



AIDÊ KRAKAUER FIRER

**“PROJETO DE TUTORIA ESCOLAR: ESCUTA E
ACOLHIMENTO”**

CAMPINAS

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AIDÊ KRAKAUER FIRER

“PROJETO DE TUTORIA ESCOLAR: ESCUTA E ACOLHIMENTO”

Orientador (a): Profa. Dra. Ana Archangelo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA AIDÊ KRAKAUER FIRER E ORIENTADA PELA
PROFA..DRA..ANA ARCHANGELO


Dra. Ana Archangelo

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F515p Firer, Aidê Krakauer, 1960-
Projeto de tutoria escolar : escuta e acolhimento / Aidê Krakauer Firer. –
Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Ana Archangelo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Tutoria. 2. Psicanálise e educação. 3. Escuta. 4. Acolhimento. 5. Criança
problema. I. Archangelo, Ana, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: School mentoring project : analytical hearing and holding

Palavras-chave em inglês:

Holding

Psychoanalysis and education

Hearing

Mentoring

Problem child

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Archangelo [Orientador]

Maria Cecília Correa de Faria

Guilherme do Val Toledo Prado

Data de defesa: 28-08-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“PROJETO DE TUTORIA ESCOLAR: ESCUTA E ACOLHIMENTO”

Autora: Aidê Krakauer Firer

Orientadora: Profa. Dra. Ana Archangelo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Aidê Krakauer Firer e aprovada pela Comissão Julgadora

28 de Agosto de 2013



.....

Orientadora: Profa. Dra Ana Archangelo

COMISSÃO JULGADORA:



**Campinas
AGOSTO de 2013**

AGRADEÇO a todos que estiveram comigo nessa aventura intelectual tão gratificante:

Professores, secretárias da pós-graduação da FE e amigos ouvintes, sempre parceiros.

À Capes, pelo apoio financeiro.

À gestão da EMEF que me recebeu, autorizou e apoiou de modo total e irrestrito a realização do trabalho de campo.

À Profa. Dra. Renate Sanches, pela participação na banca de qualificação, pelos seus comentários e sugestões.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Archangelo, pelo encontro de interesses, pela sua escuta sempre tão acolhedora e sensível, pelas suas contribuições sempre tão preciosas.

Por fim, tenho uma enorme gratidão difusa, mas sempre presente à minha mãe Dina, aos filhotes, Gabriel, Tamar e Tali e em especial ao Marcelo, marido companheiro, educador nato, parceiro ímpar para esta dentre outras temporadas.

DEDICO este trabalho aos:

Professores que participaram do projeto de tutoria, que me ofertaram o lugar de compreender seus sofrimentos, ressentimentos, fragilidades ao lado da capacidade guerreira de buscar caminhos para serem bons professores, neste labirinto chamado escola pública.

A todos os meninos com quem trabalhei que me inquietaram e me desafiaram a sempre buscar mais.

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho são as relações mútuas entre professores e alunos considerados “difíceis” ou “desajustados”, considerando-se, sobretudo, a importância que a escuta e o acolhimento podem ter em tais relações e na escola. O estudo foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental na periferia de Campinas, a partir de um projeto de tutoria escolar desenvolvido pela pesquisadora. No decorrer da intervenção-investigação, professores assumem a prática de tutoria, seguindo um modelo aberto e fluido, proporcionando mudanças significativas na postura e nas atitudes dos sujeitos – alunos e professores. A dinâmica deste trabalho de tutoria é analisada com o aporte de alguns conceitos oriundos da Psicanálise, principalmente os de holding e placement, de Winnicott. Ao final, são discutidos alguns princípios que podem nortear um modelo simples e aberto para o trabalho de tutoria na escola.

Palavras chaves: tutoria escolar, alunos difíceis, escuta, acolhimento- holding, placement, Winnicott, educação e psicanálise .

ABSTRACT

This work studies the mutual relations between teachers and students that are considered to be "difficult" or "misfit", considering, especially, the importance that concepts of (analytical) listening and holding can have on such relationships in a school setting. The study was conducted in an elementary public school on the periphery of Campinas, focusing on the relations established through a school mentoring project developed by the researcher. During this investigative- intervention, teachers enrolled in the tutoring practice, along the guidelines of an open-ended and fluid model, providing significant changes in posture and attitudes of individuals - students and teachers. The dynamics of this tutoring process is analyzed with the input of some psychoanalytical concepts, particularly the concepts of holding and placement developed by Winnicott. At the end, we discuss some principles that can guide a simple and open model for mentoring work at school.

Keywords: school mentoring, difficult students, (analytical) listening, holding, placement, Winnicott, education and psychoanalysis.

Sumário

1. Introdução.....	1
1.1. Elo entre as minhas vivências e a escolha do tema.....	3
1.2 O percurso da pesquisa	5
1.3 Tutorias, assembleias, grupos de reflexão e grupos operativos.....	8
1.3.1 Experiências de Tutoria	8
1.3.2 Sobre grupos: das experiências às teorias	13
2. Trabalho de campo: tutoria escolar	19
2.1. Tutoria de grupo na escola	23
2.1.1. Algumas reflexões sobre a tutoria de grupo	56
2.2. Tutoria individual	59
2.2.1. Algumas reflexões sobre a tutoria individual	66
2.3. Professores como tutores.....	68
2.3.1. Algumas reflexões sobre professores assumindo papel de tutores	90
3. Aportes psicanalíticos para conceituação da prática	93
4. Considerações Finais.....	115
Referências Bibliográficas	123
Anexo I - Memorial.....	129

1. Introdução

Segundo Outerail¹, o renomado pediatra e psicanalista inglês D. Winnicott partia de suas experiências para depois teorizar. Tranquilei-me ao saber disso, pois o ponto de partida deste trabalho é uma intervenção coordenada por mim, participante e pesquisadora com turmas de 6ºs anos de uma escola municipal em Campinas, durante dois semestres, um no ano de 2011 e outro no ano de 2013.

Essa intervenção constitui-se na criação de grupos de tutoria dentro da escola, e já no projeto de pesquisa sabia que utilizaria conceitos da psicanálise como *holding*, (WINNICOTT, 1983), *container* e *rêverie* (BION, 1962, 1952)². Com o andamento do trabalho, tentando compreender alguns movimentos que ocorreram nesses grupos, surgiu a necessidade de buscar referenciais teóricos adicionais que fundamentassem esta experiência, os quais foram encontrados em um texto de G. Safra (2004), que, ao discorrer sobre o trabalho de acompanhamento terapêutico, utiliza o conceito de *placement*, originalmente desenvolvido por Winnicott (1987)³.

O conceito de *placement* foi formulado por Winnicott como uma modalidade de atendimento clínico. É uma modalidade de intervenção em que a noção de lugar é fundamental, pois nela o ser humano precisa encontrar um lugar que tenha sido oferta de um outro para que se inicie o processo de constituição do seu “eu”[self].

Os caminhos percorridos com esses grupos de tutoria, em diversos sentidos, reproduzem essa necessidade descrita no contexto original de Winnicott, ao trabalhar com

¹ OUTEIRAL, J. *A importância do management e do placement: trabalhando com pacientes que apresentam estados primitivos da mente* (material não revisado, exclusivamente para circulação nos seminários Winnicott). Disponível em:
<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fjoseouteiral.com.br%2Ftextos%2FManagement%2520e%2520placement%2520com%2520pacientes%2520com%2520estados%2520primitivos%2520de%2520mente.doc&ei=PEKFUJzgKJTM9gTEyYH4Cw&usg=AFQjCNGxprZlXlXnNyOz5psn7hLBQwmSw&sig2=g8cvXBUTLopudiPkOnVMoA>

² A criança para ter seu desenvolvimento saudável necessita da experiência de holding, o colo, a sustentação materna (conceito de Winnicott) e de rêverie (conceito de Bion), conceitos desenvolvidos no cap.3.

³ WINNICOTT, D.W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

crianças e adolescentes evacuados de seus lares devido à II Guerra Mundial, e por Safra no contexto terapêutico. Mais do que os conceitos que motivaram este trabalho, o entendimento dos grupos de tutoria como uma atividade de *placement* foi para mim a surpresa reservada pelo desconhecido a ser desbravado em uma atividade de pesquisa.

A tese deste trabalho pode ser resumida em uma frase: Usar a intervenção de Winnicott para possibilitar a oferta de “um outro lugar” no mundo, a quem dele necessita.

Com essa modalidade de intervenção, conhecida como *placement*, oferecemos aos alunos “sem lugar” (que ousou chamar, por contraposição de “*placeless*”), um lugar de confiança, um lugar para si⁴.

Sob o ponto de vista metodológico, aproxima-se de um trabalho de pesquisa--ação, no sentido de estar baseado, essencialmente, em uma intervenção realizada no espaço escolar, coordenado por mim, participante do grupo e pesquisadora, com todos os comprometimentos em termos de subjetividade acarretados pela duplicidade de papéis. Por outro lado, no que tange à análise e à compreensão dos processos ocorridos ao longo desse período de intervenção, este trabalho se aproxima do universo psicanalítico, sendo, mais do que tudo, um estudo de caso para cada turma. A tensão entre os universos da Educação e da Psicanálise acompanha minha trajetória profissional nos últimos quinze anos, como produto de forças que atraem um corpo em direções diferentes, mas que, em vários momentos são complementares, resultando em uma trajetória um tanto peculiar. Creio que essa tensão se reflete também neste texto.

A organização deste trabalho reflete o percurso feito nessa pesquisa. Na Introdução faço um brevíssimo apanhado de experiências profissionais prévias, que me motivaram a estudar conceitos da psicanálise para compreender algumas questões do universo da educação. Ainda neste primeiro capítulo, é feita uma apresentação breve de diversos modelos já consagrados de tutoria e variações de trabalhos em grupo, que ajudaram na definição da metodologia da intervenção realizada no trabalho de campo. O capítulo 2, o mais longo deste trabalho, é dedicado ao trabalho de tutoria desenvolvido na escola. São

⁴ Sobre o conceito de *placement*, vide cap.3, “**Erro! Fonte de referência não encontrada.**”.

três sessões, dedicadas às experiências de tutoria realizadas no âmbito deste projeto, sendo que duas delas são apresentadas em uma mesma sessão (2.3). Essas experiências incluem tutorias individuais e de grupo. Desde já destacamos que, a despeito da importância da tutoria individual no que se refere ao impacto do projeto, optamos neste trabalho por focar principalmente as experiências de tutoria de grupo. Para cada uma é feito um relato pormenorizado, seguido de algumas reflexões. A análise da experiência ocorrida nos grupos de tutoria, fundamentada em aportes psicanalíticos, é desenvolvida no Capítulo 3 e por fim, no Capítulo 4, são apresentadas algumas considerações finais que inclui, dentre outras coisas, pequenas observações, *insights* e diversas questões que ficam em aberto, servindo como perspectivas para trabalhos futuros.

1.1. Elo entre as minhas vivências e a escolha do tema

Existe uma crença popular de que a língua Inuit, utilizada os esquimós, têm muitas palavras para o que, em português chamamos simplesmente de “neve” e em inglês “snow”. E há quem diga que crianças e adolescentes explosivos são apenas “crianças e adolescentes explosivos”⁵.

Ao longo de uma trajetória profissional de 20 anos na área de Educação, atuando em instituições escolares (particulares e públicas), ambulatoriais (particular e público), centros de educação não escolares (públicos), sempre me acompanhou uma inquietação para compreender comportamentos e fracassos escolares de crianças e adolescentes considerados desajustados, diferentes dos demais, e aprendi (e continuo a aprender) a compreendê-los em suas complexidades e em seus sofrimentos.

Em 1995, ao assumir o cargo de Orientadora Pedagógica de uma escola de Ensino Médio em Israel, um evento ali ocorrido, considerado como vandalismo, desencadeou mudanças em minha abordagem pedagógica e em minha vida profissional. De modo

⁵ Esta crença é aparentemente apenas uma lenda urbana, o que não invalida a metáfora.

acanhado, quase constrangido, busquei junto com minha supervisora pedagógica recursos para resoluções dos conflitos que os adolescentes estavam trazendo.

Apesar de se tratar de um sistema educacional bem estruturado, no que se refere à aprendizagem dos alunos (conheci ali, por exemplo, um sistema de tutoria educacional amplo e fortemente enraizado), os adolescentes, com seu ato de vandalismo (pichação na sala do diretor), fizeram-me perceber uma lacuna na formação do pessoal da escola, pois os adolescentes estavam claramente tentando comunicar algo que não alcançávamos compreender.

Iniciei, então, uma supervisão na área de psicologia e embarquei em uma caminhada apaixonante nesta área, prosseguindo com um curso de especialização em Psiquiatria e Psicologia do Adolescente. Esses estudos e, especialmente os da área de psicanálise, permitiram-me começar a entender como problemas emocionais podem causar dificuldades de aprendizagem.

Em 2006, exercendo o cargo de Diretora Educacional de uma escola municipal de Ensino Fundamental em Campinas, deparei-me com alunos explosivos, com problemas de comportamento e com grupos de professores que os consideravam “ervas daninhas”, que deveriam ser tratados como tais, ou seja, demandavam que a Direção os retirasse de seu jardim – a sala de aula. Na ocasião, tive a nítida percepção de que a intolerância às diferenças, manifestada pelos professores, era uma forma de reação àquilo que escapa ao controle e ao previsível.

Esses alunos que “explodem”, assim como os “alunos calados” que não conseguiam se alfabetizar, desafiaram-me a elaborar projetos que promovessem o diálogo dentro da escola e a implantar, efetivamente, um sistema de ciclos com o objetivo de flexibilizar a integração às diferenças dos alunos em geral, respeitando o direito de serem diferentes. Essa foi uma das abordagens básicas que procurei, para tentar dar uma resposta ao desafio de fazer progredir o conjunto dos alunos em um sistema heterogêneo: misturar as faixas etárias que constam dentro de um ciclo de aprendizagem (Fundamental I) em várias turmas, conforme o interesse do aluno, para oferecer a cada aprendiz a possibilidade de

aproveitamento máximo de seu potencial de aprendizagem, manter uma base comum a todos e respeitar o direito de serem diferentes. Trabalho árduo e solitário, envolvendo uma construção muito paulatina e paciente com a equipe pedagógica da escola.

Em 2009, assumi a coordenação pedagógica de uma ONG, na periferia de Campinas, localizada em uma região que sofre com todas as mazelas urbanas (violência, pobreza, violência doméstica, tráfico de drogas e tantas mais). O público-alvo desta ONG são jovens em situação de vulnerabilidade social. Neste ambiente, novamente fui atraída, como por um ímã, a me aproximar dos incompreendidos entre os incompreendidos, dos excluídos entre os excluídos, agregando, além dos referenciais da Educação e da Psicanálise, instrumentos e referenciais advindos da sociologia e da assistência social.

A necessidade de melhor compreender crianças e adolescentes que não conseguem ajustar-se ao sistema escolar, que têm dificuldades em participar de projetos de educação não formal, que explodem com tanta facilidade e frequência, foi novamente a minha força motriz. Encontrei alguns com posturas agressivas e impulsivas e outros apáticos, com históricos familiares carregados de violência e situações escolares carregadas de fracassos. Entretanto, muitos eram crianças e adolescentes que se mostravam talentosos nas oficinas, que, muitas vezes, se mostravam sujeitos interessantes e intrigantes, energéticos e criativos. Entender tudo isso e buscar recursos para melhor ajudá-los e apoiá-los foi a motivação para este projeto.

1.2 O percurso da pesquisa

Muitas vezes, temos um bom repertório na área de ensino e aprendizagem, mas ao procurarmos acioná-lo, em inúmeros momentos em nossa prática escolar defrontamo-nos com uma falta. A falta de instrumentos para reconhecer na aprendizagem a subjetividade.

A necessidade de ampliar conhecimentos abrange a constituição do ser humano e suas relações. Busco – e, muitas vezes, encontro – na psicanálise instrumentos para a

compreensão de assuntos que temos dificuldade em tratar nas escolas, tais como indisciplina, violência, desamparo do professor e do aluno, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, sexualidade entre outros.

Este trabalho tem como proposta refletir sobre as relações vinculares entre alunos professores, alunos-alunos, sobre a importância da escuta na escola, e sobre como essa escuta é parte fundamental da oportunidade de *placement*.

Esta reflexão é realizada a partir de uma intervenção de um projeto de tutoria realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental, na periferia de Campinas-SP. Tal escolha não foi casual, pois este trabalho tem a intenção de lidar com a realidade da escola pública, podendo, modestamente, contribuir para compreender algumas de suas dificuldades e para torná-la um local favorável à aprendizagem, um ambiente saudável aos que lá trabalham e estudam.

No início do projeto sabia que queria realizar uma intervenção de tutoria a partir de considerações pragmáticas, incorporando elementos de modelos diversos de tutoria e grupos de reflexão já conhecidos. Queria uma abordagem que fosse além do cognitivo, uma abordagem afetiva, com foco nos aspectos sociais e emocionais para verificar, lá no final, qual teria sido o impacto desse modelo no comportamento, nas atitudes e no processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades.

A escola, inicialmente, estava interessada no sintoma social, a indisciplina, – queixa muito recorrente – que atrapalhava a rotina escolar. Entretanto, do ponto de vista da Coordenação, a estratégia era focar o aluno que sofre na sala de aula, que não tem um lugar, um aluno deslocado em sala de aula e em seu cotidiano escolar. Embora com focos diferentes, ambos, escola e a pesquisadora, estavam preocupados com o “mal-estar na escola”⁶, com o caos na sala de aula.

Com a consolidação da tutoria, refletida nas experiências vividas semanalmente com alunos, duas professoras e eu (pesquisadora), foi possível perceber que ocorreram

⁶ Termo colhido por José Outeiral e Cleon Cerezer, no livro “*O mal-estar na escola*”. Editora Revinter, Rio de Janeiro, 2003.

mudanças significativas não só no desempenho dos alunos que apresentavam dificuldades, e nos professores, como também na própria metodologia da tutoria. Ela foi ganhando um contorno distinto do usual.

Compreender o problema, a partir do ponto de vista dos alunos que sofrem, era a intenção. Acreditava ser este um ponto cego no cotidiano escolar e a Coordenação, através do projeto, propôs-se a ver, ouvir e compreender o que de fato acontecia com eles.

Neste trabalho, a partir do momento em que os professores conheceram a singularidade de cada aluno e tiveram empatia com o seu sofrimento, houve alterações significativas no modo de conduzir as ações direcionadas às queixas iniciais, todas elas relacionadas à indisciplina e ao comportamento individual. Mas essa alteração aconteceu muito em função da intervenção de um “corpo estranho” à escola, alguém cuja inserção naquele ambiente era temporária e cuja formação extrapolava aquela que, normalmente, se encontra entre os profissionais da referida instituição.

No Exame de Qualificação, fui desafiada a desenvolver uma metodologia que permitisse institucionalizar a(s) tutoria(s) escolar(es), considerando a realidade dos recursos humanos disponíveis em uma escola municipal. E, para além dos resultados obtidos entre os alunos e os professores da escola estudada, o projeto se converteu na possibilidade de formulação de nova concepção de tutoria, a qual está delineada ao final deste texto, como resultado de uma etapa adicional, quase um epílogo, realizada no primeiro semestre de 2013.

Nessa etapa do trabalho, o foco mudou dos alunos para os professores. Os professores que desejavam “mudanças” manifestaram desejo de continuar com a tutoria, estando dispostos a assumir o papel do tutor de suas turmas, sob a orientação da pesquisadora. Essa etapa do trabalho de campo, além de permitir rever a experiência, a partir da própria experiência, permitiu vislumbrar um caminho a ser percorrido para estabelecer a tutoria como dinâmica regular em espaço escolar. Permitiu, também, constatar que, uma vez tomado como essencial, o *placement* pode ser traduzido em inúmeras ações, incontáveis formas de escuta, em estilos os mais variados. A tutoria torna-

se, assim, um campo bastante aberto e fluido, que mantém como fixas algumas poucas diretrizes e ganha vida a partir do campo que se cria em cada turma com seu tutor, a cada novo encontro.

A institucionalização da metodologia de tutoria passa, portanto, a ser algo do nível do vir a ser, na dependência das pessoas que dão vida à experiência. Em outras palavras, um modelo aberto, que aqui poderá ser vislumbrado mediante a descrição e a análise de fragmentos da experiência. Contudo, nesta dissertação, as reflexões a esse respeito são conscientemente preliminares, pois o trabalho de campo encerrou-se pouco antes da conclusão deste texto.

1.3 Tutorias, assembleias, grupos de reflexão e grupos operativos

Tutorias, assembleias, grupos de reflexão ou operativos possuem, antes de tudo práticas com reflexões e subsídios teóricos que, por vezes, explicam e, por vezes, norteiam a prática. Neste capítulo, faremos uma apresentação dessas práticas, mencionando um rol diversificado de experiências, principalmente aquelas vivenciadas ou testemunhadas pessoalmente, complementadas com referências, na literatura, que fazem a reflexão da prática ou que a norteiam.

1.3.1 Experiências de Tutoria

O conceito de tutoria - em inglês é muitas vezes citado como “mentoring”, “mentor” e em latim “tutor”, “protector” - é originalmente utilizado para designar a relação entre um adulto mais experiente e um jovem iniciante.

De modo geral, no contexto escolar, o tutor é um professor ou um aluno mais velho, ou mesmo um educador que assume, em relação a um aluno ou a um grupo reduzido de alunos, um contato mais íntimo no que se refere à aprendizagem do conteúdo escolar e também à aprendizagem emocional, através do estabelecimento de vínculo positivo entre os sujeitos. Nesta relação, o tutor provê orientação, instrução, encorajamento e suporte para o desenvolvimento de competências da aprendizagem do educando. Durante o tempo em que permanecem juntos, espera-se que os dois desenvolvam um vínculo especial de compromisso, respeito, confiança e identificação positiva que facilite a aprendizagem.

O sistema de tutoria individualizada – “one to one” – é reconhecida desde a década de 80 como um método de ensino mais eficaz. Os trabalhos do pesquisador americano Benjamim Bloom⁷ mostram que, no sistema de tutoria “one to one”, 50% dos alunos têm um desempenho superior a 98% dos estudantes em classe de controle.

No Brasil, a tutoria está presente no ensino à distância, quando o termo tutor muitas vezes é utilizado numa acepção distinta da utilizada neste trabalho e muito mais próxima de um “plantão de dúvidas” ou orientação de estudos, que já ocorre em algumas escolas particulares e raramente no ensino público. No ensino superior no Brasil, em meados da década passada, houve um sistema institucional de tutoria na Universidade Federal de Viçosa que apresentava excelentes resultados em seus relatórios. No exterior, é uma prática já enraizada no ensino Fundamental, Médio e Superior.

Em Israel, por exemplo, o sistema de tutoria⁸ é institucionalizado na rede pública de ensino, a partir do momento em que os alunos passam a conviver com professores especialistas, perdendo o professor de referência. É um cargo remunerado, com funções definidas pelo Ministério de Educação⁹. O profissional tem a função de cuidar da classe, administrar o funcionamento do grupo, conhecer cada aluno e seu potencial a ser atingido,

⁷ BLOOM, B. S. *Education Researcher*, v. 13, n.6 1984, p. 4-16

⁸ Atividade profissional como Orientadora Pedagógica na Escola Pública de Ensino Médio Shaiber, 1994-1996.

⁹ Portal da Secretaria de Educação e Bem-Estar Social da Prefeitura de Hertzelia, Israel. Página na qual são apresentadas as funções da equipe pedagógica das escolas, começando pelo professor tutor. Página em hebraico.
<http://portal.herzliya.k12.il/C3/C11/%D7%94%D7%92%D7%93%D7%A8%D7%AA%20%D7%AA%D7%A4%D7%A7%D7%99%D7%93%20%D7%94%D7%A6%D7%95%D7%95%D7%AA%20%D7%94%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9B%D7%99/default.aspx>

conhecer seus pais e a história familiar, suas atividades, suas condições, dificuldades e necessidades. Visita, quando necessário, a casa do aluno (a) e realiza encontros individuais, após o período de aula. O tutor cuida das questões sociais, da aprendizagem da turma em sua totalidade. Ele é a referência do aluno na escola e é o elo com os outros professores e com a gestão. Realiza encontros semanais com a turma, ajuda na resolução de conflitos e também faz encontros semanais com o Coordenador das séries e o Orientador Pedagógico. É responsável pelo calendário de provas e organiza os plantões das tarefas de limpeza na sala de aula. Participa de todas as atividades sociais da turma.

Nas escolas de linha antroposófica – escolas Waldorf¹⁰ – o trabalho de acompanhamento pedagógico, ou tutoria, é institucionalizado e há dois tipos. Uma tutoria tem a função de apoiar o trabalho dos professores. Esse acompanhamento é realizado por uma professora-tutora mais experiente, ligada a alguma outra escola Waldorf, e que não faz parte do dia a dia escolar, possibilitando um olhar sob outro ângulo das ações desenvolvidas em sala de aula e fora dela.

No equivalente ao Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano de estudo, o professor de classe (único docente), é o tutor responsável por todas as matérias, que tem a função de acompanhar durante sete anos a mesma turma. Durante o período correspondente ao Ensino Médio, do 10º ao 13º ano, as classes ganham professores especialistas, mas continuam com um tutor. O tutor leciona uma das disciplinas e tem o papel de acompanhar de perto o desenvolvimento de seus alunos. Rudolf Steiner¹¹ defende que, dos 07 aos 14 anos, durante o segundo setênio nessa fase da vida, é de extrema importância um referencial de autoridade que deve ser “amoroso” e no 3º setênio, a autoridade deve vir do conhecimento do professor.

Além das experiências institucionalizadas em redes de ensino, um caso em uma rede pública inteira (Israel) e, o outro caso, em uma rede particular de caráter internacional

¹⁰ Visita técnica na Escola Waldorf Rudolf Steiner, Santo Amaro, SP, 1981, na Adam Waldorf School em Jerusalém, 1993 e Escola Associativa Waldorf Veredas, Campinas, 2007.

¹¹ Fundador da [Antroposofia](#), da [Pedagogia Waldorf](#) em 1929.

(Escolas Waldorf), uma experiência que se tornou relevante no meio pedagógico no Brasil, desde 2001, a experiência da Escola da Ponte, em Portugal¹².

Na Escola da Ponte, uma escola pública de período integral que tem institucionalizado o sistema de tutoria, o professor tutor tem a função de acompanhar um grupo de 08 a 11 alunos. Esse professor realiza contatos com os outros professores e acompanha cada um dos seus tutorados. Cada tutor se reúne com os seus tutorados uma vez por semana e os acompanha por dois anos. O plano de estudo é definido quinzenalmente entre o aluno e seu professor tutor. Ele é programado e tem que ser cumprido; caso não o seja, deve registrar “eu preciso de ajuda” no mural e sinalizar sua dificuldade. O aluno é atendido e encaminhado de imediato pelo tutor. No final dos 15 dias, os alunos registram-se “eu já estou pronto”, também no mural (não é o tutor que faz a avaliação, são os professores das áreas). Para a escolha do seu tutor o aluno faz a opção por três tutores. Nem sempre conseguem ter a primeira opção, mas, mesmo nesse caso, ficam um ano com o tutor selecionado.

A Escola da Ponte tornou-se uma fonte de inspiração a partir de publicação de artigos no jornal Correio Popular da cidade de Campinas-SP, de um livro por Rubem Alves¹³ e também da vinda frequente do seu ex-diretor, José Pacheco, para realizar palestras sobre o projeto da escola. Atualmente, Pacheco realiza assessoria a escolas e a projetos educacionais no Brasil. Por exemplo, o sistema de tutoria da Escola da Ponte, assim como toda a sua proposta pedagógica, é adotado pela Escola Projeto Âncora¹⁴, na cidade de Cotia, Estado de São Paulo.

Há, em São Paulo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima¹⁵, que trabalha com um sistema de tutoria bastante sólido. O que o difere basicamente do sistema de tutoria da Escola da Ponte é o critério de escolha do tutor, o número de tutorados para cada tutor, bem como o sistema de avaliação. Nessa EMEF, os

¹² Visita técnica, janeiro de 2012.

¹³ ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

¹⁴ A Escola Projeto Âncora, Cotia, SP é uma escola privada, que atende gratuitamente alunos de comunidades carentes, com dificuldades de aprendizagem e comportamento. A escola conta com apoio financeiro da Secretaria Municipal de Educação, que custeia parte do corpo docente.

¹⁵ Visita técnica, julho 2012. Sistema de tutoria desde 2004.

tutores escolhem seus tutorados e chegam a ter 15 ou 20 deles. Semanalmente, tutor e tutorados se reúnem no período de aula, para trabalho em grupo e individualmente. As avaliações são realizadas pelo tutor com seu tutorando e a EMEF conta com um pai representante da tutoria que tem a função de convocar uma reunião, convidar outros pais para participarem de festas entre outras atividades.

O sistema de tutoria é disseminado nas escolas filiadas ao movimento de “Escolas Democráticas”¹⁶, contando com similaridades com o modelo anterior, mas também com diferenças que advêm da inexistência de autoridade emanada da função de professor. Dentre as experiências e modelos de tutoria relatados, o existente na Universidade de Viçosa é o único que foca apenas as questões de ensino. Todas as outras experiências de tutorias, aqui relatadas, estão estruturadas em um tripé que enfoca simultaneamente os aspectos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem, as relações sociais e o universo emocional de cada aluno.

A existência de relações entre os aspectos pedagógicos e psicológicos do processo de ensino-aprendizagem é apresentada com clareza por Villela (2004), citado por Luz¹⁷, que define a diferença entre os modelos e como eles podem se complementar:

O processo de ensino e aprendizagem pode ser entendido como algo que ocorre através de mediação pedagógica ou de mediação psicológica. A mediação pedagógica baseia-se na ideia de que o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno. A mediação psicológica enfatiza que o processo de ensino e aprendizagem é impulsionado pelo vínculo emocional que existe entre a criança e o professor. O amor e o ódio do aluno pelo professor são expressos através das atividades. Para Villela (2004), a mediação pedagógica se subordinaria à psicológica, a segunda é necessária como forma de expressar sentimentos, que ganham forma na realização das atividades (LUZ T., 2009, p.20).

¹⁶ Parte das chamadas Escolas Democráticas formam uma rede internacional International Democratic Education Network - IDEN – (www.idenetwork.org), contando com um congresso internacional (IDEC - International Democratic Education Conference) que se realiza anualmente desde 1993. No Brasil, três escolas são filiadas à rede IDEN, todas particulares e na cidade de São Paulo.

¹⁷ LUZ, T. M.R, cita anotações de aula do professor FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELLA, Presidente Prudente: Unesp, 2004, p.20 em sua Dissertação de Mestrado “Apatia em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria Winnicottiana”. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar)-Unicamp. SP.

Em nossa prática, necessitamos de teorias que sejam capazes de refletir e criar instrumentos que operem com um sujeito em sua articulação com o campo social, pedagógico e psicológico (consciente e inconsciente). Precisamos de teorias que superem a dicotomia indivíduo-sociedade. Não se trata de sugerir, ingenuamente, a integração entre o cognitivo e o emocional, o pedagógico e o psicológico, pois são modelos diferentes, mas de considerar as múltiplas dimensões humanas.

Na Etapa I deste trabalho, não foi focado o ensino aprendizagem (na escola havia um projeto do Programa Mais Educação, de atividades culturais e de reforço escolar no período oposto ao da aula). O foco foram os aspectos sociais e emocionais, pois eles criam condições para aprendizagem. No entanto, como não garantem a superação imediata das chamadas “defasagens de aprendizagem”, a avaliação do impacto do projeto priorizou a mudança no comportamento e na forma como os alunos passaram a sentir-se na escola.

Já na etapa II deste trabalho houve uma preocupação em incluir o aspecto da aprendizagem na tutoria individual e, assim, contemplar as múltiplas dimensões humanas.

1.3.2 Sobre grupos: das experiências às teorias

O modelo de assembleia pensado inicialmente para a realização da intervenção foi o da assembleia escolar. De acordo com Araújo (2001)¹⁸, que tem se dedicado à pesquisa em assembleias escolares no Brasil, foi o pedagogo francês Celestin Freinet (1996)¹⁹ quem primeiramente sistematizou a ideia das assembleias de classe, mas Araújo trabalha com o modelo de assembleia de Puig (2000)²⁰, que aponta formas concretas de se operacionalizar o seu espaço democrático na escola e nas sala de aula.

Segundo Araújo, de acordo com Puig:

¹⁸ ARAÚJO, U. F. *Escola, democracia e a construção de personalidades morais*. Educação e Pesquisa, SP, v.26, n.2, 2001, p. 91-108.

¹⁹ FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

²⁰ PUIG, J. *Democracia e Participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

As assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. É um momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar (PUIG, J, 2000, p. 86).

Neste sentido, o espaço das assembleias de classe não se destina exclusivamente à resolução de conflitos, pois isso faria com que fosse sempre um momento de tensão e não prazeroso. Este é um momento também de se falar das coisas positivas, de felicitar as conquistas pessoais e do grupo, e de se discutir as temáticas para projetos futuros.

Ainda de acordo com Araújo:

O espaço das assembleias de classe permitem experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola, que poderão levar todos os membros da comunidade a vivenciarem um ambiente democrático e respeitoso, contribuindo para a educação e para a cidadania. Sua implementação solicita a transformação das relações interpessoais, ao mesmo tempo em que intervém na construção social, psicológica e moral de seus agentes, atuando na multidimensionalidade constituinte dos sujeitos que frequentam os espaços escolares. No caso da assembleia escolar, o papel é de regular as relações interpessoais e regulamentar temáticas do convívio escolar (ARAÚJO, U. F. A e AMORIM, V, A.A.A, 2002, p.4).²¹

Aquilo que a minha intuição fez ao mudar o rumo da assembleia, a partir do segundo encontro, resultou desse incômodo que surgiu quando me dei conta do papel de reguladora de relações e de temas do convívio escolar. Na metodologia da votação, pressupõe-se que alguém ganhe – a maioria – e alguém perca. E mais, pressupõe-se que, aos que perdem, cabe cumprir o que se decidiu pela maioria. A meu ver, o fundamental ali era a compreensão de outro tipo de pressuposto: o de que eram iguais, que tinham desejo de brincar mais, que eram todos agressores e agredidos, que sofriam por agredir tanto quanto por se deixar agredir, então, a assembleia nestes moldes não poderia ser adotada como metodologia. Já não era mais uma intuição e sim uma questão de postura teórica.

²¹ ARAÚJO, U. F. A e AMORIM, V. A. A. A. *Assembleias Escolares: construindo a democracia em instituições de ensino fundamental*. Trabalho apresentado no GT3 - Movimentos Sociais e Educação, Andep, 2002.

Penso ser necessário, aqui, compreender o significado de intuição neste contexto da experiência, e encontrei em Neves (2007) ²², que realizou um trabalho sobre escuta analítica, empatia e intuição, o significado dessa palavra:

Intuição se origina do latim *intuere* e significa “ver por dentro”. O seu sentido usual mais comum é “ver além”. Intuição representa perceber, discernir, ter a conscientização espontânea de um novo conhecimento sem que o sujeito tenha feito uso da experiência ou da razão para captar a ideia. (NEVES, L.T, 2007, p.5)

Algo que escapa do campo do racional, do conhecimento lógico, como se fosse um sexto sentido, um sentimento que impõe uma ideia, que aparece com respostas rápidas e precisas que, aparentemente, não se processam pela análise e crítica.

Zimerman (2001)²³ compreende o conceito de intuição como algo que vai além de um sexto sentido. Ele se refere à intuição como “uma espécie de *terceiro olho* que permite enxergar além daquilo que nossos órgãos dos sentidos captam”. Este *terceiro olho*, captou o essencial e acabou por fazer parte desta conceituação teórica.

Rezende (1994) traz uma contribuição bioniana para esta etapa do trabalho em que a intuição (experiência) foi essencial para a aprendizagem (conceito).

...Bion serve-se de uma frase célebre de Kant “conceito sem intuição é vazio, intuição sem conceito é cega”. Na frase citada por Bion, o conceito corresponde ao aprender, a intuição corresponde à experiência. Tanto que podemos bionizar a frase de Kant da seguinte forma: “a experiência sem aprendizagem é cega, a aprendizagem sem experiência é vazia”. Mais precisamente, isto significa que a clínica sem teoria é cega, e a teoria sem clínica é vazia (REZENDE, A.M, 1994, p.28).²⁴

²² NEVES, L. T. *Escuta Analítica, Empatia e Intuição* . In XXI Congresso Brasileiro de Psicanálise (Porto Alegre – maio de 2007).

²³ ZIMERMAN, D.E. *Vocabulário da Psicanálise*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 224.

²⁴ REZENDE, A. M. *Bion formador de analistas*. Revista Percurso, nº 12-1/1994, p.28.

Tutoria de grupo: uma síntese de grupo operativo e grupo de reflexão.

O Grupo de Reflexão foi introduzido no Brasil por D. Zimerman²⁵, em 1997 e, segundo o autor, tem como objetivo propiciar um aprendizado com as experiências, a partir do desenvolvimento da capacidade do aprender a aprender.

O grupo de reflexão constitui-se em um espaço de troca de experiências, onde os sujeitos e os fenômenos grupais podem ser conhecidos e reconhecidos. Nele não é apresentado um tema pré-definido. Deixa-se, assim, um espaço pouco definido, que facilita projeções e a construção do tema pelos próprios participantes, e caracteriza-se pela angústia do espaço em branco que acolhe o caos. Estando a palavra reflexão relacionada ao novo olhar do sujeito para si mesmo, há também a possibilidade de as pessoas se refletirem umas nas outras.

O Grupo de Reflexão é uma modalidade dos Grupos Operativos, que surgiu na Argentina, proposto por E. Pichon-Rivière (1994), estimulado pelos conhecimentos de Kurt Lewin, Bion e Foulkes. O autor elaborou, a partir de 1958, teorias e técnicas, combinando algumas contribuições de coordenação dinâmica e da psicanálise, sempre com o objetivo de apoiar e manter uma tarefa: o aprendizado. Tem o objetivo de investigar o que facilita ou emperra a aprendizagem. Pichon Rivière (1994) caracteriza o grupo operativo:

Um grupo que funciona de acordo com a dinâmica operativa é aquele que atende objetivos e finalidades comuns, em que todos os membros trabalham como uma equipe centrada em torno de uma tarefa. A atividade está centrada na mobilização de estruturas estereotipadas, dificuldade de aprendizagem e comunicação, devidas à acumulação da ansiedade que desperta esta mudança. Uma das leis básicas dos grupos operativos pode ser traduzida da seguinte forma: “a maior heterogeneidade dos membros do grupo e a maior homogeneidade da tarefa corresponde maior produtividade”(RIVIÈRE, P. 1994, p.36).

Madalena Freire, em seu livro, *A Paixão de Aprender*, também se reporta a Pichon Rivière ao tratar de grupo operativo, como um grupo interno:

²⁵ ZIMERMAN, D. E. *Fundamentos básicos das grupoterapias*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.58, 72, 171.

Segundo Pichon-Rivière pode-se falar em grupo, quando um conjunto de pessoas, movidas por necessidades semelhantes, se reúnem em torno de uma tarefa específica. No cumprimento de desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo, com objetivo mútuo. Isto significa também que cada participante exercitou sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seus pontos de vista. Portanto, descobrindo que, mesmo tendo um objetivo mútuo, cada participante é diferente. Tem sua identidade. Neste exercício de diferenciação - construindo sua identidade - cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si. Isto significa que cada pessoa, quando longe da presença do outro, pode “chamá-lo” em pensamento, a cada um deles e a todos em conjunto. Este fato assinala o início da construção em grupo enquanto comportamento de indivíduos diferenciados. O que Pichon-Rivière denomina de “grupo interno” (FREIRE, M., 1994, p. 59).

Fernandes (2003) nos ajuda a compreender as diferenças dos conceitos entre os dois grupos e, assim, nos possibilita encontrar um lugar ou vários lugares para os nossos encontros, pois creio que dialogamos com ambas as definições. Não trabalhar com o passado, e sim melhorar a qualidade de vida presente e futura era a ideia desde o começo do projeto inicial.

Poderíamos dizer que o trabalho grupal psicanalítico, quando com finalidades terapêuticas, visa proporcionar elaboração mental e desenvolvimento do pensamento grupal. Já o trabalho grupal psicanalítico com finalidades operativas pode facilitar esclarecimentos importantes, assim como aprender com o relato das experiências dos outros, além de auxiliar as equipes em sua organização e os grupos de aprendizagem a aprenderem a aprender. É função do coordenador do grupo oferecer condições para que cada um desses objetivos e possibilidades possa ocorrer, sendo fundamental, portanto, que esse coordenador esteja preparado para essa importante tarefa. Como a maioria dos participantes de grupos, mesmo em se tratando de grupos terapêuticos, não está em busca de esclarecer o passado, mas sim de melhorar a qualidade de vida presente e futura, pode-se concluir que o grupo é o espaço continente e facilitador da busca de condições para um futuro melhor (FERNANDES, W. J., 2003, p.5).

Ora, se o Grupo Operativo tem como objetivo esclarecer temas, situações, tarefas e vicissitudes em sua realização, proporcionando assim algum aprendizado que favoreça o progresso das pessoas, individualmente ou como equipe, assim ocorreu em relação às questões sobre furtos, roubos, apelidos e brincadeira do “mata-leão”, descritas nos relatos a seguir. O Grupo de Reflexão acabou acontecendo com a não apresentação de temas pré-definidos, a prática da livre associação, o acolhimento das angústias e o espaço para novos olhares para a mesma pessoa e o reconhecimento de si e dos outros. Percebo que a tutoria de grupo foi uma síntese de Grupo Operativo com Grupo de Reflexão.

2. Trabalho de campo: tutoria escolar

O trabalho de campo teve duas etapas, a primeira no 2º semestre de 2011 e a segunda no 1º semestre de 2013. Nestas duas etapas, foram realizadas quatro experiências (vivências) distintas de tutoria. Em cada uma das etapas tivemos uma experiência de tutoria de grupo e uma de tutoria individual.

Na Etapa I, as tutorias foram essencialmente desenvolvidas pela pesquisadora e tinham como foco o aluno que sofre na escola. Na Etapa II, a tutoria foi desenvolvida por professores da escola (tutorias de grupo) e estagiárias (tutorias individuais) e a atenção da pesquisadora centrou-se no professor e em sua autonomia frente às demandas de um trabalho de tutoria.

No ano de 2012 mantive contato com a escola em questão, através de trabalho de orientação de Estágio Supervisionado de alunos da Unicamp. Na reunião de avaliação dos estágios, feita na escola, alguns professores manifestaram o desejo de retomar a atividade de tutoria. Este desejo veio ao encontro de uma provocação feita por uma das examinadoras no Exame de Qualificação, já mencionada anteriormente, e assim, surgiu, de modo temporão, uma segunda etapa de trabalho de campo.

Nesta seção faremos um relato detalhado do trabalho de campo. A narrativa é permeada por observações e reflexões feitas pela pesquisadora, pautando questões que merecem ser mais exploradas, à luz do conhecimento e da literatura disponível. Esse aprofundamento, que visa compreender decisões e atitudes geralmente adotadas de modo intuitivo, por vezes no próprio “calor do contato” com alunos e professores, será postergado para as seções seguintes e, neste capítulo, apenas apontados. Para evitar a inibição e o constrangimento nos encontros, causados pelos meios eletrônicos de registro (áudio ou vídeo), optou-se pelo uso de um caderno de campo e pela reprodução de algumas anotações feitas nele, logo após os encontros. Antes de iniciarmos os relatos, faremos uma descrição breve da estrutura do trabalho desenvolvido nas duas etapas, em cada uma das experiências.

Etapa I - 2º Semestre de 2011

Nesta etapa, a tutoria de grupo foi feita com duas turmas de 6º ano, que chamaremos de turmas R e S. Os encontros ocorriam uma vez por semana, no período de aula, no mesmo dia e horário. Foram realizados oito encontros com cada uma das duas classes, cada encontro com 50 minutos de duração. Os encontros eram realizados no refeitório da escola, um espaço externo ao da sala de aula, com os bancos arrumados no formato de hexágono, de modo a permitir que todos os participantes olhassem um nos olhos dos outros. Os encontros eram coordenados pela pesquisadora, com a presença dos respectivos professores de turma. Esses professores participaram da pesquisa por terem sido os únicos a aceitar a proposta de intervenção-investigação. Os 6ºs anos foram escolhidos por esses professores, tendo em vista serem considerados por eles as “piores salas da escola”, conforme ilustrará a *Cena I* do relato sobre o contrato, descrito na próxima seção.

A tutoria individual foi realizada na biblioteca da escola, um espaço mais reservado. O encontro tinha duração de até 50 minutos, coordenado pela pesquisadora e com participação ativa da professora de turma. A cada semana foram realizados encontros com um ou dois alunos dessas turmas e os alunos eram indicados pela professora tutora. No total, ocorreram dez encontros com alunos do 6ºR e apenas três com alunos do 6ºS, em virtude das faltas desses alunos aos encontros marcados. Cada aluno se encontrou uma ou duas vezes com a professora tutora e a pesquisadora.

Etapa II - 1º Semestre de 2013

Nesta etapa, a tutoria de grupo foi feita com três turmas de 6º ano, que chamaremos de turmas D, E e F. Os encontros ocorriam uma vez por semana, no período de aula, no mesmo dia e horário, e foram realizados sete ou oito encontros com cada uma das classes, cada encontro com 50 minutos de duração. Desta vez, os encontros de tutoria de

grupo começaram coordenados pela pesquisadora, mas com participação crescente dos professores que, gradativamente, assumiram a responsabilidade por esses encontros, sendo que em duas turmas, os professores adquiriram plena autonomia, exercendo a pesquisadora a função de orientação, apenas quando necessário. Nesta etapa, os encontros de tutoria de grupo passaram a se realizar nas respectivas salas de aula das turmas, com organização espacial a critério do professor.

Nesta segunda etapa, ocorreu em paralelo a tutoria de grupo, a tutoria individual, realizada por três estagiárias de cursos de licenciatura, que tinham como objetivo trabalhar questões de conteúdo e aprendizagem. Oito alunos dos 6^{os} anos foram indicados por seus professores e também selecionados através de observação realizada em aula pelas próprias estagiárias e cada uma delas realizou 4 ou 5 encontros com cada um dos alunos envolvidos. A função da pesquisadora nessa tutoria foi de orientação e acompanhamento, feitos em encontros semanais realizados na Universidade, porém sobre esse trabalho realizamos apenas uma reflexão sobre o impacto que a atividade propiciou aos alunos e professores, e sobre a importância de essa atividade ser institucionalizada na escola.

As experiências de tutoria realizadas nas duas etapas de trabalho de campo estão resumidas na tabela a seguir:

.

ETAPA	EXPERIÊNCIA DE TUTORIA	PARTICIPANTES RESPONSÁVEIS	OBJETIVO	ENCONTROS
Etapa I 2º semestre de 2011 Turmas 6ºR e 6ºS	Tutoria de Grupo	Condução principal: pesquisadora. Participação: professoras de turma	Melhorar as relações em sala de aula	8 encontros de 50 minutos com cada turma
	Tutoria Individual	Condução principal: pesquisadora Participação: professoras de turma	Conhecer alunos com problemas de atitude e estabelecer vínculo	13 encontros de 50 minutos com alunos diferentes
Etapa II 1º semestre de 2013 Turmas 6ºD, 6ºE e 6ºF	Tutoria de Grupo	Condução principal: Professores de turma Participação: pesquisadora	Melhorar as relações em sala de aula e desenvolver autonomia dos professores	7 ou 8 encontros de 50 minutos com cada turma
	Tutoria Individual ²⁶	Condução principal: Estagiárias Supervisão: pesquisadora	Apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de relacionamento	4 ou 5 encontros de 50 minutos, com cada um dos 8 alunos.

²⁶ Conforme citado acima, sobre a tutoria individual na Etapa II do trabalho realizamos apenas uma reflexão sobre o impacto que a atividade propiciou aos alunos e professores, e sobre a importância de essa atividade ser institucionalizada na escola, no cap. 4.

2.1. Tutoria de grupo na escola

Este relato da Etapa I da intervenção será feito em ordem cronológica, detalhando cada um dos encontros.

AGOSTO DE 2011

Cena I primeira na EMEF: o contrato

Sentados na sala de espera, um espaço muito pequenino, que agrega secretaria, sala de professores, sala da educação especial, banheiro dos professores, sala dos vigilantes e sala da gestão, dois alunos, que foram suspensos da escola, aguardam sentados ao meu lado, o que iria lhes acontecer. Compunha, também, o cenário uma mãe de aluno conversando com a secretária. Um ambiente aparentemente tranquilo, até que entrou na sala dos professores, de modo afoito e repentino uma professora, muito nervosa, falando com tom de voz raivoso e desesperado que não voltaria a dar aula para “aquela” turma. A diretora saiu de sua sala em direção à professora e um mal estar instalou-se entre a professora, direção e nós, que estávamos ali naquela salinha de espera.

Para mim um desconforto, para o restante das pessoas, parecia mais uma cena banal do cotidiano. Fechei a porta,²⁷ que separa aquele espaço do pátio da escola, onde circulam alunos e funcionários.

Foi neste contexto que o meu primeiro encontro na escola aconteceu.

O motivo da reação da professora foi ter sido ela recepcionada pelos alunos com uma bolada (de papel) no momento que entrou na sala de aula do 6º ano. A professora não voltou para a sala e foi embora da escola²⁸.

²⁷ Na escola em questão, há falta total de privacidade, ausência de espaços para uma conversa íntima como, por exemplo, demanda o tratamento do evento acima descrito. A única sala apropriada para essa função seria a sala de educação especial, que tem uma mesa redonda com cadeiras para atendimento de alunos especiais, mas ela não pode ser utilizada para outros fins, por ter sido equipada com uma verba específica para educação especial.

A cena ocorrida com a professora é relatada pela diretora, na sala de gestão, para onde fui convidada a entrar, para todos os presentes: a Equipe Gestora da escola, o Vice-diretor, o Orientador Pedagógico do ciclo I e II e a Orientadora Pedagógica do ciclo III e IV. Apenas a Vice-diretora não estava presente, pois se encontrava de licença.

Eu, que havia ido à escola participar de um encontro, cujo objetivo era conhecer um pouco aquela realidade escolar, apresentar o projeto de pesquisa e ter minha entrada ali autorizada pelo grupo, vi-me em uma situação totalmente diferente. Contagiados pelo evento, aconteceu um desabafo geral (como eles mesmo disseram), e eles despejaram uma tempestade de falas guardadas, como que dirigidas à minha pessoa.

À medida que eles foram me contando sobre as dificuldades de relacionamento entre os professores e gestão, entre professores e alunos, entre alunos e gestão e sobre as tentativas de aproximações com os professores, sobre questões de indisciplina de alunos e encaminhamentos, naquele momento percebi que eles me desejavam ter como “salvadora”, e eu desejava salvá-los.

Iniciei o meu projeto naquele instante.

Recebi a autorização de que necessitava para iniciar o projeto de pesquisa e foi agendada a minha participação já na próxima reunião de TDC (Trabalho Docente Coletivo).

Na experiência acima relatada, percebi que teria que trabalhar a questão do meu lugar naquela escola. No campo intelectual bastante claro, mas no emocional ainda confuso, uma confusão que remete aos serventes de Kipling, citados por Bion²⁹:

Mantenho seis honestos serventes, que me ensinaram tudo que eu sei.
Os seus nomes são: O QUÊ, POR QUE e QUANDO, COMO, ONDE e QUEM.
Enviei-os para leste e oeste, enviei-os por terra e mar. Mas depois de todo o
trabalho para mim, mandei-os descansar “

(Bion, W. , 1997, p.1).

²⁸ Essa mesma professora, Eva (nome fictício), se tornou futuramente uma das professoras tutoras de turma na segunda etapa da intervenção.

²⁹ Na primeira conferência que W.Bion fez em Nova Iorque, 1977, ele apresentou esse poema de Kipling, que era obrigado a recitar quando menino. P. Sandler traduziu-o para o português. Bion iniciou a sua última conferência no Brasil, com este mesmo poema (1º verso). Seis Leais serventes, in *Histórias assim mesmo* - Rudyard Kipling

O que fui fazer exatamente naquela escola?

O quê: foi acionada a minha pergunta do projeto de pesquisa inicial:

É conhecido na literatura que vínculos positivos são necessários para qualquer ambiente produtivo de modo geral, seja nas relações familiares, de trabalho ou de estudo.

Em que medida uma intervenção pontual por um elemento externo à Instituição e, portanto, também aos conflitos estabelecidos em sala de aula, pode impactar, influenciar ou beneficiar transformações positivas de salas de aula com ambientes extremamente conturbados e emocionalmente frágeis?

Por que: na motivação de compreender e aperfeiçoar o melhor de mim no trabalho com alunos considerados desajustados no ambiente escolar...

Quando: no segundo semestre de 2011, uma vez por semana, em horários de aula dos meninos.

Como: em assembleias e encontros individuais semanais junto com uma professora tutora, voluntária, com os meninos individualmente e com a sua turma.

Onde: nesta EMEF.

Quem: os meninos e as professoras, não a gestão.

Estava na escola, mas, ao mesmo tempo, não pertencia a ela, não era daquela equipe e, apesar de sentir-me tão próxima deles, de achar que, de fato, eu poderia ajudá-los, sabia que estava ali para compreender as relações vinculares, portanto apenas os escutei, na esperança de ampará-los.

Nessa reunião, segundo as falas da equipe gestora, compreendi que “o mal--estar” estava instalado nas salas de aula do Fundamental II (5º ao 9º ano). Os professores sentiam-se ameaçados pelos alunos, e isso causava um “estresse” diário nos professores e na equipe de gestão, pois, enquanto essa desejava encontrar saídas outras que não a suspensão rotineira de alunos, aqueles pressionavam para o retiro “das ervas daninhas de

seus jardins”. Nesse contexto, a proposta do projeto de tutoria foi bem vista e acolhida pela equipe gestora da escola.

Cena II: APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA AOS PROFESSORES, A ESCUTA DAS QUEIXAS DOS PROFESSORES E A CONFIGURAÇÃO DA INTERVENÇÃO DO PROJETO DE TUTORIA.

Apesar de ter explicado o projeto à Orientadora Pedagógica, fui apresentada aos professores como alguém que iria dar uma palestra sobre indisciplina.

O projeto de tutoria foi apresentado em uma reunião de TDC (Trabalho Docente Coletivo), na qual os professores apresentaram um quadro caótico sobre a aprendizagem de seus alunos e também do cotidiano nas salas de aula. Um dos assuntos da pauta foi a avaliação da Olimpíada de Matemática e futuras resoluções sobre provas unificadas (provão). Falaram da dificuldade dos alunos em articular ideias – “não sabem pensar” – da incompetência para realizar um exercício ou uma prova com consulta, – “têm entregado em branco as questões” e do despreparo deles no final do Fundamental I.

Justificavam o fracasso, responsabilizando o outro: a família, os professores das séries iniciais, a política salarial entre outros. Afirmaram ser urgente a necessidade de começarem a se preparar para a realidade: “o treino para o vestibular”, embora se tratasse de alunos de Ensino Fundamental. Quando lhes perguntei quais turmas eram consideradas as mais difíceis, a resposta foi unânime: os 6ºs e 9ºs anos. Assim, decidimos, de comum acordo, investir nos 6ºs anos, pois os 9ºs anos já estavam saindo da escola. Fizemos um levantamento dos históricos escolares dos alunos que tinham dificuldade em aprendizagem e/ou de comportamento nas três turmas de 6ºs anos R, S e T.

Aos olhos dos professores, “estes alunos”, eram considerados detestáveis e indesejados, pois eles “atrapalhavam os outros”, “andavam pela sala”, “cutucavam”, “pegavam material dos colegas”, “assobiavam”, “jogavam bolinhas de papel nos colegas e nos professores”, muitas vezes “eram agressivos”, “xingavam”, “desacatavam”, “ameaçavam”, “alguns eram apáticos”, “não faziam tarefas”, “batiam nos colegas” e foram descritos mediante o uso de termos como “amoral”, “perigoso”, “agitado”, “mentiroso”.

Em relato feito pelos professores, havia um fato indiscutível: aqueles alunos, independentemente dos atributos, e aos olhos de seus professores, causavam um mal estar diário na sala de aula.

Após esse relato, foi feito um convite aos professores responsáveis pela turma para iniciar um ciclo diferente que implicaria mudança substancial no exercício de suas funções. Além das reuniões com os pais, que já realizavam com certa frequência, passariam agora a participar de encontros semanais com seus alunos (que viria posteriormente a chamar de tutoria de grupo) e encontros individuais com dois ou três alunos por semana (o que viria a ser a tutoria individual).

Duas das três professoras dos 6ºs anos, professora Ada e professora Denise³⁰ concordaram em participar do projeto. Uma delas estava retornando à escola naquele semestre. Restou-lhe ficar responsável pela “pior turma da escola”, mas estava animada para enfrentar esta dificuldade. A outra professora estava participando de um projeto desenvolvido na escola, coordenado por docente da Unicamp e financiado pela Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), na linha “Melhoria de Ensino”, e também apresentava um desejo de mudança no ambiente da sala de aula. Ambas eram professoras experientes e com formação consistente nas suas respectivas áreas de atuação, e exerciam sua autoridade na sala de aula perante seus alunos.

Destas duas turmas de 6ºs anos, foram indicados pelos professores catorze alunos que, segundo eles, “atrapalhavam a aula” – nove alunos do 6ºR e cinco alunos do 6º S.

MÊS SETEMBRO

CENA III- o primeiro encontro -Da assembleia ao grupo de reflexão -2011³¹

Primeiro encontro com o grupo 6ºR

No início da intervenção, queria saber o que acontecia na sala de aula, e ajudar nas resoluções dos conflitos, realizando uma assembleia³², nos moldes das assembleias

³⁰ Todos os nomes de professores, alunos e estagiárias citados neste trabalho são fictícios.

³¹ Sobre assembleias e grupo de reflexão, cap. 1.3.2.

escolares, prática cotidiana e estruturante das relações sociais em escolas democráticas³². Realizar uma assembleia de turma era, para mim, uma experiência bem conhecida, experimentada e com a garantia de um resultado positivo: um encontro para se falar sobre os conflitos que ocorrem no cotidiano escolar e buscar saídas consensuadas ou democraticamente votadas para a resolução deles.

No primeiro encontro com a turma do 6ºR, fui apresentada pela Professora Ada e perguntei-lhes o que sabiam a respeito de uma assembleia. Expliquei sobre a frequência dos encontros e algumas questões básicas sobre aquele espaço, um lugar garantido para diálogo, espaço sigiloso e respeitoso, com a garantia de não se falar nome de alunos e de professores, mas sim, tratar das dificuldades que encontram na sala, na escola, para que pudessemos encontrar algumas saídas para melhor convivência.

Apresentaram-se dizendo aquilo que mais gostavam e menos gostavam de fazer. Do que mais gostavam, pontuaram: de computador e de jogar bola. De modo individual apareceu que gosta de brincar, de vídeo game, de irritar a mãe, de amora, da cor lilás. Sobre aquilo de que não gostavam, várias alunas disseram que não gostam de fazer o serviço da casa, vários alunos disseram que não gostam das brigas, que falem mal pelas costas, duas odeiam quando “enchem elas” e de modo individual, que não gosta de pensar, não gosta quando o outro “déda”, não gosta quando outros cheiram (a professora perguntou cheirar o quê? A resposta foi: drogas), não gosta quando a mãe briga com ele, odeia gente falsa, odeia ser deixada de lado, não gosta quando sua mãe não deixa ficar no computador...

O gostar de brincar aparecerá como um assunto de reivindicação nesta e na outra turma, assim como aquilo de que não gostam e aquilo que os incomoda serão os temas principais levantados por ambas as turmas.

³² Modelo de assembleia escolar em escolas democráticas. PUIG, Josef. *Democracia e participação escolar*. Editora Moderna, 2000. SINGER, Helena. *Republica de crianças*. Editora Hucitec, 1997. KORCZACK, J, DALLARI, Dalmo. *O direito da criança ao respeito*. Editora Summus, SP, 1986.

³³ *Visitas técnicas nas escolas abertas (open schools) e democráticas* em Jafo, Zichron le Tzion e Hedera, Israel, 1993.

Ao perguntar-lhes sobre o que imaginavam que os professores pensavam sobre eles, surgiram expressões que revelaram tanto a percepção que tinham acerca da imagem dos professores sobre os alunos, como a percepção dos alunos sobre si mesmos, tanto na condição de indivíduos, quanto na de turma que se compara a outras turmas da escola. As expressões foram: *“bagunceiros”, “as nossas notas são as mais baixas”, “muitos problemas”, “mau comportamento”, “muito desrespeito”, “temos que melhorar”, “antes não era assim”, “éramos mais bonzinhos”, “os professores não conseguem dar aula”, “deveria ter mais suspensões”*.

Aquilo que os professores falavam sobre os alunos, para os alunos e para mim, pesquisadora e coordenadora do projeto de tutoria, foi reproduzido na resposta dos alunos. O que eles diziam era muito parecido com a queixa dos professores sobre esta turma. Era aquilo que eu já havia ouvido dos professores: *“a pior turma”*!

Os professores sentiam-se ameaçados, sentiam um mal-estar por antecipação, só de pensar que entrariam naquela sala, e os alunos correspondiam a essa previsão, a esta pré-disposição dos professores.

Antes mesmo de conhecerem os alunos que estarão em sua turma, já no 1º dia letivo, há professores que profetizam, como se tivessem uma bola de cristal ou um sexto sentido, o destino de um aluno, chegando a definir aquele que terá sucesso e, principalmente, o aluno que fracassará na vida escolar. Este é um início muito perigoso e perverso de uma prática educacional que se desenvolve em escolas tanto públicas quanto particulares.

Patto (1993) ³⁴ nos apresenta uma possível compreensão para este fenômeno, o qual ele chama de *profecia autorrealizadora*. Segundo ela, a profecia é um pré-conceito ou mesmo uma expectativa que se cria sobre alguém a qual pode vir a pautar comportamentos e condutas de um ou mais alunos, ou seja, uma profecia que pode vir a se concretizar, interferindo no processo de desenvolvimento cognitivo e/ou emocional da criança.

³⁴ A profecia autorrealizadora será aprofundada no cap.3.

Primeiro encontro com o grupo 6ºS.

Os alunos já tinham um costume de fazer roda de conversa com a professora Denise, no 5º ano (que trabalhava com uma abordagem frenetiana) e conheciam a roda como um lugar para conversar, um lugar para discutir problemas gerais e da turma.

Falamos sobre o sentimento de perda que tiveram, pois ao mudar de ano perderam essa personagem que cuidava dos alunos, que os conhecia, que percebia quando um estava cansado, triste... Neste ano, agora, vieram muitos professores, e que a Denise será a professora que vai cuidar da turma, mas para isso acontecer será preciso conversar, saber das dificuldades da turma, buscar saídas em conjunto.

Sobre como pensam que os professores veem esta turma, apresentaram uma visão diferente da outra. Falaram de si, apresentaram-se como uma turma boa, de alunos que gostam da escola e dos professores, dos amigos, que têm uma relação positiva com a aprendizagem, uma turma que quer estudar, alunos que gostam de fazer trabalhos em grupo e das atividades interessantes trazidas pelos professores, mas reclamam que alguns alunos atrapalham muito na sala de aula, quando há muita bagunça e desrespeito.

O aluno Irineu, que parecia disperso – estava assoviando –, relata um episódio em que se sentiu muito desrespeitado quando, no primeiro dia de aula, não veio com shorts da escola e não o deixaram entrar. Ele diz que não estava pelado e que queria estar dentro da escola. Em seguida Joana disse que gostaria de falar que ela adora a escola, mas odeia ser desrespeitada. Essa mesma menina no momento de arrumação das carteiras pediu que falássemos sobre *bullying*, pois diz que sofre diariamente com isso na turma.

Ao encerrar a 1ª assembleia, disse que na semana seguinte, a pauta seria elaborada por eles e que poderiam colocar um cartaz no mural da sala de aula para os alunos registrarem durante a semana, “*eu critico*”, “*eu felicito*” e “*eu sugiro*” (modelo frenetiano) e essas questões seriam trazidas para o nosso próximo encontro.

Por sorte e também pela dificuldade de acessibilidade para obtenção de materiais pedagógicos, (como tesoura, cartolina, canetas hidrográficas) este cartaz não foi colocado no mural da sala de aula e já no segundo encontro a dinâmica do grupo foi bem diferente.

Na hora do recreio algumas meninas vieram ao meu encontro para dizer que gostaram muito, muito da assembleia. Uma turma afetiva.

CENA IV- o segundo encontro -Da assembleia ao grupo de reflexão

6ºR.

No segundo encontro, a espera para a entrada no refeitório foi tranquila. Os alunos foram arrumando o espaço.

...A aluna Tamara imediatamente levantou a mão e relatou sobre o roubo do celular da Helena, outros se manifestaram dizendo que ocorriam roubos na sala de aula. Pedi exemplos... Chiclete, lápis, material, dinheiro. Já havia algum tempo que estavam ocorrendo os roubos na sala e nada acontecia. Demonstrei meu sentimento de indignação... Disse que eles estão dizendo que se iniciara uma temporada de furtos na sala e que esta atitude de furtar se tornou normal... Imagino que muitos sabem quem está furtando, pode ser um, dois, pode ser que outros que são mandados por um (pode ser menina também)... Lembrei que combinamos de não delatar, de não falar nomes, mas que devemos falar sobre e tentar enfrentar as situações. Furtos e roubos, não pode! Foi tomado o cuidado para o discurso moral não surgir, mas ele surgiu.

Jaime disse que concorda comigo e que viu alguém no ponto de ônibus com o celular rosa da menina Helena e disse que ele tem que ser devolvido, pois aquilo era roubado, o menino negou o roubo, disse que não sabia que era roubado e devolveu o celular via Jaime. “Será que quem está roubando já foi roubado?”, perguntei quem dali já fora roubado e quase todos levantaram a mão³⁵. Pergunta dois: quem conheceu este sentimento de ser tirado de nós algo que nos pertence, simplesmente porque a pessoa queria ter o nosso objeto? Ana respondeu, é muito triste. Disse que deveríamos pensar sobre isso. Temos vontade de ter algo que o outro tem, mas podemos simplesmente pegar para nós aquilo que desejamos? A resposta foi não, respondida por gestos, falas...! Senti um discurso moral, mas achei necessário

³⁵ Exercício da prática de votação, que foi iniciada e depois abortada.

naquele momento proporcionar uma reflexão³⁶. O Enrique que veio de outra escola, disse que em sua escola roubo se trata com expulsão³⁷.

Em seguida a Tamara introduziu outro assunto (e deixei rolar, sem interferir e voltar para o tema em pauta como normalmente faria, mas que na realidade ela estava dentro do tema ao trazer aquilo que mais a incomodava e que não achava certo, já que estávamos falando entre aquilo que pode e aquilo que não pode, entre o certo e errado). Tamara disse que não gosta dos apelidos que dão para ela, sente-se muito desrespeitada e quando responde acaba apanhando, disse que os meninos batem nela. Peguei o gancho sobre a diferença entre este sentimento de desrespeito e sobre o roubo³⁸. Falaram que se dá apelido por brincadeira, e que também é por maldade, pois o apelido³⁹ é sobre algo negativo que a pessoa aparenta: baixa, baleia, dentuça... A professora Ada perguntou como eles se manifestam quando são chamados pelos apelidos. Disseram que “xingam,” batem, devolvem e aí a briga está instalada. Perguntei se poderiam achar outro jeito para resolver este assunto, pois sabemos que isso que eles estão contando é algo que acontece todos os dias, talvez em todas as aulas e é motivo para interromper a aula e que dá início a um bate boca entre alunos e professor. Concordaram. Perguntaram-me o que eu faria... Pedi a eles que pensassem em atitudes para tentar quebrar este ciclo.

O Roberto (bem miudinho), em seguida, disse que não gosta da brincadeira de mata-leão (um aluno está andando e de repente começam a pular e a montar sobre ele vários colegas e ele fica imobilizado, com falta de ar).

Parece que este encontro foi uma explosão dos assuntos que, de fato, os incomodam! Novamente o tema apelido ficou em aberto e deixei rolar.

A professora Ada pediu para eles explicarem essa brincadeira que ela considera muito perigosa, que tem visto e discutido com eles sobre os perigos dela. Gil (muito agitado) concordou e disse que ele fica sem ar e muito vermelho. Walter disse que até colocam a língua para fora. A maioria olhou para Walter com olhar de delação como se falassem: mas é você que enforca. Perguntei a Walter o que significa quando a língua... Ele diz que o colega fica sem ar... A professora Ada contou de um aluno de outra escola que passou mal e o pai do garoto foi atrás de

³⁶ Nesta etapa do trabalho, eu tinha, como proposta, proporcionar nos encontros um ambiente de passagem da heteronomia para autonomia, baseado na teoria do desenvolvimento moral.

³⁷ Em outros encontros, pudemos refletir sobre a eficácia da punição. Nas considerações finais, no cap. 4, será apresentada uma análise dos livros de ocorrências relacionados aos alunos em questão quando eram tratados com punição e, durante a intervenção, como estas ocorrências se modificaram.

³⁹ O tema apelido e estigma serão aprofundados no cap.3.

quem o enforcou e bateu no menino... (um discurso moralista). Walter diz que já viu mesmo, pai se retratando, e ele sabe sim que é perigoso.

Walter é o mesmo que reclamou com sinceridade que não gostava de ser apelidado e de receber a brincadeira do enforcamento, “mata-leão”. Walter era o mesmo que iniciava a brincadeira do mata-leão, parecia ser também aquele que roubava e que aplicava golpes e também era aquele que recebia apelido e que não gostava nem do apelido, nem de levar mata-leão. Walter suportou ser apontado pela turma como agressor e reconheceu o perigo da brincadeira, ou seja, mesmo aquele que inicialmente parecia algoz era também vítima no interior do grupo. Estranhamente foi respeitado pelos colegas quando disse que também não gostava de ser enforcado e apelidado.

Encerramos com a fala: a assembleia garante o sigilo daquilo que falamos, logo não passaremos para a direção e nem para os pais o que foi dito naqueles momentos, mas percebo que ficou claro que a turma não quer mais que aconteçam algumas coisas importantes que estavam acontecendo ali, com eles, entre eles.

O que percebemos é que a turma do 6ºR quer falar daquilo que os incomoda, daquilo que não querem mais!

6º S. Segundo encontro

Senti-me muito bem recebida.

...Joana falou que acha que devemos falar sobre o desrespeito que acontece todos os dias na sala de aula. Acham que ela fica encarando os outros, mas na verdade olha para o nada e dizem para ela “é você que tem cara de cu”... Perguntei o que significa isso? Silêncio. Falaram algumas frases parecidas, uns riram, outros prestaram muita atenção... Joana se incomoda, pois gritam muito durante a aula. Gritam como?

...Falaram sobre que não gostam de receber apelidos, deram exemplos de apelidos maldosos e pergunto por que damos apelidos nas pessoas? Um menino disse que é divertido. Eu pergunto quem já deu um apelido para alguém? E que também já recebeu um apelido que não gosta? Quase todos levantaram a mão.

...Papéis e borrachas que voam na sala de aula. A professora diz que não vê isso acontecer na aula dela. Eles disseram que na aula dela e da professora Ada eles não

jogavam. Eles as respeitam porque elas são mais duras e exigentes. Disse a eles que eles gostam de saber quais são os seus limites, o que podem e não podem fazer na sala de aula.

...Eles começaram a falar de como se sentem desrespeitados pelos professores. ...

Já no segundo encontro, em ambas as turmas, algo localizado no campo do intuitivo⁴⁰ me fez optar por não trazer pautas programadas antecipadas para o encontro e nem usar a votação como metodologia. Essa decisão foi o que transformou os encontros, inicialmente pensados como assembleias, em algo que se assemelha em diversos aspectos a um grupo de reflexão, no sentido adotado por Zimerman⁴¹ e grupo operativo⁴².

A posteriori, este encaminhamento intuitivo se mostrou bastante acertado. As evidências para essa constatação são diversas, e remetem ao contraste entre a percepção inicial da “pior turma” e diversos elementos que sugerem a superação desse status.

Senti a necessidade de conhecê-los verdadeiramente e para isso foi preciso criar um afastamento dos estigmas⁴³ apresentados e instalados, tanto pelos professores, quanto pelos próprios alunos. Como não foi realizada observação na sala de aula, o trabalho com o desconhecido ficou facilitado, sem as marcas de cada aluno.

Comecei a conhecê-los do jeito que eles quiseram se mostrar.

Nesta etapa da mudança de método, do abandono da mediação de conflitos para uma escuta verdadeira, lembrei-me do filósofo Martin Buber (1979), do seu livro *EU e TU*. Sob a ótica de Martin Buber, as pessoas não são coisas nelas mesmas, mas elas são a partir da relação que estabelecem umas com as outras. Quando tratamos os alunos como “estes alunos”, estamos tratando de um caso: “os alunos difíceis”, “alunos desajustados”, um utensílio para ser utilizado para os meus propósitos. Buber utiliza nesta perspectiva o conceito de EU-ISSO para este caso.

⁴⁰ Sobre intuição, cap. 1.3.2.

⁴¹ ZIMERMAN, David. A minha prática com grupo de reflexão. In: Oliveira Jr, J.F. *Grupo de reflexão no Brasil, grupos e educação*, Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

⁴² Sobre grupo de reflexão e grupo operativo, cap. 1.3.2.

⁴³ Sobre estigma, cap.3.

Ao começar a ouvi-los, cada um em sua singularidade, passaram a ser únicos, e outra relação foi estabelecida: EU-TU⁴⁴. Segundo Buber, na relação do EU-ISSO, usa-se o poder porque se deseja manipular o objeto e no mundo do EU-TU, o poder não é usado porque se deseja acolher aquilo que está na minha frente e assim poder cuidar do todo através de cada um.

Ao realizar assembleia para resolução de conflitos, não seria um afastamento da compreensão das relações? Ao tratar os conflitos com a intenção de resolvê-los, eu não estaria tratando a tão desejada indisciplina, tratando a turma como uma coisa?

À medida que fomos escutando os meninos falarem sobre aquilo que os incomodava na escola, senti que eu deveria deixar de ouvi-los e de fato escutá-los⁴⁵. Ter a coragem de escutar, sem saber o que vai acontecer. Escutar para conhecer e reconhecer o que eles são, ao invés de ouvir o que eu queria ouvir e assim fazer com segurança o que acreditava saber fazer, isto é, mediar com responsabilidade as sugestões do grupo para encontrar saídas para uma melhor performance na sala de aula.

Aquele espaço não estava se configurando mais como um espaço de assembleia, mas sim parecia um grupo de reflexão, pois a tutora (coordenadora do grupo) assumira o papel de facilitadora do falar livremente, proporcionando a expressão de todos e eles foram correspondendo, simplesmente falando aquilo que vinha em suas cabeças. Eles estavam associando livremente suas falas.

A técnica de associação livre é utilizada pela orientação psicanalítica e segundo definição de Laplanche e Pontalis⁴⁶:

[...] consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea (LAPLANCHE, J. PONTALIS, 2004, p. 38).

⁴⁴ BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.

⁴⁵ Sobre escuta, cap.3.

⁴⁶ LAPLANCHE, J. PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 38.

Essa técnica implica deixá-los falar, e é necessário acolher e conter conteúdos trazidos, por isso é uma técnica que denota coragem e desnudamento da moral. Mais adiante nos aprofundaremos sobre este assunto.

O fato de os dois grupos, logo de início, falarem de si, acredito estar relacionado com o estabelecimento, já no primeiro encontro, das normas de convivência daquele grupo, o respeito, o sigilo e a garantia da frequência dos encontros. Este contrato foi fundamental para a criação da confiabilidade.

Creio, também, que o fato de eles terem alguém ali, escutando-os, tentando compreender aquilo que falavam e que, quando necessário, tentava esclarecer algum conteúdo trazido, foi fundamental para que estes encontros se configurassem em uma mistura de grupo de reflexão e grupo operativo.

Um novo olhar para a mesma turma.

CENA V: terceiro encontro, já não assembleia e sim algo mais parecido com um grupo de reflexão. Grupo 6ºR

Enquanto formatavam os bancos para a roda, um aluno, que estava com chiclete na boca, foi avisado por outro colega para jogá-lo no lixo.

Motivados por esse acontecimento, iniciamos nosso encontro com a regra do chiclete e vários alunos foram jogar o seu e outros enganaram que jogaram...

Jaime disse que se acostumou a não mascar chiclete de dia. Outro diz que é viciado em chiclete e que não consegue escolher horários para chupar. A professora fala do tumulto que é pedir para jogar fora o chiclete e que parece que se acostumaram a receber bronca e isto a angustia. Walter deu o exemplo de um cachorro que é domado e aprende tudo, contou uma longa história. Disse a ele se ele estava sugerindo que domássemos os alunos. Ele riu.

Relataram que no mesmo dia da assembleia houve a brincadeira do mata-leão e olharam para o Walter. A professora confirmou e disse que se sentiu muito mal, pois acabaram de falar sobre esta brincadeira perigosa e nada aconteceu.

Falou-se também que os roubos continuaram, lápis que eram quebrados, lápis que se decide não devolver. Olham para o Walter e Fernanda, cochichavam todo o tempo.

Fernanda não me olhava. A professora deu um exemplo: imaginem que entram na casa de vocês e pegam o vídeo game, ou mesmo um lápis, iriam gostar, que sentimento teriam? É o mesmo que está acontecendo na sala de aula

Bianca fala baixo que mexeram na sua mochila...

A professora diz que na reunião de pais, os pais pediram uma atitude da escola com estes alunos que estão fazendo isto, parece que sumiu um estojo de algum aluno.

Jaime relata que um aluno pediu um lápis emprestado e quando ela pediu para ele devolver, ele disse: já era!

Eu disse indignada, como assim, já era?

Alguém, disse que são cinco alunos que estão nessa... Todos sabem quem são.

Gil concordou e disse que é difícil resolver este assunto, pois na sala eles respeitam a lei de não serem dedos-duros. Silêncio...

O furto ou o roubo é compreendido neste trabalho a partir de uma perspectiva winnicottiana, em que o roubo é considerado um pedido de ajuda. O que importa para quem rouba não é o objeto em si, mas sim o que esta criança ou adolescente está procurando quando rouba. Está em busca de algo a que tem direito, como por exemplo, amor do pai ou da mãe, ou de ambos, de amigos, de professores...

Winnicott (2000) ⁴⁷ diz que “A criança quando furta um objeto não está desejando o objeto roubado, mas a mãe, sobre quem ela tem direito”.

A banalidade das ocorrências do roubo era o que me preocupava.

A aceitação da rotina do roubo me chamou a pesquisa de Archangelo ⁴⁸, sobre a exclusão social numa abordagem bioniana. Ela nos apresenta a ideia de que a exclusão

⁴⁷ WINNICOTT, D.W. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 141.

⁴⁸ ARCHANGELO, A. [Social exclusion, difficulties with learning and symbol formation: A Bionian approach](#), Psychoanalysis, Culture & Society. Palgrave-journals.com Nature Publishing Group, 2010.

Exclusion affects the children of the excluded doubly: in a form we might call ‘primary’, where the children are subjected to the same perverse processes to which the parents or caregivers were subjected and, secondarily, where they are also subjected to the effects of the exclusion suffered by their parents or caregivers. In other words, the psychic effects of social exclusion become more severe with every passing generation. Not only do

social tem efeitos transgeracionais. Isto significa que, por gerações, há limitação à acessibilidade às instituições a que as famílias têm direito e passam a se acostumar com a falta. Falta de retorno e respostas, falta de suporte para suas necessidades e este “se acostumar” tende a dominar as experiências da pessoa. A exclusão social é um processo que debilita socialmente as pessoas e vai criando uma perda progressiva de autonomia, de um senso de valor e apresenta profundas consequências na capacidade das pessoas para tomarem decisões sobre sua vida.

[...] A exclusão afeta os filhos dos excluídos duplamente: em uma forma que poderíamos chamar de "primário", onde as crianças são submetidas ao mesmo processo perverso que os pais ou cuidadores foram submetidos e, secundariamente, onde também estão sujeitas aos efeitos da exclusão sofrida por seus pais ou cuidadores. Em outras palavras, os efeitos psíquicos da exclusão social se tornam mais graves a cada geração que passa. Não só os "filhos dos excluídos" sofrem com a violência social, mas também a sua primeira socialização no seio da família a deixa com uma autorrepresentação associada com a impotência e a falta de ação (ARCHANGLO, A., 2010, p.316, tradução livre).

Era normal roubar e ser roubado, apelidar e ser apelidado, ameaçar e ser ameaçado, desrespeitar e ser desrespeitado. O que não era normal era aquilo que começamos a criar, um espaço para o diálogo, um espaço de confiança, um espaço para pensar e criar.

Nesse encontro apareceu, também, a necessidade de eles saberem seus limites, aquilo que podem ou não podem fazer. Falaremos mais adiante sobre este assunto, pois ele se repete nos outros encontros com as outras turmas.

Terceiro encontro 6ºS

Joana reclama que tem que trazer os livros todos os dias e que é pesado. Gostaria de deixar livros na escola ou que professores os utilizassem menos. Surgiram algumas ideias

the ‘children of the excluded’ suffer social violence, but also their first socialization within the family leaves them with a self-representation associated with powerlessness and lack of agency.

para deixar os livros na biblioteca. A professora explica que os livros foram bem selecionados e que este ano todos conseguiram ter os livros, outros anos, os livros tinham que ficar na escola porque não havia livro para todos. O aluno reclama sobre não terem um horário definido...

Joaquim, diz que se sente desrespeitado porque tem uma professora que só chama os melhores alunos para responderem as questões que ela faz. Alguns alunos estranharam o comentário dele, pois o consideram pertencente a este grupo de melhores alunos e que ele responde sempre. Eu disse que é assim que ele se sente e que devemos respeitar o sentimento dele e houve uma sugestão para ele falar com a professora do desejo de ser chamado para também responder as perguntas em sala de aula.

Wiliam, diz que se sente desrespeitado pela professora que pede para calarem a boca. Ele nem faz bagunça e tem que ouvir isso. Eu pergunto em que situação a professora fala deste modo e se é rotineira esta prática. Disseram que, às vezes, a turma está muito bagunceira e o professor reage bem, conversa, às vezes fica muito nervoso.

Joana, fala que não gosta de usar uniforme e questiona esta regra. Dissemos que é uma regra da prefeitura. Um aluno sugeriu que pelo menos a camiseta fosse azul, pois branco suja muito. A professora relata que levou a turma do 9º ano para o Cotuca e que uma escola particular também estava ali e ela sentiu que o ato de usar o uniforme para aquela turma os deixava orgulhosos, era uma identidade... Falamos um pouco sobre o futuro, cursos técnicos, da importância de terem sonhos.

João relata em voz baixa que sexta-feira teve uma briga na sala. Eu pedi para que falasse mais alto para a turma e ele, muito vermelho, conta que ele e o Irineu brigaram. Ele estava na carteira e ralou de brincadeira na perna do Irineu (um pontapé segundo o Irineu). Irineu se levantou da carteira e deu um soco na barriga dele e que doeu muito. Perguntei se foi um acidente ou brincadeira, o João diz que foi brincadeira...

Nesse encontro, esta turma, diferentemente da outra, fala e reclama sobre algo externo às questões do grupo, relacionado às regras existentes na escola e sobre o desrespeito vindo do professor. Uma turma, que tem certa prática de assembleia, consegue falar daquilo que considera seus direitos mesmo que isso ainda não esteja claro para ela naquele momento. Não percebem que podem exigir da escola aquilo a que têm direito, por exemplo, saber seu horário diário, pois estávamos no segundo mês de aula, já indo para o terceiro e o horário ainda não estava totalmente definido. E, mesmo quando definido, são inúmeras as faltas dos professores, pois eles podem faltar uma vez por mês, é só avisar que são substituídos. Também acabam faltando por questões particulares; muitas vezes ficam

doentes por causa de estresse e avisam no próprio dia sua falta e professores substitutos ou o professor que tem uma janela entra na sala de aula. Nesse encontro, eles solicitaram um armário para guardar seus livros. Não se falou sobre o sentimento de abandono que têm quando seus professores faltam, mas este é um assunto que deve ser lembrado, ao pensarmos nessa falta exagerada dos professores na escola.

MÊS OUTUBRO

CENA VI : quarto encontro 6ºR.

Antes de iniciarmos... Milton estava reclamando que o Vice-diretor pediu para alguns alunos tirarem os bonés no refeitório e para outros ele não pede, xingou o Vice--diretor...eu perguntei para ele qual o motivo da regra de não poder usar boné. Ele disse que não sabia.

Geraldo relatou o caso do boné dele no refeitório, ele não gostou e pergunta por que esta regra não vale para todos (Leo estava de boné e com certeza não relacionou o tema com ele e seu boné). Perguntei o motivo da existência desta regra. Ele não sabia. Tamara disse que não temos sol dentro da sala de aula... Outros disseram que, no recreio, podem usar, mas na sala de aula não pode e nem no refeitório. Eles não sabiam...

Disse que eu imagino que o fato de podermos olhar nos olhos, assim como organizamos este formato de roda para conversar, é porque é importante que façamos assim. Aquele que não fala, percebo no olhar que está ligado, percebo sentimento, se está triste alegre, cansado. A professora perguntou quem vai ao templo, igreja pode usar boné? Eles negaram, ela imagina que no refeitório é a mesma coisa, local de respeito. Disse também que o boné é um esconderijo para guardar objetos e a escola prefere optar para não ter este tipo de problema. O Milton xinga , a professora se posiciona e diz que de novo está xingando, (ele xinga mesmo), abaixa a cabeça bravo e fica quieto.

Roberto e Milton disseram que não conheciam esta regra do boné. A professora diz que eles têm falado desde o 1º dia de aula e que também os pais foram avisados na reunião de pais. O Leo continua com o boné e a professora acrescenta a pergunta, porque o boné é permitido para uns? Uma aluna responde que há alunos que não aceitam regras.

Ops, eu disse, vamos falar sobre isso. Silêncio.

Disse que tem gente que desde pequeno não gosta de receber bronca, seja de sua mãe, ou professora, avó, tem gente que desde pequeno não aguenta e se frustra quando recebe bronca, quando lhe é negado algo, quando não consegue fazer a tarefa, tem gente que não aceita regras desde pequeno, faz o que quer e não aceita a autoridade dos outros,

tem gente que sabe das regras, o que é certo e o que é errado, mas precisa ir atrás dos amigos. Buchicho. Alguém falou que não aceitar regras é perigoso. É, eu disse, é uma decisão e que acredito que conversando sobre os problemas, os conflitos, podemos pensar um pouco sobre as nossas ações, sobre ações de nossos colegas... Falamos sobre comprar tênis, na “boca, na biqueira”, é correto? Sobre comprar produtos da China, mão de obra infantil. Gil disse que nem sempre o que se vende na biqueira é roubado e que ele, ou alguém da família comprou ipod, celular... e que o tênis, pode ser uma troca por drogas...Silêncio...

O mesmo Gil que acaba de falar, que desde o início estava de mão levantada, pois queria falar sobre o recreio. Disse que, no recreio, as duas quadras são ocupadas pelos alunos mais velhos. E que ele pensou em montar um cronograma para dividir a quadra para revezar entre a aberta e a coberta, um dia jogariam futebol na coberta as turmas do 6º e 7º e no outro dia 8º e 9º.

A Tamara disse que achava mais ou menos legal porque aí só resolveria o problema dos meninos, precisa pensar em vôlei em outras brincadeiras para todos participarem. Gil e outros acham que se mudassem os horários de recreio, dividissem as turmas, tudo se resolveria. A professora explicou a dificuldade desta ideia, mexer em horários dentro da rotina escolar é muito difícil. A Thaisa disse que ela gosta de jogar futebol, mas que deveria sentar uma menina nesta hora de propor o que fazer no recreio. Várias ideias surgiram...

A professora relatou que está programando atividades para o dia das crianças, segunda e terça que vêm e que teria um encontro com a Diretora para fechar o evento, mas que esta atividade especial está vinculada à melhora da turma. O Gil relata sobre um roubo do Willy, mas conseguiu fazer com que ele devolvesse...

6ºS. Quarto encontro: sugestão para melhoria na escola, canais de atuação para a mudança e ameaças.

Os meninos gritaram de felicidade com a minha chegada.

Iniciaram com a ideia de ter armários individuais na escola e perguntaram se eu havia pedido para a Direção. Eu disse a eles que não combinamos que eu teria que pedir... Falamos sobre o papel do representante de classe, disseram os nomes e expliquei como poderiam funcionar estes papéis, qual é a conexão da professora tutora com eles... A professora disse que é bom falar sobre isso, pois ela sente que a turma melhorou muito na aula dela e que isso não rola com as outras aulas, acha que a turma está entendendo que o esforço de mudança é só na aula dela e que tem alguns que acham a assembleia legal porque fica no lugar de aula.

Alguns alunos disseram que houve melhora nas aulas de Matemática e Geografia.

O assunto foi sobre as ameaças feitas para que uns façam tarefas para os outros. Um aluno pede para o colega fazer as tarefas na sala de aula e oferece balinhas. Há negociação no número de balas, há aquele que promete e não dá, há aquele que pede antes as balinhas e não faz a tarefa, há aquele que recebe xingamento e apanha se não fizer a tarefa. Conversamos sobre como se sente aquele que é obrigado a fazer, aquele que sente medo do colega que vê todos os dias. Alguém conta uma história de suborno na hora do lanche em outra escola.

Os alunos mostraram que não gostam disso, apareceu que aquele que ameaça também é ameaçado...

6º R. Quinto encontro: conquista da festa de aniversário

Entramos, a professora não se sentou. Pediu a palavra para fazer acertos sobre a festa que preparam para o dia de hoje, após o término das aulas no refeitório...

Considereei importante interferir com a gestão da escola para encontrar saídas possíveis para a realização e quem sabe abrir espaço para comemorar aquilo que talvez nunca tivesse sido comemorado: o aniversário. Ouvi todas as más experiências das tentativas anteriores, mas achamos alguma saída possível: festa no refeitório após a saída dos alunos, com a esperança de que os outros professores ficassem um pouco com eles.

Neste ambiente de alto astral, os alunos contaram sobre a semana dos jogos e brincadeiras organizada pela professora tutora de sala, que relatou em nossos encontros que percebeu que eles precisavam brincar mais e ajudou a organizar o evento. Eles falaram todos juntos, cada um de seu modo, que foi “irado”.

A turma estava impressionantemente tranquila, harmônica. Fiquei em silêncio esperando eles falarem, conversavam baixinho... e deixei. Algum momento eu perguntei sobre o que queriam falar, mas eles já estavam falando...

...Thaís reclama que continuam com os apelidos e que ela não gosta, não quer. Muitos concordaram com a cabeça. Outro aluno também reclamou.

...Geraldo diz que não é só apelidos que dão, também dizem coisas sobre ele que ele não gosta. Ele disse que disseram para ele que ele estava de mão dada com outro menino...

...Uma menina disse que pegaram a borracha dela e cortaram, outros reclamaram da mesma brincadeira e também de uma caneta que alguém perguntou de quem era e ninguém respondeu, o colega insistiu e como viu que não era de ninguém, resolveu parti-la ao meio. Muitos concordaram com a cabeça. A professora perguntou como poderia ter sido diferente esta cena...

Ana disse que, pelo menos, os roubos acabaram e houve confirmação com a cabeça. Eu disse: olha que legal, os roubos sempre foram o assunto que mais incomodava vocês e agora precisamos nos dedicar ao caso da destruição das borrachas e apelidos. Sentimos raiva mesmo e aí vai uma sugestão para quem está precisando extravasar raiva, que está precisando destruir a borracha, tente dar socos no travesseiro... Um aluno riu e disse que gritar no banheiro também ajuda...

Já no finalzinho, a professora disse: Gostaria de dizer para a Aidê e para a turma que houve mudanças positivas e significativas no grupo, já não está tão agitado, os alunos estão fazendo as tarefas, não andam tanto na sala. Estão muito melhores e que continuem assim. Encerramos.

Sobre a festa para três aniversariantes: a professora estava muito feliz, pois foi uma verdadeira demonstração de afetividade com a sua turma. Ela trouxe uma toalha bonita de casa, a mãe dela fez *cupcakes* (bolinhos) individuais para cada aluno. Havia salgados, comprados com o dinheiro arrecado de uma caixinha comum, refrigerantes e muito sorvete, doação de uma aluna.

Os professores foram convidados, mas a única que compareceu foi justamente a professora Denise, professora tutora da outra turma participante do projeto. A professora Ada ficou ressentida com este fato, pois era um momento importante do processo de identificação e conquistas do grupo. Teria havido uma possibilidade de ciúmes dos outros professores? O grupo de fato estava se modificando em sala de aula.

Na festa, trouxeram som, Walter dançou hip-hop, outros foram comer, a mesa estava de fato linda. Eles estavam muito, muito felizes. As merendeiras e o pessoal da cozinha também participaram do evento.

A festa aconteceu a partir de um desejo inicial de alunos e, posteriormente, da professora. A busca para sua realização foi conflituosa e ela denotou uma mistura de sentimentos, de indignação, de ressentimento e de desconforto por parte da professora

Ada, que mesmo assim cuidou para que ela acontecesse. Muitos desejos novos e sonhos foram abrindo espaço para a criação.

Segundo Winnicott (1971), a criação cultural se dá no espaço potencial, uma terceira área, ou uma área intermediária de experiência existente entre o indivíduo e meio o ambiente que ele observou através do ato de brincar. Sanches explica que:

[...] segundo Winnicott, implica a consideração de que há duas realidades distintas (eu e o outro), que se encontram numa área intermediária (o espaço potencial) onde a criação do novo (o terceiro elemento) se dará [...] (SANCHES, R. M., 2005, p.5)⁴⁹.

Sanches (2002) apresenta o conceito winnicottiano de espaço potencial, ou transicional, como sendo um espaço que resulta de uma experiência em que um sujeito tem uma necessidade e o analista tem o objeto e este é capaz de perceber a necessidade afetiva do sujeito naquele momento e isso possibilita a criação de algo novo.

Trata-se de uma área entre o exterior e o interior (portanto, é e não é dentro e fora), é derivada da experiência da ilusão proporcionada pela mãe suficientemente boa⁵⁰ no período de dependência absoluta do bebê. Quando a mãe oferecia ao bebê um objeto no momento que este o estava esperando, permitia-lhe a experiência da ilusão de tê-lo criado. Mas a mãe tem que gradualmente desiludir seu bebê, que é fundamental no processo de crescimento.⁵¹ Sem essa desilusão, os objetos nunca se tornarão reais. Assim, o espaço potencial se desenvolverá da experiência de ser reconhecido parcialmente no seu desejo, havendo lugar para a participação do mesmo⁵². (SANCHES, R. M. 2002, p. 20).

No caso da festa, houve um sujeito (grupo) e uma necessidade (existência de momentos para se comemorar o nascimento⁵³, para celebrar a vida, ou até mesmo, simplesmente pelo desejo de estarem juntos fora do âmbito de aula). Os alunos desejavam

⁴⁹ SANCHES, R. M. *Winnicott na clínica e na instituição*. Editora Escuta. 2005. SP, p.5.

⁵⁰ Sobre o conceito de “mãe suficientemente boa”, nos aprofundaremos na nota de rodapé, no cap. 3.

⁵¹ Segundo Sanches (2002) para amenizar a angustia do bebê da separação da mãe (entre os seis e doze meses), a descoberta potencialmente dramática é amenizada pelo que Winnicott denominou de “objetos transacionais”, os paninhos, ursinhos, (lembra a maciez do contato da pele materna), chupetas (lembra o sugar do seio materno) ou ainda podem se constituir como “situações transacionais”, como cantar certas músicas ou seguir rituais na hora de dormir. Este objeto transacional é criado num “lugar” (psíquico): espaço potencial ou transacional. Idem referência abaixo.

⁵² SANCHES, R. M. *Psicanálise e Educação: questões do cotidiano*. Editora Escuta. 2002. SP, pp. 20.

⁵³ Soubemos através dos encontros individuais que muitos alunos não sabem a data de seu nascimento, e que também não é costume comemorar o aniversário em suas casas.

uma festa – atividade proibida na escola – e a professora percebeu a necessidade dos sujeitos naquele momento, possibilitando, então, a criação de algo novo: a festa.

Essa necessidade surgiu em um encontro marcado de escuta e a partir dele buscaram-se os recursos que eles tinham para aquela criação: solicitaram à professora a elaboração do evento, conquistaram a adesão de todos da turma e foi realizada uma articulação que promoveu a interação entre a professora e alunos e, ainda, a gestão da escola.

MÊS NOVEMBRO

6º S. Quinto encontro: briga sexualidade, desrespeito

Contaram sobre as oficinas, jogos, que ocorreram na semana da criança e sobre uma aluna que ficou muito triste porque não ganhou nenhum prêmio no desfile... Falaram sobre isso, sobre competir e querer ganhar, não saber perder.

O Gustavo foi logo contando da briga que teve entre ele e um monitor dos brinquedos infláveis. Diz que levou um soco do rapaz monitor dos brinquedos. Joana não parou de rir... Gustavo continuou e explicou que o soco foi injusto, que, na verdade, ele foi ajudar uma menina, pois sentiu que o rapaz a desrespeitou...

O assunto “passar a mão” entrou na pauta, trazido pelas meninas. Alguns meninos acham normal, só não gostam quando as meninas batem neles. Falei sobre o direito do toque do nosso corpo, sobre autorizar alguém a tocar e sobre o desejo do toque, da vontade de conhecer o outro... Eles riram. Silêncio...

Foi trazido também o assunto sobre mexer nas coisas dos outros sem autorização, de tirar uma coisa do lugar e colocar no outro, uma brincadeira de mau gosto.

Pausa de uma semana por motivo de semana de provas.

6º R. Sexto encontro: medo de ameaças, sofrimento de aluno e professor

A professora iniciou a fala dizendo que iria relatar para mim os últimos eventos que a deixaram muito triste. Disse que após a festa, ainda houve uma reunião de professores e a turma recebeu elogios pela mudança que os alunos estavam tendo, que a turma estava diferente... Isso foi na segunda-feira.

EVENTO I

Esta semana foi uma semana de provão, novidade na escola. Houve uma combinação que o aluno que fosse encerrando a prova, não poderia sair da sala, pois atrapalharia os outros. Ao encerrar uma prova, um professor saiu da sala e quando ele chegou à sala estava ocorrendo um evento em que a aluna Thaisa foi empurrada por colegas. O motivo foi que ela tinha balas no estojo, um aluno já havia pedido para ela dar uma bala e ele e outros foram até a carteira dela pedir outras balas e ela se recusou a dar. Empurraram-na para pegarem as balas. A sala estava vendo, um colega inclusive incentivou gritando, pega, pega... Outros ficaram olhando atônitos... Perguntei se, de fato, outros alunos estavam olhando e se não sentiram vontade de ajudar a Thaisa ou interceder naquele evento. Um aluno disse que todos têm medo! Inclusive uma aluna ameaçou pegar a Thaisa. O assunto medo das ameaças foi novamente trazido pelo grupo.

EVENTO II

A professora Ada continuou relatando o 2º evento que ocorreu no mesmo dia. Após ter encerrado a prova, o aluno Leo foi solicitado, conforme combinado, a pegar uma folhinha de atividade. Ele se recusou e mandou a professora “tomar no cu”. Um amigo foi ajudar e disse: Leo, a folhinha da redação é sobre família... aí o Leo jogou a carteira no colega e deu um chute nele... Os alunos falaram pouco, estavam chateados, compartilharam com a professora as expressões em seus rostos. Eu disse que é assim mesmo, momentos bons foram conquistados, temos e teremos altos e baixos.

Na entrevista individual com o aluno Leo, pudemos compreender que o seu comportamento agressivo relacionava a folhinha da redação sobre família com a situação de fragilidade familiar na qual se encontrava⁵⁴.

Fiquei com a professora na sala para uma conversa, para tentar compreender o que havia acontecido e acolhê-la em seu sofrimento. Sentia-se só, desamparada e sem apoio da gestão, que, por sua vez, esperava que ela desse conta de mediar os conflitos ocorridos na sala de aula. Aconteceu ali o *holding do holding*⁵⁵. Ela, no papel de tutora, tem acolhido

⁵⁴ Relato do encontro individual, cap. 2.2.

⁵⁵ Termo colhido por Winnicott, aprofundado no cap. 3.

seus alunos e eu, no papel de Coordenadora, acolho a professora. Em seguida, fui chamada para conversar com a Diretora e foi sinalizada, por mim, neste encontro, a urgência da criação de espaços em que os professores e os gestores pudessem conversar, dialogar, conhecer-se e confiar mutuamente.

Antes, eu achava que o conflito era entre o certo e errado, mas fui percebendo, a partir da convivência, o sentimento de desamparo das professoras tutoras, que a natureza do conflito moral é sempre entre o certo e o certo⁵⁶, conforme apresentado pelo escritor Amos Oz.⁵⁷

6º S. Sexto encontro: saudades, sexualidade, desejo de saber de si

Após uma boa temporada sem assembleias por motivo de atividades extras, como passeios e semana de provas, ao nos encontramos no refeitório, sentimos uma alegria imensa com o nosso retorno.

Novamente o tema sexualidade surgiu neste grupo. Falaram sobre o “passar a mão na bunda” das meninas.

Maria relatou que semana passada um aluno da sala baixou a calça de outro aluno e que o aluno cuja calça foi abaixada não tem vindo à escola. Outra aluna relatou que este evento foi uma vingança do aluno que baixou a calça, pois o outro abaixou a calça dele na rua uns dias antes. Falamos sobre o sentimento de vergonha, sobre enfrentamento e fuga... Contaram que no banheiro da escola já prenderam um menino no banheiro das meninas enquanto tinha uma menina lá.

Falamos sobre o desejo e a vontade de conhecer o corpo do outro, sobre brincadeiras de passar a mão, baixar calça, entrar no banheiro do outro gênero. Falamos um pouco sobre a idade e a fase de início de transformações do corpo deles e que faz sentido estarmos conversando sobre isso, a curiosidade, o desejo, o papel de quem toca no corpo do outro e o outro não gostar...

A professora disse que ao conversar com a professora do ano anterior, que fazia roda semanalmente, contou que eles conversavam muito sobre temas mais íntimos de cada

⁵⁶ OZ, A., escritor israelense, em *Contra o Fanatismo*, explicado no cap. 4.

⁵⁷ Idem item acima.

um, mais particulares. Vários deles confirmaram e eu lhes disse que nós duas estávamos autorizando que ocorresse o mesmo em nossos encontros e se quisessem podiam trazer, por escrito, os assuntos ou perguntas, (assim eles relataram que faziam perguntas). Eles gostaram, houve agitação, todos falando baixinho com os colegas ao lado...

E assim foi... Um encontro diferente, tranquilo e com propostas...

Sétimo encontro 6º R

Nesse dia, o espaço externo estava sendo lavado por máquinas e estava muito barulho. Ficamos na sala de aula. Perguntei ao grupo, antes de organizar as carteiras em círculo, se eles tinham algum assunto que pensaram em trazer... Então propus que ficassem em seus lugares, pois gostaria de conhecê-los através dos desenhos, (a professora tinha me sinalizado que teríamos só mais dois encontros e como eu não queria que acabasse o projeto, não me dei conta disso e não desejava nada finalizar), não tivemos tempo de entrevistar todos da turma e que seria legal se eles topassem fazer alguns desenhos . Só o Walter fechou a cara, mas não houve protesto. Houve um problema sobre o local de um aluno sentar e parece que o tal mapa de sala não estava funcionando bem... Protestos... Enquanto a professora foi pegar papel sulfite, passei pelas carteiras para dar um oi mais individual, e fui pegando os papéis que estavam no chão, muitos papéis de balas, de caderno amassado.

Não disse nada, só fui juntando e notei as carteiras imundas, perguntei se o que fica na mesa é produção deles ou do pessoal da manhã, que pergunta é essa? Eles disseram que é do pessoal da manhã. Eles desenharam e escrevem na mesa, sem perceber... Eu vi... Bom, antes de jogar o bolo de papéis que estava juntando no lixo, eles próprios começaram a catar em volta a sua sujeira. Disse que gostaria que desenhassem uma situação em que houvesse pessoa que ensina e outra que aprende. A única regra era que não poderia desenhar pessoa palito (desenhei o modelo palito na lousa), alguns chiaram. Eu olhei para a professora e fui falando. A professora tem uma cabeça, no rosto temos o que? E fui desenhando, agora o pescoço, corpo e etc. Silêncio. Alguns alunos não entenderam o que teriam que fazer, e a professora explicou novamente, enquanto eu distribuía as folhas sulfite pessoalmente, um a um. Já pediam lápis, diziam que não sabiam desenhar. Eu dizia que também não... mas que sempre me surpreendo quando acabo de desenhar algo que desejo.

Muito gostoso vê-los em atividade, todos toparam, só um aluno, o Roberto, notei que não iniciava o desenho, cheguei até ele, coloquei minha mão em seu ombro e ele me disse que não sabia desenhar. Disse que entendia e que ele poderia tentar e que só eu e professora veríamos o desenho. Disse que tinha certeza que ele conseguiria desenhar: a gente só vai saber se sabe, desenhando, primeiro tem que imaginar a pessoa, depois a cena

imaginando uma pessoa e aí vai... Saí de perto e depois de um tempo cheguei perto dele novamente e ele pegou no lápis. O Walter também já estava desenhando, quando cheguei perto dele ele me pediu um lápis, fiquei circulando, bem pertinho, como que se tocasse em cada um deles.

Um ambiente tão gostoso, tão diferente daquilo que ouvi sobre aquela turma. Disse que quem fosse acabando eu gostaria de pedir que explicasse por escrito o desenho, se alguém tivesse alguma dificuldade de escrever, que me chamasse, pois só queria entender. Não precisei escrever para ninguém, ninguém reclamou. Quando foram acabando, fui a cada carteira (no início) e pedi para que virassem a folha para que desenhassem a sua família fazendo alguma coisa. A Juliana, que mora com a avó, reclama baixinho e diz que não vai fazer. Eu aproveito e digo em voz alta qual seria o outro desenho. Que eles decidissem o que vão colocar em seu desenho da família. O desenho é só deles. Olhei para Juliana e ela gostou, sorriu para mim e virou sua folha para iniciar o desenho. A Marina me chamou e disse que não ia desenhar a sua família porque eles não fazem nada junto, eu disse a ela que não precisaria desenhar, mas que poderia achar um jeito de registrar o que ela estava me dizendo naquele momento. Ela escreveu (tem dificuldade de escrita, mas não reclamou). Aqueles que foram acabando e, neste momento, começaram a vir para perto de mim, encontraram-me posicionada, em pé, ao lado da mesa da professora. Com os alunos que necessitavam de mais atenção, conversei um pouco, verifiquei se tinha nome na folha. Aos outros, entreguei uma nova folha e pedi que desenhassem uma pessoa. Depois da pessoa, uma casa. O tempo acabou e não consegui pedir a árvore (teste projetivo incompleto, parece que eu não circulo bem na ortodoxia). À medida que foram me entregando, eu perguntava quem era a pessoa, idade, de quem era a casa, se tinha vizinhos... Mas consegui os dados com todos os alunos em foco.

Agradei.

Já estávamos no mês de novembro e, apesar de haver um cronograma dos encontros, restavam-nos apenas mais dois encontros. Para mim, surpresa e tristeza, não queria que terminassem, havia um movimento novo no grupo e também um reconhecimento dos professores em relação a ele.

6ºS. Sétimo encontro

Ao chegar à escola, uma chuva intensa, resolvemos ficar na sala de aula para não sujarmos o refeitório que tinha acabado de ser limpo. Fui ajudando os alunos a prepararem a sala em formato circular. Não houve barulho nem problemas.

Abri a conversa com um manifesto de indignação, disse a eles que gostaria de dizer que me sinto muito feliz por estarmos iniciando um projeto deles e que não gostaria que

encarassem o meu comentário como bronca. Disse que queria falar algo que estava sentindo e que penso ser pertinente falar naquele espaço. Pedi que todos olhassem o espaço interno do círculo que acabávamos de fazer, (havia muita sujeira, muitos restos de lápis apontados, papezinhos de balas no chão). Silêncio. Disse que imaginava que este lixo fosse só da turma da tarde. Eles confirmaram. Disse a eles que achava que eles mereciam e que gostariam de ter uma sala de aula, como um lugar gostoso, e por que não limpo? Acho que eles iriam gostar das carteiras limpas... Muitos concordaram com a cabeça. Em dois minutos limpamos a sala.

...Sentei-me perto da professora, eles organizaram um saquinho de pano e dentro dele puseram as suas perguntas.

Pergunta 1- Por que a puberdade é tão chata? Vocês professores devem saber.

Passei a bola para eles. Silêncio... Sabiam o que era puberdade? Silêncio. Havia alunos com olhares tão fixos em mim que resolvi falar sobre a puberdade, adolescência, sobre as mudanças corporais, hormônios, que seria legal se olharem no espelho com e sem roupa para acompanharem seu desenvolvimento e sobre esta fase da busca da identidade... Por conta dessas mudanças, muitos começam a não gostar mais de coisas que faziam, ou daquelas que faziam em casa com seus pais. Começam a pensar em como querem parecer, no visual. E neste momento aparecem os conflitos com os pais...

... Maria disse que furou a orelha sem permissão dos pais...

Pergunta 2-Por que os meninos são mais safados do que as meninas?

Comentário 1--O que me dá raiva são as pessoas que se acham!

Pergunta 3- Eu tenho 11 anos! Por que será que eu não bato no meu irmão mais novo e eu deixo ele me bater e nos meus irmãos mais velhos dá vontade de bater?

Eles falaram o tempo todo. Deram opinião sobre cada pergunta ou comentário e ficamos todos tristes com o término de nosso tempo. Esta turma criou um espaço para falar de si de modo estranho. As perguntas e mesmo os comentários foram escritos e não identificados. Após serem lidos, entretanto, o autor da pergunta ou do comentário acabava se identificando, pois queria explicar melhor sua dúvida... O importante foi que assuntos tão importantes surgiram. De fato um espaço de confiança foi criado ali.

6ºR. Oitavo e último encontro

Fui até a sala de aula e os alunos estavam programando cantar parabéns a você para o Enrique que estava entrando na sala. Cantaram, eles estavam cheios de energia. Disse a eles que achava melhor ficarmos na sala de aula, e que poderíamos formar um círculo com as cadeiras. Fui ajudando a organizar as cadeiras e disse que hoje seria o nosso último encontro do ano e que gostaria de conversar com eles sobre esse tempo que estivemos juntos, que falassem o que sentissem vontade.

- 1- Tamara: Eu gostei, uns melhoraram, outros não. Alguns professores também falaram isso.*
- 2- Fernanda: Uma professora elogiou a turma, disse que melhoramos, mas que ainda não somos que nem os outros das outras turmas, ainda somos os piores.*
- 3- Jaime: Parabenizo a Aidê pelo trabalho que fez com a gente, mas ainda percebo que tem pessoas na turma que não ajudam e que é preciso da colaboração de todos para melhorar.*
- 4- Enrique agradece a mim. Diz que fica magoado quando uma professora elogia as outras turmas na sala. Ele vê que estão se esforçando na sala.*
- 5- Geraldo: Acha que melhorou a bagunça na sala.*
- 6- Gustavo: Conta que nunca mais teve a brincadeira de mata-leão, depois que conversamos na assembleia, alguns viram que ninguém gostava desta brincadeira e se não tivesse a assembleia, eles não iriam saber disso.*
- 7- Walter: Reclama, dizendo que o 6º T é muito bagunceiro e não gosta que falem mal da turma.*
- 8- Camila: Elogia a mim, diz que aqueles que atrapalhavam e perturbavam a todos melhoraram e que só tem ainda dois alunos que precisam melhorar. “Parece que eles escutaram a sua consciência. Eu faço isso, mas sei que não deveria fazer, aí faço diferente”. Pergunto: o que é isso, ouvir a sua consciência? Ela responde: é o que faz a gente mudar.*
- 9- Ernesto: Melhorou os roubos, mas de vez em quando ainda tem.*
- 10- Gil: Vamos nos esforçar para sermos os melhores.⁵⁸*

⁵⁸ Essa ideia é tão ruim quanto a acusação de ainda serem os piores. Na verdade, são os dois lados de uma mesma moeda. O importante é que sejam eles mesmos, no melhor deles. Dar o melhor de si mesmo e reconhecer-se no esforço de trilhar esse caminho.

- 11- *Thaís: Também não gosta quando a professora fala que nossa turma não sabe passear. Que causam problemas no passeio e que isso não é verdade.*
- 12- *Geraldo: Parou o xingamento, pelo menos ninguém mais deu apelido para mim. Desde que falou na assembleia que não gosta de apelidos, pararam.*
- 13- *Thaís: Foi no zoológico e se sentiram desrespeitados por uma professora (professora fala baixo para mim que nenhum professor comunicou a ela que houve algum problema neste passeio, parece que ainda eles não entenderam o seu papel como responsável de turma).*
- 14- *Professora: Vocês ficam muito incomodados sobre o que os outros professores têm falado de vocês, querem saber se é verdade ou não. Seria importante vocês conversarem com os professores quando surge essa conversa de comparação. Falou sobre a união da turma, sobre o companheirismo (lembrou sobre a conversa do dedo duro, que nunca apareceu na turma, sempre respeitosos). Falou sobre um relato de um professor substituto que deu aula ali e percebeu uma turma mais tranquila e com vontade de aprender.*

A professora se retira da sala, tem um buchicho e ela entra com um vaso de flores de Natal, muito bonito e o aluno Wiliam, me entrega. Depois, pegou um saco plástico cheio de bilhetes, colocou-o em minhas mãos e me abraçou.

Relatos dos bilhetes:

Leo é o menino que “xingou” sua professora, chutou seu colega ao se recusar a fazer a redação sobre sua família.

Aide, você me ajudou muito, por isso, eu Leo te dou muito carinho. Beijos, abraço e boa sorte para você Tchau Leo.

Esse bilhete foi muito significativo e emocionante. Ter recebido o reconhecimento de nossa ajuda foi fundamental. Nós, que estávamos no lugar de proporcionar a transformação, também gostamos de receber.

Wiliam: Aide obrigada por nos ajudar a mudar o comportamento, você é legal demais. Nos despedimos de você com um forte abraço e um beijão do tamanho de seu coração. Assinado Wiliam. Tenha um feliz Natal.

Juliana: Aidê, nós somos gratos a você por ter nos ajudado muito. A nossa sala melhorou muito, principalmente, os meninos. Você foi uma pessoa muito especial! Desculpa por ter ouvido tantas coisas ruins. Nós fizemos uma grande amizade com você. Feliz Natal, Feliz ano novo e muito obrigado!

Tamara: Aide gostaria de agradecer não só com palavras, mas sim com gestos. Muito obrigado de me ensinar o que é educação, mas você me ensinou o que é amar. Amar e não bater, ter respeito com os outros e sim vou ficar com muitas saudades, eu te amo do fundo do meu coração. Você foi como uma amiga.

Kátia: Aide gostaria de agradecer pelo trabalho que você fez com o 6º R, minha sala. No começo eu falei que tinha cinco ou seis alunos que me irritavam, mas agora só tem um, ou dois. “Muito obrigada”. Você foi muito especial, prometo que vou lembrar-me de você para sempre no fundo de meu coração. Você pode não ter prestado atenção em mim, mas mesmo assim somos amigas.

Bianca: Querida Aide, eu acho que o seu trabalho na sala foi bom. Muitas pessoas que aprontavam muito aprontam menos, seria melhor não aprontar mais, mas fazer o que? Querida Aide, até o ano que vem, beijos e abraços.

Jonas e a sereia: Um estrondo foi ouvido, qual trovão na madrugada, e do alto de uma onda, pura espuma de arco-íris. Jonas viu surgir um dorso deslumbrante de mulher, que nadava e deslizava, e de repente sumia, para em seguida surgir revoltas águas... Diante de tal visão, Jonas pensou que sonhava, quase perde as estribeiras, reagiu, porém mostrando, toda a sua competência, segurança com firmeza,

Fernanda: Aide, estou escrevendo esta carta com muito carinho e me desculpe o que eu fiz na sua aula. Eu gostei muito que mudou algumas coisas, mas não foi tudo que melhorou, mas está melhor. Eu vou sentir saudades, foi bom te conhecer, mas eu posso te ver de novo no ano que vem. Já estou com muitas saudades, você me fez melhorar um pouco, não tanto, me desculpa mesmo que eu conversei na sua aula, pois na primeira vez que te vi eu já gostei de você. Te amo D+.

Keila: Aide, eu te agradeço pela ajuda que me deu, eu acho que você não só me ajudou como ajudou muitas pessoas na minha sala, mas algumas não mudaram e eu acho que não vão mudar tão rápido mas eu que não sabia o que fazer quando roubavam minhas canetas, agora eu já sei. Você é especial para mim e também para as outras pessoas. Eu acho que seu trabalho é especial e muito interessante e especial para nós. Muito obrigada pela ajuda.

Walter: Obrigado! Aide por você ajudar nós na aula, prá gente. Que Deus ilumine sua vida.

Com A, digo aide. Com B, digo beijos. Com C, do meu coração para você. Com x, mando xau.

Beijo, até 2102. Feliz Natal, feliz ano novo e que seu Natal e seu ano novo seja feliz. Que você lembre-se de mim.

Gil: Obrigado por tudo Aide. Sabe por que os anjos ficam enfezados comigo? Por que em vez de sonhar com ele eu sonho com você.

Com A falo Aide. Com B falo beijos. Com C, digo meu coração todo para você. Com T, te adoro.

*E com P, professora Aide, Feliz Natal e Feliz ano novo. Que Deus te ilumine. Xau.
Não tenho magia nem tristeza. Só alegria com certeza.*

6ºS, Oitavo e último encontro

Havia combinado, previamente, com a professora que este seria o último encontro e que necessitava realizar uma avaliação com o grupo e que ela escolhesse apenas três perguntas do saquinho “secreto” (reunidos pela professora durante a semana, para que pudéssemos conversar nos encontros, sugerido por alguns alunos da turma) e que guardasse o restante para, quem sabe, utilizá-las no o ano seguinte.

Anunciei ao grupo que ficaríamos na sala para agilizar nosso encontro, já que, além de seguirmos com as perguntas e, como eles já sabiam, aquele seria o último encontro do semestre e que eu gostaria de conversar com eles sobre os nossos encontros, após apenas três perguntas do saquinho.

Pergunta 1- “Por que eu sinto vontade de bater?” Passei a bola para a turma: porque fica com raiva, porque fica muito bravo com o outro, eu também sinto vontade de bater, mas não bato, gostaria de bater quando sinto raiva. Silêncio. Disse que sentir raiva é normal, que o difícil é controlar a raiva, alguns sabem fazer isso muito bem e controlam até demais, e muitos o conseguem apesar de sentir o corpo quente...

Pergunto o que mais a gente sente quando ficamos com raiva? Disseram: sentimos suor, ficamos vermelhos, os pés tremem, a fala treme. Amanda disse que, às vezes, nos arrependemos depois do ocorrido. Disse que se voltássemos para ver o que acontece aqui... O Joaquim disse: hoje mesmo voou uma mesa de onde você está até aqui. Disse: então, esta pessoa não conseguiu se controlar. Parece mesmo que estava com muita raiva. Penso que, às vezes, podemos ajudar aquele que vai explodir, percebemos que algo está para acontecer. Na hora, quando batemos, ou “xingamos”, magoamos o outro, na hora nada vem na cabeça da gente. Muitos concordam. Mas se conseguirmos pensar depois do ocorrido, o que de fato aconteceu para eu ter xingado e batido daquele jeito, talvez possa ser diferente quando esta vontade aparecer de novo. E vai aparecer.

Pergunta 2- “O que eu acho deles?”. Pedi a eles que deixassem essa pergunta por último, pois seria o início da conversa sobre o que achamos de tudo isso.

Ato de protesto 1- Nesta escola não tem nada, não tem nada para fazer. Buchicho, muita conversa paralela. E eu com pressa... Disse que sinto que esta temática é importante para a turma e sugeri que o aluno escolhido para representante de sala anotasse o que o grupo pensa a respeito, para eles darem continuidade, já que estavam querendo fazer

funcionar um Grêmio na escola (com apoio da professora tutora). Entrego um papel para a Isabel e os alunos levantam a mão para falar:

- 1. Cantina na escola.*
- 2. Intervalo mais longo no recreio, não tem tempo para brincar.*
- 3. Armário individual para os alunos.*
- 4. Poder vir de calça jeans e utilizar a sala de informática no recreio.*
- 5. Poder trazer lanche de casa na escola.*
- 6. Abrir a biblioteca na hora do recreio e terem carteirinha (tiraram as fotos, prometeram carteirinha). Muitos concordaram. Buchicho.*
- 7. Aula de dança.*

Voltamos para a pergunta sobre o que eu acho deles e perguntei o que cada um de nós acha de si mesmo, do grupo, antes de nossos encontros, durante os nossos encontros e agora que estamos encerrando esta temporada juntos. Só oito alunos responderam e dois concordaram com a fala do outro, eles ficaram muito agitados... Estava difícil de conversar... As respostas:

- Joana: Quero que os encontros continuem no ano que vem, muito legal pois ouve a opinião das pessoas para melhorar a escola.*
- Joaquim. : Legal, podemos conversar sobre qualquer assunto.*
- Irineu: Quero continuar no ano que vem, não gosto das conversas paralelas. (agito)*
- João: Gosto da roda, dos assuntos que falamos, das perguntas e também porque não precisava colocar o nome no papel.*
- Jaqueline. : Gosto das conversas.*
- Julia. : Gosto das conversas e nunca gosto das conversas paralelas. Quero que continue.*
- Jaqueline. : Gostei das conversas que tivemos, quero que continue o ano que vem.*
- Irineu: Legal, a turma ficou mais legal e com mais educação.*

Professora: concorda e diz que percebe essas mudanças da turma, inclusive nas produções de texto, no dia a dia da turma e diz que gosta muito desta sala. No ano passado,

ela sabia que eles eram bem mais organizados, mas que está conseguindo vê-los retomando este movimento.

Eu falei que me disseram, como eu já havia dito a eles, que aquela turma precisava de apoio, pois estava muito difícil. Disse que os conheci de modo diferente daquilo que me contaram sobre eles, encontrei... A professora se incomodou com a agitação e levantou de seu lugar para ver o que estava acontecendo e riu. Fez um sinal para eu continuar a falar. Falei mais um pouco e eles começaram a aplaudir. Foi muito emocionante, a professora se emocionou e eu também.

Disse que é muito legal agradecer e que de fato amei e entendi a força do aplauso, mas sinto que essas palmas são para todos nós, porque aquilo que estava acontecendo ali é só nosso, nós construímos esse espaço e nós estamos orgulhosos dele. Mal acabei de falar, eles foram se levantando e me abraçando, confesso que fiquei deveras emocionada e sufocada, não vi se ali estavam todos, mas um em cima do outro, em cima de mim (uma montanha de afeto), depois foram individualmente abraçando um ao outro e a professora.

Uma aluna trouxe máquina fotográfica e tirou foto do grupo. A aula já tinha acabado. Fui embora.

2.1.1. Algumas reflexões sobre a tutoria de grupo

Foram oito encontros com ambas as turmas, em que a oportunidade da escuta nos proporcionou experimentar confiança, ao invés de cobrança, ou de discursos moralistas, aos quais elas estavam acostumadas a ouvir na escola.

À medida que foram percebendo que suas vozes eram acolhidas e que havia um lugar de respeito pelo espaço coletivo, um lugar para incluir o outro, gerou um sentimento de pertencimento, e não de exclusão.

Esses espaços possibilitaram o aparecimento de questões individuais e do próprio grupo, um lugar em que apareceram as necessidades e possibilidades, um lugar onde foi possível sentir-se olhado e ouvido, em um clima favorável.

Meu papel foi de auxiliar o grupo a compreender aquilo que eles foram trazendo, sendo continente, fazendo intervenções e esclarecendo quando necessário, sinalizando

fatos que estavam ocorrendo e possibilitando ao grupo aprofundar o conhecimento deles mesmos, enquanto grupo.

Segundo relato dos alunos nos encontros individuais e no grupo, muitos vivem em situações de vulnerabilidade social, de pobreza, de perda de figuras significativas e de referência; vários deles vivem a ausência de seus pais, ou de suas mães, vivendo com a avó, ou tia; alguns têm a mãe presa, o pai morador de rua, usuário de drogas, pai falecido – às vezes assassinado brutalmente, mãe que escolhe um filho para cuidar, deixando os outros sob a responsabilidade da avó ou do pai, mãe que acredita que a filha é deficiente intelectual, tensão familiar, conflito entre pai e mãe, desemprego dos pais, exploração do trabalho infantil entre outros.

Essas privações dificultam o desenvolvimento da criança, e é neste contexto que, possivelmente, a geração de seus pais também viveu, já que a falta de condições sociais mínimas de sobrevivência digna não é uma novidade e, ao contrário, vem se arrastando há décadas em nossa sociedade. A falta de um bom emprego, de uma boa casa, de assistência social, de atendimento de saúde e de educação de qualidade traz consigo a falta de experiência, de espaço, de reconhecimento e também de diálogo.

Os encontros proporcionaram a possibilidade de romper tal inércia e fazer surgirem novos ciclos e caminhos. O grupo de reflexão, em alguns aspectos, transformou a falta em possibilidade, um tempo e espaço para pensar e criar. Trouxeram, também, uma questão interessante para a reflexão no que se refere à “experiência do aprender”.

No quarto encontro com a turma do 6ºS, foi trazida pelo grupo a ocorrência frequente de ameaças realizadas por colegas para que o outro executasse suas tarefas. Ao relacionar o tema ameaça como um modo em que se relacionam com a aprendizagem, poderíamos dizer que o aprender para alguns deles parece estar ligado ao medo, à punição ou, mesmo, ao medo da quebra de expectativa relacionada ao vínculo de confiança estabelecido com o professor. No caso desses alunos a relação entre aprendizagem e ameaça, mais parece estar ligada com os alunos com dificuldade de aprendizagem, que não compreendem o que deve ser feito na tarefa, que apenas conseguem copiar da lousa aquilo

que o professor escreve e não conseguem sequer articular uma ideia por escrito, apenas conseguem se expressar oralmente, são esses os alunos que se preocupam em apresentar a tarefa a qualquer preço⁵⁹.

Novamente, aquele que ameaça parecendo ser algoz, também é vítima. É o mesmo que sofre por não conseguir realizar a tarefa, mas que deseja entregá-la e agradar seu professor ou apenas emprestar o cérebro de seu colega por alguns minutos e ter a ilusão de conseguir realizar algo.

Esse fenômeno da não clareza da delimitação entre o vilão e o mocinho, entre o agressor e agredido, aparece em vários relatos das duas turmas. O vilão faz ameaças e é ameaçado, furta e é furtado, sufoca e é sufocado.

Em vários encontros com ambas as turmas, escutamos reclamações a respeito das regras. Reclamaram sobre as regras do uniforme, sobre o uso do boné, sobre a proibição de mascar chiclete, balas e pirulitos, sobre os horários de ida ao banheiro, horário para brincar e jogar na quadra, de ir à biblioteca e à sala de informática, sobre a proibição de se comemorar aniversários na escola, entre outros.

O conflito no cotidiano escolar está, geralmente, ligado à quebra da autoridade, vestida com desrespeito e indisciplina. Perde-se muito tempo e muita energia para a elaboração de regras em reuniões prolixas (deixando muitas vezes de focar o essencial) e, também, para resolver um conflito quando uma regra é quebrada pelo aluno. Estratégias ineficazes são realizadas para a crescente onda dessas infrações e os professores ficam insatisfeitos com as medidas tomadas pela Direção, inclusive causando adoecimento, e alunos parecem ignorar as advertências e a existência das regras na escola, pois como vimos nos relatos, eles não conhecem, ou fingem não conhecer tais regras e parte deles que as conhece, consideram-nas absurdas. Não deixam de ter razão, pois, de fato, muitas destas regras são incompreensíveis e arbitrárias e o não obedecer é sinal de saúde que, infelizmente, a instituição não reconhece.

⁵⁹ Na entrevista individual, dois alunos envolvidos no episódio das ameaças, nos perguntaram se queríamos ver o seu caderno.

A turma do 6º S., no final de nossos encontros, estava articulando a criação de um Grêmio na escola.

Os encontros provocaram também o movimento de reconhecimento dos diferentes sujeitos da sala de aula. Foi fundamental saber da diversidade de características de cada um. Puderam se manifestar em contextos menos contaminados pelo estereótipo.

Outro aspecto importante foi a oportunidade de surgimento de novas posturas, tanto do aluno como do professor. A cada encontro, uma experiência ímpar. Uma abertura para o novo. Acredito ter contribuído para fortalecer não só o aluno, no que se refere ao seu comportamento na sala de aula, mas também o tutor, que vislumbrou a possibilidade de ser diferente e assumir uma nova postura com seu aluno na sua sala de aula.

Após algumas experiências, percebemos e confirmamos a nossa nova descoberta: a professora, que julgava conhecê-los, percebeu que aqueles meninos eram desconhecidos e revelavam facetas inusitadas e surpreendentes.

2.2. Tutoria individual

Na primeira etapa da pesquisa ocorreram dez encontros com alunos do 6ºR e com apenas três alunos do 6ºS, escolhidos por indicação da professora tutora.

Desses, foram selecionados para a descrição dos encontros individuais apenas quatro alunos, dois meninos e duas meninas. Os dois meninos foram apontados pela equipe de professores como sendo muitos agressivos e com dificuldade de aprendizagem. De fato, havia ocorrência quase diária com um aluno, e o outro estava apresentando um número bastante alto de faltas. As duas meninas não foram mencionadas pela equipe dos professores, talvez pelo fato de não atrapalharem, mas foram indicadas pela professora tutora por causa da preocupação em relação à mudança de postura delas. Uma, no tocante ao comportamento e à aprendizagem e a outra, à mudança de humor e ao desânimo. Comportamentos esses também sinalizados pela mãe de um delas em reunião de pais.

O modelo de tutoria desenvolvido nesta pesquisa foi elaborado e poderá ser compreendido através de alguns conceitos teóricos fundamentais, que decidimos explorar nesta dissertação: conceitos de *Placement*, *Holding*, *Vínculo* e *Reconhecimento*, encontrados no capítulo “Aportes psicanalíticos para a conceituação da prática”.

Encontro com a aluna Silvia.

Silvia é uma menina de fala forte, bonita, articulada, ansiosa, roedora de unha, não para de falar. Inicia relatando um problema que teve com a Vice-diretora. Explicamos o objetivo deste nosso encontro e ela falou que sabe que não se comporta bem, que sabe que não para no lugar, anda pela sala, não faz todas as tarefas. Diz que não sabe nada de inglês, gosta de matemática, das contas “de mais” e de histórias do mundo antigo. Demonstrou que não liga muito para as notas, mas que gostaria de melhorar “para falar e escrever”, pois quer ser cantora e precisa escrever corretamente as letras de música, apesar de a mãe querer que ela seja modelo. Com uma fala sem vírgulas e ponto, tentou relatar várias histórias sobre seu pai, viagens e sensações de difícil compreensão. Comecei a rascunhar em um papel a sua casa e retornar às histórias: quem morava em sua casa, entender a história de seu pai, entre outras. À medida que fui organizando no papel algumas de suas histórias, ela, de modo mais organizado, diz que sua mãe estava presa, (já tinha mencionado no grupo sobre a prisão de sua mãe) que ela (Silvia) vive hoje com sua avó e sonha com a vida futura junto de sua mãe. A figura da mãe é bastante positiva e relata que a mãe cuidava muito dela e cuidava sempre para que fizesse todas as tarefas. A mãe só estudou até a 8ª série, mas gostaria que a filha estudasse mais que ela. Na casa, antes da prisão da mãe, havia um mural para organizar a rotina, estava escrito para apagar a luz... (hoje Silvia só dorme de luz acesa e na cama com sua avó, apesar de ter um quarto só dela). Perguntamos se ela gostaria que ajudássemos a organizar a sua rotina, assim como a sua mãe fazia com o mural. Ela disse que sim, que o mural estava embaixo da cama dela, não jogou fora. Sugerimos que retornasse devagar para o seu quarto, decorasse-o como era no tempo da mãe, ou como quisesse e assim pudesse recolocar o mural na porta. Dissemos que poderíamos elaborar um papel com uma rotina de estudo, para não esquecer seu material e preparar uma pasta onde pudesse colocar suas poesias (já que escreve músicas). Silvia diz que tem um caderno que a professora deu para ela com esta função, de escrever. A professora confirma, diz que ela pode trazer na escola para escrever nas aulas quando sentisse vontade de levantar e passear na sala. Silvia diz que já foi boa aluna e que hoje tem muita dificuldade na escrita... Falta nas aulas de reforço e letramento...

Silvia, apesar de se mostrar forte, autoritária, sofre de terror noturno e não consegue processar a experiência de perda temporária e simbólica dessa mãe que é uma referência. Por conseguinte, não é capaz de tomar posse de sua própria história, de modo a ordená-la e torná-la comunicável, partilhável, a não ser pela via do escoamento da ansiedade que tal experiência evoca. Por essa razão, diz que “já foi boa” e que agora não consegue “ficar parada” na carteira. Também por isso, não consegue manter a organização que antes era motivada pela relação com a mãe. Ao tentarmos organizar os fragmentos de sua história, ocupamos, de certa forma, um pouco o lugar da mãe nas questões básicas de sua rotina, enquanto sua mãe está longe. Com isso, Silvia ficou mais tranquila, suas histórias começaram a ter começo, meio e fim...

Foi possível à professora reconhecer a aluna que quer escrever poesias, letras de música... Uma outra menina estava ali e podia ser reconhecida.

Encontro com o aluno Walter

Walter, ao ser chamado pela primeira vez para o encontro individual, recusou-se a participar, e numa segunda tentativa veio e disse que imaginava que, como de costume, iria receber bronca e que seus colegas disseram que o encontro era “da hora” e que não tinha nada a ver com bronca. Walter ao falar de si, inicialmente relata que já foi bonzinho quando era aluno da professora Fátima, no 5º ano, que inclusive era o seu ajudante e que não sabe por que deixou de ser “bonzinho”. Conta um pouco de sua família, relata que sua mãe lhe bate com fio e vassoura na cabeça e fala de seu padrasto e da morte de seu pai de modo bem confuso. Diz que quando era pequeno, o seu pai morreu e reviveu, seu pai disse a ele ao reviver, que não morreu, pois precisava cuidar de Walter e após alguns anos, faleceu em outra cidade aos cuidados da avó. Não sabe sua data de nascimento, não lembra o número de sua casa, mas sabe explicar sua localização, tem medo da noite, do escuro, de estar sozinho e precisa da TV para adormecer. Conta que borda na casa de uma mulher na vizinhança. Conseguiu este trabalho, pois era pedinte e, além do dinheiro, pedia para nadar na piscina da casa. De tanto pedir, foi convidado a ajudar a bordar para ganhar um dinheirinho e depois do trabalho poderia nadar à vontade. Ele conta com muito entusiasmo sobre o seu trabalho, o que borda e se gostaríamos de ver e comprar o que faz.

A professora se emociona ao descobrir que Walter, aquele aluno considerado um dos mais “terríveis”, tão agitado na sala de aula, que anda pela sala, cutuca e pega material

de seus colegas sem devolver, que é agressivo nas brincadeiras, que bate com força nos amigos, é este mesmo menino que borda, que é responsável e generoso. Com seu trabalho, compra e distribui guloseimas para seus colegas, o que gera tumulto na sala.

Descobrimos também que Walter, ao falar de si, não se parece com o Walter relatado pelos professores e alunos. Eu o imaginava grande e forte⁶⁰. Não era grande, nem forte. Era como se tivesse uma carcaça o envolvendo, pois era assim que se mostrava aos outros, mas naquele momento o vimos como um menino que busca saídas para o seu cotidiano. Seus olhos brilham ao falar de si. Mal alfabetizado, distancia-se da aula e se faz ser percebido pela professora ao causar conflitos diários. O menino que, por algum motivo não conseguiu ser alfabetizado, interessa-se pela aula de matemática, apesar das dificuldades, acha interessante aprender coisas de ciências, quer brincar mais e gosta da escola.

Ao ouvir a narração de Walter, um golpe no coração, um espanto, uma surpresa, uma mistura de dor e encantamento. Um menino que sofre em sua vida familiar, que mal consegue entender e comunicar o que se passa nessas relações tão complexas, que não sabe por que deixou de ser “bonzinho”, que, no cotidiano da sala de aula, ameaça seus colegas e seus professores, ocupa o pior lugar, é o mesmo que tem recursos para criação, que é responsável em seu trabalho, e generoso com seus colegas. Um aluno que deseja a escola, mas os desejos não se encaixam nela, o trem fica descarrilado.

Não só o Walter, mas outros meninos também disseram que, quando tinham um único professor (no Fundamental I, o professor é responsável por cuidar da turma toda e de cada um individualmente), eles “funcionavam” melhor. Eles disseram que eram “bonzinhos no ano passado”, 5º ano, antiga 4ª série. Lembramos que o 6º ano é o ano em que são introduzidos os professores especialistas - oito professores por áreas de conhecimento, em vez de um único “professor cuidador”, como era anteriormente.

⁶⁰ Conceito de “segunda pele” de Esther Bick (1988). Para Bick o contato com a pele na interação mãe--bebê é o elemento mais importante nesse relacionamento inicial e é determinante nas primeiras introjeções do ego. O primeiro objeto é o que dá ao bebê a sensação de existir e, mais adiante no desenvolvimento, de ter uma identidade. Crianças que não têm a pele do outro como acolhimento e unidade, desenvolve uma “segunda pele” e assim se torna pseudo-independente, mais forte, com uma carcaça, como se estivesse vivendo numa bolha.

Após algumas experiências vividas na tutoria individual, eu e a professora tutora percebemos que em todo encontro acontecia algo de comum: eles revelavam facetas inusitadas e surpreendentes.⁶¹

Encontro com o aluno Leo

A Professora Ada escolheu Leo para conversar, pois estava preocupada com suas muitas faltas.

Lembrei-me de que o último conflito em que se envolvera, fora após o provão. Ele teve um ataque de fúria quando precisou fazer uma redação sobre a família. Estava combinado no dia do provão que quem acabasse a prova teria que ficar dentro da sala para não atrapalhar os outros que estariam ainda fazendo a prova. Eles poderiam optar por fazer uma redação ou um origami. Primeiro “xingou” a professora e se recusou a fazer qualquer atividade, depois chutou seu amigo que quis ajudá-lo, ao sugerir para ele que optasse por fazer a redação, a qual seria fácil para escrever, pois era sobre sua família. Ele chutou o colega e arremessou uma cadeira em sua direção. Estresse geral. A professora, que também era tutora, sentiu-se desamparada nesse episódio por não ter recebido da Direção o apoio de que precisava. Por conta disso, entrou de licença médica Licença de Trabalho de Saúde (LTS). Mesmo ressentida, a professora chamou o aluno que a estava preocupando.

Leo sentou em frente à porta, geralmente peço para sentar em frente à professora e eu me sento na ponta. Digo a ele que o chamamos porque a professora Ada estava muito preocupada com ele. Disse-lhe que aquele era um momento de acolhimento, de proteção, pois eu sabia ter havido um desentendimento entre ele, seu colega e professora. Diante do ocorrido, a professora Ada resolveu chamá-lo, pois sentia que ele estava precisando de algo, que não sabíamos o que era, mas que estávamos ali para ajudá-lo.

A professora Ada perguntou para Leo o motivo de tanta falta na escola. Já sabíamos, por outro encontro que tivemos, que ele fora morar com o pai para ficar mais perto da escola e que procurou a irmã, que tem 19 anos, e ela disse que não sabe mais o que fazer, para ajudá-lo. A irmã quer cuidar dele, mas ele não aceita. A professora Ada disse que havia convocado a mãe ou o pai para participarem das reuniões na escola e quem tem aparecido

⁶¹ O tema “reconhecimento” será tratado no cap. 3.

é a irmã, que, inclusive, deixou claro que é ela quem cuida do Leo, portanto é ela que deve sempre ser procurada seja lá para o que for. Parecia que a professora Ada estava falando comigo, ele estava disperso, olhando, pela porta de vidro, o movimento lá no pátio. Perguntei a ele o que estava acontecendo lá fora, mas ele disse - nada. A professora disse que os seus colegas estavam indo para a aula de informática. Perguntei a ele se ele também queria ir, ele disse que não. Então o chamei para sentar mais perto de nós, em frente à professora como era o costume, ele chegou mais perto e disse que está morando mesmo com o pai e que falta à aula porque acorda e vai para casa da mãe que é longe, no morro, pois, tem que arrumar a casa da mãe que só acorda às 11h00, pois ela trabalha no período noturno.

A professora comenta, mas você não se mudou para ficar com seu pai para facilitar para vir à escola? Leo não responde. Digo a ele que parece que todo dia ele deve decidir se vai ou não para a escola. Ele me olha. E que queremos entrar aí na vida dele para lembrá-lo todos os dias para ele vir sim à escola, que aqui é o seu lugar. Ele se emociona. A professora diz que acha que as explosões dele na escola têm a ver com essas faltas. Como isso acontece com frequência, está sempre por fora do que está acontecendo e por ele ser muito ansioso, pergunta o que tem que fazer e se irrita quando não consegue a resposta imediata. Como também não traz material, os professores comentaram que ele é um aluno que flutua na sala e isso o tem prejudicado.

Lembro-o de que ele tem a irmã, que gosta e quer cuidar dele, ela o quer. Ele só teria que autorizar deixá-la cuidar dele. A mãe e o pai talvez neste momento não estejam podendo fazer isso. Ele se emociona.

Diz que não vai mais faltar. Pergunto a ele o que tem encontrado de bom na rua nos dias em que falta na escola, já que a professora relatou tê-lo visto tomando sorvete com um colega no horário de ir à escola. Leo não responde.

Digo que o mundo da rua é tentador, mas é também sofrido, a gente encontra ali pessoas muito livres, que têm que cuidar de si desde muito cedo. E ele tem uma irmã e a nós também. A professora pergunta sobre a irmã que fora sua aluna e hoje tem 19 anos. Ele diz que ela já tem três filhos. A professora diz, olha só que legal, ela tem filhos, e te quer.

Silêncio, pergunto a ele o que faz na rua quando não está na escola, sei lá... Eu pergunto se ele está mexendo com drogas... Ele me olha nos olhos e nega.

A professora se dispôs a ajudá-lo, sugeriu que se encontre com seu colega com quem gosta de estudar e que conte conosco de verdade.

Este encontro foi muito impactante. Em alguns momentos, quando a professora vivenciou o evento do aluno que a xingara e eu interferi, falamos sobre o conceito de

transferência. Em nenhum momento conversei com a professora tutora sobre conceitos da Psicanálise, naquele dia fui contando para ela aquilo que eu considerava importante, conceitos de *holding*, mãe suficientemente boa...⁶²

Encontro com aluna Marina

Marina, menina bonita, conta que é filha mais nova e tem uma irmã bem mais velha com quem não se dá muito bem. Disse que queria falar da sala, que é muito barulhenta e que ela fica com dor de cabeça, que não consegue aprender, que, no ano passado, a turma era boa, com a professora Amanda. A professora dividia a turma em 2, aqueles que sabiam e aqueles que precisavam de ajuda. Perguntei onde ela ficava. Ela disse que era... (não se lembrava como se falava a palavra ajudante), da professora. Ajudava a professora a recortar as atividades para os alunos. Disse: então você estava na turma dos que sabem? Ela disse que não. Diz que tem problema, que ela não tem mente. Perguntei o que é isso? Ela diz que tem um laudo de um médico. Eu perguntei que médico, que laudo? Conta que foi até na Unicamp... E aí? O que diz o laudo? Ah, diz que eu não tenho nada, não sabem. Pergunto a ela quem diz que ela não tem mente. Ela diz que é a sua prima. Perguntei se a escola é difícil para ela. Ela diz que sim, que faz reforço com a professora de ciências, faz reforço de matemática, mas não de português. Perguntei se ela lê, escreve. Ela diz que mais ou menos, e que não entende o que os professores dizem na sala de aula. Eu pedi a ela que escolhesse um livro para ler uma frase, ela escolheu um livro infantil. Leu sem fluência, insegura. Perguntei a ela se entendeu o que leu e ela disse que não. Pedi a ela para ler em silêncio cada frase e que me contasse o que leu, leu mais rápido e entendeu tudo. Disse a ela, sabe ou não sabe ler? E que fico feliz que ela consiga ler e que quem sabe ela poderia ler em casa e treinar a fluência. Ela diz que tem livro da escola em casa. Perguntei o motivo de ela não participar do reforço de português e disse que a professora não gosta dela e chamou sua atenção injustamente. Pedi para escrever algo, o que faz com dificuldade.

Disse a ela que não consigo vê-la como alguém sem mente, depois de conhecê-la bem pouquinho, ela me parece estar enganada. A mente está funcionando e bem. Perguntei a ela se na época da alfabetização aconteceu algum evento difícil na vida dela, como por exemplo: separação de pais, mudança de casa, morte de alguém querido. Ela disse que sim, do avô e que ela ficou muito, muito triste. Diz que só no ano passado a professora Amanda ensinou-a a ler e escrever. Estudava em outra escola e repetiu um ano.

Ao término da entrevista, conversei com a Orientadora Pedagógica, que mal sabia quem era esta aluna, pois teve que procurar na secretaria a foto dela para identificá-la. Diz

⁶² Conceitos de *holding* e *mãe suficientemente boa*, no cap.4.

que sabe que ela faz teatro, a pedido da mãe, mas que não gosta. Disse também desconhecer a história do laudo...

No segundo encontro com Marina, ela diz que está tudo igual na vida dela, perguntei se ela ainda acha que não tem mente, ela riu e disse que tem sim, que inclusive está melhorando nas aulas, nas leituras. ... Neste encontro ela relata que depois da escola vai para casa da avó todos os dias. Ela cuida da avó, dorme com ela. Perguntei se o quarto dela é aquele na casa de sua avó, ela confirma, relata que já faz alguns anos que dorme ali, desde que o avô morreu. Perguntei se ela gosta deste esquema, ela não liga. Diz que não faz mesmo nada com ninguém da família...

No final do encontro, ela não se levantava e perguntei se ela gostaria de ficar ali, ela disse que não, mas não se levantou, ficou ali.

2.2.1. Algumas reflexões sobre a tutoria individual

Na tutoria de grupo, oferecemos aos meninos, um novo ambiente, uma experiência de estabilidade e de pertencência, uma experiência não corretiva e sim uma possibilidade de se posicionar de forma diferente, frente a algo que houvera no passado.

No caso da tutoria individual, ocorre o mesmo, mas o grande diferencial é a oportunidade de vincular⁶³, "EU-TU", o aluno com seu tutor, o tutor com seu aluno. Uma oportunidade de conhecer e reconhecer o mesmo aluno, o mesmo tutor.

A partir da célebre frase de Descartes – “Penso, logo existo” –, Winnicott⁶⁴ faz uma analogia: “Olho, sou visto, logo existo”. A ideia da tutoria individual é exatamente essa, olhar no sentido de ver para conhecer de fato o aluno, acolhê-lo no que for preciso e “estar com” ele.

Um encontro para conhecer, uma oportunidade do menino, aluno deslocado, apresentar-se, mostrar-se do modo que quisesse (a professora conhecia-os na sala de aula, e pesquisadora, a partir das queixas dos professores), e nós sentimos e entendemos, já no primeiro encontro, que seria importante encontrar um espaço interno para que

⁶³ Vínculo será tratado no cap. 3.

⁶⁴ WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975.

pudéssemos nos descolar de qualquer juízo de valor anterior, como se estivéssemos conhecendo o menino naquele momento, encontrando-o pela primeira vez.

Além de oferecermos uma ajuda objetiva para o avanço da aprendizagem do aluno, também oferecemos um suporte emocional a quem dele necessitasse. Ao escutar a sua narrativa, mostramos que “eu me importo” com ele e que quero “estar com” ele. Uma conversa franca acontecia ali, uma surpresa a cada encontro, um não saber o que vai acontecer, mas sempre há a garantia de cuidado com quem ali estivesse.

Retomamos a metáfora do tripé relações sociais, universo emocional e ensino-aprendizagem introduzida no capítulo sobre tutoria, assembleias, grupo de reflexão e grupos operativos: experiências de tutoria. Conforme era possível prever, nesta etapa de trabalho, não pudemos perceber evolução significativa no último destes pés, e o tripé, se caminha, o faz coxeando, no que se refere ao ensino-aprendizagem. As dificuldades persistiram, mas agora alunos e sua professora tutora conseguiam abordar o sofrimento, a dor e a raiva que tais dificuldades evocam em todos. Ao fazer isso, conseguem pensar em formas de trabalhar com materiais e conteúdos diferenciados. Os conflitos, apesar de continuarem existindo, passaram a fazer parte daquilo que se precisa enfrentar em sala de aula. Essa evolução, assim como seu coxear, ficam evidentes no depoimento da professora Ada segundo a qual *“... melhorou o relacionamento entre eles e entre os professores. As aulas melhoraram, não é que eles estão aprendendo mais, as lacunas vem de antes”*.

A falta é algo que nos move, e motivados por ela, rumamos para uma nova Etapa de trabalho para incluir o pé de ensino-aprendizagem.

2.3. Professores como tutores

Neste capítulo, descreveremos o trabalho de tutoria desenvolvido pela pesquisadora, e professores, com alunos dos três 6ºs anos no retorno à EMEF, no primeiro semestre de 2013.

A descrição é realizada através da perspectiva da pesquisadora e participante do projeto e através da escuta dos professores e alunos participantes do projeto.

Não temos a intenção de analisar detidamente os resultados desta etapa de trabalho, pois necessitaríamos de um tempo maior do que aquele oferecido pelos prazos institucionais. No entanto, a escolha por enveredarmos por essa etapa da tutoria na escola tem o intuito de sinalizar os diferentes espaços possíveis que a tutoria pode ocupar, tendo diferentes ênfases e feições, sem perder o que de essencial a caracteriza. O intuito é mostrar que a criação é tarefa também do tutor, da instituição, na tentativa de superação de suas dificuldades e na tentativa de atendimento às necessidades dos alunos.

Ao avaliarmos uma disparidade entre a atenção dada às relações sociais e ao universo emocional e a atenção dispensada ao ensino e à aprendizagem, o caminho a seguir não foi o de descarte da metodologia de tutoria, mas a sua recriação. E eis que surge novo espaço e nova oportunidade.

ETAPA II do PROJETO, MARÇO 2013

A tutoria foi composta por professores e a pesquisadora. Os anos escolhidos, neste retorno à escola, foram também os 6ºs anos (as três turmas), sugestão da equipe de professores e da gestão, por acreditarem ser importante o investimento em longo prazo. É importante ressaltar, em virtude de terem considerado a tutoria do ano anterior bem sucedida, vários professores que não trabalhavam com os 6ºs anos também se interessaram por se tornar tutores de turma. Alguns foram acompanhados nesse período; outros, por impossibilidade de conjugação de horários, foram convidados a aprender da experiência de tutoria promovida por seus colegas.

Ficou assegurado que, com as turmas participantes, os encontros aconteceriam semanalmente, com o professor tutor, acompanhado da pesquisadora e uma estagiária, quando possível.⁶⁵

Escolhemos apenas um dos dois 6ºs anos, o 6º D, para relatar na íntegra os encontros. Os outros dois 6ºs anos relataremos apenas recortes, pequenos fragmentos daquilo que consideramos ser relevante neste quase epílogo do trabalho.

MÊS ABRIL

CENA I: primeiro grupo de reflexão com 6º F

A professora Tânia estava dando aula, lousa lotada, ela de costas, silêncio na sala. A professora interrompe a aula com a minha chegada (aula dupla), explica o motivo de minha presença e a próxima atividade: a assembleia.

Alguns alunos solicitaram a ida ao banheiro. Como ela já tinha liberado uma fileira resolveu liberar todos os alunos que queriam ir ao banheiro⁶⁶, enquanto iniciamos a arrumação das carteiras em círculo.

Apresentei-me. Meu nome foi motivo de riso e logo expliquei o aconteceria ali toda semana, e para acontecer a assembleia... e alguém logo perguntou: *assembleia de Deus?* De imediato resolvemos “batizar”, chamar aquilo que estávamos fazendo de “encontro do 6º F”. Já que sabia mesmo que aquilo que fazemos não é uma assembleia e sim um espaço para conversar, escutar aquilo que incomoda, para poderem ser mais felizes na escola. Um aluno perguntou se faríamos terapia...

Simpatizei-me com aquela turma.

Fui direta na apresentação da proposta dos encontros: um espaço só deles, com a professora Tânia, eu e a estagiária Edna, sem pais, sem direção. Caso o representante de

⁶⁵ Como parte de atividades de um estágio supervisionado de três alunas de Licenciatura, tornou-se possível uma nova intervenção, com o mesmo método para o trabalho de tutoria escolar, mas com o acréscimo de cuidados individuais com alunos que apresentavam dificuldades no comportamento e também de aprendizagem.

⁶⁶ A regra sobre ida ao banheiro, ou beber água é um verdadeiro causador de conflitos entre professores e alunos.

sala, junto com a turma, resolverem levar algum assunto para a Direção, que levem, mas esclarecemos que aquele espaço seria só nosso e que a professora Tânia cuidaria desta turma.

Apresentamo-nos: nome, o que mais gosta , podendo falar até três coisas e o que menos gosta, ou aquilo que odeia. As falas aconteceriam em ordem, no sentido horário e não eram obrigados a falar.

O enquadre logo foi feito: trabalhamos com o conceito de respeito, logo não é permitido falar nome de pessoas, colegas e professores.

Falamos sobre os problemas. Dei concretamente um exemplo, para que eles pudessem entender sobre o que estávamos falando: em vez de dizer que a Aidê faz algo de que eu não gosto, falo daquilo que não gosto que façam comigo. Funcionou, apenas dois alunos falaram que não gostavam do Denílson, de modo irônico. Três ou quatro alunos disseram que não gostavam de ser chamados por apelidos e dois alunos não gostavam de alguns alunos na sala. Várias vezes precisei pedir silêncio para ouvir o colega, novamente falei sobre o respeito, se não quiserem escutar que pensem em outra coisa, mas não podem atrapalhar a fala do outro...

... A professora falou das coisas de que gosta e disse que, além de gostar da família, de passear, adora preparar aula para a turma, que se frustra muito quando a aula não ocorre conforme planejou, e que quando corrige prova e percebe que eles não se saem bem, fica muito triste.

Disse a eles que é esta a professora que está assumindo ser aquela que vai cuidar do 6º F, aquela que se preocupa e que quer o melhor do 6º F.

PS: No decorrer do encontro houve uma briga entre dois colegas que percebi antes da explosão, apenas os troquei de lugar e nada explodiu, seguimos adiante.

CENA II: segundo encontro 6ºF

...Conversamos um pouco e perguntei o que eles acham que seus professores pensam desta turma. A resposta: turma da bagunça! Pergunto o porquê deste título e respondem: *jogam bolinhas de papel durante a aula; há muito “xingamento”; muita “zoação”; tem muita briga na sala; acham que os professores pensam muito “negativo” a respeito deles*. Pergunto se a turma tem alguma coisa boa e respondem: *alguns gostam de aprender coisas novas; muitos gostam de ir à escola, mas alguns preferiam estudar de manhã*.

Lembraram-se de falar que não gostam de receber apelidos. Vimos que aquele que dá apelido é o mesmo que também o recebe, e muitas vezes não gosta de ser apelidado.

Na semana seguinte, houve mudança na grade horária da escola (meados de abril) e não conseguimos dar sequência aos encontros no mesmo dia da semana. Sugeri à professora Tânia de ela assumir a realização da tutoria sozinha em outro dia com a turma, já que estava bastante engajada com o projeto e desejando mudanças na performance das turmas. Prontifiquei-me a escutá-la sempre, e a supervisionar no que fosse preciso. De fato, mantivemos contato via e-mail e os encontros da turma foram realizados, primeiramente com mais dificuldade. Em seguida, a professora adquiriu a segurança necessária para ir adiante, criando um estilo próprio de tutoria. Os encontros continuaram a acontecer nessa turma, com a condução dessa tutora, de modo autônomo.

CENA I: primeiro encontro 6º D

Uma turma simpática.

A arrumação da sala foi tranquila e, por ser o primeiro encontro, levamos em conta a ansiedade que surge por causa da novidade. A agitação dos alunos incomodou a professora Eva e ela solicitou várias vezes silêncio, e a turma de fato se acalmava.

Foi feito o enquadre para o funcionamento do encontro: *é preciso respeitar o outro, o grupo; falar aquilo que tiver vontade, sobre os problemas, conflitos, sobre aquilo que o incomoda sem mencionar o nome da pessoa envolvida; para falar pelo menos no início tem que levantar a mão; quando um fala o outro escuta; no encontro fica valendo as regras da escola ou até serem discutidas pelo grupo (sobre mascar chicletes e chupar bala na aula, sobre a ida ao banheiro...)*.

Para conhecer a turma e eles próprios se conhecerem, iniciamos nos apresentando contando algo que gostamos de fazer e algo que não gostamos. Muitos alunos falaram naturalmente, sem censura, aquilo que pensavam e vários se apresentaram como são vistos pelos outros ou mesmo sobre o lugar que ocupam na sala de aula.

Eles foram se apresentando: *um aluno gosta de fazer lição, mas também gosta de bagunçar, de “tacar” bolinha, mas não gosta que “tacam” bolinha nele; houve várias falas sobre não gostarem de receber apelidos; de não gostarem de pessoas falsas; pessoas agressivas; não gostarem que mexam nas suas coisas; de pessoas exibidas; um aluno diz gostar de vir à escola para bagunçar (este aluno caminha 12 km para chegar à escola e nunca falta às aulas); muitos gostam de esportes, computador e de vir à escola.*

A professora Eva se apresentou como alguém que gosta de sua profissão, que tem prazer em trabalhar nesta escola, gosta de ensinar e que fica furiosa quando tem bagunça na sala de aula.

CENA II: segundo encontro 6º D (grade nova)

A arrumação das carteiras em círculo foi um pouco tumultuada e a professora Eva mudou de lugar para ficar ao lado de um aluno que a estava fazendo sentir-se muito incomodada.

Havia um aluno novo na sala e a professora Eva aproveitou para apresentá-lo ao grupo, seu nome, local de origem, e conversamos um pouco sobre como se sente um aluno novo em uma escola nova e que seria importante acolhê-lo, mostrar o espaço da escola, não deixá-lo sozinho no horário do recreio e que seria interessante nos colocarmos no lugar dele... Conversamos sobre a escola, ela serve para que? Houve reclamações sobre “xingamentos” na turma e acabamos por falar o que será que os professores pensam deles... A resposta foi imediata: *a turma da bagunça*. Relatam que na sala tem sempre *alguém caminhando; fazendo guerrinha com papéis; falando palavrão; “xingando” professores pelas costas e alguns não fazem sequer a lição. Alguns alunos disseram que as aulas são chatas e que não se sentem respeitados por alguns professores.*

A professora Eva inicia uma conversa sobre o problema de interpretação nas comunicações, o que se fala e como o outro entende. De um modo honesto, ainda que com ressentimento, tentou esclarecer conflitos diários entre professores e alunos. Ainda surgiu um assunto sobre drogas que combinamos de falar em outro dia, pois faltavam poucos minutos para o encerramento do encontro.

A professora Eva aproveitou para falar que gosta muito desta turma e que ela e outros professores já haviam notado uma melhora no comportamento da turma desde a semana anterior. Ainda esclareceu algum conflito entre ela e um aluno, dizendo que não pretende ser agressiva quando briga ou quando dá alguma bronca e sim que ela quer que saibam que ela se preocupa com eles.

A professora Eva demonstrou que, de fato, havia assumido a tutoria da turma.

CENA III: terceiro encontro 6º D (1º encontro sem a professora Eva)

Logo no início do encontro soubemos que professora Eva quebrou o braço e entrou de licença médica por duas semanas. Os alunos não sabiam direito o que tinha ocorrido com a professora, tivemos a informação que ela rompeu um ligamento de seu braço. Os alunos demonstraram estar felizes pela possibilidade de saírem mais cedo das aulas. Um aluno relatou que a professora de História também havia faltado, logo teriam quatro aulas vagas. Não havia um professor substituto na sala de aula, ou melhor, havia e por algum motivo deixara sua bolsa na mesa e resolveu não entrar na sala. Enquanto aguardávamos a professora substituta, outro professor entrou em seu lugar. Ao iniciar, resolvi convidar o professor Marcus para conhecer o trabalho de tutoria na escola. Ele topou.

A turma ficou muito feliz em me ver. O professor Marcus só se sentou quando eu ofereci uma cadeira. A turma estava bem agitada.

No barulhinho após a arrumação das carteiras em círculo, ouvi o professor Marcus falar em voz alta: *“isto é um problema de falta de estrutura da família”*. Não dei atenção, mas percebi que havia algum conflito entre ele e um aluno. Pedi silêncio geral e também para o professor e os alunos que estavam ao seu lado.

Iniciamos o encontro com um lembrete sobre a fala da professora Eva ao elogiá-los ao final do encontro passado, pelo reconhecimento da melhora do grupo.

Esta turma, excepcionalmente naquele dia, estava com muitos pirulitos nas mãos e chicletes nas bocas e em silêncio fui passado o lixo para os alunos jogarem fora seus chicletes e pirulitos. Enquanto os alunos falavam, um aluno considerado “o terrível da sala”, foi jogando seu chiclete em etapas e continuava mascando o restante. Quando acabava, pegava outro em sua mochila. A cada passada de lixo, um pedacinho, sem nenhuma palavra, sem nenhum olhar repreensivo. Apenas queria que soubesse que eu não iria desistir dele. Ele jogava e me olhava nos olhos. Num determinado momento, ele parou e começou a prestar atenção nas fala dos colegas.

Um aluno falou sobre o sentimento de desrespeito que os alunos têm em relação à professora, outro falou sobre um colega que vive provocando e do desejo de que eu fale com ele. Os mesmos assuntos surgiam, mas não elegeram um assunto em especial. Falaram também sobre a professora substituta que deve ter ouvido que eles estavam felizes pela falta da professora e que ela resolveu nem entrar na sala. Eles também perceberam a sua falta. Pareciam incomodados pelo abandono. Apesar de brigarem com a professora Eva, ela nunca faltava, sempre estava ali com eles, só agora com o acidente é que necessitou se afastar.

MÊS MAIO

CENA IV: quarto encontro 6º D (2º encontro sem a professora Eva)

Ao chegar à sala do 6ºD, fui comunicada de que a turma mudaria de sala, pois a sala deles estava com o equipamento de data show e outra turma assistiria ao filme naquela sala. Ao chegar à sala do 7º ano, a turma estava perdida, os alunos não sabiam onde sentar-se, pois estavam acostumados com o mapa de sala que tem seu lugar fixo, não sabiam se deviam estar com sua mochila...

Fechei a porta e sugeri iniciar.

Eles estavam muito, muito agitados. Queriam acabar de ver o filme, que foi interrompido para o nosso encontro, mas ficou acertado com a professora que eles assistiriam ao filme na quinta aula.

Dois alunos se recusaram a sentar nas cadeiras. Ofereci um lugar para cada um deles. Sentaram-se. Um deles se sentou de costas para a roda, mas se acalmou.

Pedi desculpas por não termos avisado sobre o dia do feriado, quando não estaríamos ali com eles, mas que ficávamos felizes de estar ali e que pena que a professora Eva ainda não pode estar conosco, pois estará por mais duas semanas de licença médica.

Eles não sabiam sobre esta informação e demonstraram satisfação com a notícia. Neste encontro, novamente não havia um professor substituto, não havia na escola ninguém para acompanhar aquela turma. A nossa presença foi um alívio para a Gestão.

A turma estava impossível! Parecia outra turma. Nada parecida com aquela que conhecíamos.

Iniciamos com dez minutos de atraso e, de repente, entram na sala de aula dois alunos, um deles cantando e outro gritando. Não conseguimos acalmá-los. Os dois alunos, que inicialmente não queriam sentar-se, aproveitaram e foram para o chão, um deles muito regredido, se arrastando pelo chão, colocou uma fita vermelha na cabeça. Não consegui dar a atenção devida para cada um deles. Pareciam estar “atuando”, vários ao mesmo tempo.

67

Apesar desse tumulto, havia duas meninas com a mão levantada, querendo falar. Parei de interferir e resolvi esperar, na verdade “aguentar”, para que as meninas pudessem falar.

⁶⁷ A atuação, o *acting out*, é o termo usado em psicanálise para aquilo que é colocado em prática de modo inconsciente aquilo que o sujeito está evitando verbalizar. Segundo Laplanche e Pontalis, em “*Vocabulário da Psicanálise*”: para o psicanalista, o aparecimento do *acting out*, é a marca da emergência daquilo que está recalcado”.

A aluna disse que no dia anterior se sentira muito desrespeitada por uma professora que não parou de gritar com a turma. Outra aluna disse que a “*professora manda a gente calar a boca*”... Nesse momento um aluno, aquele que entrara gritando, jogou um caderno no colega. Pedi-lhe para se retirar da sala, pois não podia cuidar disso naquele momento e ele estava desrespeitando muito o grupo. De fato, não consegui cuidar, mas ele se acalmou e seu colega voltou a cantar.

Eu disse à turma que eles estavam reclamando que se sentiam desrespeitados pela professora. Disse que eu me colocava no lugar dela, e acreditava estar sentindo aquilo que ela e que alguns professores devem sentir, ou mesmo os alunos assim se sintam muitas vezes na sala de aula: eu desrespeitada, eles desrespeitados! Assim estava me sentindo! Eles dizem que eu sou diferente, falo com eles e não os desrespeito. Disse a eles que a minha vontade era mandá-los “calarem a boca”, mas não faço desse jeito. Era possível que tivéssemos que conversar sobre o que estava acontecendo com a turma em outro dia, que não estávamos conseguindo fazer nada naquele dia, o que era uma pena.

A Geórgia, estagiária, pediu a palavra e disse que vendo a turma naquele dia conseguia imaginar por que os professores acabam gritando... Olhei as horas e disse que ainda podíamos tentar conversar e, de repente, falar de coisas positivas que aconteceram nesta semana. Tentam contar que estavam assistindo a um filme...

Sinalizei que tínhamos encerrado nosso tempo. Ao arrumar a sala, senti-os bem perdidos, não sabem para onde vão, se levam mochila...

Em outro momento, soube que assistiam ao filme “As aventuras de Pl”, uma película que mobiliza muitas fantasias, inclusive relacionadas ao abandono, à perda. Parar o filme no meio, sem um desfecho, em uma situação em que não há professor responsável pela turma, fazendo-a mudar de sala, meio sem rumo, realmente não me parece uma combinação favorável. Naquele momento, no entanto, não conseguia compreender o que estava acontecendo com eles.

CENA V: quinto encontro 6º D 3º encontro sem a professora Eva

Não fui comunicada de que não haveria professor na sala de aula. Resolvi entrar com a estagiária Geórgia, para evitar o tumulto. Ainda em fileiras disse a eles que estava feliz de estar com eles e que gostaria de saber se desejavam participar deste encontro. A maioria levantou a mão. Disse a eles que, infelizmente, na semana anterior, apesar de estarmos juntos, nada aproveitamos do encontro; ao contrário, tinha sido um mal-estar geral. Disse que os que não desejassem estar no encontro que poderiam desenhar, fazer algo em silêncio. Fizemos a roda sem muito tumulto e iniciamos.

Um aluno já queria ir ao banheiro e disse que no encontro com o professor Ney, no 6ºE., a turma discutiu a questão do banheiro, e de como poderiam sair para beber água e ir ao banheiro sem atrapalhar o encontro e os outros alunos na escola. O professor foi sinalizando apenas com o olhar no sentido horário, um a um, para que saíssem e funcionou. Combinamos que poderíamos tentar fazer o mesmo, mas que teriam que sair direto para o pátio, sem passar pelas salas, para não atrapalhar, e voltar direto à sala de aula. Se um furasse, furaria o esquema. Toparam.

Três meninas levantaram a mão para reclamar de uma professora que fez uma aluna chorar na aula passada. Na semana anterior, elas iniciaram a reclamação, mas foi impossível dar continuidade ao assunto. Eu lhes disse que procurassem diretamente a professora para conversar. Disse que ela é uma professora que busca sempre saídas para terem uma melhor aula, que incentiva tais encontros para falarem, para serem escutados, ela se preocupa com eles e que seria importante ouvi-la. Disse ainda que, de fato, esta turma ficou difícil de conversar desde a licença da professora Eva e imagino que é muito difícil dar aula atualmente ali. Disse também que, apesar deles não reconhecerem, a professora Eva está fazendo muita falta para a turma, pois ficam perdidos, não sabem que aula vai ter e também a que horas serão dispensados.

Chegaram alunos que estavam fora da sala e pedi para eles se sentarem. Um deles começou a cantar e eu disse que já estávamos no meio de conversa e que não poderia cuidar dele (de novo). Outro aluno não voltou do banheiro e começaram a reclamar; uma

professora bateu na porta para perguntar qual professor estava dando aula e eu disse que deveria ter alguém. Ela voltou com o nome de quem deveria estar ali e eu disse que aquela professora estava na sala ao lado. Esta parada foi suficiente para não conseguirmos retomar a conversa. Ficaram inquietos, olhei no relógio e ainda tínhamos 20 minutos para o término da aula. Sabia que deveria romper o ciclo que já conhecemos no último encontro.

Disse a eles que eu queria conhecê-los, cada qual com a sua família e que poderiam desenhar ou escrever algo, quem mora na casa, o que fazem juntos. Senti que assim teria oportunidade de vincular com eles.

Seis alunos que ali estavam se encontravam bastante infantilizados, fazendo-se parecer crianças limítrofes, que sei que não são. Um deles, que costuma atrapalhar muito, disse que não sabe desenhar e que ele era uma aberração. Disse a ele que gostaria de ter um espelho ali para ele poder se ver, ver quão bonito era. Ele ficou todo “cheio de si”, mas disse que também era uma aberração para escrever. Mantive-me ao lado dele, bem próxima, e, ele começou a desenhar todo feliz. Com outro “destes” alunos nada consegui e outro sumiu da sala. Vários não conseguiram terminar o desenho, mas ao desenhar, já que não estavam conseguindo falar, eles se acalmaram. Os desenhos são muito infantilizados e os alunos mal alfabetizados. Sinto muita tristeza em ver alunos no 6º ano nestas condições tão primárias. Vários me chamaram para dizer que estavam pedindo transferência para a outra escola, pois consideram a escola fraca.

Alunos sentem-se abandonados; sabem que não estão aprendendo e professores não estão conseguindo ensinar. Sentem-se desrespeitados, todos. Encerramos e garantimos a nossa presença na próxima semana.

CENAVI: sexto encontro 6º D (volta da professora)

A professora Eva retornou e solicitou que eu e a estagiária Geórgia esperássemos um pouquinho para entrar na sala. Gostei! Ela assumiu a turma, a sua organização para o início do encontro.

Ao entrar, ainda de pé, disse que tinha acabado de sair do encontro com o 6ºB e que o professor Ney também havia conduzido o trabalho com a turma. Disse ainda que ele não havia pedido para os alunos fazerem o círculo e que eu gostaria de experimentar ficar em fileiras com eles também. Alguns estranharam, outros reclamaram.

A consequência do encontro sugerido por mim entre as alunas e a professora (15/05/2013) por ocasião do desentendimento descrito anteriormente, resultou em uma carta da professora para seus alunos desta turma, escrita após o encontro com as meninas.

A carta (22/05/2013): uma carta de duas páginas em que a professora Tânia inicia dizendo que deseja esclarecer para a turma um evento ocorrido na sala de aula que foi trazido em uma conversa em que algumas alunas da turma a procuraram por estarem se sentido injustiçadas. Disse também, que além de esclarecer o ocorrido, quer aproveitar para falar com eles de modo honesto e sincero aquilo que gostaria de expor. O evento: na sala de aula, durante a aula, um aluno foi surpreendido pela professora com um celular e este foi encaminhado para a Diretoria. Sinalizaram para ela que outro aluno também estava com um celular e quando a professora se aproximou, para retirá-lo também, o aluno mostrou que o celular estava guardado e desligado. A professora, então, não recolhe o celular desse segundo menino, nem o encaminhou para a Diretoria. Uma aluna questiona a diferença de tratamento entre um aluno e outro. A professora tenta explicar o ocorrido e a aluna diz para ela “enfiar” o celular no seu “cu”.

Na carta, a professora diz que se sentiu muito desrespeitada pela aluna e gostaria de saber quem está desrespeitando quem, uma verdadeira bola de neve. Ela disse que as alunas reclamaram que ela grita muito com a turma. Ela explicou que acaba falando mais alto porque os alunos conversam muito e gritam, de modo que ela acaba tendo que aumentar a voz. Ela ainda afirmou que costuma falar baixo. Confirma que não é novidade a existência da lei que proíbe o uso do aparelho celular na sala de aula e que eles têm desacatado, não só esta regra, como todas as regras da escola e ela tem que lidar com isso todos os dias. Reconhece que gritou e que não gostou de gritar daquele modo e que também esperava receber um pedido de desculpas da aluna. Relata que, após a conversa, a aluna se desculpou, mas aproveitou para dizer que sente que ela - a professora- não gosta dela - aluna. A professora afirma que gosta, sim, e que se importa com ela e com todos aqueles com quem ela costuma brigar. Escreve que ela quer aproveitar a oportunidade para dizer isto aos alunos: que ela gosta deles e é por isso que briga muito com eles, tentando conseguir o melhor. Termina, afirmando, ainda, que nunca imaginou que eles achassem que ela não gostasse deles.

Foi muito emocionante! A sala, ouvindo a leitura da carta. Um aluno, sentado na frente, olhava para mim e fazia sinais para outros alunos, fazendo também algum barulho. Os demais não deram atenção; estavam todos eles concentrados, num silêncio que veio do coração. Uma verdadeira reconciliação.

Quase no final da leitura da carta, os dois alunos que costumavam chegar atrasados nas aulas, nos encontros, estavam na porta, já gritando como de costume. Na condução das tutorias, eu normalmente os deixava entrar. Nesse dia, a professora Eva me perguntou como tratar deste assunto. Disse para cuidar conforme achasse necessário. Ela pediu para a estagiária Geórgia levá-los para a Direção. Várias coisas aconteceram nesse meio tempo, que me fizeram sair da sala por alguns minutos. No retorno à sala, a leitura da carta estava sendo encerrada e um silêncio pairava no ar. Nem eu, nem a professora, nem a estagiária, dissemos uma única palavra sobre a carta, esperamos em silêncio.

Comentei que estava muito feliz com o retorno da professora Eva (acabara de voltar da licença saúde, em virtude de problema no braço) e que podia não parecer, mas os alunos precisavam muito dela (eles celebraram a notícia da licença dela, mas, com o passar dos dias, era visível a ansiedade que tomava conta da turma, na ausência da professora). Disse ainda que eles ficaram bastante abandonados sem a sua presença: saíam mais cedo da escola; não sabiam que professor viria para dar aula, até sem sala ficaram alguma vezes, pois o espaço foi ocupado por outras turmas... Expliquei que foi muito difícil fazer os encontros com a turma na ausência da professora, mas por termos garantido esses encontros, sabia como eles eram muito diferentes sem a presença dela.

Um aluno (com dificuldade de comportamento) falou: *é falta de atenção*- referindo-se a quão dispersivos ficavam sem a professora. Eu o elogiei pela sua percepção e, após este elogio, ele se transformou, ficou participativo. Em seguida, algum aluno perguntou o que de fato havia acontecido com a professora e ela relatou as suas duas quedas, o rompimento de um ligamento, suas dores, sua preocupação com seus alunos. A conversa durou quase meia hora, queriam saber dela! Queriam saber sobre a professora que aparentemente odiavam. Queriam saber como havia se machucado e o que eles, alunos, significavam para ela.

A estagiária, que estuda Biologia, explicou algumas coisas sobre o funcionamento de nosso corpo, sobre a função dos músculos. Talvez pela primeira vez a professora era vista pelos alunos como uma pessoa, um ser humano. Ela também os viu deste modo e, ao falar de si, acabou falando sobre os alunos. Disse que em sua licença pensou muito naqueles alunos que dão trabalho para ela na sala de aula *“como será que eles estão sem mim?”*. Falou para um aluno (o mesmo que foi elogiado por mim): *“pensei muito em você”*. Uma humanização de mão dupla aconteceu ali, com certeza deflagrada pela carta da professora Tânia.

Esse foi um dos encontros mais significativos que vivenciei. A professora Eva também ficou muito feliz com este encontro e disse que não imaginava que os alunos se preocupassem com ela.

MÊS JUNHO

CENA VII: sétimo encontro 6º D

Nessa semana a escola se encontrava com um movimento de greve dos professores, mas recebi um recado da professora que ela estaria ali com seus alunos. Fomos! Ao chegar à escola para a terceira aula, os alunos também estavam chegando, entravam na escola e foram sentando no banco que se encontra logo na entrada. Estavam tranquilos, carinhosos, um aluno até me disse que me esperou no dia anterior. Estavam felizes de estar na escola. Após uns dez minutos, ao finalizar a segunda aula, fomos juntos para a sala de aula.

A professora Eva recebe-os na porta. Disse-lhe que ela já poderia assumir ao máximo a coordenação do encontro, pois na semana seguinte seria o último encontro em que estaria com ela. Ela logo foi arrumando as carteiras em roda e os alunos, em silêncio, foram se organizando. Ela explicou o motivo que a fez sair da greve, pois sempre apoiou greves em geral. Disse que, por estar mais velha, conseguia ver coisas que não via antes, que a fizeram ficar com os alunos. Passou a palavra para mim.

Disse a eles que estávamos felizes em estar ali e esclareci que nossos encontros aconteciam sempre às quartas-feiras, antes do recreio e que eu e a estagiária Geórgia

estariamos apenas em mais um encontro com eles e que sentiriamos falta deles, mas que eles continuariam a realizar os encontros com a professora Eva. Falei que nosso último encontro tinha sido um dos mais emocionantes que eu já vivenciara, por causa da leitura da carta da professora Tânia, e pelo carinho que a classe havia demonstrado pelo retorno professora Eva e também sinalizei que era visível como estavam bem, tranquilos, que agora que não estão mais abandonados e que ficamos muito felizes com isso.

Perguntei sobre a semana e a professora logo foi dizendo que não houve quase aula, que ficou uma bagunça em função da greve dos professores, mas que ela gostaria de trazer um assunto para falar com a turma, que era sobre a importância de se fazer tarefas em casa. Ela perguntou se sabiam a função da tarefa. Um aluno respondeu que é para pensar, outro para entender melhor e, assim, com a turma em silêncio, a professora esclareceu que agora que dava para conversar, pois é importante que eles entendam como estudar e como recuperar conteúdo. Disse ainda que na reunião de pais vai apresentar a proposta de reforço escolar. Mas queria aproveitar para explicar antes para a turma como ele vai funcionar.

Explica que todos, de algum modo, necessitam melhorar em algo, que, de fato, tem alguns alunos que “vão sozinhos”, e ela sentia que nem dava muita atenção para eles (foi visível que vários alunos gostaram do elogio). Disse que os professores resolveram fazer o TDI em grupo, que formarão grupos com alunos dos três 6ºs anos, que tenham a mesma dificuldade, para que recebam o apoio de um professor em todas as áreas. Os alunos aprovaram em silêncio esta ideia. Pareceriam entender. Ela disse estar triste, pois as notas da turma estão baixas, mas que o semestre ainda não havia acabado e queria que eles se recuperassem. Parece que assumiram trabalhar de fato com as dificuldades de todos os alunos, quem sabe até esta decisão tem haver com o belo trabalho de tutoria individual realizado pelas estagiárias que assumiram trabalhar com todos os alunos que necessitavam de apoio.

Perguntamos ao grupo como estava a questão dos apelidos, que era um problema para esta turma. A menina que mais reclamou sobre este assunto disse que estava tudo bem. Todos concordaram. Falaram sobre o desejo de usar a sala da informática, falaram

sobre a festa junina e ida ao Planetário... Neste encontro, inclusive, o aluno especial participou de modo pertinente. Incrível ser este o mesmo grupo! Conversamos com a professora, relatando a importância que ela tem para este grupo.

CENA VIII: oitavo encontro e despedida 6º D

Entramos na sala e a professora Eva resolveu não fazer o círculo com as carteiras e sim ficar em fileiras, pois disse que a turma parecia estar muito agitada. Alguns alunos protestaram, pois queriam o círculo, mas ela logo disse que desejava abrir o encontro com uma poesia: um texto sobre namoro. Era dia dos namorados. Os alunos ouviram e gostaram. A professora solicita para eu continuar o encontro. Lembro-os de que aquele seria o nosso último dia que estaríamos juntos, às quartas-feiras, antes do recreio, mas que os encontros estavam garantidos pela professora. Disse ainda que os encontros fazem muito bem para esta turma. Ouvi alguns murmúrios, mas segui adiante.

Perguntei sobre o que gostariam de falar. Um aluno conta que está lendo um livro do autor Júlio Verne - “Vinte mil léguas submarinas” - e vários alunos disseram que leram um ou outro livro dele também. Surpreendi-me. Disse a eles que este autor foi muito importante para mim e para minha geração, pois era uma época em que o livro apresentava o mundo para nós. Silêncio... Lembrei que naquela época não tinha computador e provavelmente na idade deles conheci TV colorida. Disse que o rádio, o jornal, os livros e os professores eram os que nos apresentavam o universo e que imaginávamos em nossas mentes aquilo que íamos aprendendo. Silêncio... Estavam gostando e participando, como assim? Queriam saber mais. A professora de Educação Especial, neste dia, entrou na sala para ficar junto a um aluno. No início, ofereceu uma atividade para ele e, em seguida, aderiu à nossa conversa.

Falamos sobre o passado: como era uma geladeira (cubo de madeira e comprava-se gelo diariamente), sobre o fogão a lenha, sobre a entrega de leite nas portas das casas. Ficaram espantados quando souberam que as garrafas não eram roubadas. Os olhos dos alunos brilhavam. Queriam saber mais. Perguntaram sobre a escola e a professora Eva

contou sobre a escola dos outros tempos, um ensino público de qualidade, sobre a existência de um exame de seleção para entrar no quinto ano. Disse que para passar no exame, os alunos tinham que dominar leitura e escrita e as quatro operações. As escolas particulares eram para alunos com dificuldades. Contamos que muitos alunos deixavam de estudar muito jovens e buscavam trabalho. Este assunto nos trouxe ao presente para relatar sobre as novas leis da obrigatoriedade do ensino, sobre penalidade do conselho tutelar, sobre a função deste órgão, sobre meninos de rua, abrigo e orfanato.

Aproveitamos para fazer uma reflexão sobre o episódio do filme “Crianças Invisíveis”, a que haviam assistido semanas antes, sobre o menino cigano que estava em um orfanato por motivo de furto e no seu retorno à família, seu pai o incentiva a furtar. Sua mãe queria que ele saísse daquele ambiente para viver com o tio, em um mundo mais saudável... Ao que parece, essa era a primeira vez que alguém recuperava aquele filme tão impactante para refletir com eles. Eles estavam tão felizes... Queriam saber mais. E falamos mais... Eu e a professora nos deliciando pelo interesse deles, de todos eles, e entramos no assunto sobre os direitos das crianças, sobre o E.C.A (Estatuto da Criança e do Adolescente). Eles gostaram de ouvir sobre seus direitos, um aluno até queria falar sobre sua família. Como percebemos que se tratava de algo mais íntimo, sugerimos conversar depois. A conversa seguiu. Queriam saber sobre o trabalho infantil e a professora de Educação Especial relata sobre a Lei do Aprendiz. Eles se interessaram. Uma aluna contou que estuda Biologia e que quer logo trabalhar.

Chegamos a falar sobre a falta que o Assistente Social e o Psicólogo fazem, falamos sobre o direito do trabalhador, o contrato de C.L.T (Consolidação das Leis do Trabalho) e em algum momento rumamos para temas sobre o futuro, ao falarmos sobre o projeto dos óculos da Google. Eles participaram com muito entusiasmo (conhecem estes assuntos através da televisão). Falamos sobre os carros que serão automatizados para não precisarem de motorista... A professora Eva sinalizou que o tempo estava acabando e lembrou que no dia seguinte haveria reunião de pais e que ela conversaria com seus os pais, pois é a professora responsável por esta turma. Os alunos ficaram muito felizes ao saber que ela seria a responsável por falar com os pais deles! Essas manifestações

amistosas ainda são uma surpresa para a professora, e ela reagiu com alegria, mas também com certo espanto. São mudanças recentes, de fato, mas, ao que tudo indica, consistentes.

Disse que a estagiária gostaria de falar um pouco com eles. Geórgia disse que vivenciar os encontros com esta turma foi a coisa mais importante que aconteceu com ela. Foi ali para aprender e aprendeu muito com eles. Lembrou que tivemos momentos tão difíceis juntos e... (enquanto falava, o sinal tocou e ao contrário do habitual, continuaram sentados para ouvi-la). Continuou... que vê-los tão bem a emociona e que, por causa desta experiência, soube que quer SIM ser professora. Autorizamos os alunos a saírem para o recreio.

Vários alunos foram ao nosso encontro para perguntar se ela quer, mesmo, ser professora. Essa pergunta soou aos meus ouvidos como um resquício dos estigmas que sempre conduziram as relações estabelecidas entre a escola e esses meninos: “Geórgia, mesmo depois de tudo que “aprontamos” nos encontros, mesmo depois de você ter conhecido o “o nosso pior”, mesmo depois de saber que somos “terríveis e odiáveis”, você tem certeza que quer ser professora?” Era como se, intimamente, não acreditassem nas palavras de Geórgia – nem nas que se referiam ao desejo de ser professora, nem nas que diziam do reconhecimento das “partes boas” da turma.

Vários ficaram por ali, não queriam ir embora.

A professora Eva também queria nos falar. Estava muito feliz com aquele encontro. Contou de uma vez que contou a história “O presente do rei” para os alunos e pediu que escrevessem sobre o que gostariam de receber de presente do rei. Um aluno escreveu que gostaria de pedir para o rei ajudá-lo a conhecer o seu pai.

Creio que esta professora, ao me dizer isso, demonstrava ter compreendido o nosso trabalho com a turma, a necessidade de se reconhecer um universo subjetivo, e de considerá-lo no trabalho. Uma tarefa urgente.

Foi difícil sair da sala, mas saímos acompanhados de vários alunos.

MÊS ABRIL

CENA I: primeiro encontro 6ºF

... O encontro foi muito tumultuado. Eles sentiram falta da participação do professor Ney. Depois de algum tempo compreendi ser ele um professor que tem muita autoridade perante os alunos e ele se demonstrou desconfiado com o trabalho de tutoria.

Após o encontro, ao conversar com o professor, pedi seu apoio e ele me disse que a turma necessita de rédeas firmes e que era preciso mudar alguns alunos de lugar no próximo encontro. Bom, fiquei feliz por ele ter “topado” haver o próximo encontro. Dei-lhe carta branca para ele realizar o próximo encontro.

CENA II: segundo encontro 6ºF

No segundo encontro, o professor Ney assumiu duas turmas ao mesmo tempo de aula, por motivo de falta de um professor. O professor não participou do encontro, apesar de se mostrar presente, pois passava na sala para dar uma “olhada” para ver se estava tudo bem por ali.

...Perguntei o que eles acham que os professores pensam deles e eles responderam: *“capetas”; que gostam mais das outras turmas do que deles, pois são muito agitados; não gostam das matérias e gostam de perder aula; arrancam papel do caderno só para poder levantar, passear pela sala e jogar no lixo.* Disse que se for assim mesmo, como será que eles os professores se sentem ali com eles? *Dizem que o professor se sente mal com este comportamento e que ele vai querer ir embora da escola.*

No retorno do professor Ney à sala, a turma cobrou do professor a utilização da sala de informática e falamos sobre a possibilidade existir, assim que haja um ambiente de confiança e assim poderemos pensar em como realizar esse evento.

Neste momento começamos a nos afinar, eu a turma e o professor.

CENA III: terceiro encontro 6ºF

Solicitei ao professor Ney para ele coordenar o encontro. Fui organizando as carteiras, mas logo percebi que ele ficara de pé e os alunos em fileiras. Alguém perguntou o

motivo de eles não fazerem a roda e ele disse que como a “bola” foi passada para ele “tocar” o encontro ele gostaria que ficassem como já se encontravam, em fileiras.

Perguntou sobre a semana que tiveram, se houve ocorrências boas e não boas...

O professor Ney gosta de seus alunos, exerce uma autoridade positiva e pontual. Ouve-os, olha em seus olhos. Falei antes com ele sobre a solicitação dos alunos de frequentar a sala de informática e que seria importante fazermos isto acontecer. O professor disse-lhes que iria reservar a sala e que gostaria de ir com eles, em dois períodos: a turma se dividiria em duas para aproveitar melhor o espaço da sala de informática.

O professor ainda disse que as dificuldades teriam que ser trazidas para o encontro para que na reunião ele pudesse falar com outros professores.

Estranhamente, gostei do meu papel de observadora e, principalmente, em aceitar que a tutoria pode ser feita de um modo diferente do meu. Cada um com seu estilo próprio. Percebi que ele conta nos dedos olhando para o aluno, vai sinalizando o tempo de paciência que tem com a atitude de cada aluno simplesmente olhando para cada um deles e mostrando com os dedos o seu limite. Os alunos aceitam e o respeitam.

MÊS MAIO

CENA IV: quarto encontro 6ºF

Ao encontrar-me com o professor Ney, avisei que ele coordenaria o encontro e ele me disse que inclusive tem um assunto que quer tratar em sala, pois eles têm passado filmes para esta turma.

...Entramos na sala e a professora que estava de saída, (substituta de Ed. Física, pois o professor também se encontrava de licença saúde) disse que a sua aula foi bem legal, foi sobre hip-hop.

Logo na entrada para minha surpresa o professor Ney falou sobre a disponibilidade das carteiras, lembrou que em nossos encontros já fizemos círculos, onde cada um podia olhar para os outros e que ficaram na semana passada em fileiras e fez uma votação rápida

para decidirem como iriam se organizar. A maioria preferiu o formato de roda. Em silêncio e muita tranquilidade moveram as cadeiras conforme o professor sinalizou.

Um aluno pediu para ir ao banheiro e o professor Ney disse que concordaria em experimentar algum esquema novo para que isso ocorra, mas que o esquema teria que dar certo. Pensaram em seguir uma sequência a partir do sentido horário e que ele iria apenas com o olhar chamar o aluno, se quiser sair para beber água ou ir ao banheiro seria apenas sair direto da sala e não passar pelas outras salas, ir e voltar e assim o próximo poderia sair sem perguntar, se falhar, paramos; se der certo continuamos. Deu certo! Só que faltaram alguns alunos para sair e no final da aula o professor se lembrou de autorizar o restante da turma.

Um aluno levantou a mão para contar que eles acabaram de ter uma aula muito legal sobre hip-hop, outros contaram que dançaram, relataram que tiveram alguns que não quiseram participar.

...Levantaram a questão do uso de celular para professores já que é proibido para os alunos. O professor explicou que ele apenas utiliza o celular para ver as horas e que caso o professor falar no meio da aula ou enviar mensagem acaba recebendo uma advertência da Direção. Eles não imaginavam que professor também pode receber advertência.

... Aproveitaram e falaram sobre o uso do uniforme, alguns alunos falaram que os professores também deveriam usar uniformes. Perguntaram-me o que achava sobre este assunto: obrigação do uso do uniforme...

Os alunos têm as suas dúvidas e fantasias e tiveram a oportunidade de esclarecer suas questões.

Foi muito legal o encontro. O professor chama alunos que não falam para dar a sua opinião... Muito bom, melhor impossível! Elogiei o professor. A turma está irreconhecível.

CENA V: quinto encontro 6ªF

...Em fileira mesmo, o professor falou em nome de outra professora que aquela turma merece um elogio, pois ela tem feito um trabalho com as salas para que ficassem mais limpas e que aquela sala estava muito limpa. O professor Ney elogiou a turma no que se referia à limpeza e também diz como estava gostoso estar com eles na sala de aula. Começou a explicar sobre a nossa combinação na sala de informática e que acertaria para que acontecessem às sextas-feiras. Ele mesmo disse que na sexta eu não poderia ajudar, mas que ele iria se virar. Um aluno bem agitado sugeriu que o grupo que ficasse na sala poderia assistir a um filme. O professor Ney gostou da ideia, disse que ele tinha várias curtas (explicou que inclusive seria o tempo justo para uma aula) e que poderiam experimentar esta ideia, pois já que experimentaram a ida ao banheiro e bebedouro e deu certo, por que não?

...O professor Ney colocou em pauta uma briga de um aluno da turma com outro do 7º ano e que viu o pessoal incentivando-o a brigar e que ele ficou chocado com isso, pois esperava que, neste caso, ajudassem a separar e acabar com a briga. Um aluno disse baixinho e eu ouvi: *professor eu contei até dez*. Eu disse em voz alta que o aluno contou até dez, e o professor Ney sugeriu que ele contasse até 20, 30. O motivo da briga... Eles sempre se parecem, será por que o chamaram de algo que ele não gostou? Os alunos falaram como você sabe? O professor conta que já foi criança já recebeu “bullying” e também aprendeu a não ligar para comentários. Cada um deve ter um jeito de lidar com isso. Falaram um pouco, mas queriam saber a opinião do “professor herói,” de que tanto eles gostam.

O professor Ney comentou a falta que faz o cargo de Inspetor de aluno na escola e aí iniciou-se uma conversa entre os alunos, e lembraram que a turma já se manifestara por melhores condições para a escola, quando eles estudaram no período da manhã no ano anterior, e perguntaram se não valia a pena organizar-se mais uma vez. Novamente, uma humanização de mão dupla.

Um aluno perguntou ao professor se a escola estadual é mais forte do que esta e se nas salas os alunos estão separados por nível. O professor Ney esclareceu a pergunta. As fantasias vão aparecendo.

Despedi-me da turma e disse a eles que tanto o professor Ney como a turma, já há algum tempo não precisavam de mim para realizar estes encontros e esperava que continuassem a conversar sempre. Um privilégio que deve ser aproveitado! Disse ainda ao professor que estaria presente e que marcaríamos um encontro mais para o final para ver a evolução da turma.

Após a despedida, na semana seguinte, no caminho à sala de aula do 6ºD vi o professor Ney com sua turma na sala de informática, conforme eles haviam combinando nos últimos encontros. Uma vitória para a turma e para o professor Ney. A turma do 6ºF conseguiu frequentar a sala de informática e conseguiram arquitetar um modo de beber água e ir ao banheiro através de suas próprias regras. A escola é deles! Tem que ser usada! Têm que aproveitar tudo que ela oferece!

2.3.1. Algumas reflexões sobre professores assumindo papel de tutores

Nesta etapa da intervenção, ao viver a experiência na própria experiência, o lugar da pesquisadora foi outro. Já havia um modelo satisfatório para o encontro de escuta e acolhimento, já compreendia o valor do reconhecimento que este espaço oferecera na outra etapa da intervenção e o quão potente era aquele lugar para todos os alunos e, principalmente, para os alunos com dificuldades. Desta vez, no entanto, participei como pesquisadora, totalmente desprovida de qualquer roteiro para obter resultados, estava aberta para vivenciar outros aspectos da experiência.

Na Etapa I, os encontros de tutoria, a partir da consolidação dos vínculos estáveis na turma, provocaram um movimento de reconhecimento dos diferentes sujeitos da sala de aula, surgiram novas posturas, tanto entre os alunos, como do professor, e também surgiu um espaço para criação.

Nesta nova etapa, a novidade foi a descoberta de um *professor-humano* pelos alunos. Desta vez o professor teve a oportunidade de mostrar-se, de ser uma pessoa, para

seu aluno. Aquele que ama, que odeia, que sofre, se machuca e que deseja. Mas o mais importante, talvez, tenha sido a possibilidade de os alunos descobrirem que esse *professor-humano* está lá para “estar com” eles, em uma jornada difícil para todos, mas na qual todos apostam.

O *aluno-menino*, também pode mostrar-se como um sujeito, aquele que é “bonzinho e terrível”, que “não quer aprender e deseja aprender”, “demonstra não gostar da professora e gosta muito e precisa dela”.

Um fato inesperado fez com que o percurso da intervenção ocorresse de modo diferente do previsto. Dois professores assumiram a tutoria de suas turmas de modo autônomo, sem a presença da pesquisadora, em um espaço de tempo menor do que o previsto.

Por uma dificuldade técnica (mudança na grade horária das aulas, após já termos realizado dois encontros com a turma do 6ºF e não conseguimos mais conectar horários para estarmos – pesquisadora e professora – juntas nos encontros), a professora Tânia assumiu a tutoria de sua turma sozinha. De início, insegura. Mas seguiu adiante, por acreditar no potencial que os encontros têm para uma mudança efetiva em todos os envolvidos, inclusive nela. E, assim, os encontros semanais seguiram-se, apenas com um suporte à distância da pesquisadora – um e-mail aqui e outro ali, uma conversa no horário do café.

A autonomia se propagou de modo surpreendente. Assim como relatamos acima, outro professor, responsável pelo 6ºD, assumiu sua turma já no terceiro encontro. Fiquei na sala apenas como apoio. Uma surpresa para ambos, uma tutoria com um estilo muito diferente do da pesquisadora, mas que obteve resultados muitos bons e parecidos.

Com eles conseguimos vivenciar algum recorte de um cotidiano escolar, que acreditamos ser uma “escola significativa”, segundo a concepção dos autores, Ana Archangelo e Fabio C.B. Villela (2013) ⁶⁸, que propõem a escola significativa como:

... um campo favorável ao desenvolvimento amplo do aluno, porque especialmente pensada para se articular como significativa para o próprio aluno. Trata-se de uma escola em que o aluno se sente acolhido, reconhecido e pertencendo ao grupo da escola na qual ele se realiza pelo que aprende e pelas relações interpessoais que estabelece. ...Enfim, um espaço que cria um cenário plausível para o aluno em relação a si, seus desejos, às suas aspirações, às suas fantasias e o aos seus projetos, que consegue acolhê-lo e ampará-lo em suas dificuldades, temores e frustrações e que promove da melhor forma possível, seu desenvolvimento intelectual, emocional e estético (ARCHANGELO e VILLELA, 2013, p.21-22).

⁶⁸ ARCHANGELO, A. e VILLELA, F.C.B. *Fundamentos da escola significativa*. S.Paulo, SP: Edições Loyola, 2013.

3. Aportes psicanalíticos para conceituação da prática

Este capítulo foi escrito com base na Etapa I do trabalho de campo, fazendo assim referência às sessões 2.1 e 2.2. Os mesmos conceitos seguem também como suporte para fundamentar a experiência da Etapa II, portanto não houve tempo para incluir novos referenciais teóricos para esta etapa, pois a Etapa II praticamente se encerrou com a finalização da escrita deste texto.

Percebemos que tanto a tutoria de grupo como a tutoria individual, ao assegurar que meninos experimentassem um ambiente suficientemente bom⁶⁹, talvez ímpar em suas vidas, possibilitando que reconhecessem um outro “eu” dentro de si mesmo, que se percebessem a partir dos outros, que as professoras pudessem olhar para cada um deles de um modo diferente do que costumavam olhar em sala de aula, propiciando a todos os atores um lugar para falar, escutar, olhar, ver, sentir e pensar, fortalecendo o “ser” individual e múltiplo – o filho, o aluno, a criança, a professora, a mãe, o adulto – estávamos na realidade oferecendo a estes meninos “um lugar”.

Percebemos quão potente era aquele espaço.

O termo “ambiente suficientemente bom”⁷⁰ remete ao conceito de *holding*, criado por Winnicott (2002, 1983). O termo “ofertar um lugar de confiança” remete ao conceito de *placement*, também explorado por Winnicott e apropriado posteriormente por Gilberto

⁶⁹ Termo que alude ao termo de Winnicott, “mãe suficientemente boa”. A “mãe suficientemente boa” é uma contribuição de um dos conceitos mais importantes de Winnicott (1953), na teoria do amadurecimento humano. No início, Winnicott usou a palavra “mãe dedicada comum” quando preparou nove palestras para a BBC em 1949. O conceito de “mãe suficientemente boa” é a adaptação da mãe, aquela que é capaz de suprir as necessidades do bebê, no período de dependência, que provê cuidados, mas também frustra o bebê de modo que dê condições para ele caminhar em direção à independência. A “mãe suficientemente boa” é o melhor que uma mãe pode fazer, uma mãe satisfatória, por isso o termo suficiente. E aquela que usa da sensibilidade para cuidar. “A mãe suficientemente boa” (não necessariamente é a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, e a diminui, gradativamente, seguindo a crescente capacidade desta em aniquilar o fracasso de adaptação e em tolerar os resultados da frustração.

⁷⁰ Um “ambiente suficientemente bom” pode ser definido como o ambiente que apresenta segurança e continência. Um lugar que permite o aparecimento de crises e continua estável. Esta definição complementa o conceito de “experiência de lar primário”.

Safra (2006). Trabalharemos também com os conceitos de Bion, como *contêiner*, *rêverie*, entre outros.

Estes são os aportes psicanalíticos que exploraremos na sequência deste trabalho para tentar compreender a dinâmica das relações que se iniciaram na assembleia e se desenvolveram nos grupos de reflexão e também na tutoria individual.

PLACEMENT

A origem e o desenvolvimento do conceito de *placement* estão associados ao trabalho que Winnicott realizou na Segunda Guerra Mundial e relatou em seus artigos, no livro *Privação e Delinquência* (1987). Ele acompanhou o processo da retirada de muitas crianças e adolescentes de Londres que foram enviadas, para o interior da Inglaterra, para os campos, para serem protegidas dos bombardeios que ocorriam naquela época. As crianças e adolescentes ficavam em casas de famílias, ou alojamentos, sempre tendo um casal como responsável nos papéis de pai e mãe. Preocupado com essa situação de remanejamento das crianças e adolescentes para um outro ambiente e, antevendo a possibilidade de isso significar uma interferência ruim no processo maturacional delas, frequentemente Winnicott prestava supervisão a essas famílias.

Segundo Safra (2004), neste trabalho, Winnicott observou a importância que os novos ambientes haviam tido para algumas das crianças e adolescentes, pois eles lhes forneciam a experiência de estabilidade e continuidade, condições inexistentes em seus ambientes de origem. O comportamento antissocial para Winnicott, seria um S.O.S., um aviso de socorro, um pedido de ajuda a pessoas amorosas, fortes e confiantes. Desse modo, ficou evidente para ele que o *placement* poderia vir a ser um modo significativo de intervenção clínica.

Em 2004, Safra utilizou o conceito de “*placement*” para explicar o trabalho de acompanhante terapêutico e eu o tomarei como referência para compreender e formatar esta modalidade de tutoria na escola.

Segundo Safra (2004) ⁷¹, *placement*:

É uma modalidade de intervenção em que a noção de lugar é fundamental, pois nela o ser humano precisa encontrar um lugar que tenha sido oferta de um outro para que se inicie o processo de constituição do self. O acompanhante *terapêutico fornece ao paciente, fundamentalmente, um lugar no mundo, a partir do qual* possa se inserir na comunidade humana para destinar-se em direção a um horizonte existencial possível (SAFRA, G., 2004).

A modalidade de *placement* é uma intervenção, com a possibilidade de uma oferta de um outro lugar no mundo a quem dele necessita e, em nosso projeto de tutoria , individual e de grupo, oferecemos aos alunos “sem lugar – placeless”, um lugar de confiança, um lugar para si.

Ora, o que já sabíamos e depois confirmamos é que o aluno que não tem um lugar de “adaptado” na sala de aula, é muitas vezes aquele aluno que também ocupa o pior lugar na sala, são os explosivos ou os invisíveis.

Na oferta de tutoria, surgiu a oportunidade de esses alunos vivenciarem novas ofertas de lugar, por meio da experiência da escuta e de um ambiente favorável.

Segundo Safra, ao se referir ao Acompanhante Terapêutico, o *placement* possibilita “a reorganização de uma maneira do indivíduo se ver, se colocar e se relacionar com os outros e possibilitar novos gestos”.

Podemos dizer que, com essa experiência, com a iniciativa de um tutor na vivência escolar, abriu-se alguma possibilidade de se reocupar aquele espaço já viciado, cristalizado e rotineiro da sala de aula. Nesse sentido, utilizamos uma abordagem clínica na escola sem fazermos clínica. Segundo Safra (2006):

⁷¹SAFRA, G. in *Placement: modelo clínico para o acompanhamento terapêutico*. Revista Psyche (São Paulo) v.10 n.18 São Paulo set. 2006.

O “*estar com*”, implica ocupar o lugar de amigo e companheiro de viagem frente a um outro humano, que se defronta com a incógnita e precariedade da vida. Amigo, neste contexto, não se refere a uma falta de profissionalismo, e sim a estar solidário, de igual para igual, no sentido de todos partilharem as mesmas grandes questões existenciais. Isso é o que o autor chama de comunidade de destino (SAFRA, G., 2006).

O professor tutor, mesmo não sendo psicólogo, mesmo fora do campo da análise e mesmo sem conhecer com profundidade o histórico familiar de seu aluno, nos moldes desta pesquisa, ao oferecer o *placement*, oferece um local parecido com aquele que o Acompanhante Terapêutico oferece ao seu paciente, pois ele é quem oferece um lugar, uma experiência de estabilidade, com possibilidade de ressignificar o que foi vivido originalmente, um lugar que é ofertado com uma outra referência, possibilitando um vir a ser.

Para o aluno “sem lugar”, ter a possibilidade de estar em outro lugar, reconhecer a si mesmo e o outro e posicionar-se de modo diferente pareceu ser um dos pilares da experiência do projeto de tutoria na escola. Foi significativo partir da experiência de *placement* para proporcionar um outro olhar e uma outra postura para o mesmo aluno e também para o mesmo professor.

Na tutoria tivemos essa experiência como ponto de partida a escuta.

ESCUITA

À medida que foram percebendo que suas vozes eram acolhidas e que havia um lugar de respeito pelo espaço coletivo, um lugar para incluir o outro, brotou um sentimento de pertencimento, e não de exclusão.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os

ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar (LARROSSA, 2001).⁷²

Os verbos ouvir e escutar não são sinônimos. Ouvir está mais ligado aos sentidos da audição e é mais superficial do que o escutar. Segundo definição no Michaelis - *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, ouvir é “entender, perceber pelo sentido do ouvido”, e escutar, por sua vez, significa “prestar atenção para ouvir; dar atenção a; ouvir, sentir, perceber” e segundo o dicionário Novo Aurélio: “tornar-se ou estar atento para ouvir; dar ouvidos a; aplicar o ouvido com atenção para perceber ou ouvir”. Para escutar, faz-se necessária a utilização de uma função específica da atenção. Se escutar implica ouvir, podemos afirmar que a recíproca não é verdadeira. Quem escuta, ouve, mas quem ouve, não necessariamente, escuta. Daí o dito popular: “entrou por um ouvido e saiu pelo outro”.

Nesse trabalho nós ouvimos os meninos no sentido de escutá-los.

Uma escuta continente com uma condição de disponibilidade para receber o outro e qualquer que seja o conteúdo que ali aparecesse. Apareceram as necessidades, demandas, angústias, e desejos não só dos alunos, mas também dos professores.

O *placement* oferta a escuta e ao mesmo tempo o acolhimento.

HOLDING

No modelo de tutoria desenvolvido no projeto, oferecemos o *placement* às turmas e assim os professores responsáveis das salas, além de assumirem as reuniões de pais e mestres, passaram, de fato, a assumir seus grupos, passaram a “cuidar” no sentido de sustentar –*holding*– (WINNICOTT, 1983) e, conseqüentemente, criaram uma relação de confiança, um vínculo com os seus alunos e foram continentes - *container*- para eles. (BION, 1962)

⁷² Palestra proferida no 13º COLE- Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001, tradução: João Wanderley Geraldi.

O tutor, ao assumir e ao cuidar de sua turma, escutou-os e refletiu sobre os conflitos e demandas do grupo, e assim acabou por desenvolver uma habilidade de “estar com”, ajudando-os a criar um espaço interno para pensar e aprender e ainda dependendo de seu preparo (experiências), pode ir mais longe, sendo o receptor da dor - *rêverie*- (BION, 1952) de seu aluno (a tutoria individual, no contato “um a um” promoveu este momento).

Na Etapa I, temos como ilustração no capítulo 2.2 da tutoria individual: a professora Ada preocupada com as frequentes faltas de Leo e também queria compreender um episódio de agressividade em que Leo estava envolvido na sua aula (após a realização de uma prova, não era permitido sair da sala até que todos a terminassem e havia a opção de fazer uma atividade de origami ou uma redação sobre a família, Leo se recusou a fazê-las e seu amigo sugeriu que ele fizesse a redação, afinal um tema fácil).

Leo teve um ataque de fúria, chutou seu colega e jogou uma cadeira nele. O aluno Leo ao narrar sua história, conta que está morando com seu pai longe de sua mãe, que mora muito longe da escola e como ela trabalha a noite e dorme de dia, de manhã ele vai até a casa dela para arrumar na esperança de vê-la e, muitas vezes, acaba por perder a hora de ir à escola e fica na rua. A mãe, assim como seu pai não se importam se ele vai ou não à escola, não frequentam reuniões de professores e não vão à escola quando são solicitados. A professora se emocionou ao escutar Leo e assim pode conectar a relação de seu ataque de fúria com a sua vida familiar despedaçada. Disse que ela se importa com ele, que quer encontrar saídas para ele estar dentro na escola, que ali é seu lugar e não fora dela, não na rua e que ela e sua irmã (de Leo) querem cuidar dele. Leo ergueu a cabeça, olhou em nossos olhos e se emocionou. A professora acolheu-o em sua dor e necessidades, oferecendo cuidados, enquanto a mãe estava impossibilitada de executar tal função.

O tutor, dependendo de suas experiências, preparo intelectual e ou emocional, poderá acolher e trabalhar com o aluno e suas dificuldades.

Segundo Winnicott⁷³, o *holding* é umas das funções da “mãe suficientemente boa”, a mãe que cuida de seu bebê, que o ampara e o sustenta no início da vida. O seu cuidar vai,

⁷³ WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

desde o segurar no colo até o prover-lhe totalmente, inclusive ajudá-lo na construção de sua personalidade, pois isso será importante nas futuras relações que ele terá com outras pessoas e com o meio. Também é função da mãe ajudar seu filho a rumar em direção à independência, promovendo-lhe a possibilidade de construir seu próprio caminho.

A mãe ou substituto (a) é quem apoia a sobrevivência do bebê, oferece apoio físico, como alimento, higiene, conforto e também a experiência simbólica, relacionada a sentimentos como amor, carinho e proteção. A mãe acolhe os medos, ansiedades, angústias do bebê (identificações projetadas pelo bebê), transformando esses sentimentos em afeto.

A função do *holding* para a tutoria só faz sentido se acreditarmos que a aprendizagem é construída NA e PELA relação com o outro. A mãe ou substituto (a) é a primeira pessoa que cuida do filho (BION, 1952; BOWBLY, 1990; KLEIN, 1969; WINNICOTT, 1993) e o professor é um dos primeiros substitutos dos pais, dos avós ou babás, ao exercer a função de apresentar o mundo ao seu aluno, no sentido de vivenciarem juntos, marcos importantes da vida.

O professor é aquele que, desde a Educação Infantil e, em seguida, no Ensino Fundamental cuidará, ou deveria cuidar de seu aluno. Cuidará no início da higiene, da alimentação, da harmonia na sala de aula, cuidará de apresentar as novidades, as letras do alfabeto, a leitura e a escrita, o universo das quatro operações, os livros e seus personagens, os desafios e também será aquele que colocará limites.

Neste modelo de tutoria, acreditar na existência de um inconsciente é fundamental para compreendermos os alunos que se encontram com muita dificuldade na escola. Também é imprescindível compreendermos a importância do meio no desenvolvimento da criança, tendo como principal protagonista, a mãe ou figuras de referência.

Através da tutoria individual escutamos e olhamos os meninos no sentido de ver para conhecer de fato o aluno e acolher no que for preciso e “estar com” ele. A ideia da tutoria era justamente essa. Ao escutar a sua narrativa, mostramos que “eu me importo” com ele e que quero “estar com” ele.

Houve vários momentos em que a postura do professor foi de ser “*continente*”, aquele que soube *to hold*, conter, aguentar e se possível acolher o sofrimento de seu aluno, que foi comunicado pela raiva, dando-lhe *rêverie* e tentando o ajudar em suas dificuldades. Escolhemos como ilustração os três encontros realizados⁷⁴ com a pesquisadora e estagiária com a turma D. (sem a professora tutora, pois esta se encontrava de licença médica), momento em que os alunos sentiram-se totalmente abandonados, sem rotina e sem horário na escola, não sabiam que aula iriam ter no dia e que horas iriam embora para casa. Eles nos comunicaram este sentimento de abandono através de ações (agitação e regressão) e nós aguentamos! Foram três encontros seguidos, muito difíceis. Os alunos não estavam conseguindo verbalizar suas angústias e foram nos comunicando que algo não ia bem, não fizeram silêncio para iniciarmos o encontro, um caderno foi arremessado no colega, um aluno que se recusou a sentar-se, dois alunos arrastaram-se pelo chão e ficávamos com eles, tentando nomear este sofrimento de abandono e retornávamos na semana seguinte no mesmo dia e horário garantindo o espaço de *placement*.

O termo *Continente (container)*, citado acima, é um conceito cunhado por Bion (1962), que designa aquele que acolhe os sentimentos projetados (mãe) e conteúdo é aquilo que está sendo projetado (bebê). Os sentimentos, ao serem projetados, são entendidos como uma comunicação. Segundo Bion, devem ser contidos pela mãe. A mãe deve ser *continente* para as ansiedades depositadas (*contido*) e também prever, intuir o que está por vir, provendo o bebê daquilo que necessita. Aquilo que é depositado na mãe deve ser devolvido ao bebê. A mãe é que vai processar as primeiras emoções do filho, dando significado às suas ansiedades e tornando-as aceitáveis pela mente do bebê.

Rêverie, também conceito cunhado por Bion, é a função de continente da mãe (analista) que acolhe e contém as necessidades e angústias que o filho coloca dentro dela. A mãe (analista) deve ter esta capacidade bem desenvolvida, pois além de conter o conteúdo projetado, deve saber codificar o seu significado, dando sentido e devolvendo ao filho (paciente, aluno) nomeando e desintoxicando aquele conteúdo despejado na mãe (analista). Bion denomina de “terror sem nome” quando a angústia do bebê não é

⁷⁴ Relato no capítulo 2.3.

nomeada, mas decodificada pela mãe. Quando a mãe entende as cargas emocionais do bebê, ela evita a sua dor.

Ilustraremos com um episódio de sala de aula⁷⁵, quando uma ocorrência foi encaminhada para a Gestão e a pesquisadora precisou assumir a função de *rêverie* de modo indireto, ao ser convidada a participar do conflito entre o aluno Geraldo a professora Ada, sua tutora.

A professora Ada chamou a atenção do aluno Geraldo que estava falando em voz alta e reclamou que sua mãe não tem participado das reuniões de pais, e Geraldo responde “vá à merda”. Tumulto, a classe se manifesta e cobram uma atitude da professora. A professora furiosa leva o aluno para sala da diretoria. O aluno de pé, estava tremendo, e se encontrava muito nervoso, a professora também estava muito nervosa e o orientador pedagógico tentava mediar o conflito.

Geraldo depositou na professora a sua raiva. Na conversa com o OP (Orientador Pedagógico), ele estava de pé tremendo com medo da punição. A professora estava arrasada, sentindo-se muito desrespeitada e muito brava com Geraldo.

O que aconteceria se, ao ser xingada, a professora tentasse conter Geraldo chamando-o para conversar, acalmando e perguntando quem ele está querendo que “vá à merda”? Assim tentei fazer, pois ao invés de ser acolhido, haviam mexido em uma ferida de Geraldo ao tocarem no assunto da ausência da mãe em participar de sua vida na escola.

Ofereci a cadeira para Geraldo sentar e mesmo ele se recusando, peguei a sua mão e ofereci a cadeira em que eu estava sentada, ele sentou. Disse que soubemos do evento sob olhar da professora e que agora seria importante ele falar o que estava sentindo, pois percebia que ele estava incomodado. Estava se importando com aquilo que estava acontecendo, de a professora estar tão magoada com ele.

Geraldo disse, chorando, que ele também gostaria que a mãe frequentasse a reunião de pais e que o que estava acontecendo anterior a ele xingar era que estava sendo novamente humilhado pelo colega, recebia um apelido que já tinha dito que NÃO queria ser chamado assim.

⁷⁵ Relato no capítulo 2.2.

Geraldo esperava receber ajuda da professora e não uma bronca injusta. Em vez de ajudá-lo, como era esperado, frustrou-o, e ainda fez com que se sentisse muito humilhado, no momento em que falou da falta de sua mãe. Por isso acabou explodindo.

Disse a Geraldo que compreendo que ele fique chateado por sua mãe não estar participando das reuniões de pais, ele mesmo disse que ela está trabalhando neste horário e é possível marcar outro horário com ela para que possa participar de sua vida escolar. E que fiquei feliz por ele ter conseguido dizer um NÃO para seu colega, pois justamente tínhamos conversado no grupo, sobre começarmos a nos posicionar sobre aquilo de que não gostamos, e ele havia se posicionado. Agora, da sua boca saiu um xingamento.

A professora, ao compreender o que Geraldo estava comunicando ao xingá-la, emocionou-se e abraçou Geraldo.

O que ocorreu na sala da Diretoria, a partir da minha intervenção, foi assumir ser um continente – demonstrar disponibilidade para escutar – tanto para Geraldo como também para professora, que se encontrava no limite de tolerância para frustrações encarrilhadas em sua rotina escolar. E, a partir daí, houve uma possibilidade de mudança na postura dos atores dessa cena.

Ao refletir sobre o episódio envolvendo Geraldo e sua professora, podemos tentar compreender esse e inúmeros outros conflitos deste tipo que ocorrem diariamente na relação professor-aluno. Se o professor pudesse compreender que a agressividade do aluno pode ser o resultado de uma situação desagradável ou frustrante em que ele foi colocado, o educador poderia ser capaz de modificar o seu comportamento através de uma transformação na situação, e não agir como geralmente ocorre, com pregação de moral acompanhada muitas vezes de uma punição.

Nesse episódio não podemos afirmar que a reação do Geraldo foi transferência, pois ele foi injustiçado e humilhado pela professora e reagiu a isso. Mas se houvesse a transferência, a explosão da professora, esta seria contratransferencial. A professora Ada, ao ser confrontada por seu por aluno Geraldo, sem perceber, envolveu-se em um conflito e acabou por enfrentá-lo no mesmo pé de igualdade. O aluno explodiu e imediatamente a professora reagiu, explodindo também. Ambos impulsivos. A professora Ada acreditou que, de fato, o xingamento, a agressividade do aluno fora dirigida à sua pessoa e, por isso, se

sentiu muito magoada. Entretanto, o sentimento evocado por ele não foi dirigido à professora Ada, portanto, se os professores entendessem os fenômenos transferenciais, isso poderia ajudar tantos os professores, como seus alunos a sofrerem menos e serem mais felizes na escola.

A transferência, segundo Freud (1912/1996), é o fenômeno através do qual experiências passadas são revividas no presente, e a tendência é repetir-se um padrão de relacionamento. Ainda segundo os autores, “quando o campo transferencial é positivo, o processo de ensino aprendizagem fica facilitado”.

Seria muito útil e valioso o professor aprender a separar o que é dele e o que é do aluno e o ideal seria o professor conseguir suportar a agressividade desse aluno ao invés de retaliar, devolvendo-lhe o ataque na mesma moeda. Para isso, é fundamental que os professores conheçam e identifiquem na sua prática esses dois os mecanismos.

Temos como ilustração uma carta escrita pela professora Tânia (que tem conseguido identificar o mecanismo de transferência) a seus alunos, esclarecendo uma situação de agressividade e retaliação ocorrida na sala de aula⁷⁶.

Uma carta emocionante dirigida a seus alunos e lida por outra professora em um de nossos encontros, escrita fora do momento do conflito e não “sob o fogo”, após ser procurada por uma aluna que se sentiu muito desrespeitada pela professora e segundo suas palavras *“a professora grita com ela como se fosse um cachorro”* (a conversa em particular foi resultado de um aconselhamento realizado em um de nossos encontros; demanda trazida pela aluna). Nesta carta a professora Tânia esclarece à turma que confiscou o celular em uso de um aluno e que a partir da reclamação da aluna que considerou esta decisão injusta (pois outro colega também estava com o celular e ela não reagiu da mesma forma, logo a professora verificou o celular do outro colega e este se encontrava desligado) e ao explicar –se sobre o ocorrido, a aluna disse para a professora *“enfiar o celular no cu”!* . A professora Tânia reconhece que se retaliou de forma grosseira e

⁷⁶ Relato no capítulo 2.3.

raivosa, se desculpa e aproveita para dizer que *“ela não quer e não gosta de gritar e que gosta muito deles e se preocupa com eles”*.

Para complementar essa reflexão sobre os professores, utilizarei as palavras de Cordiè (2003)⁷⁷ : "Poderiam discernir o que é concernente a sua função e o que concerne à sua pessoa, além de considerar com mais serenidade as projeções de que são alvos por parte dos alunos".

Sob o ponto de vista da psicanalista Klein (1926)⁷⁸, as crianças ainda bem pequeninas, quando são estimuladas a brincar e a desenhar, desenvolvem a transferência de suas mais intensas fantasias, ansiedades, impulsos e defesas, em suas casas e nas creches. Ela acredita que a criança poderá experimentar e vivenciar situações que permitam a personificação dos papéis sociais presentes em sua vida, reproduzindo-as em suas brincadeiras.

A raiva, que o aluno carrega pela possível falha da família, por ela não ter-lhe oferecido uma sustentação consistente para suas necessidades do desenvolvimento e da maturação da criança, poderá cair sobre o professor.

Neste momento, creio ser importante apresentar o conceito de identificação e identificação projetiva, de Klein (1991) que nos ajuda a entender a raiva, ou uma explosão, uma agressão verbal ou não verbal do aluno para o professor.

Assim como com os pais ou substitutos (as), é estabelecida uma relação que vai além da aprendizagem, cria-se uma relação afetiva – de sentimentos positivos de amor e negativos de ódio – e também surge uma relação de identificação. Os pais, as pessoas íntimas da família, e os professores, muitas vezes tornam-se verdadeiros modelos de identificação dos filhos, familiares e alunos. Temos o exemplo da professora Eva⁷⁹ aparentemente odiada por muitos de seus alunos e também amada, (demonstração de

⁷⁷ CORDIÈ, A. *Mal estar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003, p.280.

⁷⁸ SEGAL, H. KLEIN, M. *Amor Culpa e Reparação*. Editora Imago. Rio de Janeiro, 1996.

⁷⁹ Relato no capítulo 2.3.

afeto após a sua volta da licença médica) e o professor Ney⁸⁰, admirado por seus alunos, percebemos quão valiosa é essa admiração, facilitadora do relacionamento e da aprendizagem (após dois encontros já assumiu de modo autônomo a tutoria).

No artigo de Archangelo, Peres, Cunha e Amon, Rustin (2001) afirma que o processo de aprendizagem depende da qualidade e dos tipos de relacionamentos que ocorrem no interior dos quais o processo de aprendizado se dá e este envolve a identificação com os outros, envolve emoções positivas e negativas, amor é ódio.

Segue-se a definição de identificação por Laplanche e Pontalis (1982, p. 226):

“A identificação é o mecanismo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro ou se transforma total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro”.

Segundo os autores acima referidos, Klein (1995/1991) explica a mudança na identidade do sujeito por meio da identificação por introjeção:

Pela intrusão no objeto, o sujeito toma posse e adquire a identidade do objeto. O mecanismo de escolha do objeto para a identificação é desencadeado pelo fato de o sujeito sentir que há algo em comum entre ele e o objeto, e ao mesmo tempo, almejar ter outros que não possui (ARCHANGELO, PERES, CUNHA e AMON, 2001, p.2-3).

O conceito de identificação é fundamental para a compreensão das relações estabelecidas entre o professor e aluno e entre o aluno e o objeto de conhecimento.

A identificação projetiva, conceito formulado por Klein (1946/1991), “envolve em forçar conteúdo para dentro de outra pessoa, o recipiente que se identifica com tais conteúdos passa a agir como se fossem seus”. A identificação projetiva também é a expulsão das ansiedades, de aspectos intoleráveis para dentro de outra pessoa.

Em nosso trabalho, percebemos que a tutoria oferece este *holding*, algo que talvez tenha faltado na vida do aluno quando foi bebê (como, por exemplo, provisão de amor e cuidados), mesmo em seu histórico presente (ex: abandono, morte de um ente querido,

⁸⁰ Idem item acima.

prisão do pai ou mãe, gravidez da mãe, segredo familiar, separação pais e outros). É possível que alguma dessas faltas tenha participação nas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento emocional e ou cognitivo de nossos alunos.

Segundo Fernandez, o comportamento agressivo ou apático é um sintoma - problema de aprendizagem em que a aprendizagem se encontra aprisionada⁸¹.

Metaforizo a inteligência atrapada (aprisionada) como um preso que constrói sua própria cela. Não o puseram no cárcere contra a sua vontade. Certamente o condenaram à prisão, porém ele construiu os barrotes e é ele quem tem a chave para poder sair. De fora podemos ajudá-lo mostrando que o mundo não é perigoso, que é melhor sair, que ele pode libertar-se, que não é culpado, mas o único que poderá abrir a porta é ele, por dentro. O sintoma-problema de aprendizagem é a inteligência detida, construindo de forma constante seu aprisionamento (FERNANDEZ, A., 1991, p.86).

Esta metáfora faz sentido neste trabalho, pois na Etapa I, dos catorze alunos que foram apresentados pelos professores como sendo os “terríveis”, dez tinham dificuldade na aprendizagem e na Etapa II, dos oito alunos acompanhados, apenas um deles não tinha dificuldade na aprendizagem. A maioria do sexo masculino. A tutoria possibilita mostrar que eles têm a chave. A escola tem a obrigação de apoiar dando subsídio, como reforço escolar para suprir as faltas cognitivas; mas para aprender é mister que a inteligência do aluno seja libertada.

Apostamos que existe uma possibilidade do tutor ressignificar os sofrimentos de seu aluno. Ao cuidar da aprendizagem cognitiva e emocional do aluno que poderá vir a suportar (“to hold”, de tolerar e dar suporte) o seu não aprender, ou o seu não bom comportamento e para aguentar a sua angústia, poderá ser um professor continente (Bion), que exercerá rêverie (capacidade da mãe de sonhar, no sentido de formar imagens sobre o estado do bebê e utilizar de sua maturidade, para transformar a dor da criança em algo que possa ser processada para ser tolerada), e oferecerá um ambiente facilitador, favorável para a aprendizagem e quem sabe assim abrir um novo caminho para as suas aprendizagens afetivas e cognitivas.

⁸¹ Termo colhido por Alícia Fernandez. *A inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

À luz desses conceitos, o professor tutor pode ser um continente, é ele quem vai ouvir, compreender e suportar o sofrimento do aluno, orientar e usar da *palavra justa* (termo de Dolto⁸²), que seria a sinalização que adultos significativos podem fazer para as crianças, com o objetivo de libertá-las do peso que carregam. Ele vai apontar uma fantasia que provoca sentimento de culpa, vai apreciar seus pontos positivos, reconhecer seus êxitos e orientá-lo no que for necessário.

Aprofundamos com Archangelo⁸³, que nos ajuda a compreender este papel do tutor com a definição de processo de *parroting*:

Um meio de ser um bom recipiente/contêiner sem ser intrusivo para a criança: uma forma de ajudar a escutar o que acontece dentro dela. Em outras palavras, “papagaiair” significa fazer o que Millar⁸⁴ chamou de “verbalizar a observação” ou “honrar a verdade” (ARCHANGELO, A. 2004).

Segundo Archangelo, o ato de “estar com”, implica ser capaz de estar com alguém que está sofrendo, compreender o sofrimento da criança e suportar o que acontece com ela, seu comportamento, sua agressividade, mas não ir contra ela.

Luz⁸⁵ discute as necessidades psíquicas e as relações humanas entre o professor e o aluno, que apresenta dificuldades na escola, e nos ajuda a compreender o conceito de *parroting* de Archangelo, o qual seria um modo de o professor funcionar como ego auxiliar ao aluno. Nas entrevistas individuais, penso que nos aproximamos desse oferecimento de sermos um ego auxiliar para a aluna Silvia, quando sua mãe, que cuidava da sua organização, foi presa, e ela se mostrou totalmente desamparada, nós a ajudamos a

⁸² DOLTO, F. In Mannoni, M. (1981). *A primeira entrevista em Psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Campus

⁸³ ARCHANGELO, A. *A psychoanalytic approach to education: “problem” children and Bick’s idea of skin formation*. *Psychoanalysis, Culture & Society. Journal for Psychoanalysis, Culture and Society*. v. 12, pp 332-348, 2007, tradução livre. “Is a means of being a good container without being intrusive to the child: a way to help child listen to what to what goes on within himself. In other words, parroting is a means of doing what Millar (D. Millar, personal communication, 2 February, 2004) brilliantly called “verbalizing the observation” or “honouring the truth”.

⁸⁴ MILNER, D. *Comunicação Pessoal*, 02 de fevereiro de 2004.

⁸⁵ LUZ, T. M. R.

recuperar o muralzinho que estava abandonado. Isso a auxiliou a recuperar sua organização escolar e a deixou muito feliz e até sua fala, que até então estava bastante confusa, tornou-se mais clara. Houve uma unicidade entre nós.

Parece ser um pouco ambiciosa a sugestão de o professor tutor oferecer aos alunos uma mente continente, intervindo, quando necessário, principalmente com os alunos com dificuldade no comportamento. Mas, segundo a experiência vivida nesta intervenção, sentimo-nos um pouco no papel de uma auxiliar de parto em uma intervenção “obstétrica”, no sentido de Sandler.

Segundo Della Nina⁸⁶, Sandler, ao rever a atitude de um analista, relaciona-a às ideias de Bion e de Ferenczi, reconhecendo aspectos da proposta interativa de Winnicott. Ao invés de interpretar classicamente uma paciente de difícil acesso, propõe uma intervenção “obstétrica” que descreve deste modo:

Eventualmente consigo tentar dar pequenos toques aqui e ali, chamar sua atenção para algum detalhe, propor alguma questão. Pode parecer muito pouco, mas me lembra do trabalho de auxiliar um parto: acompanhar, aliviar, amparar, fazer pequenas manobras e torcer para que a natureza faça sua parte (SANDLER, 2002, p.7).

Ainda no mesmo artigo de Della Nina, ele diz que Borgogno cita uma frase de Ferenczi que faz eco a este modelo de tutoria, ao pensar que, tanto o paciente como o aluno com dificuldades na escola, necessitam de ajuda, cada um em sua singularidade.

Ferenzi parece saber que aquilo que o paciente necessita não é uma interpretação, mas, antes de tudo, de um reconhecimento de existência, que passa por uma comprovação do encontro com a mente, o corpo e o coração do outro e do confronto com as qualidades afetivas da relação (BORGOGNO, citado por SANDLER, 2002, p. 8).

⁸⁶NINA, M. D. *Re-desenhando com Winnicott: a interpretação encarnada*. Jornal De Psicanálise v.40 n73 São Paulo, dez, 2007.

VÍNCULO E RECONHECIMENTO

O termo vínculo tem origem no latim, "vinculum", que significa união (ligadura, atadura de características duradouras). Vínculo provém da mesma raiz que a palavra "vinco" (com o mesmo significado que aparece no vinco das calças, ou de rugas etc), ou seja, este termo alude a alguma forma de ligação entre as partes que estão unidas e inseparáveis, embora elas permaneçam claramente delimitadas entre si. Vínculo também significa um estado mental que pode ser expresso através de distintos modelos e com variados vértices de abordagem (ZIMERMAN, D, 2010, p. 21).

O conceito de "reconhecimento" foi potente para este trabalho para compreendermos possíveis mudanças de comportamentos e posturas dos alunos na sala de aula. A criação de vínculos positivos está relacionada à questão do reconhecimento, que foi acontecendo no espaço de ambas as tutorias.

No artigo "Sobre a visibilidade e a invisibilidade"⁸⁷, de Outeiral, encontrei um modo simples para a compreensão sobre o reconhecimento apresentado por Zimerman (2010), no livro *Os quatro Vínculos*. Outeiral, nesse artigo, apresenta o poema de Winnicott, que tomo emprestado para abrir a sessão sobre vínculo e reconhecimento.

Quando olho, sou visto; logo existo.
Posso agora me permitir olhar e ver.
Olho agora criativamente e sofro a minha apercepção
e também percebo.
Na verdade, protejo-me de não ver o que ali não está
para ser visto (a menos que esteja cansado)
(WINNICOTT, D.W, 1975, p.157).⁸⁸

De acordo com Zimerman (2004), Freud, M. Klein, Bion, Bowlby, Winnicott, entre outros, destacaram em seus estudos a importância do estabelecimento de vínculos para a formação da personalidade da criança e suas relações produtivas.

⁸⁷ joseouteiral.com.br/textos/Sobre_a_invisibilidade.doc

⁸⁸ WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Para Bion, o vínculo “é uma estrutura relacional e emocional entre duas pessoas ou entre duas ou mais partes separadas de uma pessoa” (apud ZIMERMAN).

Refletindo sobre o poema de Winnicott acima citado: “olho e sou visto, logo existo”, podemos afirmar que o ser humano constitui-se sempre a partir de um outro e depende da qualidade do vínculo que se estabelece com ele, desde a relação mãe--bebê, professor-aluno, entendendo que todas as situações de relacionamentos podem determinar uma qualidade de vida a uma pessoa em particular.

Vínculos positivos são vínculos de confiança e ele se dá ao se experimentar o vínculo. Na tutoria de grupo, através da escuta, foram criadas situações em que os participantes vivenciaram muitas experiências positivas, conforme já citado na narrativa e análise dos encontros.

Zimerman (2010) ⁸⁹ apresenta quatro tipos na teoria dos vínculos: os vínculos do amor (L), ódio (H) e conhecimento (K), postulados e descritos por Bion, e o vínculo de reconhecimento (R), postulado por ele. De acordo com Outeiral⁹⁰, Sandler apresenta mais um enfoque, o vínculo de pertencimento.⁹¹

Outeiral decidiu-se, em seu artigo acima citado, colocar na íntegra os quatro tipos de reconhecimentos descritos por Zimerman. Encontrei no vínculo de reconhecimento uma identificação com a nossa experiência com os meninos e tomo a liberdade de fazer o mesmo, e colocá-lo na íntegra:

1. Reconhecimento. Designa a importância de o sujeito voltar a (re) conhecer aquilo que preexiste dentro dele, mas cujo conhecimento lhe está oculto, como fatos recalcados ou negados de alguma forma, ou pré-concepções, tal como Bion as estudou.
2. Reconhecimento do outro. No início da vida, o bebê não discrimina entre o que é eu e o que não é eu, de modo que existe um estado caótico composto unicamente por sensações que são agradáveis ou desagradáveis. Um adulto, que esteja fixado nesse estado psíquico de posição narcisista, vê as outras pessoas como sendo uma extensão e posse dele próprio, e elas devem estar permanentemente à sua disposição para prover suas

⁸⁹ ZIMERMAN, D. E. *Quatro vínculos- Amor, ódio, conhecimento e reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas*. Porto Alegre, RS: Artmed. 2010.

⁹⁰ O vínculo de pertencimento foi apenas citado no artigo acima, na nota de rodapé nº 15.

necessidades. É indispensável para o crescimento normal que o sujeito desenvolva com as demais pessoas um tipo de vínculo no qual reconheça que o outro não é um mero espelho seu, que é autônomo e tem ideias, valores e condutas diferentes das dele; que há diferença de sexo, geração e capacidade entre eles, sendo assim é fundamental para o crescimento psíquico que se desenvolva o reconhecimento das diferenças.

3. Ser reconhecido aos outros. Este aspecto da vincularidade afetiva do sujeito diz respeito ao desenvolvimento de sua capacidade de consideração e gratidão em relação ao outro. No referencial kleiniano, a aquisição dessa capacidade está diretamente ligada à passagem da predominância da posição esquizoparanóide para a posição depressiva.
4. Ser reconhecido pelos outros. Dentre as quatro modalidades de reconhecimento, esta é a mais importante e a que mais aparece evidenciada no campo analítico e na vida privada de todo o ser humano. Não é possível conceber qualquer relação humana em que não esteja presente a necessidade de algum tipo de mútuo reconhecimento, o qual é vital para a manutenção da autoestima e a construção de um definido sentimento de identidade. Assim, até mesmo qualquer pensamento, conhecimento ou sentimento requer ser reconhecido pelos outros, de forma análoga à que acontece na relação bebê-mãe, e isso se torna fator fundamental para o sujeito adquirir o sentimento de existência. Muitas situações da psicopatologia, como a angústia de separação, a construção de um falso self, a formação de uma caracteriologia narcísica, os transtornos de convívio com grupos etc., podem ser mais bem compreendidos e manejados pelo vértice das carências de reconhecimento e dos mecanismos defensivos compensatórios (OUTEIRAL, J. p. 8-9).

No grupo, ao falar e ser escutado, ao falar e ser respeitado, ao pensar junto questões importantes do grupo, uma configuração vincular ocorreu naquele espaço com várias possibilidades de reconhecimento, de si mesmo, do outro (diferente dele), ao outro (gratidão) e pelos outros (autoestima). Ser reconhecido pelos outros pareceu ser, de fato, a modalidade de reconhecimento mais importante para a transformação na postura dos meninos e também dos professores, no modo de se relacionarem entre si e com os outros.

Entendemos os conceitos de *placement*, *escuta*, *holding*, *vínculo* e *reconhecimento* como fundamentais para a compreensão do ocorrido nestas experiências de tutoria. Não obstante, alguns aspectos observados demandam discussões adicionais, a partir de conceitos que, nesse contexto, exercem um papel complementar e que apresentamos a seguir.

ESTIGMA E ESTEREÓTIPO

O fenômeno dos *apelidos* – aparece como um estigma que parte dos próprios alunos, como uma onda, perpetuando o sofrimento a que eles estão submetidos e que o não suportar mais receber apelidos apareceu como uma demanda de todos os grupos, como um problema de fato, e mereceu e merece atenção e consideração especiais.

Utilizaremos os conceitos de estereótipo e estigma retratados no texto intitulado, “A escola significativa frente ao estereótipo, estigma e o preconceito” ⁹² de Archangelo e Villela para compreender este fenômeno de dar e receber apelidos, que parece ser bastante comum no universo dos alunos na escola.

Segundo os autores, o fenômeno do apelido está ligado ao estereótipo e ao estigma. O estereótipo está ligado a uma visão simplificada feita por uma pessoa. No caso do aluno, há uma excessiva simplificação de uma impressão tida, e ele passa a receber um rótulo, por exemplo, “*bagunceiro*” e “*nerd*”. A criação de impressões simplificadas, quando “excessivamente simplificadas, generalizadas, duradouras e cristalizadas, gera uma série de dificuldades no interior da sala de aula...”. Eles apresentam, ainda, outro problema do estereótipo, quando há uma relação de falseamento com a realidade, isto é, quando a característica atribuída ao outro não se parece com a realidade.

“É comum que mecanismos projetivos estejam na base da constituição do estereótipo, portanto um aluno atribui ao colega características, ideias, intenções e afetos que lhes são próprios, tenha tal colega traços ou atributos que recebeu ou não”. São processos projetivos através dos quais depositam em terceiros suas fantasias, medos e inveja, como por exemplo, alguém que tem dificuldade em aprender, e devido ao seu temor, chamar seu colega de burro.

O processo de simplificação da imagem do outro gera outra simplificação, que seria sobre o modo de se relacionar com seu colega e isso se torna um movimento perverso

⁹² ARCHANGELO, A. e VILLELA F. C. B. . *A escola significativa frente ao estereótipo, estigma e o preconceito*. Texto de circulação restrita, cedido pelos autores para uso exclusivo na disciplina EL-774, Unicamp, 2012.

quando o colega passa a ser conhecido pelo rótulo que lhe foi atribuído. “Este aluno” muitas vezes acaba incorporando esta característica e age assim de modo inconsciente. Muitas vezes a incorporação desse rótulo acontece, pois é uma maneira de ele ser aceito pelo grupo.

Muitos apelidos procuram realçar aspectos negativos, que caracterizam uma singularidade do amigo, e causam muito sofrimento. Por exemplo, se a garota ou garoto é gordo (a), chamam-na (o) de “baleia”, se usa óculos, “quatro olhos”, se é manco, “ponto e vírgula”, “gaguinho”. Esses rótulos podem ser muito prejudiciais, pois isso faz com que os alunos se tornem objetos de gozação e, conseqüentemente, buscam o isolamento. Tal situação terá como reflexo danos emocionais e prejuízo para o processo de aprendizagem. Segundo os autores, “o estigma é um fenômeno decorrente de projeções massivas de aspectos negativos sobre uma pessoa ou um grupo de pessoas”.

Em nossa experiência de tutoria, a possibilidade de reconhecimento do sentimento de seus colegas quando eram chamados por um apelido ou mesmo do próprio desconforto ao receber um apelido, acarretou em uma mudança significativa na postura daqueles que apelidavam, e aqueles que recebiam apelidos passaram a sentir-se fortalecidos para enfrentar aquela situação de humilhação.

Estigmas e estereótipos podem ser vistos como uma profecia autorrealizadora. É comum e conhecido que, ao se montar as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, inclusive no momento em que se preenche o formulário da lista de espera na escola pretendida, o entrevistador tente captar se a criança é “boazinha”, “terrível” ou “deficiente”. Tenta recuperar informações lembrando-se dos nomes de irmãozinhos dos alunos, do “diz que diz” entre professores (contato com professora da Educação Infantil) e funcionários, muitas vezes de observações de vizinhos e familiares. Esse “diz que diz”, sobre o futuro aluno, ocorre nos bastidores da escola e de modo oficial em reuniões pedagógicas com uma normalidade assustadora e tem um poder de contágio que ocorre de forma muito sutil.

A pesquisadora Maria Helena Patto⁹³ (1993) apresenta-nos o fenômeno, profecia autorrealizadora, relatando-nos pesquisas realizadas pelos americanos, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson. Eles avisaram professores de uma escola de 1º Grau que iriam fazer um teste de inteligência com as crianças. Em seguida, contaram aos professores os nomes das crianças, que eram os mais felizes, mais ajustados e que tinham se saído bem no teste, dizendo que delas se poderia esperar um bom rendimento escolar naquele ano e muitas possibilidades de êxito no futuro. Entretanto, a lista de nomes fornecida para os professores não tinha relação alguma com os resultados dos testes. Eram nomes escolhidos ao acaso. Oito meses depois, os pesquisadores voltaram à escola. Os alunos que haviam sido indicados como os mais capazes, tinham progredido mais que os outros. Os considerados incapazes não tinham feito qualquer progresso e foram julgados como menos curiosos, pouco interessantes e desajustados. O resultado obtido pelos professores demonstra que eles foram sugestionados a acreditar num maior ou menor potencial de seus alunos falsamente levantado.

Os pesquisadores observaram que os progressos apresentados pelas crianças consideradas "incapazes", quando ocorriam, eram negados ou, pior, eram considerados perigosos, pois o professor não suportava a incoerência de ver um diagnóstico diferente do esperado.

A profecia faz com que os alunos “diagnosticados” sejam relegados para um segundo plano e acabam sendo desestimulados, demonstrando apatia ou indisciplina. A professora e equipe de professores vão produzindo, de maneira inconsciente e sutil, no relacionamento com os alunos, “rótulos” totalmente prejudiciais. Assim a pior turma se tornará de fato a pior turma, pois os alunos acabarão por satisfazer a profecia. “São os vaticínios que se convertem em realidade, somente por terem sido profetizados, e dessa forma, confirmam sua própria exatidão”, conforme bem exposto por Polity⁹⁴ e Paul Watzlawick⁹⁵ (1994).

⁹³ PATTO, M. H. *Introdução a Psicologia Escolar*: Editora Casa do Psicólogo, 1993. São Paulo.

⁹⁴ POLITY, E. In *Psicopedagogia online: Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares*. 2000.

⁹⁵ WATZLAWICK, P. (org) *A Realidade Inventada*. São Paulo: Psy Editorial, 1994.

4. Considerações Finais

A visão leiga do Corpo de Bombeiros se concentra na “ação” dos incêndios, das emergências. Infelizmente, em muitas escolas, instalou-se um clima que parece esta visão deturpada, pois parcial, dos Bombeiros: os próprios agentes da escola se veem envolvidos no que percebem como uma sequência ininterrupta de conflitos e incêndios a serem controlados e extintos.

Os conflitos instalados na escola parecem sempre ser os mesmos, com a percepção básica de todos os atores (professores, diretores, funcionários, alunos, pais) de que a origem deles está sempre fora de nós: na família (“família desestruturada”), na instituição (“crise de identidade e autoridade”), no aluno (“não sabe pensar, não quer aprender, só quer bagunçar”), no colega (“alunos chegam com grandes lacunas na aprendizagem do ciclo anterior”), na Prefeitura (“falta de recursos humanos”). Enfim, o problema está sempre nos outros, o culpado é sempre o outro e existe uma dificuldade em entender as próprias responsabilidades nessa sucessão de conflitos.

“Não há mocinhos e bandidos”, como diz Amoz Oz⁹⁶ (escritor israelense ao retratar o conflito árabe-israelense), podemos “romper a ideia da tragédia dos erros”. Alunos e professores, professores e gestão não conseguem se comunicar por causa de seus sofrimentos e frustrações. É através da escuta e do diálogo que podemos ouvir e transmitir o sentimento do outro, reconhecer o outro, e criar um sentimento de empatia e de pertencimento na escola.

Com a intervenção na escola, o projeto de tutoria, ao escutar e acolher os meninos, ao escutar e acolher também os professores tutores e de um certo modo a Gestão, evidenciou a falta de espaço de escuta e diálogo não só para os alunos, mas para os professores com seus alunos, professores e a gestão, professores e pais. Há falta de espaço para conversar, falta de espaço de criação que poderia ser o grande diferencial para a escola. Talvez o mais pungente símbolo da falta de espaço – no sentido metafórico – para a

⁹⁶ OZ, A. *Contra o Fanatismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

escuta e o diálogo nas relações interpessoais seja a falta de espaços – no sentido físico literal – onde seja possível realizar uma conversa ou alguma atividade mais intimista com privacidade, em grupos realmente reduzidos, necessários para discutir e elaborar questões e conflitos dessa natureza.

Com o projeto de tutoria, um impacto esperado e que de fato ocorreu, foi uma diminuição significativa nas atitudes de agressão e desrespeito mútuas, em suas diversas formas: os furtos cessaram (*“roubo, nunca mais aconteceu”*), o uso de apelidos maldosos diminuiu significativamente (*“pelo menos ninguém mais deu apelido para mim”*), as brincadeiras agressivas também cessaram (*“nunca mais teve a brincadeira de mata leão”*) e as ocorrências dos alunos na diretoria quase que deixaram de acontecer no final do semestre. Equacionadas essas questões, diminuídas as emergências, surgiu espaço para as coisas importantes acontecerem: os grupos de reflexão tornaram-se espaços de reivindicação (como aquelas do *Ato de protesto 1*, do 6º S), e de criação (no sentido de espaço potencial de Winnicott); oportunidades para aprofundarem as relações de amizade (no sentido que Safra descreve) também aumentaram: a festa dos aniversários (cuja organização foi descrita no relato do quinto encontro da turma 6ºR), o amigo secreto de ovo de Páscoa (na qual os alunos ajudaram os colegas com dificuldades para comprar o presente), uma atividade especial na semana das crianças. Aprofundadas essas conquistas, com a participação direta dos professores na Etapa II da tutoria, o grupo-classe, formado por alunos e professor, foi encontrando espaço para o interesse genuíno na aprendizagem.

Por uma felicidade quase fortuita, dispomos de evidências acerca das transformações ocorridas nas relações escolares, que são insuspeitas da subjetividade inerente a um projeto de pesquisa-ação no qual o pesquisador atua junto com os alunos e professores. Em relação à queixa original dos professores, focada na “indisciplina”, essa deixa marcas concretas e quantificáveis. Houve uma queda de cerca de 80% nos “registros de ocorrência” registrados na Etapa I, quando os casos graves de indisciplina precisavam ser comunicados aos pais, ou eram passíveis de suspensão, enquanto o registro nas demais turmas manteve-se aproximadamente estável.

Outro resultado muito positivo alcançado pelo projeto foi o espaço conquistado pelos professores. Por exemplo, a professora Ada que optou inicialmente por participar do projeto de tutoria (para *“sobreviver na escola”*, segundo seu depoimento), decidiu por continuar atuando como tutora da sua turma, após o encerramento do período da pesquisa (Etapa I). Segundo relato da professora Ada, a equipe de professores da escola considera que a *“pior turma”* do ano anterior (que participou da experiência de tutoria) foi reconhecida no segundo bimestre deste ano (2012) como *“a sala mais fácil de trabalhar”* dentre todas do Ensino Fundamental II.

Os alunos se encontram mais tranquilos, mas não acomodados: eles têm trazido para a tutoria de grupo suas inquietações e reivindicações, na sala de aula há mais respeito mútuo. Contrapondo à postura inicial de alocar no “outro” as culpas, essa opção da professora Ada reflete mais do que tudo sua transformação pessoal: a possibilidade de descobrir novas maneiras de olhar o aluno resultou numa mudança interna. Na Etapa II, a professora Eva, inicialmente insegura, considerada por muitos alunos uma professora muito brava e aparentemente odiada por eles- alunos, assumiu a tutoria e redescobriu a possibilidade de escutar, de se relacionar, de ser querida pelos alunos e de presentear-los com leitura de textos literários ao início de uma aula, com certeza motivada pelo novo momento favorável às novidades, à criatividade. Acredito que essa transformação tenha ocorrido pelo fato de terem sido garantidos espaço e suporte para que experimentassem aquilo que a tutoria inicialmente pretendia oferecer aos alunos – reconhecimento, escuta, *holding*, *placement*, enfim. Ao ofertar um outro lugar aos alunos, ofertou-se também um outro lugar para os professores⁹⁷.

Por fim, esta vontade de aderência ao projeto de tutoria, que apenas se insinuava na primeira etapa do trabalho de campo, ganhou corpo na segunda etapa, desenvolvida em

⁹⁷ Faço um comentário de caráter pessoal, pois este revela uma outra face deste processo de se ofertar um “outro lugar”. Um impacto semelhante, e inesperado, ocorreu também com a pesquisadora. Apesar de eu ter uma longa experiência escolar em diversas funções, ou talvez justamente devido a estas experiências, foi a partir desta relação intensa com as professoras tutoras que adquiri uma real compreensão do imenso desamparo do professor, do sofrimento deles nas relações com seus alunos e com a gestão escolar. Para mim, uma verdadeira surpresa, uma empatia real com aquele professor que, mais do que tudo, deseja ensinar.

2013. A existência de fóruns coletivos de discussão mediada nas escolas, chamadas de “assembleia” ou “tutoria”, não é novidade, é prática estabelecida e sistemática em inúmeras escolas. Já os grupos de reflexão e grupos operativos, devido a suas características marcadamente terapêuticas, são menos frequentes em escolas, geralmente desenvolvendo-se em instituições não escolares e sob coordenação de profissionais da área de saúde mental.

A principal contribuição deste trabalho, do ponto de vista acadêmico, se refere a demonstrar a viabilidade de professores, leigos nas questões de fundo psicológico e distantes dos conceitos psicanalíticos adjacentes aos grupos de reflexão, incorporarem elementos característicos dessas dinâmicas em seus encontros de tutoria.

Nesta proposta de tutoria, é fundamental o professor desejar mudanças nas relações entre alunos-alunos, e entre alunos e professores, instauradas nas salas de aula⁹⁸.

A dinâmica que possibilitou ao professor apropriar-se desses elementos começou com sua participação efetiva nos encontros realizados na Etapa II, no 2º semestre de 2013. Tais encontros tiveram início com a coordenação da pesquisadora que, sem dúvida, serviu de modelo de intervenção, mas que, essencialmente, fundou e consolidou um espaço que o professor veio a ocupar mais tarde. Uma série de “pequenas recomendações”, tais como a necessidade de manutenção de dia e horário para realização dos encontros, foi sistematicamente lembrada. Não se tratava, na verdade, de um conjunto de regras, mas do reassseguramento do espaço (e do tempo). Em outras palavras, as recomendações feitas nos grupos tinham o objetivo explícito de fortalecer as tutorias como “espaços de escuta”, no sentido exposto no capítulo 2.1.1 e 2.3, portanto tratava-se de garantir aos professores, e não apenas aos alunos, o que Villela e Archangelo (2013) chamam de enquadre técnico: condições ótimas para que a atividade se desenrole. Estas recomendações simples, uma espécie de contrato, autorizado por alunos e professores, e que eram apresentadas e

⁹⁸ Surpreendentemente, ao retornar à escola após a conclusão da Etapa I, o tema “indisciplina” foi apresentado de modo diferente pelos professores. Os alunos indisciplinados, antes tratados como “ervas daninhas”, passaram a ser foco do interesse dos professores. Eles queriam compreender “estes alunos” e assim surgiu um pedido de ajuda por parte dos professores (um reconhecimento do trabalho de tutoria realizado com as turmas em 2011), um desejo de melhoria no ambiente na sala de aula que resultou na Etapa II.

sistematicamente lembradas no início de cada encontro e reforçadas quando necessário, revelam alguns princípios estabelecidos:

- 1- Os encontros são regidos pelo ato de respeitar e ser respeitado (isso se ensina e todos gostam do resultado).
- 2- Sentam-se em círculo, pois este formato permite olhar nos olhos uns dos outros (mudança das carteiras de modo que não atrapalhe a turma vizinha)⁹⁹.
- 3- Para falar é necessário levantar a mão.
- 4- Quando um fala, o outro escuta.
- 5- Os encontros acontecem semanalmente no mesmo local e horário (garantia da permanência deste espaço).
- 6- É permitido falar sobre tudo o que quiserem e há um comprometimento de sigilo e discrição por parte do tutor.
- 7- Não é permitido falar nome de colegas nem de professores (é ensinado a falar de si, daquilo que não gostam que façam com ele).

Esta lista contém recomendações com características muito diferenciadas. A primeira da lista se refere ao respeito como um valor em si. As três recomendações seguintes são regras claras, expectativa comum a toda a atividade escolar, que visam viabilizar a relação de respeito.

Dessa lista, precisamos comentar de maneira um pouco mais detalhada as duas últimas recomendações. Nas sessões anteriores, foi apresentada a interpretação de que os encontros de tutoria realizados tiveram o papel de oferecer aos alunos *placement* e *holding*. O compromisso de sigilo e o falar sobre si, itens 6 e 7 da lista acima, são elementos básicos e próprios do processo psicanalítico e, portanto, exerceram papel primordial neste modelo de tutoria: sem eles, não há *placement*. Estas “cláusulas contratuais” foram apropriadas em sua maioria pelos professores, adaptadas a seus estilos pessoais, mas mantendo uma dinâmica em que elementos essenciais foram preservados nesses espaços

⁹⁹ Conforme o estilo do professor, a formação do espaço acaba sendo definida por ele. Várias vezes os alunos ficaram em fileiras e os encontros ocorreram positivamente.

de tutoria: as do sujeito (alunos e professores) falando sobre si, o grupo sendo capaz de escutar e posteriormente elaborar. O papel extremamente positivo assumido pelos professores nos grupos de tutoria e o apreço de professores e alunos por esses momentos, levam a responder afirmativamente ao questionamento feito acerca da possibilidade de se instituir um sistema de tutoria com essas características, de forma regular e sistemática na escola.

Neste ponto, é importante ressaltar que no parágrafo precedente falamos sobre *possibilidade* como evento futuro, ou seja, o trabalho desenvolvido neste projeto é um indicativo sólido de que, contando com orientação/supervisão adequada, frequente, mas não intensiva, é possível desenvolver esse tipo de trabalho com os recursos humanos já existentes.

Naturalmente, para passar de uma possibilidade para uma realidade, é necessário um trabalho e um investimento de mais longo prazo, incluindo a sistematização de diversos mecanismos de organização e desenvolvimento das tutorias, e instrumentos de apoio e gestão escolar.

Neste ponto é fundamental ressaltar que a tutoria individual, focada na aprendizagem e conteúdos escolares, é parte essencial dessa dinâmica, que trata das relações na escola com o objetivo de se criar um ambiente favorável à aprendizagem que possibilite à escola exercer suas funções, a principal delas sendo o de ensinar nossas crianças e adolescentes.

A defasagem de aprendizagem, a partir de certo ponto, torna-se causa evidente dos “problemas de comportamento e disciplina” que fazem parte da queixa inicial dos professores: o aluno “sub-alfabetizado”, que está em sala de aula excluído da possibilidade de aprender.

O modelo de tutoria individual prevê o apoio escolar realizado por seus professores nos T.D.Is (Trabalho Docente Individual) e ou agentes externos (estagiários ou residentes educacionais¹⁰⁰, alunos mais velhos e um supervisor para acompanhar as tutorias).

Todos estes últimos pontos, demandam uma investigação aprofundada, quiçá perspectiva para trabalho futuro.

¹⁰⁰ O programa de Residência Educacional é promovido pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap), com a intenção de aperfeiçoamento da formação de professores de Educação Básica. Alunos a partir do 3º semestre de licenciatura recebem uma bolsa por ano para estagiar 15 horas em escolas estaduais, consideradas de maior vulnerabilidade nos aspectos socioeconômicos e de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARCHANGELO, A. A psychoanalytic approach to education: "problem" children and Bick's idea of skin formation. *Psychoanalysis, Culture & Society. Journal for Psychoanalysis, Culture and Society*. v. 12, p. 332-348, 2007.

_____. *Social exclusion, difficulties with learning and symbol formation: A Bionian approach*. *Psychoanalysis, Culture & Society*. Palgrave-journals.com. Nature Publishing Group, 2010

_____. *A exclusão social, com dificuldades de aprendizagem e formação do símbolo: uma abordagem bioniana*. Nature Publishing Group, 2010.

ARCHANGELO, A.; PERES B.; CUNHA J.; AMON M. *Os aspectos afetivos no processo de aprendizagem na matemática e da física*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4470--Int.pdf>

Acesso em: fevereiro de 2012

ARCHANGELO, A.; VILLELA F. C. B. *A escola significativa frente ao estereótipo, estigma e o preconceito*. Texto de circulação restrita, cedido pelos autores para uso exclusivo na disciplina EL-774, Unicamp, 2012.

_____. *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ARAÚJO, U.F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, SP, v.26, n.2, p. 91-108, 2001.

ARAÚJO, U.F.; AMORIM, V. A. A. *Assembleias Escolares: construindo a democracia em instituições de ensino fundamental*. Trabalho apresentado no GT3 - Movimentos Sociais e Educação, Andep, 2002.

BICK E. A experiência da pele em relações de objeto arcaicos. In: SPILLIUS E. *Melanie Klein hoje*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. v.1, p. 194-198.

BION, W.R. *Conferências Brasileiras 1*,. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Uma teoria sobre o pensar. *Estudos psicanalíticos revisados – Second thoughts*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

BLOOM, B. *Education Researcher*, v. 13, n.6. p. 4-16, 1984.

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.

CORDIÈ, A. *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

DELLA NINA, M. *Re-desenhando com Winnicott: a interpretação encarnada*. Jornal de Psicanálise, v.40, n.73, São Paulo - dez, 2007.

DOLTO, F. In: MANNONI, M. *A primeira entrevista em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

FERNANDES, W. J. A importância dos grupos hoje. *Rev. SPAGESP*, v.4 n.4, Ribeirão Preto, dez. 2003.

FERNANDEZ, A. *A inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, M.; GROSSI P.; BORDIN, J. (orgs.). O que é um grupo. *Paixão de Aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FREUD, S. *Recomendações para os médicos que exercem a Psicanálise*. (1912) Artigos sobre a Técnica. Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII.

KLEIN, M. Sobre a identificação. *Inveja e Gratidão e outros trabalhos – 1946-1963*. Rio de Janeiro: Imago, p. 161-204. 1991.

KORCZACK, J; DALLARI, D. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Editora Summus, 1986.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LARROSA J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Palestra proferida no 13º COLE- Congresso de Leitura do Brasil - Unicamp, Campinas/SP, 17 a 20 de julho de 2001. tradução: João Wanderley Geraldi. Disponível em :

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf

Acesso em: 12 de fevereiro de 2011

LUZ, T.; M. R.: *Apatia em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria winnicotiana*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar. Unicamp- FE, Campinas, 2009.

_____. Dissertação de Mestrado, *Apatia em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria Winnicottiana*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar)-Unicamp. SP.

NEVES, L. T. *Escuta Analítica, Empatia e Intuição*. XXI Congresso Brasileiro de Psicanálise. Porto Alegre – maio de 2007. Disponível em:

<http://www.abepps.org.br/?pg=descricao-artigo&id=32>

OUTEIRAL, J. *A importância do management e do placement: trabalhando com pacientes que*

apresentam estados primitivos de mente. (material não revisado, exclusivamente para circulação

nos Seminários Winnicott). Disponível em:

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fjoseouteiral.com.br%2Ftextos%2FManagement%2520e%2520placement%2520com%2520pacientes%2520com%2520estados%2520primitivos%2520de%2520mente.doc&ei=PEKFUJzgKJTM9gTEyYH4Cw&usg=AFQjCNGxprZlXlnNyOz5psn7hLBQwmSw&sig2=g8cvXButLopudiPkOnVMo>

Acesso em: outubro de 2011

OUTERIAL, J.E; CEREZER, C. *O mal-estar na escola*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2003.

_____. *Sobre a invisibilidade*. Disponível em: joseouteiral.com.br/textos/Sobre_a_invisibilidade.doc. Acesso em: novembro de 2011

OZ, A. *Contra o Fanatismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

PATTO, M. H. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1993.

POLITY, E. Psicopedagogia online: *Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares*. 2000. Disponível em: www.revistapsicopedagogia.com.br
Acesso em: 16 de agosto de 2012

PUIG, J. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

REZENDE, A. M. Bion, formador de analistas. *Revista Percurso*, nº 12-1/1994.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RUSTIN, M. *Reason and unreason- psychoanalysis science and politics*. London: Continuum, 2001. p. 201-224.

SAFRA, G. in Placement: modelo clínico para o acompanhamento terapêutico. *Revista Psychê*, v.10 n.18 São Paulo set. 2006.

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

_____. *Winnicott na clínica e na instituição*. São Paulo: Escuta 2005.

SEGAL, H. Melanie Klein: *Amor, Culpa e Reparação*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

SINGER, H. *República de crianças*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ZIMERMAN, D. E. A minha prática com grupo de reflexão. In: OLIVEIRA JR, J.F. *Grupo de reflexão no Brasil, grupos e educação*. Taubaté, SP: Cabral e Livraria Universitária, 2002.

_____. *Bion - da teoria à prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Fundamentos básicos das grupoterapias*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Quatro vínculos: Amor, ódio, conhecimento e reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *Vocabulário da Psicanálise*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WINNICOTT, D. W. A tendência anti-social (1956). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

_____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Anexo I - Memorial

Compor um memorial profissional, uma revisitação das experiências vividas, para além do CV é tarefa nada fácil. Fazer uma seleção das experiências de uma trajetória na qual fui me constituindo, acumulando um repertório e um modo de ser e viver a vida, pessoal, profissional e intelectual, esta que fui sendo e que hoje sou.

Este memorial será uma tentativa de possibilitar a realização de um elo entre as minhas experiências de um percurso nem um pouco linear e as minhas buscas de estudo. Nesta jornada foi se criando um repertório que tentarei apresentar revisitando as três últimas décadas, a partir de um percurso na Educação Infantil em um kibutz em Israel, em escola particular no Brasil, em escola pública no Brasil e no exterior, em espaços de educação não formal no Brasil e no exterior, conhecendo e trabalhando com idades desde a pré-escola até a terceira idade. É nesse contexto tão diversificado que tentarei significar aquilo que me fez chegar à escolha da temática desta pesquisa. Uma missão difícil, mas não impossível.

Neta de imigrantes judeus poloneses, fugitivos da perseguição, meus verdadeiros heróis, a quem agradeço o meu berço, a ser esta, que ousa ir atrás de sonhos, de arriscar, de acreditar que o mundo pode ser melhor se nos esforçarmos para isso e que raízes, identidade são uma marca importante, dão chão, e que o estudo é o valor para se atingir aquilo que almejamos. Meu pai me ensinou a simplicidade e minha mãe, apesar de ter se preocupado com as minhas escolhas, compreende e de um modo singular, se orgulha delas.

Escola, nunca gostei. No Ensino Médio, as aprendizagens aconteceram fora da escola com Milton Nascimento, Chico Buarque, Mercedes Sosa, Beatles, Herman Hesse, Jean Christopher... Queria mais, muito mais.

Foi esse *mais* que me levou a participar, na adolescência, de um movimento juvenil socialista, no qual me tornei uma educadora leiga de excelência, uma aventura apaixonante

no universo do trabalho voluntário. Lugar sem adultos, educação de jovens para jovens, autogestão, política e liberdade.

Escolhi estudar Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP) e já no primeiro ano de estudos não sabia o que iria fazer com o que aprendera com Marx, Engels, Weber...

Em seguida, aos 19 anos participei de um programa de um ano em um kibutz em Israel, uma comunidade agrícola, caracterizada pela propriedade coletiva dos bens e pela organização comum da produção e do consumo, formando um novo homem, uma nova mentalidade. Diria Romain Roland ser uma experiência socialista autêntica, acreditando que o mundo melhor começaria a partir de nós mesmos. Ao trabalhar na casa das crianças, com educação, descobri de um modo ingênuo e utópico que, pela educação é possível melhorar o mundo, e que deveria estudar Educação, no meu país, o Brasil. Não sei se me tornei uma nova mulher, mas pelo menos uma nova mentalidade surgiu em mim.

Meu primeiro contato com Educação foi aos 19 anos de idade em 1979, nas casas das crianças no Kibutz-Israel, sala multisseriada, de 03 a 06 anos, em uma época em que as crianças eram consideradas filhos da comunidade (dormiam nas casas das crianças sem seus pais) e, naquela época, felizmente, já estavam revendo essa prática a qual foi abolida por unanimidade. Após o término da faculdade em 1984, retornei ao kibutz, já formada em Pedagogia e casada e desta vez trabalhei com crianças de dois anos de idade.

Revisitando aquele espaço maravilhoso, com uma estrutura que jamais vi igual, aquela experiência que, hoje, encontro em sua organização espacial, a essência da autonomia assim como todo o sistema de educação implantado em Israel, cuja influência vem de Montessori, Freinet, Rogers, Vigotsky e Wallon em suas práticas pedagógicas com ideais humanistas.

No kibutz, na Educação Infantil, o educador prepara o ambiente, espaço da casa sem paredes, somente com cantos de trabalho e cantos para o livre brincar (canto da cozinha, das fantasias, do médico, da biblioteca, das artes, da construção, do computador, da escrita, da matemática, da areia, da água, dos livros, do pátio das sucatas), onde possa ver o todo, estar com todos, e apenas interferir quando necessário na atividade das crianças ou

de uma única criança. Um salão com vários cantos para serem desenvolvidas as atividades coletivas, e, no mesmo local, há possibilidade de a criança estar só, de brincar com mais novos em uma atividade e com mais velhos em outra, de ser mais maduro na brincadeira com números, mas que ainda precisa brincar na areia e vice-versa. As crianças escolhem as atividades para brincar e estudar, organizam com responsabilidade a sua rotina diária. A roda inicial e a roda final. No começo uma história, as combinações e uma música e a amarração do dia na roda final.

Será que eles conheceram Winnicott? Eu não conhecia, só fazia e gostava do que fazia. Os educadores, em sua prática, exerciam-na com maestria. Um esquema criado para que as crianças fossem autônomas desde sempre. O livre brincar era privilegiado, possibilitando o “faz de conta” como prática fundamental, proporcionando o jogo simbólico para elaboração de conflitos.

Nos anos de 1980 a 1983, fui aluna do curso de Pedagogia PUC-SP, em busca de Paulo Freire. Uma judia que se apaixonou pela educação libertária, uma construção da dupla identidade. O estágio supervisionado foi algo marcante nesta etapa.

Conheci a escola estadual, uma experiência terrível e traumática. Entrei em contato com o lado obscuro de minha futura profissão. O ideal de trabalhar em escola pública ficou congelado, arquivado em algum lugar por um tempo indefinido.

Após a minha fuga da escola estadual, mudei de estágio e conheci a escola Waldorf, de linha antroposófica (um universo particular com uma riqueza de material, de filosofia e prática pedagógica). Nesta época, já trabalhava em escola de ensino particular como professora de História no Ensino Fundamental. Na faculdade, um pouco clube, um pouco lugar de estudo, conheci pessoas maravilhosas e ali me descobri inteligente (meu irmão mais velho e o mais novo sempre foram os primeiros da turma).

Em 1986, uma decisão foi tomada, não voltar para SP, buscar uma vida mais simples e saudável. A cidade escolhida foi Campinas, por ser perto de SP, e por haver ali uma universidade estadual conceituada. Neste período, vários marcos importantes: a construção da casa, nascimento do 1º filho e o privilégio de ser professora em Educação Infantil numa

escola particular de vanguarda. O brincar também era uma prática pedagógica muito valorizada nesta escola. Uma época de efervescência intelectual e práxis: participávamos de um grupo de reflexão com uma psicóloga, em uma época em que estava pipocando o construtivismo. Houve uma ruptura no grupo de professores e uma nova proposta, um novo projeto surgiu.

Uma aventura de cinco anos na área da educação não formal na Prefeitura Municipal de Paulínia. Projeto de referência em Educação não formal, o qual tive o privilégio de construir, elaborando a proposta pedagógica. A cada concurso, articulava-se trazer pessoas interessantes para compor a equipe pedagógica. Recebemos supervisão externa, buscamos a Unicamp para estudar e entender aquilo que fazíamos, numa disciplina de educação não formal na FE e, como autodidatas, tínhamos Paulo Freire, assim como teóricos da escola democrática na Inglaterra, A.S Neil e J. Korzjack, no orfanato na Polônia, eles eram o nosso norte da teoria à prática.

No centro do prédio havia uma arena, um círculo com escadas para se sentar no meio das salas das atividades. Aquele espaço me encorajava para começar a realizar aquilo em que eu acreditava, o desejo vinha acobertado de falta de coragem, mas finalmente implantamos a assembleia. Conseguíamos juntar a cada assembleia por volta de cem pessoas, entre educandos, educadores e funcionários. Fazíamos diariamente uma pauta conjunta, uma comunidade infanto-juvenil estava sendo construída. Nessa temporada, aprendi a ser mais humilde e surgiu um desejo forte de estudar e compreender melhor o que fazíamos ali. Tornei-me mãe pela 2ª vez.

Novamente em Israel, de 1992 a 1994, aproveitei a oportunidade de parar de estudar e desta vez fiz o curso de especialização em Coordenação e Direção em Organizações Comunitárias na Universidade de Jerusalém. Estagiei em um centro comunitário coordenando um projeto de Círculo de Cultura (Paulo Freire) com um grupo de senhoras da terceira idade, imigrantes da Turquia, Iraque e Iêmen e participei de um curso de formação em TV comunitária, que me auxiliou neste projeto, nas filmagens, roteiro e edição. Muitas visitas foram realizadas em escolas democráticas. Muitas novidades.

De 1995 a 1997, tornei-me Orientadora Pedagógica do Ensino Médio (3º e 4º ano) em uma escola pública em Israel. Foi neste período que conheci o sistema de tutoria. Professores tutores de turmas, com horário na grade semanal para conversar com os alunos, com horário extraclasse individual e com horário de visita nas casas de seus alunos. Participei de um projeto de tutoria, em que alunos mais velhos eram tutores de alunos mais novos com alguma dificuldade na aprendizagem, encontros semanais, projetos eficientes e bem sucedidos. Encantei-me com este sistema, também me encantei em ser respeitada como profissional, com a seriedade com que a educação é realizada naquele país.

Um evento de vandalismo ocorrido na escola desencadeou mudanças em minha abordagem pedagógica e em minha vida profissional. De modo acanhado, quase constrangido, busquei com a minha supervisora pedagógica recursos para resoluções dos conflitos que os adolescentes estavam trazendo. Apesar de se tratar de um sistema educacional bem estruturado, no que se refere à aprendizagem dos alunos, percebi uma lacuna na formação do pessoal da escola quando os adolescentes, com seu ato de vandalismo (pichação na sala do diretor), mostraram, claramente, que estavam tentando comunicar algo que não alcançávamos compreender.

Iniciei, então, uma supervisão na área de Psicologia. A supervisão quinzenal na área de Educação, que eu recebia, foi encerrada e fui autorizada pela Secretaria de Educação para receber supervisão na área de Psicologia. Embarquei em uma caminhada apaixonante. Um supervisor argentino, para iniciarmos, deu-me aquilo que eu estava buscando: compreender o universo dos adolescentes. Recebi o livro “Adolescência Normal” de Maurício Knobel. Li o livro em espanhol e descobri que o autor vivia em Campinas.

Tornei-me mãe pela terceira vez.

No Brasil, fui estudar psicanálise no curso de especialização em Psicologia e Psiquiatria Clínica de Adolescentes, Unicamp-FCM. No processo seletivo do curso do ano anterior, não havia vagas para pedagogas, somente para psicólogos, psiquiatras e assistentes sociais. Foi preciso justificar para a coordenação do curso sobre a importância dele para quem está na linha de “front”, para quem está, todos os dias, com adolescentes e

que necessita conhecê-los e compreendê-los e, assim, duas vagas foram abertas para pedagogos. Eu fui uma das privilegiadas e esses foram dois anos e meio de crescimento intelectual e prático, pois estagiamos com equipe multidisciplinar no Ambulatório de Psiquiatria e Psicologia de Adolescentes no Hospital das Clínicas, realizando entrevistas de anamnese, atendimento individual e grupo de reflexão com adolescentes. Neste mesmo período, trabalhei em consultório particular com crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem e fazendo orientação para pais. Muitos cursos, muitas supervisões em SP, muito estudo e dedicação.

Com uma formação mais ampliada, uma segurança profissional adquirida, creio que isso me possibilitou estar pronta para enfrentar o sistema público de Educação Formal e me tornei diretora educacional do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) de uma EMEF, na periferia de Campinas.

Ser diretora era um sonho, mas foi um grande desafio, um ato de coragem, uma aventura diária de conquistas e solidão. De viver intensamente todos os minutos, inclusive as insônias nas madrugadas, para tentar enfrentar e driblar a mediocridade da máquina institucional, uma experiência desafiadora. Os projetos que marcaram esse período foram a implantação de ciclos no Fundamental I (mistura de idade nas turmas com atividades especiais e diferenciadas da grade pedagógica), o projeto “Nenhum sem ler e escrever” e o projeto “Desafio” do museu de ciências da Unicamp, com a participação dos “alunos terríveis”.

O projeto “Nenhum sem ler e escrever” teve como proposta proporcionar situações de aprendizagens aos alunos que estavam com dificuldade em se alfabetizar, ou que se encontravam em situação de “mal” alfabetizados. Ele acontecia em horário oposto à aula, com grupo de quatro alunos e um professor do 1º ao 5º ano. Os encontros ocorreram 2 vezes por semana em espaços diferentes da sala de aula, tais como biblioteca, brinquedoteca, sala de reunião. Nesse horário, os professores foram autorizados a usar de seu repertório e de sua intuição para trabalharem com quatro alunos, com aquilo que consideravam que iria ajudá-los em sua individualidade. Esse espaço possibilitou uma aproximação dos professores com a vida do aluno e vice-versa.

As práticas pedagógicas diferentes das de sala de aula proporcionaram sentimentos de acolhimento, por parte do aluno, em relação ao professor, respeito pelo aluno, compreensão, aceitação e valorização do outro. Um espaço de confiança que possibilitou uma relação positiva do aluno com o objeto de conhecimento, assim como uma mudança na sua autoimagem e essencialmente na aprendizagem. Noventa por cento deles avançaram e conseguiram acompanhar a sua turma.

Para o projeto Desafio (Museu de Ciências da Unicamp) foram convidados a participar os alunos que entravam em conflito diariamente com os professores na escola, ou seja, aqueles considerados “os terríveis” e, para os demais, foi aberta a participação. Quatro estagiários da Faculdade de Física os acompanharam, pois nenhum professor quis participar dessa aventura. Após o término da aula, e aos sábados, os levávamos até a Unicamp para construírem e testarem o seu artefato. Foram até a etapa final, levando seu artefato para apresentar no ginásio da Unicamp. Os alunos considerados “terríveis” tornaram-se os verdadeiros heróis da escola. Usavam a camiseta, que o grupo criou, orgulhosos de si e expuseram seu trabalho na escola e em outros espaços.

Em 2009-2010, tornei-me pedagoga de uma ONG bastante conceituada na cidade de Campinas, situada na periferia da cidade. Fui responsável pelo programa socioeducativo e protagonismo de 06 a 18 anos e pela formação dos educadores. Um desafio misturado com muitas conquistas e muita dor. Estar em contato direto com a pobreza, a violência doméstica, o tráfico de drogas. Entrar em contato com a rotina dos meninos trazia muito sofrimento, mas o sofrimento maior foi não conseguir ajudar aqueles meninos que, mesmo com dificuldade, conseguiam encontrar um lugar na ONG e inclusive, brilhar ali, ser o único equilibrista em um monociclo no circo, ou ser uma excelente dançarina, ou líder em grupo de adolescentes. Alguns deles eram expulsos da escola mesmo com a garantia de educação obrigatória para todos no Ensino Fundamental, outros não conseguiam ficar um dia sequer na escola sem algum problema.

PARADA! Projeto de mestrado, um manifesto, um desabafo, um privilégio.