



PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO, DIÁLOGO PARA A

INCLUSÃO: REFLEXÃO SOBRE ESPAÇOS E

PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Teresa Sá (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, mteresa.sa@ese.ipsantarem.pt); Joel Santos (joelpalmasantos@gmail.com)

RESUMO

A Escola do século XXI é configurada pela complexidade, incerteza e diversidade, acolhendo crianças e jovens com histórias, características, necessidades e interesses muito diversificados. Com vivências socioculturais, familiares e escolares profundamente acidentadas, muitas crianças e jovens em não-adesão escolar, tornam-se um problema para si mesmos e para aqueles que delas se ocupam, levando educadores a elevados níveis de sofrimento profissional e a considerarem a sua profissão como uma tarefa impossível. A inclusão é antes do mais uma abertura de espaços e tempos onde todos tenham lugar. Pede-nos uma profunda mudança de olhar que saiba acolher o outro na sua singularidade, na sua história e nos seus impasses e igualmente ver o que ainda não foi visto, o seu potencial de desenvolvimento e criação. Contemplando as emoções, os sentimentos, a intersubjetividade, o Outro em nós, a Psicanálise expande as fronteiras do pensamento racionalizante, levando-o até às profundezas do humano. Aplicada à educação, poderá trazer uma maior inteligibilidade para muitas das dificuldades com que crianças e educadores se deparam. Dificilmente as instituições responderão aos desafios da inclusão se não cuidarem das pessoas que habitam o espaço escolar. Os Grupos de Apoio ao Apoio, espaços de co-reflexão profissional que cruzam a Psicanálise e a Educação, constituem um importante recurso para os processos de desenvolvimento profissional e para a construção da Educação Inclusiva. Ancorados no pensamento psicanalítico e nos trabalhos de Michael Balint, Jacques Lévine e João dos Santos, os autores fundamentam e apresentam uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido num Grupo de Apoio ao Apoio Balint-Educação

Palavras-Chave: Psicanálise; Educação; Grupos de Apoio ao Apoio; Balint-Educação; Inclusão; Recursos de apoio à Inclusão.

ABSTRACT

The 21st Century School is shaped by complexity, uncertainty and diversity, welcoming children and young people with very diverse histories, characteristics, needs and interests. With profoundly injured socio-cultural, family and school experiences, many



children and young people in non-adherence to school become a problem for themselves and for those who take care of them, leading educators to high levels of professional suffering and to consider their profession as an impossible task. Inclusion is first of all an opening of spaces and times where everyone has a place. It demands for a profound change of view so that we can see and welcome the other in its singularity, history and its impasses and see what has not yet been seen, the possibilities and potential for development and creation. Contemplating the emotions, the feelings, the intersubjectivity, the Other within us, Psychoanalysis expands the boundaries of rationalizing thought into the depths of the human. Applied to education, it can bring more intelligibility to many of the difficulties children and educators face. Institutions are unlikely to respond to the challenges of inclusion if they do not take care of the people living in the school space. Support to Support Groups are spaces for professional co-reflection that cross psychoanalysis and education, they constitute an important resource for the processes of professional development and for the construction of Inclusive Education. Anchored in the psychoanalytic thinking and works of Michael Balint, Jacques Lévine and João dos Santos, the authors base and present a reflection on the work developed in a Balint Education Support to Support Group.

Keywords: Psychoanalysis; Education; Support to Support Groups; Balint Education; Inclusion; Inclusion support resources.

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO, DIÁLOGOS PARA A INCLUSÃO

REFLEXÃO SOBRE ESPAÇOS E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Dez anos volvidos sobre a extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade (AR, 2009), são muitas as crianças e jovens que permanecem em situação de não-adesão escolar (Lévine & Moll, 2001, 2009), vulneráveis ao insucesso e abandono escolar precoce, enfrentando complexos problemas de comunicação e de relação na escola e fora dela (Santos, 1988, Strecht, 2008).

Entre os alunos que abandonam precocemente a Escola encontram-se crianças que, na ausência do suporte de que necessitam para o seu amadurecimento emocional, cognitivo e social, com um percurso de vivências socioculturais, familiares e escolares fracturantes, vêem o seu desenvolvimento e o seu desempenho escolar comprometidos, necessitando de medidas de um efectivo suporte à aprendizagem que lhes facilitem o acesso a processos de comunicação, pensamento e relação (Santos, 1988; Strecht, 2008). Materializar os princípios da Educação Inclusiva é um imperativo ético, é urgente e é possível (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; César, 2013; César & Ainscow, 2006; UNESCO, 1994).



A inclusão é antes do mais uma abertura de espaços e tempos onde todos tenham lugar. Pede-nos uma profunda mudança de olhar que não se deixe imobilizar pelo passado e pelas dificuldades do presente, que saiba ver e acolher o outro na sua história e nos seus impasses e igualmente ver o que ainda não foi visto, as possibilidades e o potencial de desenvolvimento e criação. Um olhar que abra novas histórias escolares e novas histórias de vida, reconstruindo ou construindo pela primeira vez um lugar onde a criança e o jovem se sintam existir e se possam disponibilizar para as aprendizagens.

O olhar com que olhamos as crianças, os jovens, os alunos, é um olhar simultaneamente individual e coletivo, social e escolar (Lévine & Moll, 2001). São os professores, educadores, psicólogos e as demais pessoas que habitam o espaço escolar, que contribuem com o seu olhar para que algo de novo aconteça ou para que um percurso de insucesso se mantenha. Jacques Lévine (2001c), psicanalista e pedagogo, propõe-nos a mudança de um olhar “fotográfico” para um olhar “cinematográfico”, aberto, que integre o movimento e os tempos de crescimento.

A Educação Inclusiva é uma abordagem à diversidade que emerge do paradigma interpretativo (Armstrong et al., 2000; Santos, 2016). Este paradigma vai para além do directamente observável, contemplando as emoções, os sentimentos, as atitudes, o intersubjetivo, o Outro em nós, contrariamente ao paradigma positivista que se cinge ao directamente observável, mensurável e quantificável (Hamido & César, 2009; Santos, 2001). A Educação Inclusiva impõe uma ruptura epistemológica com o paradigma positivista, alicerçado apenas no que se dá a ver, caracterizado pela normalização e padronização (Santos, 2016).

A psicanálise, rompendo com o paradigma positivista, expande a fronteira do pensamento para além do directamente observável, até às raízes pulsionais e relacionais do humano (Blanchard-Laville, 2007; Frosh, 1998). Como abordagem que emerge do paradigma interpretativo (Hamido & César, 2009; Santos, 2001), a Educação Inclusiva, lançando a todos os agentes educativos o desafio de celebrar a diversidade e de se afastarem dos princípios epistemológicos positivistas (Armstrong et al., 2000; Santos, 2016), não pode senão enriquecer-se com os diálogos que possa estabelecer com a ciência das profundidades.

Escreve João dos Santos,

É necessário que os educadores ajudem a criança a descobrir os elos entre a linguagem das emoções e a linguagem verbal racionalizante que os adultos utilizam. É necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional. (1991, p. 27)

Numa época em que a neurobiologia chama a atenção para as estreitas ligações entre a cognição e a emoção (Damásio, 2004), é em João dos Santos que encontramos já a



ênfase na necessidade dos educadores se posicionarem num paradigma educativo para além da razão, que assuma as emoções e a relação como parte do desenvolvimento e da aprendizagem. Assumir estes princípios é valorizar a construção de cenários educativos mais inclusivos, interrogando as barreiras que se colocam e que colocamos à inclusão. É, de igual modo, abraçar a ética do humano. Não existem crianças irrecuperáveis se existir vontade de mudar e de procurar pontes para o modificável, como nos faz acreditar João dos Santos (1988).

A psicanálise é mais do que uma psicoterapia (Frosh, 1998). Constitui-se como um quadro de referência teórico, uma abordagem ao Humano, no interior do qual o assumir a existência do inconsciente é um ponto fulcral – *um corpus de conhecimento* – que pode ser aplicado aos diversos domínios das ciências sociais (Frosh, 1998), o que inclui as ciências da educação. De igual modo, postulando a natureza dual e conflitual do humano, a psicanálise lembra as divisões e as contradições que nos habitam e que transportamos para as nossas relações e para os nossos contextos pessoais e profissionais.

Quando no início do século XX, em Salzburg, Sandor Ferenczi toma a palavra na conferência “Psicanálise e Pedagogia” (1908), questionando que ensinamentos práticos a pedagogia pode extrair das observações feitas pela investigação psicanalítica (Ferenczi, 1908/1968, p. 51), dá voz à necessidade de uma pedagogia que se enriqueça com o olhar psicanalítico (Filloux, 2000). Refletindo sobre o sofrimento psíquico infantil e os princípios pedagógicos, propõe uma transformação das práticas educativas para que escutem as necessidades de desenvolvimento das crianças, prevenindo futuros impasses no seu desenvolvimento psíquico (1908/1968). Ferenczi (1908/1968) lançava assim pontes para o futuro. Numa época em que o conceito de Educação Inclusiva ainda não existia, o pensamento psicanalítico dava já voz à necessidade de se transformarem as práticas pedagógicas por forma a acolherem as diferentes necessidades dos alunos.

No seu trabalho “O interesse da Psicanálise” (1913/1984) Sigmund Freud refere que “o maior interesse da Psicanálise para a Ciência da Educação se funda sobre um enunciado que se tornou evidente, o de que não pode ser educador senão aquele que pode sentir do interior a vida psíquica infantil e quando nós, adultos, não compreendemos as crianças é porque deixámos de compreender a nossa própria infância” (p. 212). Sigmund Freud descreve o que entende ser decisivo para educar: saber sentir, a partir do nosso interior, a vida psíquica da criança, adolescente ou jovem que nos propomos educar.

Estamos, portanto, diante de uma deslocação decisiva do olhar: da pesquisa do “problema da criança” para a pesquisa dos elementos que, por via da relação entre o adulto e a criança, podem dificultar ou abrir vias para o seu desenvolvimento. A figura do educador e os processos relacionais que este dinamiza tornam-se assim parte



essencial do processo e centrais na investigação educativa. Continua a ser este um dos maiores interesses da Psicanálise para as Ciências da Educação.

Todas as crianças necessitam de um suporte que lhes permita vencerem desafios e ultrapassarem impasses no seu desenvolvimento emocional, identitário e social. As crianças chegam à Escola com trajetórias de vida muito diversas. Algumas encontram-se, desde o início das suas vidas, em situações de sub-construção identitária (Levine & Moll, 2001, 2009), que tornam difíceis as disposições básicas para a aprendizagem. Transportam consigo uma série de vivências que Wilfred Bion (1962/1979) designaria por “elementos Beta” (agressões não metabolizadas, situações traumáticas não transformadas, vida familiar e mundo interior com importantes fraturas), tornando-se um problema para si mesmas e, igualmente, para aqueles que delas se ocupam, levando os educadores a elevados níveis de sofrimento profissional e a considerarem a sua profissão como uma tarefa impossível (Bibby, 2010). Se os seus comportamentos e dificuldades conduzem a apoios e intervenções várias, numa Escola centrada nas remediações e nos resultados, as vicissitudes da vida interior destas crianças são, entretanto, pouco visíveis ou ignoradas. Mas se estas crianças e jovens necessitam de uma atenção e de uma escuta particular que possam construir mediações educativas e pontes para o modificável (Lévine & Moll, 2001), são também os que delas cuidam que necessitam de apoio para as situações de impasse que não conseguem entender e ajudar a transformar (Lancour, 2012; Lévine & Moll, 2009).

Difícilmente as instituições responderão aos desafios da inclusão se não responderem às necessidades de uma formação pessoal e profissional contínua das pessoas que nelas trabalham e se não incluírem espaços para o pensamento. A Escola inclusiva supõe a inclusão das dificuldades dos que nela quotidianamente trabalham, desenvolvem projetos, se animam, mas também desanimam, sofrem, e por vezes desistem. Para que os professores, educadores e demais profissionais, consigam aproveitar e dinamizar o potencial de aprendizagem e de socialização que cada criança ou jovem trazem consigo e para que possam acolher o tempo singular de que cada um necessita, torna-se fundamental que a formação inicial e contínua esteja adequada às necessidades com que estes profissionais se confrontam mas, igualmente, que cada escola possa oferecer em continuidade momentos e espaços de confiança, de palavra e de pensamento para se continuar a crescer. Este recurso é não só desejável, mas necessário e possível (Lévine & Moll, 2009).

Interessando-se pela escuta do mundo interior, pela procura de compreensibilidade para as situações de sofrimento psíquico e dos bloqueios emocionais que estão na base das ações e reações que os humanos vivenciam e expressam (Lévine & Moll, 2001; Sá, 2007), a Psicanálise, no seu diálogo com a Educação, pode abrir caminhos que chegam onde o discurso tecnicista e racionalizante não consegue chegar. Como refere Blanchard-Laville (2001), não se trata de tornar os professores e os educadores



psicoterapeutas, mas de libertar cada educador das teias libidinais e transferenciais que estão em jogo na Escola, como em toda a relação educativa. Se as souberem escutar e compreender, os profissionais ficarão menos vulneráveis a serem capturados por elas e mais disponíveis para exercer a sua profissão (Blanchard-Laville, 2001).

Escreveu João dos Santos que

Quem educa são as personagens verdadeiras, e não as figuras ideais. Não se educa com teorias, mas com princípios, conceitos e preconceitos adquiridos na experiência e no convívio com o grupo familiar e comunitário. A educação não é uma matéria que se ensine, mas uma atitude que reflete o confronto entre as vivências do educando que fomos, com as do educador que pretendemos ser. (1991, p. 22)

São muitas destas vivências, quando transferidas para o palco educativo e não consciencializadas e elaboradas, que pesam no dia-a-dia dos professores e que tornam difícil abrir a escola a novos climas relacionais, a novas leituras e a cenários mais inclusivos.

Os Grupos de Apoio ao Apoio, inspirados na experiência dos Grupos Balint, são dispositivos que, pelos objetivos a que se propõem e pelo quadro que instauram, facilitam o encontro com o psiquismo Humano (Sklar, 2017) e oferecem aos profissionais que desenvolvem práticas no domínio educativo instrumentos para a observação, investigação, análise e intervenção, sem lhes subtrair a espontaneidade da acção educativa.

A partir da segunda metade do século XX, na Tavistock Clinic, em Londres, Michael Balint convidou grupos de médicos, acompanhados por um psicanalista, ou por um outro profissional conhecedor das dinâmicas psíquicas, num quadro grupal securizante, norteado pela palavra e pela associação livre, pelo não julgamento e confidencialidade (Sklar, 2017), a escutar os fenómenos de transferência e contratransferência que se punham em marcha nos encontros terapêuticos. Entendia que os cuidadores podem, *per se*, ser ferramentas terapêuticas (Balint, 1957). Os grupos Balint permitiam aos participantes falar das suas experiências, dar voz às emoções e sentimentos não-pensados que emergiam na relação médico-doente, refletir sobre as relações humanas que estabeleciam e sobre as necessidades daqueles de quem cuidavam (Lévine & Moll, 2001). A experiência dos Grupos Balint viria depois a ser estendida a outros contextos, nomeadamente às práticas sociais e educativas.

Jacques Lévine, psicanalista e pedagogo, fundador da *Association des Groupes de Soutien au Soutien* (AGSAS), iniciou na década de 70 do século passado, em França, a formação de Grupos Balint-Educação (Lévine & Moll, 2009). Atento às relações entre a pedagogia e a psicanálise, Jacques Lévine colocou-se à disposição de professores e educadores que desejavam uma maior inteligibilidade para as necessidades das crianças



impossibilitadas de aderir aos processos de ensino-aprendizagem (Lévine & Moll, 2009). Seguindo uma abordagem clínica de inspiração psicanalítica, estes Grupos, partindo das necessidades de desenvolvimento profissional de professores e educadores e das interrogações e dificuldades com que a sua prática os confronta (Lacour, 2012), procuram aceder aos obstáculos, invisíveis aos olhos, que desencadeiam fenómenos de não-adesão escolar (Ramirez, 2009). Escreve Jacques Levine e Jeanne Moll,

O Apoio ao Apoio é um dispositivo grupal destinado aos profissionais da educação, que se reúnem regularmente com um psicanalista - ou um animador com experiência das «coisas do inconsciente» - (...) que desejam compreender melhor, com distanciamento, o que os desorientou, o que os perturbou internamente, numa situação relacional difícil com uma criança ou adulto. (2009, p. 16)

A designação “Grupo de Apoio ao Apoio” expressa a concepção de que o acompanhamento educativo, individual ou coletivo, não é um processo simples e de que quem apoia precisa igualmente de ser apoiado. Através de uma colaboração interdisciplinar - profissionais da educação com um psicanalista - novos pensamentos e efeitos modificadores podem surgir. É em João dos Santos que encontramos já a convicção de que “educar é relacionar-se”; que “os problemas infantis são essencialmente problemas de relação”; que “o afecto é a base do desenvolvimento e da aprendizagem” (Santos, 1978, citado por Branco, 2007, p. 382).

Os Grupos de Apoio ao Apoio procuram, através de uma linguagem intermediária em que todos os participantes se podem encontrar, pensar e tomar a palavra, lançar inteligibilidade sobre a interioridade e a sua relação com o que emerge à superfície (Lévine & Moll, 2001). Constituem-se como um importante recurso para a Inclusão, facilitando posições identitárias mais empáticas e inclusivas.

Este trabalho de co-reflexão desenrola-se num quadro metodológico particular, que visa garantir a segurança afectiva e as condições para um pensamento grupal significativo e criativo. Confidencialidade, não- conflitualidade, não-julgamento, solidariedade, respeito e confiança mútuos (Sá, 2007), são as bases do contrato estabelecido entre os participantes. O método seguido nos Grupos de Apoio ao Apoio compõe-se de quatro tempos, que asseguram que a reflexão se possa fazer com o vagar, a profundidade e o rigor necessários a um pensamento sobre uma situação humana: (1) O dizer da dificuldade; (2) A procura de inteligibilidade; (3) A procura do modificável; e (4) A interrogação dos modos de funcionamento profissional (Lévine & Moll, 2009).

Em Portugal, entre 2015 e 2018, foi dinamizado, no âmbito das actividades Outreach da Sociedade Portuguesa de Psicanálise, um Grupo de Reflexão e Supervisão em Educação e Relação Educativa, seguindo a metodologia dos Grupos de Apoio ao Apoio - Balão Educação. Constituído por de 10 professores e/ou psicólogos e por uma psicanalista e



um psicanalista, o grupo reuniu uma vez por mês durante três anos. Cada sessão teve a duração de duas horas e meia. É essa experiência que aqui se relata.

O Grupo

Um primeiro momento é sempre dedicado ao encontro de cada um com o grupo e do grupo com cada um, é o tempo para as novidades, para os restos diurnos, para as primeiras palavras, um *cronos* que transita tranquilamente para o *kairos*, o tempo oportuno para o trabalho que se irá desenvolver. A palavra emerge livremente, propiciada pela escuta.

(1) O dizer da dificuldade.

Estamos no primeiro tempo do método. São partilhadas as dificuldades, impossibilidades em providenciar uma resposta adequada às necessidades de uma criança, jovem ou família, uma situação precisa, uma insuportabilidade, uma insatisfação, um impasse. Num primeiro momento as situações são apenas brevemente enunciadas, trazidas pelos participantes que o desejarem. Podem ser várias as situações que chegam do grupo. Acolhida a urgência de quem expõe, o grupo escolhe uma situação que vai tomar como sua neste encontro. Os participantes concentram-se então na escuta do colega, sem interrupções, permitindo que a palavra e a emoção de quem toma a palavra fluam livremente e sejam afetivamente contidas e acolhidas.

Nos Grupos de Apoio ao Apoio damos uma grande importância a este primeiro tempo. Sujeitos a avaliações e validações externas, mas igualmente internas, numa situação de dificuldade é o narcisismo profissional do educador que é, antes do mais, atingido. Diante desta ferida, facilmente se põem em marcha processos de reatividade e de reequilíbrio narcísico, de ocultação ou negação da dificuldade, de fechamento ao pensamento. Este dinamismo humano é na maioria das vezes o responsável por compreensíveis e desgastantes processos de repetição e impedimentos à transformação das práticas educativas. A possibilidade de se sentir compreendido e escutado, afastados os processos de julgamento, de conflitualidade e de avaliação, permite uma reabilitação e reapropriação do narcisismo profissional e uma abertura ao que pede uma elucidação. Na verdade, se a situação concreta sobre a qual o grupo se ocupará diz respeito à criança ou jovem em dificuldade, é antes do mais a emoção trazida pelo colega que expõe a dificuldade que ocupará o grupo, sentimentos e reacções de um Eu confundido com o problema, que espelham as dificuldades da própria criança ou jovem. Vivenciamos regularmente como é o olhar e a escuta atenta e compreensiva do grupo sobre os sentimentos daquele que expõe (se expõe) que abre a porta a um novo olhar sobre si mesmo e sobre a sua prática, que permite um primeiro distanciamento e que coloca o pensamento em movimento.



(2) A procura de inteligibilidade

Os participantes do grupo tomam a palavra na procura de um melhor entendimento da situação : Quem é a criança, o jovem, o pai, a mãe, o colega, que traz problema; Que formas de não adesão escolar estão presentes; Qual a trajetória escolar, familiar; O que sente o colega face à criança, ao jovem, à situação.

Cria-se agora um espaço entre a pessoa que expôs o problema e o problema exposto, que propicia o trabalho de desconstrução da confusão instalada entre o ego e o problema. É um tempo que se afasta da resposta rápida, do reducionismo do observável, que permite iniciar a procura de uma inteligibilidade (Lévine & Moll, 2009), ao encontro das fraturas passadas suscetíveis de desencadear as respostas reativas actuais. Entrar na lógica do outro é igualmente pensá-lo no seu meio e na sua história e procurar imaginar como ele (a criança, o jovem, um pai, uma família, um professor) pode estar a viver e a ver uma situação de vida, uma situação escolar. Conceptualizado por Jacques Lévine, o “olhar tripolar” (2001a) é aqui convocado, a escuta da dimensão acidentada na criança ou jovem, da organização reaccional posta em marcha e a pesquisa da dimensão intacta, sempre presente, a que constitui o suporte para uma mudança (Lévine & Moll, 2009).

O grupo avança em co-reflexão, solidariamente, como “uma família de segundo tipo” (Lévine, 2001b) ao encontro do “pensamento do Outro”, aproximando-se da interioridade e do que poderá estar a falar na dificuldade que se dá a ver e na relação educativa que aparece bloqueada. Explorando, em associação livre, os caminhos que podem ser úteis ao desenvolvimento, cada elemento do grupo toma livremente a palavra, partilhando os pensamentos e afectos despertados pela situação exposta, o eco que encontrou em cada um. A circulação da palavra permite encontrar um sentido para o que parece sem sentido, aceder a outros dados até aí não considerados, aproxima-nos de uma coerência. O tempo não é ainda o das respostas, não apenas porque sabemos que não há “uma” resposta simples para uma situação complexa, mas igualmente porque entendemos que antes de o pensamento se pôr a caminho da exploração de respostas, há que dar-lhe tempo para colocar hipóteses de compreensibilidade que possam guiar uma posterior exploração criativa de mediações pedagógicas.

Neste segundo tempo trazemos a linguagem metafórica, intermediária, que permite falar sobre a dinâmica da vida psíquica e das relações que mantém com o tempo e espaço educativo, as teias libidinais e transferenciais em jogo (Lacour, 2012; Lévine & Moll, 2009). E esta é também uma das diferenças com outros grupos de co-reflexão e análise de práticas. O que diferencia o trabalho dos Grupos de Apoio ao Apoio é certamente o lugar atribuído a este segundo tempo, a concepção de que não é possível responder a uma questão prática sem fazer o caminho que interroga e se interessa por entender o lugar do Outro, as suas preocupações. Há um princípio fundamental que



norteia o grupo, a ideia de que na base de um comportamento há sempre uma lógica, embora o comportamento possa aparecer como ilógico, estranho, bizarro, incômodo ou insuportável. O Outro, como o pensamento psicanalítico postula, não é redutível ao que dá a ver, ao que as suas atitudes de superfície apresentam. Há um “para-além” das aparências. É esta busca de sentido(s) que o grupo procura e para a qual a contribuição do psicanalista se revela enriquecedora. Que caminhos ocultos da vida psíquica correm sob os caminhos visíveis? As hipóteses trazidas animam e enriquecem o entendimento da situação, evitando que o pensamento fique preso à superfície, nas malhas nosológicas ou didáticas.

(3) A procura do modificável

Regressamos à escola, depois do caminho percorrido no segundo tempo, que se afastou da urgência da resposta, curto-circuito que tapa o que não se sabe e se apressa em remediações. O grupo está agora mais capaz de explorar criativamente vias que possam trazer mudanças. Cada membro do grupo, do seu lugar, com a sua experiência e com os seus recursos, traz hipóteses para uma transformação, de beta a alfa (Bion, 1961/2004). É o tempo das mediações pedagógicas, da procura criativa de vias para o modificável. A realidade escolar surge agora enriquecida pela força da compreensão empática. De que necessita a criança ou jovem para que o impasse desenvolvimental tenha mais possibilidades de ser ultrapassado? Que formas de relação e de comunicação se poderão revelar mais adequadas à sua situação singular? Que interlocutores poderão ajudar a restaurar a palavra, um espaço de deliberação e o prazer do funcionamento? Que mediações e apoios podem ser postos em marcha para que a criança ou jovem se possam sentir interiormente acompanhados de um olhar confiante sobre o seu crescimento, um olhar que futurize (Lévine, 2001b). São sugeridas possibilidades de mudança nas práticas educativas que ficarão como recursos possíveis de serem mobilizados, se quem expôs a situação assim o entender. Por vezes este trabalho do modificável é simplesmente uma desdramatização da situação, a possibilidade de tolerar uma angústia ou um tempo de crescimento. Uma mensagem de confiança numa relação educativa transformada e num reposicionamento identitário mais empático e mais inclusivo constrói nos participantes um acompanhamento interno (Lévine, 2001b) que cada um levará consigo.

(4) A interrogação dos modos de funcionamento profissional

No quarto e último tempo, cada um dos elementos do grupo é convidado a refletir sobre o trabalho realizado. É também um tempo em que trocamos impressões sobre as nossas práticas, o que vamos aprendendo delas e de nós, o que vai mudando, o que permanece, o que está em movimento. A palavra circula até que o silêncio toma lugar e a satisfação



pelo trabalho desenvolvido alimenta a vontade de proporcionar também a outras crianças e adolescentes os meios de que necessitam para crescer.

Talvez que o postulado mais essencial dos Grupos de Apoio ao Apoio seja o de que para que a imagem que o sujeito (criança, jovem, professor) faz de si próprio se possa modificar é necessário que o olhar do Grupo sobre o que o sujeito viveu e pode viver, se modifique. É procedendo a uma mudança de olhar que o Grupo prepara a mudança de olhar no sujeito que está em dificuldade, impasse ou sofrimento.

A metodologia de um Grupo de Apoio ao Apoio não pretende ser uma receita para os problemas da inclusão. Pensamos que é, contudo, um importante recurso, assente que está numa ética da co-reflexão, particularmente importante numa época que exige que a escola proceda a mudanças de fundo nas suas práticas.

«Faz menos escuro quando alguém fala», é uma frase que Freud cita, vinda de uma criança que tem medo do escuro e que se tranquiliza escutando a voz de um adulto perto dela. Os Grupos de Apoio ao Apoio podem, também eles, em meio escolar, agir de tal forma que o medo do estranho e do desconhecido, com que todo o trabalho reflexivo se confronta, dê lugar a uma maior claridade, abrindo espaços para uma maior compreensão das dificuldades e para uma procura criativa do modificável. Um trabalho particularmente importante numa época que exige que as escolas e todos nós saibamos criar uma nova aliança com as nossas crianças e os nossos jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000). Introduction: What is this book about?. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 1-11). London: David Fulton Publishers.

Assembleia da República (AR) (2009). Lei n.º 85/09: Alteração da escolaridade obrigatória, de 27 de Agosto. *Diário da República*, I Série, N.º 166. Lisboa: INCM.

Balint, M. (1957). *The doctor, his patient and the illness*. New York: International Universities Press.

Bibby, T. (2010). *Education – an ‘impossible profession’? Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. London: Routledge.

Bion, W. R. (1961/2004). *Experiences in groups and other papers*. New York: Brunner-Routledge.

Bion, W. R. (1962/1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris: PUF.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.

Blanchard-Laville, C. (2007). *Em defesa de uma clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação*, XII(22), 208-223.



- Branco, M. E. (2007). *João dos Santos - Aliança entre saúde mental e educação: Um paradigma de conectividade centrado na criança* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia (UM-IEP), Braga.
- César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: IAP.
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- Damásio, A. (2004). *O Sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (15.^a ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Ferenczi, S. (1908/1968). *Psychanalyse et pédagogie*. In S. Ferenczi, *Psychanalyse: Œuvres complètes – tome I 1908 – 1912* (pp. 51-56). Paris: Payot.
- Filloux, J-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Frosh, S. (1998). Psychoanalysis, science and 'truth'. In A. Elliott (Ed.), *Freud 2000* (pp. 13-37). Cambridge: Polity Press.
- Freud, S. (1913/1984). L'intérêt de la psychanalyse. In, *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920* (187-213) (P. Cotet, J. Laplanche, J. Altounian, [A. Bourguignon](#), [A. Rauzy](#), Trad.). Paris: PUF.
- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interaction: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lacour, M. (2012). *Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves: Étude des processus psychiques dans les groupes de soutien au soutien* (Tese de doutoramento). Universidade de Franche-Comté, Besançon.
- Lévine, J. (2001a). L'écoute tripolaire du transfert. In J. Lévine & J. Moll (Eds.), *Je est un autre: Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse* (pp. 121-124). Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.
- Lévine, J. (2001b). Le cadre du s. au s.: Sa symbolique, ses finalités face à des enfants en non-adhésion scolaire et en peu de droit d'exister. *Connexions*, 1(75), 153-171.
- Lévine, J. (2001c). Regard photo et regard cinéma. In J. Lévine & J. Moll (Eds.), *Je est un autre: Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse* (pp. 111-112). Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.
- Lévine, J. & Moll (Eds.) (2001). *Je est un autre: Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.



Lévine, J., & Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école: Pratique du soutien au soutien*. Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.

Ramirez, H. (2009). Le soutien au soutien, repères théoriques. In J. Lévine & J. Moll (Eds.), *Je est un autre* (pp. 31-34). Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.

Sá, T. (2007). Il fait moins noir quand on parle – groupes Balint/éducation: le dialogue pédagogie-psychanalyse en formation d'enseignants comme outil pour la compréhension des vécus de destructivité et recherche créative du modifiable. *Interações*, 3(7), 68-94.

Santos, B. (2001). *Um discurso sobre as ciências* (12.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, J. (2016). *Educação inclusiva: Caminhos para uma educação de qualidade no espaço rural algarvio* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.

Santos, J. dos (1988). *A casa da praia: O psicanalista na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, J. dos (1991). *Ensaio sobre educação I: a criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sklar, J. (2017). *Balint matters: Psychosomatics and the art of assessment*. London: Karnac.

Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.