao final do primeiro encontro, quando o grupo foi questionado sobre quem gostaria de agendar a apresentação, ela foi a primeira a se manifestar. Mas, tendo em vista o avanço da gravidez da colega Daniela, marcou sua discussão para o terceiro encontro. Em todo o percurso desse processo: usou um tom de voz mediano, demonstrou-se simpática e empática às colegas, apresentava fluência verbal e voz firme, dava suas opiniões, dizia o que pensava.

Diante de seus alunos, frequentemente, era pró-ativa e manejava adequadamente as situações de sala de aula, tanto junto às crianças — “Porque dentro da sala é uma coisa e quando chega no pátio começa a chorar, aí a gente diz: ‘Mulher... tu num tava boazinha? O que foi que houve?’ A gente já sabe que ali vai ser um comportamento diferente, o pai vai e a mãe agir de outra maneira da do CREI” (Segundo encontro) —, quanto aos pais — “Olha pai: ‘Você vai ter que conversar com seu filho e explicar que ele tem que vim de farda, todos os amiguinhos dele não vêm?’ Eu explico” (Primeiro encontro) — e, inclusive, à direção do CREI — “É tanto que minha gestora tá dando uma visão meia tradicional, mas ela sabe que eu interfiro, ela sabe que é para o bem, então, ela não me vê como inimiga!” (Quarto encontro).

Porém, seu aluno Marcelo lhe causava preocupação, mas não por ser falante, ou agressivo, ou travesso e sim o contrário. Diante dele, Amanda se angustiava (*Eu fiquei preocupada, eu não sei o que fazer!*), e, como sugere a expressão idiomática, “trocava os pés pelas mãos” no trato com Marcelo (*Ele interage nas brincadeiras livres, eu comecei a colocar*

ele nas brincadeiras dirigidas). Nota-se que no caso de Amanda a maneira como ela se apossou (Pesquisadora-mediadora), no grupo, do seu lugar de fala foi significativo, pois, paradoxalmente, diferentemente de seu aluno, era ela falante e autônoma.

Chama a atenção o que Amanda escolhe como sintoma de indisciplina: não os alunos agressivos, bagunceiros e/ou agitados – ela também os tinha e lidava bem com essas situações –; mas pelo contrário, angustiava-se (*Aí eu penso: “Êita, falou!”*) e reagia de maneira intrusiva e agressiva (*Ele vai falar, não é Marcelo?*) diante de um aluno retraído²⁵ que solicitava um ambiente orientado para suas necessidades e que permitisse a emergência do *self* (WINNICOTT, 2000; 2005b). Amanda conseguia lidar bem, embora de maneira pouco intelectualizada, com situações em que a agressividade era expressada e atuada externamente. No entanto, no caso de Marcelo ela via-se diante de um impasse, sem saber o que fazer reagia desrespeitando as solicitações do aluno, imprimindo nele os seus próprios desejos, enquanto sua própria agressividade (na maneira intrusiva com que lidava com a situação) aparecia.

Marcelo, cinco anos, tinha dificuldades para falar e se relacionar. Ele não participava na hora das conversas, isolava-se das relações interpessoais, não falava, escondia o rosto e faltava muito às aulas. Segundo Amanda, ano passado ainda fazia cocô na roupa, “quando já era tempo de utilizar o banheiro”. Por vezes, quando estava sozinho com ela, aceitava conversas, em poucas palavras, mas aceitava, e em seguida ele se “retraía” novamente. Ele “não fala, se fecha, assim... nas brincadeiras ele não quer participar, agora, super inteligente” (Amanda, Primeiro encontro). Chamava-lhe a atenção que “tudo que você fizer de novo na aula ele participa, das tarefinhas. Agora, falar, dialogar, contar alguma coisa do que ele gosta, se fecha por completo. [...] Eu fiquei preocupada, eu não sei o que fazer!” (Amanda, Primeiro encontro).

²⁵ O retraimento, diferentemente da regressão (que envolve “a capacidade de estar só”, portanto, é mais saudável), se refere a necessidade de isolamento que o indivíduo tem, proveniente de fortes impactos experimentados inicialmente, em que o estado de isolamento objetiva a preservação do núcleo do *self*. O retraimento pode indicar uma incapacidade de estar só, no entanto, existe um aspecto dele que é saudável, pois isso significa que ele “teve a chance de viver o impacto da falha da experiência de afinidade egoica com a mãe, capaz de estar seguramente presente por estar identificada com seu bebê” (ABRAM, 2000, p. 251). Winnicott (2000) lembra que a diferença entre retraimento e regressão está na vantagem que a segunda pode oferecer e a primeira não. “A vantagem da regressão é a de que ela traz consigo a possibilidade de corrigir uma adaptação inadequada à necessidade do paciente na sua infância precoce. Ao contrário, o estado de retraimento não apresenta utilidade alguma, e quando o paciente recupera-se dele, nada mudou” (p. 354).

Agora, ele fala de repente, espontâneo, na brincadeira, às vezes ele fala: “Vou te pegar!” Aí eu penso: “Eita, falou!” E fico atenta, pergunto: “Vai pegar quem?” Aí, ele se torce e não fala. Quando eu penso que ele vai se abrir, se fecha novamente. Hoje mesmo, eu pensei que ele fosse falar, estávamos falando sobre o que eles gostam de comer e todos na sala disseram, quando chegou na vez dele, os meninos foram logo dizendo: “Tia, ele não fala não!” Aí, eu disse: “Ele vai falar, não é Marcelo?”, mas ele ficou calado. (Amanda, Primeiro encontro)

Acreditava que a indisciplina da criança fosse resultado da convivência familiar. Quando questionada sobre sua concepção de indisciplina, na entrevista individual, respondeu:

A indisciplina vem da convivência com a família, você começa a comparar a família daquela menina, os pais são tão carinhoso, vem deixar ela no CREI, dá um beijo, deseja um bom dia e quando é a tarde, recebe com um beijo e abraço e pergunta se está tudo bem. E a outra família é bem agressiva, a mãe diz: “Vem logo menino! Que demora!” Quando ela está na porta, o garoto ainda está no portão, entrega e não diz nada e a tarde não recebe com carinho, não procura saber o que a criança fez. E se procura conversar com a ela, reage com agressão, aí quando você tenta conversar e chama a mãe, tenta levar o trabalho coletivo com elas, quando as mães aceitam, tudo se resolve. Mas, quando, tem mães que se isolam, não quer saber, aí dificulta. “Eu não consigo, eu tento!” Mas, no outro dia se repete, já sei que em casa ele está sendo orientado para isso. (Amanda, Entrevista individual).

A professora entendia que a indisciplina ocorria através da imitação das figuras paterna e/ou materna, assim como considerava que a responsabilidade era, essencialmente, dos pais. Mas, se para a professora a indisciplina sugeria agressividade, porque então ela trouxera para a discussão o caso de um aluno que não demonstrava comportamentos agressivos? Ao menos, não externamente. Onde estava a indisciplina no caso de Marcelo, segundo a professora? Ela explicou, durante a apresentação do caso, que as recusas dele eram os sinais de indisciplina, e, acrescentou que geralmente crianças caladas, isoladas, faziam com que ela se sentisse “perturbada”.

Marcelo parecia ameaçar a professora com sua demanda de transformação de uma agressividade voltada para si para uma voltada para o meio externo: assim como seu aluno, a professora era agressiva, mas não se dava conta disso e não se apossava e nem se responsabilizava por sua agressividade (WINNICOTT, 2005); o incômodo diante de Marcelo revelava uma apreensão própria de sua história, como se pensasse: “Quando eu tiver que me virar sozinha sem minha mãe, não sei se conseguirei, não saberei o que fazer com essa angústia” –, o que é ilustrado em sua fala a seguir:

Quando você vai olhar no olho dele pra conversar, ele coloca a mão no rosto. Aí eu me pergunto: “O que eu faço?” Aí digo: “Tá bom Marcelo, depois a gente conversa!” Eu quero ajudar ele porque ele vai pra escola e como ele vai lidar com isso na escola? Porque vai ser um ambiente de várias faixas etárias, maior do que a dele, então, vai ser mais assustador ainda, então, ele sabendo lidar com essas angústias vai ser melhor pra ele. (Amanda, Terceiro encontro).

O retraimento diz de uma incapacidade para estar só; porém, há crianças advindas de uma história de vida em que experimentaram por algum tempo a experiência de devoção de sua mãe e viveram o impacto da falha dessa experiência, nisso retraindo-se, isolando-se na tentativa “de estabelecer uma relação com os objetos subjetivos que vem facilitar o sentir-se real” (ABRAM, 2000, p. 251). Demandam a continuidade ambiental para a emergência do *self*, e, desse modo, para ganharem a possibilidade de orientação da agressividade, de maneira adequada, em direção ao meio externo. Segundo Winnicott (2005a) a capacidade para lidar adequadamente com a própria agressividade decorre do desenvolvimento da capacidade de estar só.

O desenvolvimento desta capacidade depende da percepção da criança da existência contínua de uma mãe disponível cuja consistência torna possível para a criança estar só e ter o prazer de estar só, por períodos limitados. [...] a capacidade de estar só se baseia na experiência de estar só na presença de alguém e que sem uma suficiência dessa experiência a capacidade de ficar só não pode se desenvolver (WINNICOTT, 1983, p. 35).

A história de vida de Amanda, escutada na entrevista inicial, antes da formação grupal revelou o seu ponto nodal com relação a crianças como Marcelo: sua relação com sua mãe. Amanda vive às voltas em busca de uma formação acadêmica que foi impedida por uma doença que afetou sua mãe, que lhe ajudava cuidado de seus filhos para que ela pudesse trabalhar e estudar. Amanda não pôde mais contar com a mãe. Ela tinha vinte e oito anos, era casada e mãe de três filhas (com idades de quatro, sete e onze anos).

Amanda fez o magistério, concluiu em 1999 e entrou na universidade para cursar História, mas devido ao problema de saúde de sua mãe, precisou abandonar o curso em 2009 e desde então, tentava retomar a graduação. Afirmou que sua escolha pelo magistério foi inspirada em sua mãe, professora estadual e municipal aposentada da Educação Infantil.

Quando afirmou sua escolha pelo magistério inspirada em sua mãe e considerando a maneira dela prestar atenção aos seus alunos, demonstrou uma identificação positiva com a

figura materna. Através de experiências positivas vivenciadas e incorporadas, desenvolvendo-se numa gradual relação de adaptação às exigências externas, evoluindo progressivamente da dependência absoluta ao rumo à independência, alargando os círculos interrelacionais que foram lhe proporcionando cuidados: “todos esses círculos, por largos e vastos que sejam, identificam-se ao colo, aos braços e aos cuidados da mãe.” (WINNICOTT, 2011, p. 131). Tal identificação, num primeiro momento, favoreceu uma inclinação de Amanda para o trabalho *devotado* com as crianças. Uma professora de crianças pequenas “não está biologicamente orientada para qualquer criança, exceto de um modo indireto, através da identificação com uma figura materna.” (WINNICOTT, 2008, p. 215).

Amanda trabalhava no serviço público havia seis anos e à época da pesquisa, atuava com uma turma de crianças de cinco anos. Quando ainda estava no segundo ano do magistério, foi professora em outras séries e na educação de jovens e adultos. Ensinou durante seis meses uma turma, depois outra, ensinou em Escola Estadual, substituiu sua mãe que estava sob licença médica e em 2005, entrou na Prefeitura.

Contou que ao chegar ao CREI, em 2005, “foi assustador; de imediato, quem chega na creche, a primeira impressão é de pegar a bolsa e ir embora. São crianças muito diferentes, claro que geralmente a classe é de baixa renda e você fica desesperada”. Ela ainda tinha momentos de desespero, sentia-se despreparada para assumir sua vida adulta: como lembra Winnicott (2011), trata-se do impasse entre “afastar-se da mãe, do pai e da família, adquirindo a cada passo maior liberdade de pensamento e ação” e “a necessidade de conservar ou retomar o relacionamento com o pai e a mãe” (p. 134). Agora ela não estava mais no lugar de sua mãe – “Fiquei no lugar de minha mãe tirando uma licença dela” –, e sim, no seu próprio (*Mas, consegui terminar o ano* [com a voz firme e em tom de conquista]). Proveniente de uma infância de cuidados maternos suficientemente bons durante um tempo considerável – o que pôde ser inferido através de seu susto (*a primeira impressão é de pegar a bolsa e ir embora*) e consideração a respeito do cenário que encontrou no início de sua vida profissional (*São crianças muito diferentes*) – o deslocamento da pessoa que aparece no seu discurso (*e você fica desesperada*), o tempo verbal (*Foi assustador, [...] são crianças*) e a comparação que ela faz em relação às crianças, foram interpretados como que se ela dissesse: “a minha infância foi diferente e eu não sei o que fazer com essa que está a minha frente.”

Imagine, primeiro ano, pegar uma responsabilidade dessas! Mas, consegui terminar o ano e no ano seguinte, começaram a contratar outros professores. Tive neném lá e como não tinha berçário fui para outro CREI. A realidade era bem pior do que os outros, com meninos muito mais agressivos, jogavam cadeiras, me chamavam de todo tipo de palavrão. Eu conversava com a mãe, mesmo que a diretora não quisesse, mas eu encontrava uma brechinha e falava para a mãe que o filho era muito inteligente, mas que estava precisando da atenção dela, que ele dizia muito palavrão, eu consegui que no final do ano eles melhorassem o comportamento... diminuí bastante, aí começamos a nos juntar, tem um grupo de professores que realmente se interessam com o caso, a gente via como poderia melhorar, reunião com os pais, trazer elas para que a gente conseguisse ser amigo o mínimo possível. (Amanda, Entrevista individual)

A professora demonstrava um manejo das situações de conflitos relacionais condizentes com uma pessoa de funcionamento emocional que Winnicott (1983, 2000) chamaria de maduro, uma vez que ela era “capaz de satisfazer suas necessidades pessoais sem ser antissocial, e, na verdade, sem falhar em assumir alguma responsabilidade pela manutenção ou pela modificação da sociedade” (1983, p. 80). “Eu conversava com a mãe, [...] e falava para a mãe que o filho era muito inteligente, mas que estava precisando da atenção dela [...] começamos a nos juntar, [...] um grupo de professores [...], a gente via como poderia melhorar” (Entrevista individual).

No entanto, de acordo com Winnicott (1983), neste desenvolvimento da socialização “há grandes possibilidades de recuo”, em que “mesmo o indivíduo normal pode se defrontar com uma tensão social que está além do que poderia suportar, antes do alargamento de sua base de tolerância” (p. 87). Tensão que no caso da professora era suscitada através de sua relação com seus alunos em estado de retraimento, como Marcelo.

Neste sentido, considerando a biografia de Amanda, sua concepção de indisciplina e a maneira que apresentava para lidar com as situações de conflitos relacionais sentidas como angustiantes em sala de aula, revelava-se um aspecto importante: a ameaça de sua posição subjetiva de pessoa emocionalmente madura provocada pelo aluno Marcelo em estado de retraimento, ela identificava-se com ele no que dizia respeito à maneira de lidar com a própria agressividade: “É só dar ordem e eu sou muito angustiada com isso, eu não me sinto na obrigação de dar ordem” (Amanda, Entrevista individual).

A relação de Amanda com a educação se deu através de sua mãe – “Minha mãe é professora aposentada [...] me inspirei nela” (Entrevista individual). – e de sua identificação com ela – “quero aposentar como professora” (Entrevista individual). Essa identificação da

professora Amanda com sua mãe mostrou-se um ponto nodal em sua relação com aqueles alunos que tinham dificuldades em lidar com a própria agressividade. Ela parecia, através dessa identificação, aprisionada à figura materna, e isso lhe provocava o ódio por ela negado. O seu não reconhecimento e apossamento de sua própria agressividade barravam sua capacidade de acolher a agressividade de Marcelo, e como defesa era invasiva e violenta (agressiva) com ele, incapaz de oferecer um espaço seguro e continente para o ódio dele emergir (WINNICOTT, 1983; 2005a; 2005b).

Como se vê, “a identificação não representa, porém, uma solução satisfatória para vida, a não ser que o menino ou a menina tenham chegado a realizar o sonho de uma deposição violenta” (WINNICOTT, 2011, p. 135). Amanda, na relação com sua mãe, ainda não realizara essa deposição violenta, estava fixada, no que dizia respeito à agressividade direcionada para o objeto bom, no estado infantil de fusão com a figura materna.

Ora o que incomodava e angustiava a professora era a agressividade autodirigida de Marcelo, assim como era a sua. Ela era agressiva – quando insistia que o aluno falasse, ou mesmo quando redirecionava as brincadeiras –, mas não se dava conta disso, o que revelou ao falar sobre as condições de trabalho no CREI: “todo trabalho que você tenta fazer, é barrado. Quando você quer e luta, acaba sendo chata e a diretora vai de encontro. Nem todo mundo se integra ao objetivo da criança e sim no pessoal, o que me angustia muito”. Era esse o movimento de Amanda em relação a Marcelo, ela fazia com ele a mesma coisa de que falava que a instituição (na figura da diretora) fazia com ela, barrava-o. Marcelo, entre movimentos de relaxamento e retraimento – “Eu fui brincar de bola [...] ‘Vamos Marcelo brincar!’, [...] ficou eufórico, aí, depois ele disse: ‘Tia, vamos brincar?’ Falou [...] como se tivesse feito um sacrifício pra sair a voz [...] e ele se retraiu de novo” (Terceiro encontro) – era barrado – “mais aí, comecei a inventar brincadeira” (Terceiro encontro) – ao tentar encontrar um espaço continente e acolhedor para a emergência do *self*. Amanda também passava por esta situação no CREI (*tenta fazer, é barrado*).

Amanda, possivelmente, investe afetivamente em seu trabalho e em seus alunos, mas espera um retorno da maneira que ela deseja. Nisso, ela sente dificuldade de recuar diante dessa situação de indisciplina (pela recusa do aluno em interagir socialmente), de suspender o juízo e suportar a expectativa de não saber o que acontecerá ao certo, uma vez que dependerá das possibilidades e disponibilidades de Marcelo. Assim, quanto mais ela espera, mais ela

impõe o desejo dela e menos se dá conta do desejo dele, não acolhendo o, que Winnicott (2005b) chama de “gesto espontâneo”²⁶, de Marcelo, ou seja, suas manifestações de contato e recuos. Amanda, como uma “mãe não suficientemente boa”, não consegue respeitar o tempo interno do aluno e seus movimentos de contatos e isolamentos, invadindo-o, sendo, desse modo, agressiva, querendo que ele reaja como ela espera: “A mãe dele pára lá no portão e dá tchau pra mim, mas ele sai correndo e não olha nem pra trás, será que ele me odeia?” (Terceiro encontro).

Desse modo a professora parecia funcionar como uma mãe intrusiva²⁷ que impõe ao seu bebê uma resposta reativa, em que a adaptação falha da professora resultava em intrusão do ambiente sobre o aluno, levando-o a reagir em direção ao isolamento – “Estava tentando se aproximar dele, trazendo-o para perto dela, abraçando-o” (Terceiro encontro). Neste processo a sensação de continuidade do ser²⁸ de Marcelo era perdida, sendo readquirida “somente pelo retorno ao isolamento [correndo o risco de], torna-se cada vez mais puro à medida que a criança afasta-se do início, pois envolve cada vez mais uma organização defensiva para repudiar a intrusão ambiental.” (WINNICOTT, 2000, p. 310).

A partir da angústia proveniente de sua relação com Marcelo, Amanda se utiliza do lugar de fala para ultrapassar o mal-estar que sentia. Sua posição no grupo de reflexão, na maior parte do tempo, foi na modalidade de unidade individual. Amanda era aquela participante: que dava cobertura – “Seu olhar foi diferente do das outras!” (Segundo encontro), disse a Daniela; se posicionava com suas convicções diante do grupo – “Dá pra entender que não foi trabalhado, nenhuma vez, nenhum ano, mas acho que se tivessem olhando desde cedo diferente” (Segundo encontro); interagiu de maneira empática – “Eu não sei se eu entendi mal, será porque tu dá mais atenção a ele que ele melhorou mais?” (Segundo encontro); e

²⁶ Segundo Winnicott (2005b) o gesto espontâneo do bebê representa o vir-a-ser do bebê, possibilitado por uma mãe atenta às necessidades dele e desse modo permite que ele descubra o mundo externo como sendo integrado a ele, e, nesse jogo o bebê cria a ilusão de que é ele quem faz o mundo ao seu redor existir, ou seja, ele experimenta coisas do mundo com a idéia de que é ele quem cria essas coisas, que elas fazer parte dele. “A mãe que não é suficientemente boa não é capaz de complementar a onipotência do lactente, e assim falha repentinamente em satisfazer o gesto do lactente; ao invés, ela substitui por seu próprio gesto, que deve ser validado pela submissão do lactente” (1983, p. 133).

²⁷ Uma mãe intrusiva é aquela que não se adapta ativamente às necessidades do bebê e não respeita o tempo do processo de desenvolvimento emocional da criança (WINNICOTT, 1983; 2000; 2006).

²⁸ “A continuidade do ser pode ser descrita como um estado ou sentimento que emerge como resultado da experiência subjetiva do bebê de ser fundido à mãe suficientemente boa. [...] A habilidade de ‘ser’ tem sua origem na experiência de um ambiente de *holding*.” (ABRAM, 2000, p. 238). Dessa habilidade, desenvolve-se a capacidade para o “viver criativo” e o brincar, precursores da capacidade de relaxar.

considerava o outro como outro, frequentemente, experimentava claramente o estado de “não-eu” – “Mas, tem coisa que não dá pra gente resolver!” (Quarto encontro). Esse estado maturacional da professora, possibilitou que ela pudesse se expor perante o grupo e falar de seus impasses com Marcelo, e, ao mesmo tempo, de seus impasses consigo mesma. Foi dela a iniciativa de solicitar o agendamento de sua apresentação. Disso, foi se distanciando dele – “eu consegui avaliar individualmente” (Sexto encontro) –, redirecionando suas ações em relação a ele, reconhecendo as necessidades dele – “dentro do texto eu consegui achar e identificar” (Sexto encontro) –, adaptando-se a elas e respeitando o tempo desse processo de Marcelo – “porque eu tinha um olhar, como ela falou [referindo-se a Glória], agora, tenho outro olhar” (Sexto encontro).

Amanda encontrou no grupo de reflexão um espaço para falar em que se sentia acolhida em sua fragilidade – o receio de atuar sua agressividade latente em direção à mãe – podendo exercitar, através dessa experiência, o contato com a própria agressividade, o distanciamento e reconhecimento de si, de Marcelo e das necessidades dele. No lugar de fala desse grupo de reflexão “nenhuma demanda [era] tratada apressadamente, nenhuma fala [era] ouvida num lugar que não lhe [era] reservado. [...] O único modo de garantir, a cada um, tempo pessoal de comunicação [era] instaurar um espaço-tempo reconhecido por todos” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 65-66). A instituição dos lugares de fala num grupo de reflexão, como o aqui analisado, serviu para possibilitar a escuta de cada participante sem favoritismo (HÉVELINE; ROBBES, 2009). Com isto, Amanda embarcou num processo de entrada em contato com sua própria fragilidade – “não saber como resolver determinado problema é angustiante” (Entrevista individual) –, uma vez que se sentia garantida na manutenção de seu equilíbrio egoico, no que sentia-se ameaçada diante de Marcelo.

O relaxamento de sua defesa egoica, negação, diante de Marcelo devido ao sentimento de ameaça ao seu equilíbrio, como tentativas “de manter a segurança de seu sentimento de” (WINNICOTT, 2000, p. 163) ser apoiada pela mãe, através da identificação que mantinha com a mãe e para preservar o seu congelamento nessa identificação, negava as demandas de Marcelo, sendo intrusiva e violenta com ele. O benefício alcançado por Amanda durante esse processo de formação foi suportar Marcelo e sua agressividade – “Marcelo tá evoluindo, agora está bem agitado, o oposto do que era antes, a agressividade tá aparecendo, às vezes eu acho que não vou aguentar, mas eu agüento!” (Sexto encontro) –, sem com isso perder o seu

equilíbrio emocional – “Dá trabalho, mas vale a pena! [...] Me sinto gratificada.” (Sexto encontro) – e com isto permitir ao aluno a emergência do *self* dele – “ele avançou, tá interagindo mais com a turma e a turma com ele” (Sexto encontro).

Amanda parecia invasiva com Marcelo – “Eu que dou a ele [tchau], todo dia eu dou a ele, mas ele não dá” (Terceiro encontro) – e com a reflexão em grupo, através do lugar dela de fala nesse grupo, torna-se possível para ela suportar e respeitar o tempo do seu aluno, suportar que ele não fosse como ela esperava, que ele não correspondesse às expectativas dela, uma vez que, antes, ela fazia fantasias em relação a ele de ameaças ao seu equilíbrio maturacional pela agressividade autodirigida dele, que podia fazer transparecer a dela própria.

A partir desse processo, Amanda entendeu que Marcelo pode ter o destino que puder ter, ele poderá se desenvolver e de maneira saudável do jeito dele (*tá evoluindo*), ao passo que ela deixa de ser agressiva com ele (*mas eu agüento!*) e de se incomodar com a autoagressividade, favorecendo um espaço adaptado para o redirecionamento – “ele não era de empurrar” (Sexto encontro) – dessa agressividade no sentido de uma heteroagressividade – “eu observei essa semana, ele passa pelos meninos, estão brincando, ele vai lá e bate” (Sexto encontro).

Além disso, é bom lembrar que, durante todo o processo de formação, Amanda funcionou no espaço grupal na modalidade de unidade individual, demonstrando condições de dar cobertura e disponibilizar-se para o aluno, no entanto, mesmo um indivíduo sob essas condições apresenta limites, como bem lembra Winnicott (1983), a independência alcançada nunca é absoluta, de modo que tensões sociais podem produzir movimentos de recuo. Tal como foi com Amanda, que disponível emocionalmente para seus alunos e para uma vida socializante, diante de Marcelo era mobilizada e reagia com violência.

4.2.3 Sandra, uma professora rumo à mudança

Sandra foi a terceira professora a apresentar um caso de indisciplina discente no grupo de reflexão. Diante do grupo, no início do processo, mostrava-se mais inibida, menos confiante, por vezes a voz um pouco trêmula e frequentemente hesitante. Por sua iniciativa, resolveu apresentar o caso de seu aluno no quinto encontro. Otávio, três anos, filho único, a mãe era professora no CREI onde Sandra trabalhava e o pai era alcoolista. Otávio, na escola,

recusava-se a comer, sujava a mesa na hora das refeições e sujava os colegas. Sandra não sabia o que fazer, tentava oferecer outros alimentos, mas as recusas do aluno continuavam.

É um menino muito inteligente, desde os dois anos ele conhece todas as cores, os carros passam e ele sabe a marca, só que ele é muito ativo, ele tem dificuldade de sentar, dificuldade maior é de se alimentar, porque, raramente, tem uma comida que ele aceita. Em casa, ele come algumas coisas, já no CREI ele come pouca coisa, e a gente faz e faz alternativa, a mãe leva lanche pra ele, mas ele não se alimenta no CREI! Ele tem um probleminha de comportamento na hora da refeição, ele joga a comida, ele toma banho da cabeça aos pés, se ele pega o prato rapidamente dá banho nos coleguinhas. Hoje mesmo, ele jogou o prato todo no chão. (Sandra, Quinto encontro).

Sandra disse que se angustiava com este tipo de situação, pois sempre tivera cuidado com seus filhos, em deixá-los sempre limpos, que lavassem as mãos ao saírem do banheiro, coisa que seus alunos não faziam:

Jogam tudo, se pegar a melancia, esfregam na mesa e come a mesma melancia que resta. Isso me deixa perturbada, com medo de não dar conta até o final do ano. Eu converso todos os dias com eles para melhorarem, mas eles, nem, nem, e, eu fico um pouco preocupada. Na minha concepção, já na sala de dois anos deveriam ter acontecido um progresso melhor, eles não deveriam tá chegando assim. Quando é macarronada eles colocam as mãos. (Sandra, Entrevista individual).

Da fala da professora supôs-se sua dificuldade em relação ao seu aluno Otávio. Ela era uma pessoa, em casa, contida – “eu tinha meu filho lá [...] eu sei que é difícil pra criança ver sua mãe por perto e não poder chegar perto então a gente cria uma barreira” (Quinto encontro) – e inflexível – “Sempre tive cuidado em casa com meus filhos, em deixar eles sempre limpos” (Entrevista individual) – quanto a sujeiras e sexualidade; já na escola, deparava-se, através de Otávio, com a livre expressão dos afetos. Sandra identificava-se com Otávio: aquilo que ele demonstrava (*ele joga a comida, ele toma banho da cabeça aos pés, se ele pega o prato rapidamente dá banho nos coleguinhas. Hoje mesmo, ele jogou o prato todo no chão*), ela silenciava – “tive uma educação muito rígida, meu pai me prendia demais e nós somos evangélicos” (Entrevista individual): a atuação dos próprios afetos.

Diante da situação com Otávio, Sandra parecia sentir dificuldade em utilizar formas eficazes para agir com ele e ficava entre: insistir que Otávio comesse o alimento, conversando com ele – “eu converso, digo que não é pra pegar com a mãozinha a comida, pra não derramar

comida no chão, pra não pegar a comidinha do colega” (Quinto encontro); ou oferecer um prêmio para quem mantivesse a mesa limpa – “prometi um prêmio pra mesinha que ficar mais limpa” (Entrevista individual); ou empurrando-lhe a comida na boca – “Vamos Otávio! E coloco na boca” (Quinto encontro); ou, ainda, a perspectiva de reproduzir as atitudes da mãe dele com a “psicologia do inverso” – “não faço a psicologia do inverso porque ainda tá cedo” (Quinto encontro).

Sandra estava responsável pela turma de três anos, e seus comportamentos eram novidade para ela, pois ela estava acostumada a lidar com crianças mais velhas, de cinco anos. Achava os alunos de três anos dispersos e disse: “Tentei organizar eles em fila, mas a gente não conseguiu, tentei sentar no chão, levantaram rapidamente, ficavam tumultuando! Mas, aos poucos eu vou me adaptando!” (Entrevista individual). Sandra era ambivalente entre reconhecer e assumir seus impulsos, rebelando-se contra o meio – “me casei porque meu pai disse que não podia passar de um ano de namoro. Assim que casei, com três meses engravidei” (Entrevista individual) –, e inibi-los, acomodando-se às exigências do meio – “Mas, aos poucos eu vou me adaptando!” (Entrevista individual).

Na entrevista, quando questionada sobre sua concepção de indisciplina discente, ela falou do que pensava e em seguida revelou o que, nos comportamentos de seus alunos, lhe incomodava:

Quando tem alguma atividade que a gente pensa que eles sentam, mas alguém não senta de jeito nenhum, você bota aqui e na mesma hora sai correndo no meio da sala. A gente tenta controlar um pouco, porque tem momentos que precisa que pare, mesmo sendo pequenininho, mas assim, eu acho que a gente precisa prestar atenção e se ele ficar correndo o tempo todo vai tirar a concentração dos outros, portanto, eu acho que o pequenininho é mais assim. De vez em quando eles batem, eles machucam, mas não é de propósito. Por enquanto é isso... Eu observo em relação ao meu menino de dois anos e seis meses, mas isso não tem haver com indisciplina, é mais uma questão de formação mesmo, o que foi passado pra criança. Meu menino ele come, ele faz tudo, é todo limpinho mesmo, se sujar o dedinho um pouco fica pedindo pra limpar, e, eles lá, pegam o copo de vitamina, derrama se você não tiver em cima, passa e faz sujeira. Eu fico aperrada, eu nunca tinha ficado com turma de três anos, a minha turminha não era assim. (Sandra, Entrevista individual).

E continuou dizendo que o seu interesse em participar desta formação era aprender a lidar melhor com as situações de indisciplina em sala de aula, inclusive com situações de agressividade. Porém, Sandra não considerava ter situações de agressividade em sala de aula –

“Isso de agressividade, de bater mesmo, não tenho problema não!” (Entrevista individual): se pôde inferir que a agressividade com a qual ela gostaria de aprender a lidar era a dela própria. Ela fala de si, de seu incômodo diante do que ela chama de dispersão e, sobretudo, da sujeira provocada por seus alunos. A professora queria disciplinar nos alunos o que nela imaginava estar disciplinado: a experimentação do meio ambiente, através dos movimentos em sala (*mas alguém não senta de jeito nenhum*) e a expressão da agressividade (*pegam o copo de vitamina, derrama se você não tiver em cima, passa e faz sujeira*). Seus alunos, como é o caso de Otávio, não hesitavam como ela (*você bota aqui e na mesma hora sai correndo no meio da sala*), não oscilavam como ela, se sentiam livres para se expressarem e ela fantasiava que permaneceriam neste estado de “tumulto” (*Isso me deixa perturbada, com medo de não dar conta até o final do ano*). Ela era rígida e tensa: Otávio, ao contrário dela era espontâneo.

Na entrevista individual, Sandra pôde contar um pouco de sua história de vida, o que ajudou a entender seu movimento em direção grupo de reflexão e diante de seu aluno. Ela tinha trinta e seis anos, casada há dezenove anos, mãe de cinco filhos (três meninas, de dezoito, quinze e onze anos e dois meninos, de quatorze e dois anos) e há dez anos trabalhava no magistério. Contou que se casou cedo - aos dezessete anos -, teve uma educação rígida, o pai a prendia demais e limitou em um ano o tempo de namoro, pois eram evangélicos. Três meses após se casar, engravidou. Estava cursando o segundo ano do ensino médio e para ter a filha, interrompeu os estudos por um ano. Voltou a estudar, mas cursando o magistério. A partir disto, sem ter “um planejamento”, começou “a ter menino”. Não tomava anticoncepcional, porque tinha gastrite e se sentia mal e quando decidia parar de engravidar e procurava fazer cirurgia, não conseguia a tempo, engravidava novamente: “queria me matar, não tentava, era só o desespero pela situação financeira”.

Concluiu o magistério em 1993, começou a trabalhar na Prefeitura há nove anos e antes, trabalhou durante um ano, em uma escola particular. Parou de estudar porque achava que:

[...] à medida que o tempo ia passando a gente vai ficando enferrujada, não é que não queira, eu tenho muita vontade de estudar, mas aí engravidei de Luís, estava muito animada pra fazer um curso na UVA, um curso que fosse mais em conta, até passar no PSS, mas eu não tava em condição de participar porque esse tempo todo sem estudar. (Sandra, Entrevista individual).

A professora comentou que quando trabalhou na escola particular, acompanhou crianças na faixa etária dos cinco anos, chegou a trabalhar com turma de quatro anos, mas geralmente, com turma de cinco anos. Este ano estava acompanhando a turma de três anos e ainda se adaptando.

Eu acho um tanto difícil o trabalho com turma de três anos, por que de cinco anos eles participam muito das atividades, ficam atentos mesmo tendo momento que eles ficam dispersos, mas aí, a turma de três anos é bem dispersas, também a quantidade de criança que a gente tem na sala de aula, sempre na minha sala tem a quantidade de vinte e três a vinte e cinco crianças e toda atividade que tem sido feita, tem essa dificuldade por conta da quantidade de criança. (Sandra, Entrevista individual).

A escolha pela Educação Infantil, segundo Sandra, deu-se por ela se considerar nova na época em que começou: “como me ajudasse a crescer junto entendeu? Sendo que não aconteceu de ter uma oportunidade de ir pra uma escola, fui pra creche e fiquei”. E complementou que sente interesse em lecionar para crianças mais velhas, embora sinta medo, pois, preocupa-se com os comportamentos dessas crianças.

Tomando os dados da biografia de Sandra, sua concepção de indisciplina (e seu entendimento sobre os comportamentos de seus alunos) e sua maneira que apresentava para tratar as situações que a punham diante dos impulsos agressivos de seus alunos, e, os seus próprios destaca-se: sua hesitação diante do grupo, oscilando entre confiança e desconfiança, sua inibição (que a deixava ambivalente) diante das situações e a esperança num ambiente que lhe proporcionasse um suporte emocional, garantindo-lhe acolhimento para seus, possíveis, impulsos agressivos.

As dificuldades de Sandra com aspectos de sua subjetividade aparecem a seguir:

A criança é criada em um ambiente que aparentemente aos olhos dela é normal e, às vezes, o comportamento dela foge totalmente daquilo ali. Eu falo, por exemplo, de uma pessoa muito próxima a mim, que ela tem uma filha, que essa menina desde muito novinha, menos de sete anos, é chegada aos homens, tudo que ela fala, vive, respira e pensa é, ela desde pequenininha, o sonho dela é fazer show. Essas coisas! E a mãe dela é evangélica e é muito de conversar com ela, de levar pra igreja. Eu penso que tem haver alguma coisa, que já vem com ela. Um comportamento que acontece pelo ambiente? Depende do ambiente mesmo? (Sandra, Primeiro encontro)

A sexualidade que a garotinha assumia, desafiando a mãe evangélica chamava a atenção de Sandra, que questionava a influência do meio ambiente, já que ela, diferentemente

da garota, fora disciplinada e aceitara a imposição do pai (*o comportamento dela foge totalmente daquilo ali*). É como se Sandra perguntasse: “Como é que pode mesmo? Ela conseguir rebelar-se?” (Pesquisadora-mediadora). E sua hesitação aparece quando ela abre espaço, de maneira tímida e com a voz entrecortada, no grupo de reflexão e questiona a influência do ambiente, como se pensasse: “Não, deve ser genética, mas, será mesmo?” (Pesquisadora-mediadora).

Parece estar falando de minha filha, ela acabou de completar dezoito anos e, como se meu marido fosse da caverna ainda, ela não sai de casa pra lugar nenhum sozinha, namora um rapaz que já faz dois anos, não vai ao cinema, a praia, a lanchonete, só namora ali no terraço e duas horas e uma vez por semana. [...] O pai foi pegar ela no shopping, ela sabe voltar sozinha de ônibus, mas o pai vai pegar todos os dias e faz questão. Por enquanto, estou tentando convencer ele, mas ele é muito cabeça dura neste sentido. (Sandra, Primeiro encontro).

Já a inibição, no caso de Sandra, tem a ver com a dificuldade de ela tomar posse dos próprios desejos (Ora, a garotinha faz com a sua sexualidade o que Sandra não fez com a dela, para ter vida sexual ativa ela teve que casar e depois engravidava, mesmo se incomodando, como se as gestações quisesse dizer ao pai que ela tem vida sexual ativa sim). Diante de Otávio (da agressividade dele) ela ficava ambivalente. Hesitava entre fazer algo efetivamente para mudar o que estava acontecendo e permitir sua continuidade. Foi assim também, a maneira de se portar diante da rigidez de seu pai. O que se repete na forma dela mediar a situação entre seu marido e a filha mais velha deles, de um lado ela tenta falar com ele (*Por enquanto, estou tentando convencer ele, mas, ele é muito cabeça dura*) e de outro sugere que a filha precisa mudar – “Mas você [dirigindo-se à filha] fala muito pouco, você fala pouco demais!” (Quinto encontro). Sandra vivencia os desejos dela através dos outros, da filha – “Você [dirigindo-se à filha] tem que relaxar, porque, não é ficar com essa preocupação de errar, porque o que acontece vai acontecer [...] você tem que tentar relaxar. E ela tem muito medo de falar, errar, de ser repreendida.” (Quinto encontro) –, de Otávio.

Sua ambivalência também aparecia no CREI em direção à diretora, uma senhora com cerca de setenta anos e, como disse Sandra: “bastante grossa e a gente fica sem condições de trabalhar porque a gente precisa de autorização dela pra fazer as coisas.” Assim como diante da rigidez e grosseria de seu pai – “apesar de meu pai ser grosso” (Entrevista individual) –, a professora, mesmo com raiva, e apesar de influenciar negativamente no andamento do

trabalho, aceitava e acomodava-se à situação. Sentia dificuldades em assumir seus desejos (*Sendo que não aconteceu de ter uma oportunidade de ir pra uma escola, fui pra creche e fiquei* – Entrevista individual) – e por isso, acomodava-se às situações que lhes mantinham insatisfeita – “Vou ser bastante sincera com você, na verdade o que me mantém lá é o financeiro” (Entrevista individual).

Na verbalização da esperança de Sandra nas mudanças, ficou claro que, inicialmente, ela entregava essa responsabilidade para o outro – “Esperança em dias melhores, que venha uma pessoa que tenha mais visão, que pense nas crianças” (Entrevista individual). Até que, no grupo de reflexão, quando se sentiu mais confiante, arriscou-se a uma experiência em que ela assumiu seu lugar de fala diante do grupo. O lugar de fala para Sandra serviu para garantir o seu lugar, em que, sem favoritismo, teve seu “espaço-tempo” reconhecido por todos do grupo (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Disso, abriu-se a possibilidade para que ela ultrapassasse sua dificuldade, em elaborar de alguma maneira este mal-estar que circulava nela: quando sentia raiva, não se apossava de sua raiva e desse modo, essa raiva voltava para si, mantinha em si sua insatisfação (*a gente vai ficando enferrujada, não é que não queira*), o que interferia no seu manejo de situações de conflitos relacionais.

O grupo de reflexão, como um ambiente que lhe proporcionou um suporte emocional, garantindo-lhe acolhimento para seus, possíveis, impulsos agressivos, respeitou as oscilações de demandas de Sandra, ora ela queria o grupo como cobertura ora direcionava-se na condição de unidade individual. Sua hesitação diante do grupo apareceu quando ela, no primeiro encontro falava com a voz mais baixa e entrecortada e de maneira tímida, ao mesmo tempo em que trouxe uma situação muito pessoal, com sua filha – “minha família teve um tempo de entrar em contato com o Conselho Tutelar, por conta dessa prisão que o pai exagera” (Primeiro encontro). Além disso, tem a maneira como Sandra garantiu o seu lugar no grupo para a discussão do caso. Durante a discussão e o agendamento ela não se manifestou. Já no quarto encontro, quando o caso agendado era o de Glória (que faltara naquele dia), Sandra disse que gostaria de falar sobre seu aluno Otávio. Como não havia ninguém marcado, agendou-se sua apresentação para o encontro seguinte.

Sua ambigüidade entre confiança e desconfiança foi quebrada no quinto encontro quando ela, expondo-se ao grupo de reflexão, com garantias de preservação (WINNICOTT,

1983; 2005), apresentou o caso de seu aluno. Nisso, sua agressividade, atuada por ela mesma (e não mais pelo outro), se fez presente quando ela traz um caso para a discussão que ela não considerava indisciplina, e, sim, problemas advindos de frágil formação familiar. A indisciplina para Sandra era deixar acontecer que o outro fizesse aquilo que ela não podia. A regra era falar de situações de indisciplina, e, ela trouxe o que para ela não se tratava de indisciplina, um caso em que, através dele, falava de si mesma. Ao trazer a sujeira de Otávio, trazia a dela própria, assim como trazer o caso de Otávio, foi uma maneira de atuar a própria indisciplina. E como resposta à sua indisciplina, sua agressividade, o grupo e a pesquisadora-mediadora acolheu o tema trazido por ela, promovendo-lhe o suporte necessário para que ela se expusesse sem grandes riscos de sua agressividade nos destruir e, conseqüentemente, destruir a si mesma. O grupo suportou Sandra (WINNICOTT, 2005). Assim como ela funcionava afetivamente em relação ao pai, pois, sua ambivalência era determinada por sua relação com seu pai, ele batia e ela amava – “apesar de meu pai ser grosso, no sentido de querer tudo correto, mas, ele era muito carinhoso, do mesmo tempo que ele batia na gente, mas, era muito carinhoso, ele beijava, colocava no braço, tinha cuidado com doenças” (Entrevista individual), como se não pudesse odiar esse pai por sua relação com ele ser passível de perdas definitivas.

Segundo Winnicott (1983) a ambivalência faz parte do desenvolvimento de maturação e indica a capacidade do reconhecimento do amor e do ódio inerentes à mesma pessoa e em um mesmo tempo.

O intento de Winnicott era isolar os componentes desse estágio do desenvolvimento onde se faz o desmame e a separação. Porém, concentrou-se mais detidamente na destruição operada pelo bebê, que é o que conduz ao sentimento de culpa, à responsabilidade e à preocupação. (ABRAM, 2000, p. 179).

Para a professora que, por vezes solicitava cobertura ao grupo e, noutras vezes participava como unidade individual, o grupo funcionou como espaço transicional²⁹. Em que ela pôde, como uma criança, brincar, só que com suas palavras que podiam denunciar seus

²⁹ Segundo Winnicott (1975) o espaço transicional “é extremamente variável de indivíduo para indivíduo e seu fundamento está na confiança que a mãe inspira ao bebê, confiança experimentada por um período suficientemente longo, no estágio decisivo da separação entre “não-eu” e o “eu”, quando o estabelecimento de um *self* autônomo se encontra no estágio inicial” (p. 152).

impulsos agressivos, saindo da hesitação própria da ambivalência, sentindo-se mais confiante e experimentando outras formas para lidar com as sujeiras de Otávio e, por assim dizer, com as dela também.

Sandra passa de ações (como a oferta de prêmios) ou falas – “Tia hoje não vai querer sujeira!” (Entrevista individual) – inadequadas e pouco eficientes, para uma posição de pessoa mais madura diante de Otávio, passou de uma postura ambivalente para uma pró-ativa – “quer dizer, eu estou continuando o processo dele de casa. Então, devo tentar, talvez, até sentar perto dele para mostrar mais ou menos” (Quinto encontro), demonstrando ganho de autonomia, adquirida a partir de sua utilização do lugar de fala no grupo de reflexão. O seu incômodo com a sujeira era importante, dizia de sua agressividade e sexualidade por ela não atuadas (ao menos, não numa direção adequada, porque quando ela se mantinha aprisionada num círculo repetitivo – ódio, inibição, insatisfação –, essa agressividade se voltava para ela mesma), era como se ela, assim como Otávio, quisesse “ser uma grande porcalhona” (Pesquisadora-mediadora). Quanto mais frágil o estado “não-eu” de um indivíduo, mais sujeito a recuos em busca de cobertura ao grupo ele está (WINNICOTT, 2005).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FALAR PODE, BAGUNÇAR, NÃO PRECISA!!

Os conflitos relacionais na escola, especialmente a indisciplina, quando bem geridos, podem favorecer o crescimento emocional e a aprendizagem em direção à convivência social. Para isso, é necessário que as(os) professoras(es) tenham disponibilidade interna e afetiva para identificarem, pensarem e agirem sobre essas situações experimentadas em sala de aula. Como se viu, em relação à indisciplina e à agressividade inerente a essas situações, estratégias docentes eficazes foram importantes para o direcionamento do alunado no sentido da formação da capacidade de viver em sociedade. Sobretudo, pôde-se perceber que a subjetividade de cada professora interfere diretamente na maneira com a qual elas lidam com as situações de indisciplina.

Este trabalho objetivou analisar os efeitos subjetivos da instituição de um lugar de fala, através do trabalho em grupo numa formação docente continuada, no manejo docente de situações de indisciplina discente de professoras de educação infantil da rede pública de João Pessoa. Para isto, foram considerados os aspectos subjetivos implicados no posicionamento dessas professoras, observados através da instituição de um lugar de fala. Levantou-se a hipótese de que instituir um lugar de fala na escola promove uma mudança na posição subjetiva do docente, às voltas com o manejo de situações de indisciplina discente. Ao que se pôs uma questão: em que medida a instituição de um lugar de fala num projeto de formação pedagógica transforma a posição subjetiva do professor – a modalidade das relações de objeto por ele estabelecida, em que o objeto muda de lugar nas representações do indivíduo – em relação à indisciplina discente?

O primeiro capítulo teceu considerações sobre a formação docente para a gestão da indisciplina discente. Os Estudos Culturais da Educação (ECE) e a Pedagogia Institucional (PI) se aproximam no que diz respeito ao olhar político e cultural sobre os fenômenos estudados, quando ambos se estruturam sobre uma abordagem e atitude críticas. Desse modo, fazia sentido, no campo dos ECE falar de uma pesquisa sobre lugares de fala e sobre os efeitos subjetivos nos indivíduos participantes, na medida em que a noção de subjetividade, tais como a de identidade e de cultura, era, aqui, uma das categorias relacionais. Outra categoria foi a da indisciplina discente que, neste trabalho, foi tomada tal como conceituada pelas professoras participantes, o que exigiu uma leitura do fenômeno que considerasse os aspectos subjetivos

das participantes, que e em sendo numa escola, uma leitura do grupo. Isso é explicado recorrendo-se à PI (dela utilizou-se o dispositivo pedagógico lugar de fala), à psicanálise winnicottiana (dela utilizou-se as concepções sobre o desenvolvimento emocional do indivíduo para a interpretação dos movimentos de posição subjetiva das professoras, tanto em grupo quanto diante de situações de indisciplina discente) e ao trabalho em grupo (uma vez que a formação grupal favorece a atuação das relações objetais estabelecidas por seus participantes).

O segundo capítulo apresentou o método que viabilizou a realização deste trabalho, a pesquisa-ação do tipo colaborativa, caracterizada como uma ação pedagógica crítica à medida que favoreceu através de intervenções no cotidiano escolar a articulação entre reflexão, reformulação e prática docente. A pesquisa contou com a participação de dez professoras da rede pública municipal de João Pessoa, envolvidas num projeto de extensão universitária ocorrido no primeiro semestre de 2011. A coleta de dados realizou-se através da formação de um grupo de reflexão que permitiu colher informações, através das gravações e filmagens de entrevistas individuais e encontros em grupo realizados, a respeito dos efeitos subjetivos sobre o manejo das professoras de situações de indisciplina discente. Para tal realizaram-se, semanalmente, cinco encontros em grupo, com três horas de duração cada um, subdivididos em três momentos de trabalho: discussão teórica, discussão de caso e fechamento e encaminhamento. E o último encontro serviu à ao acompanhamento e a avaliação do manejo docente dos casos apresentados durante o curso e ao encerramento. Cada encontro tinha um intervalo de 15 minutos que servia para favorecer a integração das professoras, além disso, antes do início de cada encontro, 45 minutos foram disponibilizados para qualquer professora que desejasse falar, como a garantia de um lugar de fala individual, caso houvesse necessidade por parte das professoras.

O terceiro capítulo trouxe a análise de um lugar de fala, instituído a partir do grupo de reflexão, para a gestão da indisciplina discente. Essa análise foi realizada sob dois aspectos: do ponto de vista dos efeitos provocados como consequência da participação no grupo e do ponto de vista das mudanças acontecidas com as professoras que apresentaram casos de sua sala de aula.

O grupo e os movimentos das participantes em sua direção foram analisados por uma categoria: a demanda em direção ao grupo (se de cobertura ou de unidade individual). O grupo

na maior parte do tempo funcionou como cobertura. Algumas professoras puderam se utilizar dele na modalidade de unidade pessoal e, portanto, davam cobertura quando era necessário às demais. Outras necessitaram do grupo como cobertura materna, na maior parte do tempo, e, sendo atendidas, desse modo conquistaram mudanças consideráveis em seus posicionamentos intersubjetivos. Desse modo o grupo de reflexão foi espaço para elaboração de material inconsciente, à medida que as professoras traziam casos de sua prática que as mobilizavam, ou seja, ligados às suas dificuldades subjetivas, e, a partir da fala, sob as condições de leis, regras, limites e linguagem, esse material ganhou a possibilidade de ser elaborado.

Já do ponto de vista do movimento na posição subjetiva das professoras em relação à situação de indisciplina, cinco categorias se destacaram: sintoma, concepção de indisciplina, manejo da situação, biografia e lugar de fala.

Pôde-se perceber que a situação de indisciplina discente escolhida (entendida como o sintoma, uma vez que era, em termos de indisciplina, o que as incomodava em sala) guardava estreita relação com o que cada aluno ou aluna mobilizava na professora. Dizia respeito ao aspecto pessoal no desenvolvimento emocional que não havia sido devidamente ultrapassado.

A concepção de indisciplina ilustrava a subjetividade de cada professora, através de seus conflitos e suas características. Daniela, por exemplo, entendia a indisciplina como agressividade que ela não conseguia controlar de seus alunos. Para ela, indisciplina era ela confundir os afetos, misturar-se com os alunos e não conseguir agir diante deles. Amanda entendia indisciplina como o aluno que não interagia com o grupo e recusava-se a isso, que reprimia a expressão de sua agressividade, direcionando-a para si mesmo. Para Amanda, que se mantinha adulta na maior parte do tempo, diante de um aluno que fazia o que ela também fazia, reprimia sua agressividade, era a ameaça da exposição da própria agressividade, ela era agressiva com seu aluno. Já Sandra não conseguiu definir claramente sua ideia de indisciplina discente, uma vez que levou para a discussão um caso que, na sua concepção, não era de indisciplina, muito embora tenha sido possível entender que naquela ocasião a indisciplina (tal como quando ela leva um caso que “não era de indisciplina) de Sandra aparecia em ela, através de sua hesitação, legitimar a indisciplina do aluno.

O manejo da situação indicava a qualidade das relações objetais estabelecidas durante a vida de cada professora, e sua maneira de lidar com o conflito tinha relação com sua história de vida, seus próprios conflitos, assim como traduzia repetições e tentativas de elaborações de

padrões de relações de objeto antes experimentados com os adultos em sua própria infância. Percebeu-se claramente que muitos dos modelos relacionais da família serviram e servem de referência para a maneira de se portarem diante das situações de conflitos.

O elemento “história de vida” revelou os processos de identificação, em que algumas professoras direcionaram-se à vida adulta e outras se mantiveram presas a uma vida mais infantil, duas posições que em relação à gestão da indisciplina discente influenciam fortemente, uma vez que para impor limites e acolher é preciso ser adulto, é preciso ter maturidade (WINNICOTT, 2000; 2005). Daniela frequentemente ocupava a posição mais frágil de um estado de “não-eu”, era muito infantil em suas relações e na maneira de se portar diante dos alunos, ao identificar-se com eles, ela fazia como eles queriam. Já a professora Amanda, geralmente ocupava o estado de “não-eu”, no entanto, ante a ameaça de eclosão de seus impulsos agressivos, defendia-se agredindo o que a ameaçava. E Sandra oscilava entre suas posições egoicas, frequentemente ocupava o “não-eu”, mas não raro buscava apoio e acolhimento infantis.

E por último, o lugar de fala, que favoreceu as mudanças na posição subjetiva das professoras em direção a uma vida mais autônoma, seja de maneira mais discreta ou mais geral. Daniela, diante do grupo fez solicitações claras de cobertura materna, no que foi atendida e com isso sua conquista neste processo, aparentemente sutil, apareceu quando ela parou de chamar o aluno de “filho” e sua relação com ele começou a ganhar novas direções, ele diminui as atuações. No caso de Daniela, uma mudança considerável. Por outro lado, muito ainda se tinha que caminhar na expectativa de Daniela conquistar uma nova posição em relação à aluna, com quem se identificava. Amanda, no grupo de reflexão, na maior parte do tempo utilizava-se dele como unidade pessoal, de modo que a partir das discussões retroagiu quanto às invasões e violências com o aluno, o que permitiu a ele espaço para experimentar o vir a ser dele, a busca do *self*. E Sandra, diante do grupo, hesitava entre um pedido de cobertura e a tentativa de funcionar sob a modalidade de unidade pessoal. Através do grupo de reflexão, ganhou alguma possibilidade de entrar em contato, de maneira segura, com os próprios impulsos agressivos e desse modo suportá-los: os do aluno e os dela própria.

Disso tudo se depreendeu que instituir um lugar de fala num projeto de formação pedagógica transforma a posição subjetiva do professor em relação à indisciplina discente, comprovando-se a hipótese aqui levantada: através do trabalho em grupo, realizado nos

moldes de uma formação pedagógica continuada para o manejo de situações de indisciplina discente, o lugar de fala promoveu um espaço de expressão, avaliação e reorganização subjetiva das docentes no que tangia ao objeto-indisciplina discente, modificando as posições subjetivas das participantes no que diz respeito à queixa inicial.

Identificou-se que o progresso das mudanças correlacionou-se à qualidade do estabelecimento das relações objetais de cada professora. Professoras que demonstravam uma condição emocional mais madura (integração egoica, estado “não-eu” mais fortalecido e indícios de provisão ambiental suficientemente boa) puderam, ao se utilizarem do grupo como unidade pessoal, se apoderar de maneira mais autônoma de seu lugar de fala, favorecendo a emergência de material inconsciente o que permitiu alguma elaboração desse material.

Já, professoras emocionalmente mais imaturas (que oscilavam entre integração e não-integração ou desintegração egoica, entre “não-eu”, “estou só”, “eu sou” e “eu”, assim como apresentavam indícios de privações na provisão ambiental suficientemente boa) apresentaram mais hesitação e movimentos de avanços e recuos em relação ao grupo, utilizando-o como cobertura materna. De modo que ao precisarem mais de acolhimento, precisaram também de mais tempo para se envolver com o grupo e assim, apresentaram avanços mais modestos. Além disso, havia aquelas professoras que demonstravam um estado egoico mais próximo do amadurecimento e, mesmo com oscilações em termos da utilização que faziam do grupo (ora como cobertura ora como unidade pessoal), progrediram para um apoderamento de sua palavra, o que favoreceu avanços.

Disso, a conclusão que se chegou foi que uma formação docente continuada 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 diante das situações de indisciplina discente.

Além disso, ficou clara a ausência de um espaço para falar nos CREIs. Mas não um lugar para falar as queixas de maneira que se fique preso a elas (isso provavelmente já existe, em cada sala de professor dos CREIs), mas um lugar de fala em que cada um tenha garantido o seu espaço de comunicação num espaço-tempo instaurado por todos, tal como é o lugar de fala proposto pela PI (PAIN, 2009; THÉBAUDIN; OURY, 1995) e realizado no grupo de reflexão analisado aqui nesta pesquisa.

Com isso, vale também o registro de que nesse trabalho o fato de o grupo não ter sido espontâneo (constituído por professoras que, oriundas de distintos CREIs, não se conheciam ou não conviviam diariamente, não tendo condições, portanto, para estabelecer vínculos prévios à formação analisada). Tampouco o tempo da formação permitiu que os processos de vinculação se definissem naturalmente. Isso levou a entender que não se supôs um coletivo no qual o lugar de fala tenha podido servir para o fortalecimento e os ajustes das relações, a interdição da violência e dos privilégios, como propõe a PI. O princípio orientador do projeto, inspirado nas considerações da PI sobre a linguagem e a instituição de um dispositivo como o lugar de fala, foi, portanto, uma referência para pensarem-se as linhas do enquadre do dispositivo, mas não para a análise dos conteúdos e da dinâmica grupal que se produziram lugar de fala — estes últimos, analisados pela teoria winnicottiana.

Uma formação que considerasse a subjetividade docente para o manejo de situações de conflitos relacionais — aqui, a indisciplina — em sala de aula destinada a professoras de educação infantil — como prevenção de futuros conflitos mais graves, como por exemplo, a violência — exigiu a exploração da dimensão desiderativa (ANDRADE, 2007a). Esse processo enfatizou dimensões que Andrade (2007a) nomeia como afetivas, desiderativas e sociocomunicacionais. As escolas deveriam oferecer esse serviço e, mais, processos dessa natureza deveriam acontecer dentro do magistério.

Outro aspecto importante de destacar é a respeito do público aqui abordado: professoras de educação infantil. Como se pôde perceber, os indícios de indisciplina na tenra idade assumem outras roupagens, crianças pequenas ainda não apresentavam o que se poderia classificar como indisciplina; no entanto, a agressividade muitas vezes implicada nos comportamentos de indisciplina, tanto já aparecia como podia indicar a tendência a comportamentos de transgressão de normas e regras no futuro. A partir disso, o trabalho com professoras de crianças ainda bem pequenas ganhou força de prevenção. Afinal, como coloca Winnicott (2005), quanto mais nova a criança em seu desenvolvimento emocional, mais possibilidades existem de o ambiente contribuir para a reparação de falhas na provisão emocional ambiental.

Cabe, aqui, ressaltar — e isso se concluiu com o percurso da pesquisa — que as professoras foram o principal fator de transformação nesse processo, quando se tratou do microssistema da sala de aula (TILMANT, 2004 apud ANDRADE, 2007).

E por fim, deve-se considerar, no mínimo, um questionamento que se impõe a partir dessas considerações: mediante a importância de um processo de formação pedagógica dessa natureza, quem poderia fazê-lo na escola? Deve-se lembrar 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). Estas observações, ao fim deste trabalho, não presumem a impossibilidade de que o presente estudo seja replicado, mas, antes, advertem para requisitos que, se pouco frequentes hoje, podem ser conquistados por políticas voltadas para o aperfeiçoamento da formação docente, seja a inicial, seja a continuadas, levando-se em conta, também, a interlocução entre psicanálise e educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAM, J. *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, M. (Coord.). *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003.
- _____. (Coord.). *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. (Orgs.). *Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- ANDRADE, F. C. B.. *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, 2007a.
- _____. *Violência na escola: o educador como mediador*. In: GOMES-DA-SILVA, P. N.; CAMINHA, I. O. (Orgs.). *Aprender a conviver: um enigma para a educação*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007b.
- AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. *A indisciplina e a escola atual*. *Revista da Faculdade Educação*., São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2011.
- CIFALI, M; IMBERT, F. *Freud e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARBIER, R. *A Pesquisa - ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BOYNTON, M.; BOYNTON, C. *Prevenção e resolução de problemas disciplinares: guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CHARLOT, B. *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.
- COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIAULT, M. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989.
- COSTA, M.; SILVEIRA, R.; SOMMER, L. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai/ago. p. 36-61, 2003.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 32, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2011.

FARRINGTON, D. P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

FERNÁNDEZ, I. *Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras, 2005.

FERREIRA, A. L. A escola é violenta. os estudantes são agressivos. a indisciplina é inevitável e pedagógica. In: SILVA, P. N. G.; CAMINHA, I. O. (Orgs.). *Aprender a conviver: um enigma para a educação*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

FILMUS, D. Enfrentando la violencia em las escuelas: um informe de Argentina. ABRAMOVAY, M. (Coord.) In: *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRELLER, C. C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FREUD, S. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XIII).

GOMES-DA-SILVA, P. N. Prática de ensino em educação física: por uma formação do professor pesquisador. In: HERMIDA (Org.). J. F. *Educação Física: conhecimento e saber escolar*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

GOTZENS, C. *A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÉVELINE, E.; ROBBES, B. *Questions d'école: démarrer une classe em pédagogie institutionnelle*. Paris: HATIER, 2000.

_____. Praticando a Pedagogia Institucional: o que é a pedagogia institucional. In: CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F. C. B. (Orgs.). *Instituir para ensinar e aprender: introdução à Pedagogia Institucional*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB 2009.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. J. *Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, n. 9, jan/dez. p. 73-80, 2003.

KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, J. *Escritos*. Trad. Inês Oseki-Depré. São Paulo: Perspectiva, 1966.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MEC/ FUNDESCOLA/ DIPRO/ FNDE. *Fortalecimento do trabalho da equipe escolar: caderno de teoria e prática – a escola como espaço de formação continuada*. Brasília, 2005.

MEDEIROS, C. P. *A disciplina escolar a (in)disciplina do desejo*. 1995. 78p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 1995.

MILLOT, C. *Freud anti-pedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

NASIO, J.-D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer Pesquisa Qualitativa*. Recife: Bagaço, 2005.

OURY, F.; PAIN, J. *Chronique de l'école caserne*. Vigneux: Matrice, 1998.

OUTEIRAL, J.O. *Donald Winnicott e o social: intervenções na escola*. Disponível em: <<http://www.joseouteiral.com.br/artigos.html>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

PAIN, J. La médiation en milieu scolaire. In: PAIN, J. *Penser la pédagogie*. Vigneux: Matrice, 2003, p. 93-98.

_____. A pedagogia institucional ontem e hoje. In: CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F. C. B. (Orgs.). *Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. (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.

PARRAT-DAYAN, S. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto, 2008.

POCHET, C.; OURY, F. *Qui c'est l'conseil? - la loi dans la classe*. Paris: Matrice. 1997.

RONDAS, A. *Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis*. Brasília: Plano, 2004.

ROUDINESCO, E. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ROZA, E.S. *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SAMPAIO, R.M.W. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 2007.

SANCHES, R. M. *Psicanálise e educação: questões do cotidiano*. São Paulo: Escuta, 2002.

SILVA, M. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. N. S. (Orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002.

SMIRNOFF, V. A supervisão como situação a dois. IN: STEIN, C. et al. São Paulo: Escuta, 1992.

THÉBAUDIN, F; OURY, F. *Pédagogie institutionnelle: groupe, inconscient, techniques*. Paris: Matrice, 1995.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *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 gesto espontâneo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. *Os bebês e suas mães*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *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.

_____. *Holding e interpretação*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *A família e o desenvolvimento individual*. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

ZIMERMAN, D.E. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Esta pesquisa é sobre **a gestão pedagógica da indisciplina discente a partir do trabalho coletivo exercido através da instituição de um grupo orientado pelos pressupostos do dispositivo “lugar de fala”** e está sendo desenvolvida por **Katherine Rozy Vieira Gonzaga**, aluna do Curso de **Mestrado em Educação** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.

Os objetivos do estudo são: instituir um grupo orientado pelos pressupostos do dispositivo “lugar de fala”; ler, discutir e refletir sobre textos; discutir e refletir sobre situações de indisciplina discente vivenciadas na escola e tomar decisões em relação às situações de indisciplina discente.

A finalidade deste trabalho é contribuir **com a elaboração psíquica do professor para o manejo de situações de indisciplina discente, favorecendo o trabalho coletivo na escola e formando professores para a gestão da indisciplina discente.**

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá 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 indisciplina discente e seu manejo destas, há a possibilidade da eliciação de sentimentos de constrangimento mediante exposição em grupo.

Solicito sua permissão para que a entrevista individual e os encontros em grupo sejam gravados, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro 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: Rua Prof. Álvaro de Carvalho,
320. Tambauzinho. João Pessoa (PB). CEP 58.042-010.

.....

Telefone para contato: 83.3224.2504

Qualquer dúvida, entre em contato com o CEP/HULW: 3216.7302

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista individual semi-estruturada

- 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) Como chegou ao trabalho no CREI?
 - 4.1. Por que se mantém trabalhando no CREI?
 - 4.2. Já lecionou em séries anteriores ou subseqüentes?
- 5) Como é trabalhar no CREI?
- 6) Como é o dia-a-dia na sua sala de aula?
- 7) O que é indisciplina para você?
- 8) 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?
- 9) O que a traz para essa formação?
- 10) Como a turma funciona sem você lá e como é isso para você? Ficar na formação enquanto outra pessoa fica com as crianças?

OBRIGADA!

APÊNDICE C – Cronograma

CRONOGRAMA

DATA	HORÁRIO	ATIVIDADE
26.01.2011 à 28.01.2011		Divulgação em 5 CREIs
01.02.2011	14h00 - 15h00	Reunião com os interessados, apresentação da proposta do curso e conteúdo programático e realização de inscrições
04.02.2011 SEX	9h00 - 9h45	Entrevistas Individuais
	9h45 – 10h30	
	10h30 – 11h15	
	11h15 – 12h00	
	13h00 – 13h45	
	13h45 – 14h30	
	14h30 – 15h15	
	15h15 – 16h00	
	16h00 – 16h45	
	16h45 – 17h30	
10.02.2011 QUI	14h00 – 17h00	GRUPO DE REFLEXÃO Estudo do texto e de caso-situação (Discussão sobre um caso de indisciplina discente, eleito pelo grupo de professores, vivenciado na escola). Texto: Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo (1963) de Donald W. Winnicott Intervalo/ Encaminhamentos e Fechamento
	13h00 – 13h45	Conversa individual
17.02.2011 QUI	14h00 – 17h00	Estudo do texto e de caso-situação (Discussão sobre um caso de indisciplina discente, eleito pelo grupo de professores, vivenciado na escola). Texto: Agressão e suas raízes (1939) de Donald W. Winnicott Intervalo Encaminhamentos e Fechamento
	13h00 – 13h45	Conversa individual
24.02.2011 QUI	14h00 – 17h00	Estudo do texto e de caso-situação (Discussão sobre um caso de indisciplina discente, eleito pelo grupo de professores, vivenciado na escola). Texto: A tendência anti-social (1956) de Donald W. Winnicott Intervalo Encaminhamentos e Fechamento
	13h00 – 13h45	Conversa individual
03.03.2011 QUI	14h00 – 17h00	Estudo do texto e de caso-situação (Discussão sobre um caso de indisciplina discente, eleito pelo grupo de professores, vivenciado na escola). Texto: Agressão, culpa e reparação (1960) de Donald W. Winnicott Intervalo Encaminhamentos e Fechamento
	13h00 – 13h45	Conversa individual

DATA	HORA	ATIVIDADE
10.03.2011 QUI	14h00 – 17h00	Estudo do texto e de caso-situação (Discussão sobre um caso de indisciplina discente, eleito pelo grupo de professores, vivenciado na escola). Texto: Influências de grupo e a criança desajustada: o aspecto escolar (1955) de <i>Donald W. Winnicott</i> Intervalo Encaminhamentos e Fechamento
	13h00 – 13h45	Conversa individual
17.03.2011 QUI	13h00 – 17h00	Fechamento Encerramento Avaliação Entrega de Certificados

