

In nova-ação docente: uma aposta necessária

Reflexões sobre possíveis “aproximações”

Por: *Johana Barreneche Corrales*¹

Abstract:

Thinking about processes in contemporary subjectivity and and the young ones we encounter in class, we understand that there is a "beyond" responsibility to them and to ourselves. Thoughts about the world - inside and out- and its possible redesign, resulting is a relevant issue. The intersubjective process presents a demand for the **perception of others**. In a world characterized by hyper-functioning -technical and technological innovation, and even the one on people- individuals stunned by the functionality of all and yearn for a **human re-encounter** with silence. A hospitable silence, not indifferent. At the silent presence of another it may be possible to recover or to approach something **original**, something about the **foundation itself**. What is the relevance of talking about how to be and live (in) the world and the technical and technological innovation in educational contexts? To reflect upon it, I use some personal experiences as a professor and as a student, also authors from psychoanalysis, education and social sciences áreas.

Key words: Education, *emotional innovations*, social environments

Palabras chave: Educação, inovações emocionais, entornos sociais

Entre junho de 2011 e junho de 2012 trabalhei como professora em duas universidades em Medellín, Colômbia. O encontro com estudantes de diversas origens sociais e com colegas de várias áreas foi fundamental para concretizar e dar sentido às ideias sobre o tema de pesquisa de doutorado que naquele momento realizava: riso-alegria e a **capacidade negativa** de W. R. Bion² (termo emprestado do poeta J. Keats que chamou "capacidade negativa" a permanência na incerteza e a capacidade de suportar o desconhecido). A pergunta que me motivava tinha a ver com a tentativa de compreender o que o **encontro com o outro** significava.

¹ Comunicadora Social – Jornalista, com ênfase em educação (UNIVALLE, 2003). Mestre em Ciência Política (2007) e Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP, 2013). Professora do Mestrado em Educação da Universidad Católica de Manizales.

² Wilfred Ruprecht Bion, médico e psicanalista britânico, discípulo de Melanie Klein (psicanalista austríaca), nasceu na Índia e contribuiu com a psicanálise contemporânea de modo ímpar através da sua “Teoria do Pensar” (Bion, 1994). Para Bion, como para a teórica política alemã Hannah Arendt, *pensar* é diferente do *conhecer*; pensar, para ele, é “pensar as emoções” e só somos capazes de *pensar* na medida em que toleramos as frustrações.

Existe uma tradição em Medellín chamada “alborada”. Na virada do dia 30 de novembro para o 1 de dezembro o céu da cidade se enche de luzes de fogos de artifício. Os fogos são lançados desde diversos pontos da cidade³ com uma duração aproximada de duas horas. Tudo acontece durante a madrugada. A venda e uso da pólvora ultrapassam os limites legais e sobre o assunto algumas pessoas se pronunciam, principalmente equipes médicas de hospitais públicos, denunciando o número de vítimas por queimaduras e de crianças e idosos que agudizam problemas respiratórios.

Naquele dia também é registrado o maior número de mortes e desaparecimento de animais de estimação da cidade. A “alborada” e seus desmedidos fogos – ainda que alucinantes – provocam infartos em gatos, cachorros, esquilos e pássaros, e intoxicação de insetos que morrem devido à fumaça. O aquecimento global, a extinção diária de espécies animais, as doenças respiratórias, em soma, o *cuidado com o outro*, são responsabilidade de alguém que aparece algo difuso: O estado, o sistema de saúde, a polícia, etc.

Percebi que nós, *educadores*, não conversamos sobre esses temas com os alunos em sala de aula nem com os colegas, e não por má vontade, mas talvez porque os temas a serem tratados em aula, dependendo das disciplinas, apontam em outras direções. Muitos professores levam às salas conteúdos limitados às disciplinas que oferecem, sem perceber, parece, que a construção do mundo lá de fora é um *continuum* que vai das aulas para as ruas, e daí para as casas, e que, permanentemente, também, o mundo interno de cada sujeito volta para o *nosso* espaço, na sala.

Temos escutado dizer que assim como funciona o todo funcionam as partes. Hoje, o estudo de fractais nos ensina que um grão de areia de uma praia tem a forma da praia à qual pertence, ou seja, não só o todo contém as partes como as partes contêm o todo.⁴

Valendo-nos de alguns dados da clínica psicanalítica, podemos dizer que é evidente um profundo mal-estar individual que termina por repercutir no espaço social e que existe não só para aqueles que vivenciam situações psíquicas mais complexas (esquizofrenia, psicose, etc.), mas para muitos outros confrontados com situações de solidão, *bullying*, relacionamentos que não os satisfazem ou atividades profissionais e da vida cotidiana para as quais parecem se sentir

³ Medellín está localizada num vale chamado Valle de Aburrá, entre uma cadeia de montanhas que a rodeia, a 1520 m de altitude.

⁴ Para os estudiosos da área, os fractais são objetos que apresentam duas características: autossimilaridade e complexidade infinita. Dentro deles é possível, por isso, detectar múltiplas cópias de si mesmos. Antes, na geometria, se dizia que o todo continha suas partes, com a teoria dos fractais (Benoit Mandelbrot, 1983) se passou a compreender que também a parte contém o todo.

despreparados. A depressão, por exemplo, considerada um dos mais graves problemas de saúde no mundo, parece indicar que algo não vai bem.

Ainda, se consideramos com atenção o enunciado da teoria de fractais, ‘a parte contém o todo’, podemos pensar em outra direção: esse mal-estar individual parece sintoma de algo maior. Talvez se trate de uma sociedade que, em meio à pressa, à hiperfuncionalidade técnica e tecnológica e à *dissociação* que a caracterizam, esqueceu a importância da compreensão do local, do mínimo, do íntimo, do próximo, do originário, e a integração que isso tudo poderia ter com o macro. Talvez esqueçamos que se trata de *processos* e de **relações de continuidade** entre as partes e o todo.

Para pensar como essa questão poderia ser colocada numa sala de aula com alunos de cursos ou interesses diferentes, ou numa reunião de professores, por exemplo, vou me valer de uma experiência que me ajudou em algum momento do meu percurso profissional como professora. Entre 2005 e 2010, enquanto cursava disciplinas de mestrado e doutorado, assisti todos os cursos oferecidos pela minha orientadora, a professora Amnéris Ângela Maroni, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Todos eles estavam relacionados com temas e autores que, especialmente desde a filosofia, a antropologia e a psicanálise, refletiam sobre o *pensamento*⁵.

Depois de ser aluna passei a ser também monitora de alguns dos seus cursos e isso me aproximou um pouco mais do seu *pensamento* e dos alunos que passaram a *pensar* junto. As aulas convidavam estudantes das mais diversas áreas: economia, computação, educação, artes e antropologia –para os quais o curso era oferecido originalmente–.

Os temas abordados nas aulas transitavam por áreas do conhecimento que poderiam parecer distantes, mas que lá se juntavam sem tropeços e, lembro com admiração e certa saudade, a forma entusiasmada com a qual vários alunos intervinham nas discussões. Era claro para mim que algo internamente era atingido e que isso motivara certo entusiasmo com as discussões.

De outro lado, entre 2009 e 2010, e com motivo da minha pesquisa de doutorado, fiz dois cursos com os Doutores da Alegria, uma ONG de artistas que trabalha, desde 1991, com crianças internadas em hospitais públicos de alguns estados do país. Eram cursos destinados para pessoas que não eram artistas, que não eram palhaços e que não tinham interesse em sê-lo. Vários adultos

⁵ Já em 1787, E. Kant, pai fundador do conhecimento científico moderno, trouxe à tona uma **diferenciação entre conhecer e pensar**. Segundo esse autor, a necessidade urgente da razão é “mais do que a mera busca e o desejo de conhecimento”, pois o homem tem uma necessidade de pensar “além dos limites do conhecimento”.

nos reuníamos uma vez por semana só para brincar –feito crianças–, durante dois meses cada ano, para nos aproximarmos um pouco da forma de trabalho dos Doutores da Alegria, da sua linguagem e da sua *escuta*, não só com crianças hospitalizadas, mas com outros públicos com os quais interagem.

Além dos cursos com Amnérís Maroni e com os Doutores da Alegria, a pesquisa bibliográfica da tese estava adiantada. Isso tudo se amalgamou e me permitiu encontrar formas de me relacionar com meus alunos e de *pensar* neles e junto com eles, conseguindo resultados interessantes nos seus processos de aprendizagem. Retornarei a esse ponto mais para frente.

Aproximações interdisciplinares

A queda de paradigmas sobre '*pensamento*', '*conhecimento*' e '*educação*' é evidenciada em textos e autores das mais diversas áreas. Discussões acadêmicas há bastante tempo vêm ofertando outros olhares, não só desde filosofia, a antropologia ou a psicanálise, mas também desde a física, a educação ou a biologia, entre outras. Muitos autores, entre eles o biólogo chileno Humberto Maturana⁶ - chamam a atenção para o *intercâmbio discursivo*, ou seja, *afetivo*, com os outros.

Quando cheguei às universidades colombianas fui imediatamente advertida sobre os alunos – coisa que não é diferente do que escuto falar entre professores no Brasil. Os meus colegas, num gesto de solidariedade e para facilitar meu trabalho, disseram que os alunos eram preguiçosos, manipuladores e mentirosos e que era difícil lidar com eles pela idade e porque receberam uma péssima educação no ensino fundamental e médio. Durante os primeiros encontros com os alunos constatei, com alegria, que o que eles eram ou faziam pouco tinha a ver com as descrições recebidas. Tratava-se então dos alunos ou do tipo de *relação* estabelecida entre eles e os professores? Foi uma pergunta inicial.

Pensando nos processos de subjetivação contemporânea e nos jovens e adolescentes com os quais me encontrava nos cursos, sentia que existia um para 'além' na responsabilidade com eles e que tinha a ver diretamente comigo também, numa dupla mão: não se tratava só de ser a *professora* ou a adulta mais velha da sala, mas de uma responsabilidade que devia ser compreendida e, idealmente, *compartilhada*, mas não só no sentido de *fazer junto*.

⁶ Ver: Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Editora UFMG. Belo Horizonte, MG. 2002; El sentido de lo Humano, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile, 1996; A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana, Palas Atena, SP, 2000.

Existia claramente outra necessidade: o *pensamento* sobre o mundo -de dentro e de fora- e do seu possível *redesenho*, é um assunto que poderia ser de *todos*, ou pelo menos de mais. Tornou-se relevante compreender que se tratava de um '*fazer junto*', mas, antes disso, *constatar* –empírica e intuitivamente– que para cada uma das partes existia certa consciência da *existência* da outra. Ou seja, era necessário que eles se sentissem *vistos* (escutados, acolhidos) e que eu mesma sentisse que eles me *viam* como uma pessoa com história e não só como 'a' professora. Para isso era preciso respeito e acolhimento mútuos, ganhos a partir da interação nos entornos acadêmicos, que eram os únicos compartilhados.

Quem estuda economia, direito, artes, ciências sociais ou matemática, padece e desfruta das mesmas situações vitais que tem vivido ou viverá o professor, dado que todos fazemos parte do mesmo, quer dizer, do humano. Desse modo, no processo intersubjetivo que acontece em qualquer relacionamento, há um intercâmbio –*circular*, de dupla mão–, quer dizer, todos recebemos, damos e ensinamos algo.

Parece que se torna imperativo *ver* o outro, *escutá-lo*. Mas não é suficiente só enxergar, talvez seja necessário *também* desenvolver habilidades criativas para dar *contenção* e saber o que fazer com isso tudo que o outro é e que traz para perto de mim. Saber o que fazer com a '*desordem*' interna que por vezes vira *caos*, também, dentro da sala de aula. Na psicanálise, esse tipo de habilidade é chamado *holding*.⁷

Nós, seres humanos, não somos –todos sabemos– seres cindidos: lá filhos/as, namorados/as, pais/mães, e cá, estudantes ou empregados. Não. Nós, seres humanos, que maravilha, somos seres complexos. Cheios de qualidades e também daquela *feiura* toda advertida pelos meus colegas: mentirosos, manipuladores, birrentos e difíceis, sim, eles alunos e nós professores, porque repito, fazemos parte do mesmo.

Gilberto Safra, psicanalista paulistano, comentando sobre a clínica e a sociedade contemporânea, diz que estamos num mundo cuja representação é caracterizada pela visibilidade excessiva, a fala verborreica e o hiperfuncionalismo, até das pessoas. No meio desse mundo, é possível achar pessoas tontas pela funcionalidade de tudo – pacientes, alunos, colegas – que anseiam um *reencontro* humano cuja cara seja o silêncio, mas um silêncio hospitaleiro e não indiferente, um silêncio acolhedor (inclusive com palavras, mas de outra qualidade). Ele sugere

⁷ Para D. W. Winnicott, médico e psicanalista inglês, o *holding* corresponde à capacidade da mãe (analista, professor, palhaço) de conter o bebê (paciente, aluno, criança), tanto de forma psíquica como de forma física.

que nesse acolhimento é possível que a pessoa possa vir a desconstruir o excesso de funcionalidade e, então, na presença silente do outro, recuperar algo do *originário*, do fundamento de si mesma.

De acordo com Safra (que se fundamenta em Winnicott), o *bebê* – analisando, criança hospitalizada, educando – só pode descansar (recuperar forças) na *presença* silenciosa do outro. Para ele, aquele que não conta com o silêncio do outro como presença, tampouco acorda, e as pessoas nessa situação podem vivenciar uma *lucidez louca*. Assim, são jogadas numa *experiência de solidão* que as deixa num estado contínuo de agonia e com a sensação de não pertencimento à humanidade.⁸

Desse ponto de vista, Safra recomenda um lugar ético para os analistas – mas não só para eles. Foi isso mesmo que eu vivenciei nas aulas com Amnéris Maroni, nos cursos com os Doutores da Alegria, na compreensão do trabalho deles no hospital e que posteriormente experimentei com meus companheiros de sala (educandos): um lugar onde é possível a *presença*, aquela que consegue deixar de lado –mesmo que parcialmente– certa mentalidade que dá ênfase à funcionalidade, à inovação técnica e tecnológica, e que por vezes parece trazer um excesso de vazio, de palavras vazias.

A mídia, concomitante com o fenômeno globalizante do planeta e seu encantamento pela invasão à intimidade, nos mostra por horas a fio, em primeiros planos, dramas e tragédias alheias. Resulta, pelo menos curioso, que aquilo que parece nos aproximar consegue, ao mesmo tempo, nos distanciar tanto dos outros quanto de nós mesmos. É como se aquelas vivências de velocidade excessiva, verborreica e hiperfuncional colocassem uma bolha em volta de cada pessoa, lhe ofertando a sensação de autossuficiência, na qual, paradoxalmente, parecem não existir elementos para a compreensão e o acolhimento de alguma tragédia mais próxima e inegavelmente associada com a instabilidade social, econômica, política e planetária: a própria.

A mídia nos aproximou dos mundos lá de fora, certo traspasso de fronteiras parece ter ofertado conhecimentos sobre assuntos aos que nunca antes tivemos acesso e uma certa sensação de cercania, porém, ao mesmo tempo que parecemos ficar mais próximos dos outros por conhecermos algo a seu respeito, ficamos mais distantes, desconfiados, temendo o turista, o estrangeiro, o migrante, o aluno mentiroso, o professor bravo, o próximo. Sempre o *outro*.

⁸ SAFRA, Gilberto, Dimensões do silêncio: a constituição do si mesmo e perspectivas clínicas, In: Cad. Psicanál. CPRJ- Rio de Janeiro, ano 31, n. 22, p. 75-82, 2009

Continuando a caminhada

Na dissertação de mestrado trabalhei com refugiados colombianos no Brasil, refugiados que antes de sê-lo tinham sido ‘deslocados internos’.⁹ No final da pesquisa, uma das inquietações era o fato de que tanto os ‘deslocados’ quanto os refugiados, depois de viver situações-limite de violência, desenraizamento e desamparo – situações que deixavam descobertas a vulnerabilidade humana e a impotência social e política tanto do lugar de origem quanto do de destino –, eram lançados fora das estruturas de funcionamento de todo sistema.¹⁰ Não havia para eles resposta institucional porque não havia espaço que pudesse abrigá-los. Não havia *lugar*, enquanto espaço de *acolhimento* – psicanaliticamente falando. Os ‘deslocados’ e os refugiados, apesar de serem nomeados (como um todo, sem nomes próprios), resultavam “indefiníveis”, ou seja, não suscetíveis de serem incluídos em alguma das taxonomias que estruturam a *ordem* do mundo.

Dessa mesma forma acontece com os pacientes nos leitos hospitalares: são nomeados pelo número da cama, na melhor das circunstâncias, ou pelo nome da doença, na pior. É igual numa sala de aula: os alunos, para o professor, são números, ou acaso, sobrenomes nas suas listas. As relações passam, assim, a ter uma dinâmica muito similar: os alunos – para os professores – vêm de um mundo caótico (adolescência, outros níveis sociais, econômicos e culturais) e são caóticos, em contraposição à *ordem* ‘racional’ do professor que, além de não sentir responsabilidade alguma perante dos alunos (como se não fizesse parte do mesmo mundo acadêmico), opta por dar continuidade a certa lógica de exclusão (advinda entre outras de uma racionalidade técnica), colocando o outro de fora, inclusive fora (distante) de si mesmo – porque *diferente* em termos *afetivos*.

Segundo o sociólogo polonês Z. Bauman, a academia, pelo fato da sua presunção universal – *univers*-idade –, deveria nos sugerir um tipo de **conhecimento integral** do mundo social e a possibilidade –que nesse texto compreendo como necessidade– de suspeitar das

⁹ O termo “desplazado interno” é utilizado na Colômbia para se referir à pessoa que, em decorrência do conflito armado que vive o país há pelo menos cinco décadas, teve de sair do seu território originário e fica deambulando, sem lugar de habitação fixo, sem emprego e em situação de vulnerabilidade psíquica e material. BARRENECHE-CORRALES, Johana. **Refugiados colombianos no Brasil**. Uma interpretação de suas travessias internas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciência Política, IFCH, Unicamp, 2007.

¹⁰ A mesma situação de todas as pessoas habitantes das periferias pobres de todos os lugares do mundo.

fronteiras disciplinares. Isso porque a vida humana – e não humana – é diversa e complexa, o que faz com que seja impossível apreendê-la de forma disciplinar. O compromisso das ciências humanas com o *saber*, e não com a *ciência*, deveria ser suspeitar de qualquer forma de conhecimento que pretenda compreender o mundo de forma *ordenada*, cindida ou à procura de algum *equilíbrio*. O ser ambíguo e paradoxal humano, que constitui também a essência da vida social, poderia ser então passível de compreensão e não de delimitação e ordenação.¹¹

Bauman comenta que aprendeu com A. Gramsci, filósofo e cientista político italiano, que os homens e as mulheres não são seres inocentes e irreflexivos determinados por estruturas sociais todo-poderosas ou que só reagem a estímulos externos. Para Gramsci, assim como para H. Arendt, – e para Winnicott –, os seres humanos possuem a capacidade (criatividade) de *re-*construir mundos para si mesmos. Segundo Gramsci, se esse potencial não é descoberto ou usado é porque o “senso comum” fomentado, aí sim, pelas estruturas ordenadoras, prevalece em todo momento. Para ele, homens e mulheres têm liberdade (autonomia e responsabilidade) para elaborar suas próprias alternativas.

Decidida então a compreender a diferença entre as advertências feitas sobre os alunos e as minhas próprias percepções, e lembrando do que tinha acontecido comigo tanto nas aulas com Amnéris quanto nos cursos com os Doutores da Alegria, no segundo semestre como professora me aventurei a *brincar* com os alunos dentro das salas de aula. A metodologia a respeito de outras coisas continuou a mesma, porém, os jogos aproximaram alguns fios que pareciam soltos.

Não saberia como descrever o que aconteceu e não é tampouco a minha intenção aqui, só posso dizer que até hoje recebo e-mails dos meus ex-alunos agradecendo pelo encontro, mas principalmente pela forma diferente como foram tratados nos meus cursos – nos e-mails e bilhetes recebidos, eles se referem principalmente ao respeito e à proximidade ‘par’ comigo. Posso dizer que os *laços afetivos* que fortaleceram o *vínculo* entre eles como colegas e que permitiu, também, uma aproximação entre professor-aluno – à qual pareciam não acostumados – foram, com certeza, naquele segundo semestre, definitivos na apreensão dos conteúdos dos cursos e na sua disposição para chegar e permanecer, com prazer (alegria), na sala de aula.

Eu tinha visto isso acontecer nas aulas de Amnéris Maroni, vivenciei isso nos cursos com os Doutores da Alegria e, pela pesquisa, sabia que era isso o que acontecia nos hospitais entre

¹¹ Zygmunt Bauman y Keith Tester In: “La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones”. Biblioteca del presente 22. Paidós, 2002.

palhaços e crianças, mas não só com elas. Depois dessa experiência na Colômbia e voltando ao Brasil para retomar a escrita final da tese, tinha conseguido juntar elementos que me permitiram fazer aproximações entre dois campos do conhecimento que têm muito para compartilhar e tem permanecido relativamente distantes, embora cada vez mais as reflexões se tornam mais profundas e contínuas: a educação e a psicanálise.

Psicanálise, uma área de referência

Nos hospitais públicos brasileiros, assim como acontece em inúmeras instituições que têm aderido a políticas de *humanização*, existem discursos que *constroem* ideias de sujeito. O *sujeito* que geralmente se constrói no discurso humanitário-assistencialista sustenta-se em uma lógica que, ainda na tentativa de *humanizar* através da sensibilização de uma sociedade em princípio indiferente, faz uso de conceitos que apontam, paradoxalmente, à infra-humanidade daquela alteridade, tornando, sem querer, o outro, um sujeito ininteligível e alheio

Da mesma maneira acontece com esse tipo de processos no campo da educação. O outro, quase sempre numa situação de desvantagem (mais novo, mais pobre, menos instruído, etc.), torna-se um sujeito, na maioria dos casos, passível de ser transformado, *melhorado*.

Se levarmos em conta a forma como é abordado o trauma na obra do psicanalista húngaro S. Ferenczi, em que é o *entorno* adverso que de alguma forma condiciona a estruturação e permanência da situação traumática, e as “*falhas ambientais*” – na concepção de D. Winnicott – como experiências que geram “impasses momentâneos – para a espécie e para o indivíduo – e angústia no plano individual”¹², teríamos muito a dizer sobre o que acontece entre palhaços e crianças – e entre equipes médicas e crianças – num hospital, assim como entre professores e alunos numa sala de aula.

Nesse sentido, considerando que os *destinos* do trauma obedecem ao **ambiente** em que este se produz e que por isso pode ser devastador ou enriquecedor, é preciso dizer que os *destinos do trauma* dependem, por um lado, da capacidade do indivíduo – em termos narcisísticos –, mas de outro e, principalmente, do “ambiente e seu modo de estar presente” – na perspectiva ferencziana – muito mais que da magnitude do choque.¹³

¹² FIGUEREDO, Luis Cláudio. Elementos para una clínica contemporânea. Editorial Escuta. São Paulo, 2003 p. 178

¹³ Idem. p.180

Nesse mesmo sentido, para “Winnicott (1960), o **ambiente** pode ser um importante coadjuvante do traumatismo na forma de uma “ausência excessiva”, uma falta excessiva de *holding*, de continência e de *rêverie*.”¹⁴ É, por assim dizer, um trauma que se gera também pelo excesso, já não de sentido, como mencionado anteriormente, mas de ausência.

Assim, os destinos do trauma variariam – como mencionamos – a *posteriori*, dependendo das condições que existam no entorno (no setting analítico, na sala do hospital, na sala de aula). Se o entorno for propício, o trauma poderá ser enriquecedor, vivificante e permitirá ao sujeito enfrentar o futuro com *esperança*. De maneira contrária, o trauma será devastador e até pode deixar inutilizadas algumas partes do psiquismo (nos casos mais graves).

O que estaria ocorrendo então frente às situações de refúgio e deslocamento nas atuais circunstâncias mundiais? Pareceu-me, no fim da pesquisa de mestrado, que os refugiados, tanto nos lugares de origem quanto nos lugares de refúgio, ou seja, de ‘acolhida’, ficavam sem **contenção** psíquica. O que poderia significar isso se pensado em chaves políticas? Mais para frente essa pergunta veio à tona também quando fiquei próxima do trabalho dos Doutores da Alegria. As crianças – mas não só elas –, eu mesma e os meus colegas de curso, ao mesmo tempo em que éramos *contidos*, parecíamos ganhar algo a mais. O que era esse para além? Quais eram as chaves desses encontros que pareciam ser não só engraçados ou divertidos?

No mestrado me questionava sobre algo que Bauman, no livro intitulado “Em busca da política”¹⁵, comentava sobre a impossibilidade de agir coletivamente. Para ele, os seres humanos expostos a sensações de incerteza, insegurança e desproteção estariam impedidos de usar soluções políticas coletivas. Segundo o autor, se as pessoas se sentem inseguras e preocupadas pelo que possa acontecer no futuro, não conseguem agir de forma livre somando forças para

¹⁴ Na teoria bioniana, a *rêverie* está associada também à *continência*, que é a capacidade afetiva – da mãe ou de quem exerce a função materna – de transformação dos afetos (elementos *beta* em desordem) em elementos simbólicos, desenvolvendo a função *alfa* ou **função do pensamento**. Nesse sentido, a função *alfa* poderia transformar um elemento sensorial bruto (elemento *beta*) em um elemento psiquicamente significativo e transformar os estados anímicos insuportáveis do bebê (paciente, criança, adulto, aluno) em suportáveis. A *rêverie*, então, está associada à tentativa materna (do analista, do palhaço, do professor) de proporcionar *continência* para possibilitar, de alguma forma, certa compreensão da realidade, e ajudar o bebê na compreensão da *perda de onipotência*. Como veremos, se o bebê (criança ou adulto) tiver condições para tolerar a frustração, o seu **aparelho de pensar** se desenvolve. BION, W. Uma teoria sobre o pensar. In: **Estudos psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

¹⁵ BAUMAN, Z. *En Busca de la Política*. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

enfrentar os riscos de uma ação conjunta. O que ocorreria se parte daquela insegurança (talvez decorrente de sucessivas situações *traumáticas*) fosse minimizada de alguma maneira?

Em lugares afetados por conflitos armados, mas também entre pessoas desprovidas das condições mínimas para a sobrevivência, não é fácil agir coletivamente (com interesses políticos). Em muitos casos, só se fazem tentativas, simulacros de ações conjuntas motivadas pela *solidariedade*, porque em maior ou menor grau todos desconfiam (des-com-fiam: desfazem os fios, os vínculos). O que poderia acontecer se os laços da confiança, mesmo que em menor escala, fossem refeitos?

Para o filósofo francês J. Derrida, tudo que se transmite através da cultura é tanto da ordem do trágico, do fracasso ou do sofrimento quanto da ordem do possível, do que ainda está por ser alcançado (esperança, fé). Ou seja, podemos passar para os outros (contemporâneos e gerações futuras), além da compreensão sobre o sofrimento humano, além das inúmeras técnicas e tecnologias desenvolvidas pela humanidade, a *sensação de esperança* e de *confiança*. Se for assim, seria preciso uma aposta interdisciplinar que assumisse os desafios do convívio em meio à diferença.

Assumir a construção do mundo como *lugar* de habitação para muitos e *diferentes* implicaria pensar no *outro* como *próximo*. É aí que a psicanálise e a educação se juntaram nesse texto para compreender algo daquele ‘para além’ que aparecia também nas minhas aulas.

Tratar-se-ia, nos termos de Carlos Skliar, educador argentino com especialização em Problemas da Comunicação Humana, de superar aquela ideia da suposta incompletude do outro e a necessidade educativa e pedagógica de completa-lo, procurando sempre aquilo que nos torna “iguais”. Para ele, assim como para Jorge Larrosa Bondia, pedagogo e filósofo espanhol, aquela suposta pretensão de igualdade supõe a desigualdade. Parafraseando este último autor, é a soberbia que nos faz pensar que se os outros soubessem o que nós sabemos, ou pensassem como nós pensamos, o mundo seria melhor.

Vários professores compreendemos ou compreendíamos, a infância, a adolescência e até a primeira juventude, como “um estado de impossibilidade” para ser, saber, dizer ou *pensar* algo. Haveria então, segundo o autor, que deixar de ser criança, adolescente ou jovem (assim como

pobre, ignorante, etc.), para dizer, pensar, saber e então, *ser*.¹⁶ Skliar propõe, a partir daí, pensar na incompletude como um acontecimento e não como um problema.

O autor lança uma pergunta e oferece uma resposta parcial. Por que a necessidade humana de delimitar, de classificar, avaliar e corrigir a incompletude do outro? Para Skliar, talvez o desejo para se salvaguardar do outro, seja um dos motivos principais. Para conservar o próprio e o conhecido como aquilo que é bom, desejado e completo, como aquilo que é “normal”.

É a partir daí que o convite à psicanálise pode ser feito, como auxiliadora na compreensão daquilo que foge da normalidade. A esse campo ou a outros do conhecimento que facilitem um alargamento do olhar e então, dos limites, sobre aquilo que consideramos *adequado, apto, bom*.

Finalmente, porque soube *vividamente*, porque senti na *pele* –durante essas atividades - todas em quase dez anos– o que acontece com o *pensamento* quando existe um outro que oferece *acolhimento*, e o que acontece quando há um outro que pressiona para dar estruturas (*formas*) determinadas, é que continuo a fazer a aposta, como fiz no mestrado e no doutorado, na possibilidade de pensar a antropologia, a política, a educação e as ciências no geral, *também* na sua dimensão subjetiva. Uma aposta na necessidade de perspectivas mais acolhedoras que configurem uma dinâmica intelectual que aceite o desafio de W.R. Bion de “*pensar as emoções*”.

¹⁶ SKLIAR, C. La educación que es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Noveduc, Argentina, 2007.