

## **ACOMPANHANTES INTERNOS**

### **DIÁLOGOS ENTRE A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO**

**Teresa Sá**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
mteresa.sa@ese.ipsantarem.pt

**Joel Santos**

Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia  
joelpalmasantos@gmail.com

#### **Resumo**

São muitas as crianças e jovens que apresentam histórias sociais, familiares e escolares profundamente acidentadas. Mais vulneráveis a fenómenos de exclusão, tornam-se um problema para si mesmos e para aqueles que delas se ocupam, levando alguns educadores a elevados níveis de sofrimento profissional e a considerarem a tarefa de construir cenários educativos mais inclusivos como uma miragem. Presos a um olhar fotográfico, fixados na dimensão acidentada da criança e jovem e na sua organização reactiva, os educadores sentem-se incapazes de colocar hipóteses de compreensibilidade e de ensaiar pontes para o modificável. Trazer a cada uma destas crianças e jovens novos lugares de vida e de humanização pede um olhar dinâmico, colaborativo, que se mova para trás e para a frente, que se descole do imediato e da urgência da resposta. Torna-se necessário um olhar de fora para dentro, que veja para além do que se dá a ver, que saiba acolher as características únicas de cada uma destas crianças e jovens, a sua história e os seus impasses e, ao mesmo tempo, que procure pontos de aderência que abram novas histórias de vida e de aprendizagem. A Psicanálise aplicada à Educação, como espaço de diálogo e de intersecção de saberes, poderá facilitar a construção de quadros de trabalho que permitam aos educadores ir além do directamente observável. A Escola responderá de forma mais adequada aos desafios colocados se cuidar dos seus profissionais, se apoiar quem apoia abrindo lugares de escuta, palavra e pensamento. Os Grupos de Apoio ao Apoio, espaços de co-reflexão profissional que cruzam a Psicanálise e a Educação, constituem um recurso para os processos de desenvolvimento profissional. Ancorados no pensamento psicanalítico e na pedagogia, 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; Acompanhante Interno.

### Résumé

Beaucoup d'enfants et de jeunes ont des histoires sociales, familiales et scolaires profondément troublées. Plus vulnérables aux phénomènes d'exclusion, ils deviennent un problème pour eux-mêmes et pour ceux qui en prennent soin, conduisant certains éducateurs à des niveaux élevés de souffrance professionnelle en considérant la tâche de construire des scénarios éducatifs plus inclusifs comme un mirage. Attachés à un regard photographique, fixés sur la dimension accidenté de l'enfant et de l'adolescent et sur une organisation réactionnelle, les éducateurs se sentent incapables d'émettre des hypothèses de compréhensibilité et de construire des passerelles vers le modifiable. Apporter à chacun de ces enfants et jeunes de nouveaux lieux de vie et d'humanisation nécessite d'un regard dynamisant, collaboratif, qui va et qui vient, qui se détache de la réponse immédiate et de l'urgence. Il faut passer de l'extérieur vers l'intérieur, voire au-delà du visible, embrasser les caractéristiques uniques de chacun de ces enfants et jeunes, leur histoire et leurs impasses et, en même temps, rechercher les points qui ouvrent de nouvelles histoires de vie et d'apprentissage. La psychanalyse appliquée à l'Éducation, en tant qu'espace de dialogue et de croisement des savoirs, peut faciliter la construction de cadres de travail qui permettent aux éducateurs d'aller au-delà de ce qui est directement observable. L'École répondra plus adéquatement aux défis posés, si elle prend soin de ses professionnels, si elle soutient ceux qui soutiennent, en ouvrant des espaces d'écoute, de parole et de réflexion. Les Groupes de Soutien au Soutien, espaces de co-réflexion professionnelle qui croisent Psychanalyse et Education, s'avèrent comme une ressource pour les processus de développement professionnel. Ancrés dans la pensée et la pédagogie psychanalytique, les auteurs fondent et présentent une réflexion sur une expérience développée dans un Groupe Balint Éducation.

**Mots-clés:** Psychanalyse; Éducation; Groupes de Soutien au soutien; Balint-Éducation.



## Abstract

Many children and young people that have profoundly injured social, family and school histories. More vulnerable to exclusion phenomena, they become a problem for themselves and for those who take care for them, leading some educators to high levels of professional suffering and considering the task of building more inclusive educational scenarios as a mirage. Trapped in a photographic gaze, fixed on the damaged dimension of the child and young person and on their reactive organization, educators feel unable to place understandability hypotheses and to test bridges to the modifiable. Bringing each of these children and young people new life places and humanization calls for a dynamic, collaborative look that moves back and forth, detaching itself from the immediate and urgent response. It becomes necessary a look from the outside to the inside, that sees beyond what is seen, and learns to accept the unique characteristics of each one of these children and young people, their history, impasses and, at the same time, look for adhesion points that open new life and learning stories. Psychoanalysis applied to Education, as a space for knowledge intersection, may facilitate the construction of frameworks that allow educators to go beyond what is directly observable. The School will respond more adequately to the challenges posed if it takes care of its professionals, supporting those who support by opening places of listening, speech and thought. Support Groups, spaces for professional co-reflection, intersecting Psychoanalysis and Education, constitute a resource for professional development processes. Anchored in psychoanalytic thinking and pedagogy, the authors base and present a reflection on the work developed in a Balint-Education Support Group.

**Keywords:** Psychoanalysis; Education; Balint-Education Support Group; Balint Education; Internal companion.

## Entre a Psicanálise e a Educação

A Escola do séc. XXI é palco de importantes fenómenos de exclusão e as políticas de inclusão mostram-se ainda insuficientes para resgatar muitas crianças e adolescentes de situações de não-adesão escolar. Incluir é antes do mais abrir 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 acolher o outro na sua história, ver o que ainda não foi visto, os impasses e



igualmente 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 abrir às aprendizagens.

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

A Educação Inclusiva é uma abordagem à diversidade que emerge do paradigma interpretativo (Armstrong, Armstrong, & Barton, 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 este paradigma, alicerçado apenas no que se dá a ver, caracterizado pela normalização e padronização.

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 (Frosh, 1998; Blanchard-Laville, 2007). Como abordagem que emerge do paradigma interpretativo (Armstrong et al., 2000), a Educação Inclusiva, lançando a todos os agentes educativos o desafio de celebrar a diversidade e de se afastarem dos princípios epistemológicos positivistas, 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)

Também Marcel Postic, compreendendo a necessidade de uma relação



pedagógica que chegue não só às dimensões de ordem cognitiva, mas igualmente às necessidades emocionais e sociais dos alunos, lembra-nos que a relação educativa, “compromete dois seres num encontro onde cada um ao descobrir o outro se reconhece a si próprio, e onde começa a aventura humana através da qual o adulto vai nascer na criança” (2001/2007, p. 13). “Toda a educação que anule o afecto e, portanto que elimine certa liberdade de experiência emocional, não é mais do que um mau adestramento, escreveu João dos Santos (1966, p. 47).

Interrogamo-nos com frequência sobre a criança e o adolescente, contudo raramente nos dispomos para a pesquisa sobre nós, educadores, e sobre a relação que mantemos connosco e com eles, os nossos alunos. O nós com eles, dimensão ética de toda a profissão da relação, para a qual Mireille Cifali (2019) nos chama a atenção, interroga a qualidade da presença e do apoio que providenciamos ao outro e afirma a necessidade de se preservar a humanidade, em cada encontro educativo, uma das profissões do humano.

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 enfase 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. 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) 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 trajectórias de vida muito diversas. Algumas encontram-se, desde o início das suas vidas, em situações de sub-construção identitária (Levine & Moll, 2001, 2009), que lhes tornam difíceis as disposições básicas para a aprendizagem. Transportam consigo uma série de vivências que Wilfred Bion 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, 2011). 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). Dificilmente as instituições responderão aos desafios da inclusão se não responderem às necessidades de uma formação pessoal e profissional contínua 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 pelos bloqueios emocionais que poderão estar na base das acções e reacções 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.

### **Grupos Balint Educação**

Os Grupos de Apoio ao Apoio, inspirados na experiência dos Grupos Balint, são dispositivos que, pelos objectivos 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 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. Assim como cada aluno não se encontra efectivamente sozinho quando entra na Escola, também os professores e educadores não o estão, fazem-se sempre acompanhar de uma família interna, num diálogo intrapsíquico. Através do diálogo intersíquico entre os participantes, os elementos emanados de cada um, quando internalizados podem constituir-se como bons acompanhantes internos, atuando como uma “família de segundo tipo”, uma família interna, mobilizadora para a reflexão e para gerar pensamentos que se disponibilizam para a acção (Lévine, 2001b; Lévine & Moll, 2001, 2009).

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 entretanto 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).

### **Experiência num Grupo Balint-Educação**

Em Lisboa, 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 - Balint Educação. Constituído por 10 profissionais com trabalho em Educação (professores e 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. Foi entretanto pedido, em junho de 2019, que cada um dos elementos do grupo elaborasse uma pequena reflexão que desse voz à experiência vivida durante os encontros, vozes que foram registadas em Diário de Bordo (DB) dos investigadores e que incluiremos neste relato reflexivo.

O grupo não se inicia apenas no primeiro encontro nem termina aquando do último. Cada um dos participantes traz já para o primeiro encontro desejos e necessidades, uma expectativa.

“Na corrida do dia-a-dia vai-se perdendo o essencial. (...) e é então urgente pensar sobre a relação entre professores e alunos (...) partilhar experiências e realidades com outras escolas, é necessário parar para refletir. Foi neste sentido que decidi inscrever-me neste Grupo”. (DB, 2019, p. 8)

E depois do último encontro o Grupo pode continuar como um bom acompanhante interno.

Um primeiro momento é 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, “Cronos ficava à porta e alegremente Kairos ganhava a sua forma” (DB, 2019, p. 1). Propiciada pela escuta, a palavra começa a aparecer livremente.



Kairos, o tempo oportuno para o trabalho que se irá desenvolver.

### *1- O dizer da dificuldade*

Estamos no primeiro tempo do método. São partilhadas dificuldades, impossibilidades em oferecer uma resposta adequada às necessidades de uma criança, jovem ou família, uma situação concreta, 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. 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, “convite a olharmo-nos uns aos outros” (DB, 2019, p. 1).

Nos Grupos de Apoio ao Apoio damos uma grande importância a este primeiro momento. 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 reactividade 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, um primeiro distanciamento que coloca o pensamento em movimento.



## 2- A procura de inteligibilidade

Os participantes procuram 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 trajectória escolar, familiar ? ; O que sente o colega face à criança, ao jovem, à família, à situação.

Cria-se agora um espaço entre a pessoa que expôs o problema e o problema exposto, que propícia 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 e que permite iniciar a procura de uma inteligibilidade (Lévine & Moll, 2009), ao encontro das fraturas passadas susceptíveis de desencadear as respostas reactivas 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.

“Em algumas sessões, a partilha de inquietações, por parte de alguns colegas, levava-me a lugares de reflexão interna que me fizeram sentir perdido e pouco interventivo, como se estivesse num lugar interno estranho e pouco visitado, sobretudo ao tomar os casos como meus, sentindo-os da forma mais próxima e profunda que podia. Voltava sempre diferente desse lugar”. (DB, 2019, p. 1)

Conceptualizado por Jacques Lévine, o “olhar tripolar” é aqui convocado, a escuta da dimensão acidentada na criança ou jovem, da organização reacional posta em marcha e a pesquisa da dimensão intacta, sempre presente, a que constitui o suporte para uma mudança (Lévine & Moll, 2009).

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, aproximar-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. “Durante



as várias sessões, tive oportunidade de deslocar-me, umas vezes para o lugar de professor, outras vezes de adulto e outras até a tentar imaginar-me como um aluno a vivenciar uma determinada situação” (DB, 2019, p. 8).

O grupo avança solidariamente, como “uma família de segundo tipo” (Lévine, 2001b)”, aproximando-se da interioridade e do que pode estar a falar nessa dificuldade. “Senti neste grupo que fazia parte de uma *família* em que partilhava os mesmos objectivos, as mesmas angústias, as alegrias e tristezas do *ser* alguém ligado à educação e formação de crianças e jovens” (DB, 2019, p. 2). “uma experiência vivida na relação com todos e com cada um...” (DB, 2019, p. 1).

Este segundo tempo é também o da linguagem metafórica, que possibilita ir ao encontro da dinâmica da vida psíquica e das relações que mantém com o tempo e espaço educativo, das teias libidinais e transferenciais em jogo (Lacour, 2012; Lévine & Moll, 2009). Este alfabeto e linguagem une o pensamento do grupo numa plataforma simbólica na qual os diferentes participantes, vindos de linguagens profissionais múltiplas (professores, educadores, psicólogos e psicanalistas) podem comunicar, num alfabeto e linguagem intermediária.

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, incómodo 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.

Assumimos juntamente com Blanchard-Laville (2007) que: (1) Cada investigador, professor, educador ou psicólogo-psicanalista faz também parte o fenómeno que procura investigar, pelo que a intersubjectividade que constrói com o fenómeno faz parte do processo de investigação tornando-o mais rico; (2) A qualidade das interpretações propostas não se detêm no superficial ou factual, conectado ao



directamente observável, mas antes ao potencial que estas assumem sobre a construção de sentidos para o vivido; (3) Que a generalização que se possa fazer não emerge da observação de um número amplo das situações investigadas, mas parte antes à descoberta do que há de mais intrínseco e único em cada situação, facilitando a construção de possibilidades para a generalização feita pelo próprio leitor (Merriam, 1988).

### 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 taparia o que não se sabe e que se apressaria em remediações, “permiti-me ouvir, sentir e simplesmente pensar sem me “obrigar” a encontrar uma resposta única e imediata para todas as dúvidas” (DB, 2019, p. 5, aspas no original).

O grupo está agora mais capaz de explorar criativamente vias que possam trazer mudanças. Cada elemento 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 pontes para o modificável. A realidade escolar surge agora enriquecida pela força da compreensão empática. De que necessita esta 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 acompanhados de um olhar confiante sobre o seu crescimento, um olhar que futurize (Lévine, 2001a).

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 (J. Lévine) que cada um levará consigo.

“Deste tempo ficaram momentos de partilha e reflexão, ficaram temas interessantes e



úteis que ajudam a fundamentar a nossa prática profissional, ficaram os autores que serviram e continuarão a servir de inspiração a cada um de nós como pessoas e profissionais, ficaram os conceitos “os novos” e os já há muito aprendidos, por vezes esquecidos e outros no dia-a-dia entendidos, porque a teoria se traduz na prática e a prática ajuda a construir a teoria. Ficam os casos partilhados, os pensamentos refletidos e as estratégias consideradas”. (DB, 2019, p. 5, aspas no original)

Compreendemos em grupo que a dificuldade na relação pedagógica não representa o todo da relação pedagógica e que é necessário suportar o tempo para que uma transformação ocorra, para que a dificuldade possa passar a oportunidade. “Quando saía de casa e ia para a sessão do grupo ia feliz e sempre na expectativa de que qualquer coisa nova ia aprender, nunca saí defraudada, pese embora, por vezes, muito angustiada porque também eu própria entrava em conflito. (...)”

#### *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. “O grupo de reflexão foi um espaço sobretudo de aprendizagem, partilha de experiências, de confiança e de transformação do pensamento que teve como consequência uma mudança na forma de entender e agir sobre o outro” (DB, 2019, p. 6, aspas no original).



*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 a compreensão das dificuldades e a 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. Uma mensagem de confiança numa relação educativa transformada e num reposicionamento identitário mais empático e mais inclusivo que constrói nos participantes um acompanhamento interno (Lévine, 2001b) que cada um levará consigo.

### Referências Bibliográficas

- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds.) (2000). *'Vive la différence?' Exploring context, policy and change in special education in France: Developing cross-cultural collaboration*. London: David Fulton Publishers.
- Balint, M. (1957). *The doctor, his patient and the illness*. New York: International Universities Press.
- Balint, M. (1968). *The basic fault: Therapeutic Aspects of Regression*. London/New York: Tavistock Publications.
- Berge, A. & Santos, J. dos (1976). *A higiene mental na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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.
- 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.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien: Éthique des métiers de la relation*. Paris: PUF.
- Damásio, A. (2004). *O Sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (15.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Fairbairn, W. R. (1952/1994). *Psychoanalytic studies of the personality*. London, UK:



Routledge.

- 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, UK: 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, J. (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.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Moll, J. (2009). *Création et développement des groupes*. In J. Lévine, & J. Moll, *Prévenir les souffrances d'école : Pratique du soutien au soutien* (pp. 16-28). Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.



- Morin, E. (2018). *Pour résister à la régression*. Paris: Éditions de l'Aube.
- Postic, M. (2001/2007). *A relação pedagógica* (C. M. Fonseca, Trad.). Lisboa: Padrões Culturais Editora. [Original publicado em francês, em 2001].
- 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/education: le dialogue pédagogie-psychanalyse en formation d'enseignants comme outil pour la compréhension des vécus de destructivité et recherche créative du modifiable*, 3(7), 68-94.
- Santos, B. (2001). *Um discurso sobre as ciências* (12.<sup>a</sup> 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 (1966). Fundamentos psicológicos da educação pela arte. In J. dos Santos; N. Skapinakis, L. F. Rebelo, N. Portas, J. F. Branco & R. Grácio (Eds.), *Educação estética e ensino escolar* (pp. 19-50). Nem Martins: Publicações Europa América.
- 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.
- Santos, J. dos (1969/2013). *Prevenir a doença e promover a saúde*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Sklar, J. (2017). *Balint matters: Psychosomatics and the art of assessment*. London: Karnac.