

Toda aproximação é um conflito: sobre a Psicologia na Educação

Every approach is a conflict: about Psychology in Education

Fernanda Canavêz, Viviane Oliveira

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão suscitada a partir da atuação de uma equipe interdisciplinar na rede pública de ensino que contou com psicólogos, professores e assistentes sociais. O objetivo do trabalho era promover espaços de reflexão com as escolas sobre questões que interferem nas relações de ensino-aprendizagem, especialmente em relação à violência. Como metodologia, foram criados grupos de discussão com profissionais de diferentes escolas que se reuniram na frequência mensal. A experiência aqui relatada refere-se à construção da metodologia de trabalho e aos dois primeiros encontros realizados. Para instrumentalizar a discussão sobre a Psicologia na Educação, servimo-nos da teoria do trauma de Sándor Ferenczi, da qual também nos utilizamos para planejar nossa atuação.

Palavras-chave

Violência; escola; trauma.

Abstract

This paper presents a discussion arising from the activities of an interdisciplinary team in the public school system attended by psychologists, teachers and social workers. The objective is to promote opportunities for reflection with schools on issues that affect the relationship of teaching and learning, especially related to violence. As a methodology, discussion groups with professionals from different schools were created and monthly meetings were held. The present reported experience refers to the construction of the work methodology and the first two meetings. Sándor Ferenczi's theory of trauma is employed to bring instruments to the discussion and to develop the work methodology.

Keywords

Violence; school; trauma.

Fernanda Canavêz

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ.

fernandacanavez@gmail.com

Viviane Oliveira

Secretaria Municipal de Educação (RJ)

Especialista em Saúde Mental pelo Programa de Pós-Graduação do IPUB/UFRJ.

vno.psi@gmail.com

Introdução

O presente relato é fruto das reflexões suscitadas pelo trabalho realizado por uma equipe interdisciplinar composta por psicólogos, professores e assistentes sociais junto à rede pública de educação. O objetivo é discutir a atuação da Psicologia na Educação a partir do recorte do tema dos conflitos na escola. Proposta esta operacionalizada no relato de uma experiência de intervenção junto a um grupo de representantes de escolas da rede de ensino do município do Rio de Janeiro.

A equipe interdisciplinar em que atuamos buscava promover espaços de reflexão sobre temas que interferem nas relações de ensino-aprendizagem. Sendo assim, vislumbramos a oportunidade de colocar em pauta o tema da violência nas escolas, devido à alta incidência da relação entre os mais diversos tipos de violência e a realidade escolar (ABRAMOVAY, 2002). De modo, que não nos deixam mentir os noticiários e demais produtos da mídia, assim como as queixas por parte de professores e diretores que escutam com regularidade em nosso cotidiano.

A partir da investigação das situações vivenciadas no contexto escolar, construímos a hipótese de que as cenas classificadas como violentas trazem à tona, em um espaço e tempo que podemos compreender como “congelados”, múltiplas forças que subjazem ao cotidiano e se desdobram nos mais diversos tempos e espaços da escola. Entendemos que nossa atuação, caso ficássemos restritos a uma análise pontual das cenas que classificamos como congeladas no espaço-tempo da agressão, seria tão reducionista quanto as interpretações comumente veiculadas pelas mídias de grande circulação.

O presente relato apresenta as estratégias metodológicas que elaboramos para construir, em parceria com as escolas, análises outras a respeito da violência a partir da desconstrução de interpretações reducionistas de cenas congeladas que parecem se tornar cada vez mais corriqueiras no âmbito escolar. Para a fundamentação teórica, servimo-nos principalmente da teoria do trauma oriunda do campo da psicanálise, a partir da obra do psicanalista húngaro Sándor Ferenczi.

Toda aproximação é um conflito

A direção de trabalho indicada pela hipótese inicial, a saber, de que as cenas classificadas como violentas colocam em evidência, em um espaço e um tempo congelados, inúmeras forças atuantes no contexto escolar, encontrou expressivas ressonâncias nas teorias das quais nos servimos para fundamentar a atuação. Com efeito, muitos estudos sobre a violência apontam para a necessidade de ampliar a sua compreensão, pois se trata de um conceito sempre inconcluso e absolutamente ancorado na realidade em que se insere (FRAPPAT, 2000). A história é profícua para mostrar que diferentes épocas e realidades produziram conceitos igualmente distintos de violência, de forma que qualquer intervenção nesse campo deve levar em consideração as inúmeras forças atuantes em uma cena que é classificada como violenta.

Seguindo as indicações de Mesure e Savidan (2006), optamos por não partir de um conceito único de violência, pois uma definição que se pretende universal sempre corre os riscos de silenciar as subjetividades, com suas nuances constitutivas. É o que se pode depreender também do pensamento do filósofo Derrida (2001), tendo em vista que este lança luz sobre a violência inerente ao próprio processo de conceituação, caso não se leve em conta seus determinantes e seu contexto. Desse modo, um conceito reflete inequivocamente as forças que o constituem, dentre as quais os princípios de autoridade que o enunciam.

Aceitamos, assim, o desafio de sustentar a abrangência do conceito de violência, o principal com que pretendíamos trabalhar, para construir em

parceria com as escolas, ideias sobre as violências, no plural, com que precisamos lidar no cotidiano do ambiente escolar. No que diz respeito às noções que orientariam nossa atuação, a prática também trouxe importantes contribuições: foi possível perceber que os profissionais da escola demandavam intervenções que pudessem dar conta dos inúmeros casos de violência que se colocam em seu fazer, muito embora o termo *violência* causasse certa repulsão e atitude de distanciamento, como se precisassem de um suposto especialista no tema para dar conta das situações que experimentavam.

Nesse sentido, constatávamos a presença maciça de um endereçamento ao saber da Psicologia de um pedido de “reparação” de alunos considerados “violentos”, os verdadeiros “alunos-problema”, de uma escuta “diferenciada” capaz de acalmar os ânimos e neutralizar a força dos conflitos. Tratava-se, assim, de um pedido remetido aos que possuíam um suposto protocolo capaz de solucionar violências manifestas na escola, discurso que não implicava as próprias escolas no potencial que evidenciam para lidar, elas próprias, com o que emerge em seu ambiente.

Além de neutralizar as estratégias que a escola produz no seu dia a dia – mesmo que nem sempre se dê conta disto –, a especificidade do nosso saber também ficava silenciada em um apelo ao atendimento psicoterápico ambulatorial que pudesse superar inclinações agressivas. Trata-se, como sustenta Martinez (2010), da persistência da compreensão da atuação da Psicologia na Educação em termos clínicos tradicionais, a despeito das mais diversas funções emergentes que indicam um entendimento mais amplo a respeito do profissional de Psicologia nas instituições educacionais.

Era preciso deslocar essa queixa e construir estratégias sempre em parceria com as escolas, com o objetivo de empoderá-las ressaltando o potencial de invenção que surge de suas práticas cotidianas. A especificidade da atuação da Psicologia foi se delineando para além do *savoirfaire* encastelado em práticas ambulatoriais, seja as observadas em consultórios particulares, seja aquelas dos dispositivos de saúde: nossa escuta deveria alçar voos mais ousados para contemplar as inúmeras forças que atravessam a escola sem, no entanto, desconsiderar as subjetividades em todos os seus coloridos peculiares. Como sugere Minerbo (2002, p. 75), cabia à nossa escuta

dar um sentido, para além do senso comum, ao significante ‘alunos que dão trabalho’, construído interpretativamente, na busca de uma aproximação com sua ordem de determinação inconsciente, de modo a abrir, para o professor, outras possibilidades de compreensão.

Mas não era só a especificidade do nosso saber que se esvaía nesse discurso, mas também a potência de um trabalho interdisciplinar que contempla múltiplos saberes estava colocada em xeque. Construímos, em conjunto com os colegas das outras categorias profissionais, a ideia de que o caráter interdisciplinar de nosso trabalho também seria fértil para demonstrar como os múltiplos saberes, olhares e discursos presentes na realidade da escola possuem um valor inestimável no que diz respeito à análise das complexas situações de violência. Assim, erigimos mais um de nossos norteadores metodológicos, qual seja, a possibilidade de ampliar o público-alvo de nossas intervenções de modo a incluir diretores, coordenadores pedagógicos e agentes educadores, além dos professores das escolas.

Por fim, o apelo ao “especialista da Psicologia” acabava por revogar o próprio fazer dos profissionais da escola, na medida em que se reportavam a quem está “de fora” da escola para lidar com algo que se passa “dentro” da mesma. Por isso, era tão importante convocar as escolas ao trabalho conjunto, oferecendo a possibilidade de conferir outros sentidos às violências que nelas/delas emergem sem, contudo, rechaçar os mecanismos de que já se

utilizavam para lidar com as questões do seu cotidiano. Desse modo, fez-se muito importante contornar a repulsa que o termo *violência* costuma causar, ao que respondemos pela criação de um trabalho capaz de contemplar os *conflitos na escola*, também no plural, embora o termo *conflitos* tenha se revelado mais abrangente, capaz de suscitar a adesão legítima das escolas ao trabalho, um trabalho sobretudo de parceria.

Descoladas, ainda que momentaneamente, da demanda por “reparação” de “alunos-problema”, foi possível aventar a especificidade do saber da Psicologia em um trabalho sobre os conflitos na escola no âmbito da Educação. Sabíamos que era preciso fomentar a produção de outros sentidos que permitissem deslocar a ênfase da cena congelada da violência, preconizando que as demais forças determinantes desse espaço-tempo engessado fossem trazidas à baila. Gostaríamos, portanto, de extrapolar o âmbito dos casos de alunos tidos como violentos para tomar a própria escola como caso a ser investigado. Investigação esta, feita por nossa equipe em conjunto com a escola, representada pelos diferentes segmentos que a compõem, a partir de suas situações de conflitos. Nesse sentido, uma questão tornou-se premente: como manter essa tensão entre a dimensão quase sempre coletiva evocada pela realidade da escola – com registros de ocorrências em livros-ata e análises dos históricos de alunos em conselhos de classes – e o caráter absolutamente singular das subjetividades que a nossa escuta coloca em pauta?

Decidimos tomar o impasse como um paradoxo produtivo e não como uma oposição a ser superada em nossa prática, de modo que a tensão entre o singular e o coletivo precisava ser mantida. Sendo assim, muito embora estivéssemos valorizando a necessidade de coletivizar as discussões para enaltecer as forças em jogo em uma situação de conflito, faz parte da especificidade do nosso saber considerar o significado da referida cena para os sujeitos nela envolvidos. E em última instância, para a comunidade escolar como um todo, empoderando as singularidades e as estratégias que encontram para fazer frente ao que as atravessa.

Foi assim que, por um lado, a ideia da violência como algo excessivo que toma e paralisa o sujeito, impedindo suas estratégias particulares de enfrentamento, começou a se desenhar. Isso significa que precisávamos, em nossa atuação, promover a desconstrução da ideia de que existiriam atos violentos em si, bem como sujeitos violentos, discursos muito correntes na realidade de nossas escolas. Por outro lado, partimos da máxima de Pessoa (2007, p. 323) ao afirmar que “Toda aproximação é um conflito”, de modo que este faz parte das relações humanas e não pode ser neutralizado, sob pena de silenciar as diferenças em jogo em toda e qualquer relação. Construimos então dois planos de análise, tendo em vista que partimos da hipótese de que situações de violência podem paralisar os sujeitos, concorrendo inclusive para silenciar suas particularidades. Muito embora os conflitos sejam inerentes às relações exatamente pelo fato de evocarem as diferenças dos sujeitos que delas fazem parte (e a partir delas são produzidos).

Nossa atuação deveria primar pelas diferenças que os conflitos colocam em pauta, intervindo nas situações que transformam os conflitos em violências, no que revelam de excessivo, e de produção de paralisia das subjetividades. Ademais, era necessário enaltecer a tensão, presente na escola, entre o particular e o coletivo, convocando o coletivo a se posicionar em prol do particular sob pena deste ser subsumido pela própria coletividade, quando a última se revela violenta. Decidimos avançar nas formulações com o recurso aos estudos de Sándor Ferenczi sobre a problemática do trauma, pois esse psicanalista é conhecido no movimento psicanalítico por possuir uma teoria consistente – e ainda hoje original – sobre o trauma que permite incluir as ações do ambiente nos destinos da traumatogênese.

Ferenczi, assim como Freud, dedica-se a pensar sobre o trauma em diferentes vertentes: uma estruturante que impele o sujeito às transfor-

mações inerentes ao seu desenvolvimento e outra desestruturante, capaz de desorganizar as ancoragens identificatórias daquele. No segundo caso, um dos efeitos produzidos seria a paralisia, impedindo o sujeito de criar um destino próprio ao excesso que o atravessa, exatamente como observamos nos relatos de alguns profissionais da escola, ao tratarem de situações de violência presentes em seu cotidiano. Para explicar o que seria o protótipo de um trauma desestruturante, Ferenczi (1992) elabora uma cena que se desdobra em diferentes tempos: um adulto que abusa sexualmente de uma criança.

Para Ferenczi (1992), o adulto e a criança possuem linguagem diferentes, a da paixão e a da ternura, respectivamente, o que promove uma verdadeira confusão de línguas: a criança seduz o adulto com seu jogo e sua ternura, ao que o último responde nos parâmetros da manifestação violenta da paixão. Todavia, o convite feito pela criança através da ternura que é respondido pelo abuso por parte do adulto não é suficiente para conferir à cena o caráter traumático. É preciso ainda que a criança recorra a um outro adulto com quem possa partilhar o que se passou – na medida em que desconhece a linguagem da paixão – e que este desmint a verdade trazida pela criança. Ferenczi (1992) chama de *desmentido* à desautorização do discurso do infante abusado, o que é capaz de conferir o aspecto desestruturante ao trauma vivenciado.

De acordo com Pinheiro (1995), a criança é forçada a aceitar o sentido conferido pelo adulto à experiência por ela vivida, uma vez que seu sentido fora desautorizado. É como se a polissemia inerente às palavras – e a multiplicidade de sentidos passíveis de serem atribuídos a uma mesma experiência – fossem cassados da criança, o que confere o caráter traumático ao que se passou. Isso significa que a teoria ferencziana sobre o trauma permite depreender que o modo como o sujeito vivencia o trauma, associado à acolhida fornecida pelo ambiente, é extremamente importante para delinear os destinos deste.

Desta feita, sua história de vida, as estratégias de enfrentamento que produz e o sentido que pode (ou não) conferir à experiência são fundamentais para imprimir o caráter traumático à situação. A partir dessa hipótese, podemos afirmar sem hesitação que o fato vivido não é suficiente para determinar se um sujeito viverá ou não as vicissitudes de um trauma desestruturante, dentre as quais a paralisia. De maneira análoga, também não podemos dizer que as características do sujeito constituem os fatores determinantes exclusivos do destino dado à experiência, como se estivéssemos falando de sujeitos “fortes” ou “fracos” para lidar com tais situações.

É exatamente por isso que Ferenczi (1992) evidencia a participação do ambiente com sua teoria, destacando o potencial deste para conferir ou não o colorido traumático a uma experiência. O ambiente, representado no protótipo ferencziano pelo segundo adulto ao qual a criança endereça o pedido de tradução do que se passou, pode desautorizar a experiência da criança ou acolhê-la para produzir efeitos menos nefastos (ou mais “estruturantes”). A dimensão da relação entre o sujeito que experimentou a situação de violência e o ambiente que o cerca é, portanto, fundamental para determinar como a situação será processada para além de meras características individuais ou dos predicados da própria experiência.

Encontramos na teoria ferencziana sobre o trauma a importância da dimensão relacional que nossa prática, por outro lado, começara a descortinar. A dimensão coletiva, isto é, o ambiente da escola, pode estar a serviço de fomentar situações de violência que tamponam as subjetividades em suas diferenças, muito embora também tenha o potencial de acolher e oferecer um destino que prime justamente pelas singularidades, pela autorização da verdade das experiências vividas, pelo não silenciamento das diferenças inerentes às relações, desde sempre múltiplas e conflituosas. *Toda aproximação é um conflito.* Como transmitir essa premissa e construir

estratégias de acolhida das diferenças em parceria com as escolas que não raras vezes nos endereçavam o único pedido de resolução dos conflitos?

Conflitos na Escola: aproximações e distanciamentos

A metodologia que será doravante exposta manteve-se permanentemente em construção ao longo do período do ano letivo previsto para sua realização. Isso porque aprendemos com a prática junto às escolas a importância de manter nossa atuação sempre inacabada – exatamente como a construção de um conceito de violência – e, como tal, aberta para a emergência de outras possibilidades criativas não contempladas inicialmente.

Assim, aventamos a construção de uma metodologia de trabalho a partir do tema *Conflitos na Escola*, ou seja, que se ocupa do tema dos conflitos que podem interferir nas relações de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Foram eleitas 11 escolas do município do Rio de Janeiro para compor o grupo acompanhado – de acordo com o histórico de nossa atuação na região nos últimos anos – as quais decidimos visitar para explicar o trabalho e escutar um pouco a respeito de suas realidades.

A proposta contemplou a realização de encontros mensais com dois representantes de cada escola, de diferentes segmentos, ou seja, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, agentes educadores e demais profissionais de apoio. Sugerimos que os representantes fossem escolhidos de acordo com a disponibilidade e o interesse dos mesmos, assim com o devido lugar de liderança que ocupavam na instituição, o que poderia favorecer que as discussões empreendidas pelo grupo fossem efetivamente socializadas com os demais atores das escolas.

A proposição de contemplar diferentes segmentos buscou cumprir dois objetivos principais: enaltecer a potência dos diferentes saberes para ampliar os sentidos, as visões e as interpretações produzidas a partir de uma mesma experiência (exatamente como buscamos experimentar em nossa equipe interdisciplinar) e abrir espaço para que também a violência simbólica, comumente velada nas relações entre profissionais de uma mesma instituição, pudesse ser tematizada em nossos encontros. A violência simbólica destaca-se, aliás, como um ponto nevrálgico nas instituições sociais, incluindo a escola, contexto em que podemos tomá-la, de acordo com Costa (1986), como a imposição à criança de enunciados que revelam uma determinada maneira de interpretar o mundo.

No entanto, não só em relação às crianças é possível identificar o que estamos chamando de violência simbólica: também entre os profissionais que integram a escola esse tipo de violência se capilariza nas malhas das relações profissionais e entendemos que qualquer trabalho que tome os conflitos na escola por objeto deve levar em conta ainda esse registro. Ao contrário das situações de violência localizadas entre alunos, especialmente os chamados “alunos-problema”, nas quais somos frequentemente convocados a intervir, as relações de violência não reveladas no discurso de diretores também fazem parte das inúmeras forças em ação nas escolas, concorrendo para os mais diversos efeitos. Face ao exposto, supomos que seria importante tentar contemplá-las, ainda que soubéssemos que dificilmente profissionais da escola solicitariam nossa contribuição para pensar sobre modos de violência que eles próprios fomentam e/ou produzem.

No que diz respeito à metodologia, a proposta inicial era reunir as escolas em encontros mensais e empoderar o grupo criado para que os que delem fizessem parte pudessem problematizar até mesmo nossas intervenções, constituindo-se, portanto, como um espaço de construção efetivamente democrático e, como tal, aberto a novas proposições. Construimos essa estratégia de atuação no intuito de se contrapor ao discurso, tão hegemônico nos dias atuais, de desqualificação das escolas, da potência que revelam para lidar com as questões

nela produzidas em prol do apelo ao especialista, seja o profissional de Psicologia ou, como sustenta Guarido (2011), o especialista na educação de crianças. Não gostaríamos de ocupar esse lugar, muito embora, também não pudéssemos nos furtar ao acompanhamento de situações que preconizassem outras visões e interpretações para além daquelas dos profissionais das escolas.

Entendíamos como importante a produção, por parte da escola, da demanda por sentidos outros, para além dos já cristalizados em seu fazer. Era, entretanto, igualmente importante que estivessem implicadas nesse endereçamento e, mais ainda, que ao longo dos desdobramentos os profissionais da escola pudessem reconhecer seu potencial para lidar com as questões anteriormente endereçadas àqueles que eram entendidos como especialista.

Foi assim que apresentamos a possibilidade de atuar também com os representantes das escolas do grupo, além do espaço-tempo dos encontros mensais, em situações pontuais em conjunto com os profissionais, em sua unidade escolar. A exigência de atuar em parceria com as escolas nos foi muito cara, pois afirmamos como premissa básica de nossa atuação o imperativo ético de não fazer *pela* escola, mas *com a* escola. Esse princípio norteador orientou ainda os temas eleitos para a discussão, de forma que em cada encontro o grupo decidia o que seria trabalhado no encontro subsequente. Além do tema que os representantes das escolas entendiam como mais prementes em seu cotidiano, parte dos encontros era reservada ao estudo de uma situação específica vivenciada por uma das unidades escolares acompanhadas, cuja apresentação fica a cargo de um representante, também escolhido pelo grupo, programada para o encontro seguinte.

Esperávamos, assim, lançar luz sobre a possibilidade de a escola fazer análises situacionais sobre o que vivencia diariamente, deslocando-se de uma posição de quem está inteiramente imerso na questão para tomar uma distância necessária para produzir, ela própria, novos sentidos, visões e interpretações a respeito do que a acossa. Trata-se da possibilidade da escola se apropriar da metodologia de construção de outras análises, sempre múltiplas, extrapolando o espaço e o tempo congelados de uma cena de violência. Ademais, apostamos que esse distanciamento permite a produção de discursos e análises sobre o que a escola vivencia, revelando-se propício para que seus profissionais se vejam implicados nos destinos de uma determinada situação. Trata-se da convocação, pelas situações, da importância do ambiente que a teoria ferencziana sobre o trauma nos ensina: um ambiente cujo papel é de extrema importância para o desdobramento de uma experiência que pode ou não ser vivenciada enquanto traumática.

No primeiro encontro esperávamos que o grupo comentasse sobre casos de agressão, de conflitos entre alunos de difícil manejo ou até mesmo sobre a violência do entorno. Visto que, o trabalho foi realizado em uma área de muitas comunidades onde as operações policiais são frequentes, o que reorganiza os deslocamentos no território e, é claro, a dinâmica das escolas. Entretanto, fomos surpreendidos por um tema que se mostrou muito mais relevante para o grupo que estava se constituindo, qual seja, o conflito de interesses na escola. Contrariando as suposições iniciais, os representantes que aderiram à proposta comparecendo ao encontro não apresentaram falas que exaltavam a violência do entorno ou atos de determinados alunos, os comumente chamados “alunos-problema”, como pontos de grande impasse em seu cotidiano. Para o grupo seria mais importante discutir, naquele momento, a questão da divergência entre os interesses das famílias, da sociedade, dos alunos e da própria escola no que diz respeito ao que esperam da Educação.

Entendemos que a emergência do tema se deu devido à irrupção de diferentes afirmações em relação às famílias e o seu papel nas relações de aprendizagem, bem como ao lugar que o professor ocupa na sociedade. Foi possível observar duas grandes tendências principais no grupo: uma que afirmava um total esvaziamento do lugar de autoridade do professor

atualmente, o que concorre para que este não consiga “mediar conflitos” nas escolas. Na mesma direção, colocava a família como “desestruturada”, incapaz de cumprir o papel de estabelecimento de limites, pelo fato de estar desprovida de valores. O suposto incremento da gravidez na adolescência e a aparente “falta de valores” dessas configurações familiares seriam importantes determinantes para a situação caótica e de desrespeito que observam nas escolas.

Em contrapartida, foi possível ainda descrever uma outra corrente manifesta no encontro em pauta, exposta pelos que afirmam certo incômodo em relação a uma atitude “saudosista” que estaria presente nas escolas. Atitude esta que buscaria resgatar um passado algo ilusório, pois a violência sempre teria existido tanto no âmbito escolar, quanto nas demais instituições sociais. Para esse grupo, o discurso embasado pelo lema “na minha época não era assim” corre o risco de desconsiderar as conquistas em relação a uma abertura mais democrática que teria se dado na Educação. Além disso, tenta imprimir a outras realidades, como a das famílias dos alunos, valores e um modelo de família próprios, que estão longe de serem os únicos.

O exemplo do primeiro encontro é fértil para colocar em evidência a multiplicidade presente nas escolas e, em última instância, em tudo que se refere ao humano, pois ser diferente é um axioma de nossa naturalidade, como propõe Pessoa (2007). Aliás, não seria a escola um ambiente privilegiado para a vivência da multiplicidade, no que abre de possibilidades que ultrapassam o convívio familiar? Castro (2010) enfatiza a escola justamente como um espaço de socialização especialmente afeito às diferenças, no que possibilita de encontros para além dos travados entre a família e os amigos mais próximos.

A metodologia que buscamos construir tentou, a despeito de suas limitações, reproduzir esse ambiente tão ímpar e plural que é a escola, absolutamente marcado por uma socialidade construída pelas diferenças que não devem ser subsumidas pela exaltação de uma moral única. O primeiro encontro deu a pista indicativa de que a experiência da coletivização das questões podia ser um caminho deveras produtivo para que pudéssemos experimentar (e não apenas extrair de imperativos teóricos), nós e os representantes das escolas, a potência que toda multiplicidade conserva.

Para abordar o tema do conflito de interesses, sugerido pelo grupo para o segundo encontro, apresentamos a proposição de uma dinâmica a partir da qual os participantes se reuniram em grupos no intuito de destacar os diferentes interesses durante o período em que eles próprios, atualmente professores e demais profissionais da escola, passavam pelo processo de escolarização. Sendo assim, indicaram os interesses deles, da escola, da família e da sociedade.

O recurso mostrou-se fértil para enaltecer as divergências entre os interesses desses diferentes atores, cenário que parece se reproduzir ainda hoje na realidade das escolas. Nesse quesito, a despeito das transformações observadas nas últimas décadas, a diversidade de perspectivas, anseios e projetos foi mantida no ambiente escolar, mostrando-se absolutamente múltiplo e, portanto, “um mundo mais plural” (CASTRO, 2010, p. 17) em relação àquele da família e dos amigos. Em contiguidade com essa conclusão, despontou a exigência de uma escola efetivamente democrática, capaz de acolher (e fomentar) o caráter múltiplo das relações, ainda que se expressem através de conflitos.

Para dar sequência ao relato do segundo encontro, foi destacada a interessante leitura do “aluno problema” como o aluno “mais corajoso”, tendo em vista que é capaz de expor suas opiniões e questionamentos a despeito da exigência de uniformidade, não raras vezes associadas ao processo de escolarização. A afirmação opera um verdadeiro deslocamento entre a expectativa de imunização dos conflitos – e de neutralização dos “problemas”

criados por determinados alunos e/ou famílias – para a possibilidade de se indagar sobre os fatores desencadeantes de uma situação de conflito que emerge na escola. Em outros termos: qual seria a implicação da própria escola, de sua estrutura e exigências, na produção de alunos considerados problemáticos? Que tipo de endereçamento é colocado para a escola e para os profissionais que a constituem por alunos que insistem em se posicionar à margem de um planejamento prévio de escolarização?

Estas foram algumas das questões que ganharam corpo do desenrolar do segundo encontro, operacionalizando o espaço-tempo da discussão para extrapolar as afirmações apressadas e deterministas a respeito de cenários de conflitos. No que diz respeito ao saber específico da Psicologia, trata-se de uma visada que retira o foco de “alunos-problema” ou do corriqueiro apelo ao atendimento ambulatorial para enaltecer as forças que subjazem às cenas estanques – doravante chamadas de congeladas – que podem produzir o efeito de paralisia nos sujeitos.

Interessante notar ainda que, como resultado da discussão, o grupo julgou pertinente abordar no terceiro encontro o tema das estratégias usadas pela escola para lidar com as situações de impasse que se interpõem em seu cotidiano. A ênfase desse discurso não recaiu, entretanto, somente no manejo dos conflitos já deflagrados, mas na necessidade de falar sobre as estratégias passíveis de serem utilizadas pela escola não para que os conflitos deixem de surgir, mas para que possam ser de fato acolhidos enquanto indicativos da multiplicidade a ser sempre acolhida no ambiente escolar.

Considerações finais

Buscamos explicitar com o presente relato a construção de uma metodologia de atuação no campo da Educação por parte da Psicologia. A intervenção junto às escolas por intermédio dos encontros mensais com os grupos de representantes desdobrou-se por mais alguns encontros e foi interrompida com a entrada de grande parte dos profissionais em greve, a qual teve, dentre outras pautas, a reivindicação da autonomia do fazer pedagógico pelos docentes, aspecto que também aparecia com frequência em nossos encontros. É oportuno mencionar que, ao longo dos encontros, buscamos sustentar a abertura para novas possibilidades, visões e sentidos, muito embora seja importante destacar que tal proposta não diz respeito à ausência de metodologia.

Trata-se de um princípio norteador surgido no histórico do trabalho interdisciplinar que realizamos com as escolas acolhidas em nossas intervenções sobre o tema dos conflitos: é preciso fomentar a produção de outros discursos e interpretações que extrapolem o espaço-tempo das cenas congeladas. É preciso ainda manter sempre uma tensão produtiva que permita um deslocamento das situações de impasse que experimentamos na vivência das diferenças, seja no trato com as escolas, seja no caráter interdisciplinar do nosso trabalho.

Por fim, vale destacar o desafio de promover a interlocução de campos como a Psicologia e a Educação, com históricos e pressupostos diversos. Também nesse quesito as diferenças despontam como importantes, convocando-nos a aproximações e distanciamentos que suscitem outros modos de sentir, relacionar-se, teorizar e intervir. *Toda aproximação é um conflito*, inclusive a da Psicologia com a Educação.

Sobre o artigo

Recebido: 06/03/2014

Aceito: 02/04/2014

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- CASTRO, L.R. Apresentação. In: CASTRO, L.R. **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010, p. 15-21.
- COSTA, J.F. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- DERRIDA, J. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- FERENCZI, S. Confusão de línguas entre os adultos e a criança. In: FERENCZI, S. **Obras completas: Psicanálise IV**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 97-106.
- FRAPPAT, H. **La violence**. Paris: Flammarion, 2000.
- GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações no discurso médico sobre educação. In: CRP-SP & GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 30-46.
- MARTINEZ, A.M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.
- MESURE, S. ; SAVIDAN, P. (Orgs.). **Dictionnaire des sciences humaines**. Paris: Quadrige/PUF, 2006.
- MINERBO, M. A. A psicanálise na escola. In: MACEDO, L. & ASSIS, B.A. (Orgs), **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 71-74.
- PESSOA, F. **Livro do desassossego**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.
- PINHEIRO, T. **Ferenczi: do grito à palavra**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.