

# Rodas de conversa entre a educação e a psicanálise\*

*Alice Becker Lewkowicz\*\**, Porto Alegre  
*Mery Pomeranclum Wolff\*\*\**, Porto Alegre  
*Maria Claudia Bobassaro\*\*\*\**, Porto Alegre  
*Gislaine Marques Leaes\*\*\*\**, Porto Alegre  
*Alida Vitória Álvares Fuhrmeister\*\*\*\*\**, Porto Alegre  
*Carla Brunstein\*\*\*\*\**, Porto Alegre  
*Carlos Augusto Ferrari Filho\*\*\**, Porto Alegre  
*Carmem Emilia Keidann\*\**, Porto Alegre  
*David Simon Bergmann\*\*\*\*\**, Porto Alegre  
*Denise Vivian Lahude\*\*\*\*\**, Porto Alegre  
*Joyce Goldstein\*\**, Porto Alegre  
*Luciana Aranha Secco\*\*\*\*\**, Porto Alegre  
*Maria de Fátima Loureiro de C. Freitas\*\**, Porto Alegre  
*Maristela Priotto Wenzel\*\**, Porto Alegre  
*Regina Orgler Sordi\*\*\*\*\**, Porto Alegre  
*Rosângela Costa\*\*\*\*\**, Porto Alegre  
*Suzana Deppermann Fortes\*\**, Porto Alegre  
*Jairo Mello Araujo\*\*\*\*\**, Porto Alegre

*Os autores apresentam a experiência de um trabalho em parceria de um grupo de psicanalistas da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA) com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) junto às instituições de educação infantil. Na atividade (Rodas de Conversa),*

---

\* Em maio de 2015 a Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre realizou uma Quinta Científica em que foram apresentados dois trabalhos e um comentário a respeito de atividades que a SPPA realiza junto com a comunidade. O presente artigo trata da experiência em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

\*\* Membro associado da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA). Coordenadora da atividade da SPPA junto à SMED.

\*\*\* Membro efetivo da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA). Coordenadora da atividade da SPPA junto à SMED.

\*\*\*\* Pedagoga e coordenadora da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

\*\*\*\*\* Membro aspirante da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA).

\*\*\*\*\* Assistente social, professor da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) (Consultor).

*participam os profissionais envolvidos na educação cotidiana das crianças em comunidades de alta vulnerabilidade social. Ressaltam que, a partir de uma atitude de acolhimento e continência das vivências compartilhadas, mais do que respostas/soluções às perguntas, os participantes conversam sobre as situações com vistas a encontrar alternativas possíveis e a tolerar não ter condições para resolver todos os problemas, a ouvir o que o outro tem a dizer e a aprender com a narrativa do outro. Observa-se que a autoestima dos educadores se fortalece percebendo que são capazes de avançar em sua trajetória pessoal e profissional. Finalizam trazendo questionamentos sobre o alcance do trabalho realizado, reconhecendo que segue sendo uma atividade em construção nestes nove anos.*

*Palavras-chave: psicanálise, educação infantil, rodas de conversa, continência, escuta e vínculos.*

Desde 2006 um grupo de psicanalistas da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA) mantém com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) uma parceria de trabalho junto às instituições de educação infantil conveniadas<sup>1</sup> com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), instituições nascidas em comunidades de alta vulnerabilidade socioeconômica<sup>2</sup>.

Essa parceria é uma ação de formação continuada iniciada com formato de curso com o objetivo de criar um espaço de encontro e discussão sobre o desenvolvimento emocional das crianças na faixa etária atendida pelas instituições participantes. Participam dessa proposta os psicanalistas envolvidos na parceria,

---

<sup>1</sup> Instituições de educação infantil conveniadas são escolas comunitárias, sem fins lucrativos, em sua maioria localizadas na periferia da cidade, que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e que, por meio de convênio com a Prefeitura, recebem repasse financeiro mensal para custear as despesas que envolvem o atendimento às crianças.

<sup>2</sup> As escolas infantis conveniadas situam-se em 11 (onze) territórios de Porto Alegre que sofrem vulnerabilidade socioeconômica de alto grau, por apresentarem, na escala de 0 (zero) a 1 (um), o índice abaixo de 0,5, segundo o mapeamento da Prefeitura Municipal (quanto mais próximo de zero mais elevada é a vulnerabilidade socioeconômica). Para tal mapeamento foram considerados, entre outros fatores: % de moradias com abastecimento de água não adequado; % de reduzida área residencial; % de domicílios sem banheiro e sanitário; % de número de filhos menores; % de mães responsáveis pela família. Vulnerabilidade socioeconômica, assim entendida, é uma expressão relacionada à concepção de pobreza e a uma população exposta à exclusão social, num universo de vulnerabilidades nos segmentos de saúde, educação, segurança, qualificação profissional, desemprego.

os assessores pedagógicos da SMED<sup>3</sup> e algumas instituições de educação infantil conveniadas com a PMPA representadas por seus coordenadores e educadores. A seleção das instituições se dá pelo critério localização estabelecido em conjunto com a SPPA e pelo olhar cuidadoso da assessoria pedagógica, que convida a coordenadora pedagógica da instituição selecionada na região a participar dos encontros, compartilhando o formato do programa com sua equipe antes de aderir. Nesse sentido, é convidada a participar do programa toda a equipe da instituição de educação infantil, incluindo o dirigente, a coordenadora pedagógica, os educadores e os funcionários de cozinha e limpeza<sup>4</sup>.

Essa decisão de envolver toda a equipe está vinculada ao fato de compreendermos que seus membros contribuem envolvidos na educação cotidiana das crianças que passam o dia todo nas escolas. Outro fator importante a destacar é que, ao mesmo tempo em que a adesão ao programa é da instituição como um todo, cada componente da equipe pode definir se deseja participar ou não, não havendo limite de participantes por escola. Entretanto, a adesão da coordenadora pedagógica é fundamental para que os demais possam participar. Observamos que os funcionários da cozinha e limpeza, quando participam, vêm em busca de compreender o cotidiano da escola e das crianças, enquanto as educadoras vêm em busca de soluções para as questões cotidianas das crianças, envolvendo-se bastante nas discussões.

De 2006 até 2014 já participaram do programa 87 instituições de educação infantil, com 477 educadores<sup>5</sup> que são responsáveis pelo atendimento de 4.920 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Pretendemos descrever neste relato algumas *notas sobre a experiência e sobre o saber de experiência* cocriado a partir destes 8 anos de trabalho conjunto entre equipes das instituições de educação infantil, assessores pedagógicos e psicanalistas (Bondia, 2002), sendo o próprio texto fruto desta cocriação.

---

<sup>3</sup> Assessores pedagógicos da SMED são professores concursados da PMPA, com formação superior em pedagogia. Sua função é realizar um trabalho de assessoria técnico-pedagógica a todas as escolas de educação infantil da SMED.

<sup>4</sup> Dirigente de instituição de educação infantil conveniada a PMPA é um líder comunitário, sem remuneração, responsável legal pela escola. A coordenadora pedagógica é uma funcionária da escola, contratada e tem formação em curso médio modalidade normal ou superior em pedagogia. Sua função é coordenar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. As educadoras são funcionárias da escola, contratadas e têm formação mínima de educador assistente (curso de 110 horas). São as responsáveis pela ação educativa com as crianças. Algumas possuem formação em curso médio modalidade normal ou superior em pedagogia. As funcionárias da limpeza e cozinha são, em geral, moradoras da própria comunidade.

<sup>5</sup> A partir deste ponto do texto vamos denominar educadores todos os membros da equipe da instituição de educação infantil.

## Contando a história desta parceria

Em 2007 iniciamos com uma atividade denominada *Quem são nossas crianças?* que pretendia ser um curso com frequência semanal, na sede da SPPA, com a duração de duas horas, durante 3 meses, prevendo uma continuidade no segundo semestre. Desde esta primeira experiência o objetivo era oportunizar a abertura de um espaço que privilegiasse a livre expressão dos educadores, de suas ideias, necessidades e percepções, partindo de um estímulo teórico inicial sobre desenvolvimento emocional infantil e, depois, formando pequenos grupos de discussão coordenados pelos psicanalistas. O estímulo inicial era realizado por um psicanalista ou por um especialista no assunto a ser abordado. O papel dos participantes nesse momento era o de escuta para posterior discussão nos pequenos grupos. Os assessores pedagógicos, nos grupos, tinham a função de fazer a *costura* da educação com a psicanálise ajudando a pensar a respeito do assunto abordado.

À medida que íamos desenvolvendo a atividade, a riqueza do trabalho foi se revelando nas discussões que se aprofundavam (Lewkowicz, *et al.*, 2010). Os educadores compartilhavam suas angústias, preocupações, saberes e não saberes, muitas vezes motivados pela pouca formação inicial e, em outras, pela difícil realidade enfrentada no cotidiano envolvendo maus tratos e abuso infantil, falta de recursos financeiros e de cuidados básicos com as crianças, bem como pais em sofrimento psíquico. Além disso, uma relação difícil entre escola e família encontrava-se permeada pela competição a respeito de como educar as crianças.

Poderíamos caracterizar esses primeiros anos de parceria como uma etapa que propiciou um reconhecimento entre os diferentes grupos envolvidos (educadores, assessores, psicanalistas) e uma melhor apreensão da complexidade do trabalho que estávamos nos dispondo a levar em frente.

Assim, em 2009, formou-se um grupo de 12 psicanalistas que, com o apoio de um consultor da área do serviço social, encarregou-se de realizar um trabalho centrado no aprimoramento da escuta psicanalítica com o objetivo de ampliar os espaços de reflexão. Do ponto de vista da SMED, muito mais do que um curso ministrado com a SPPA, o formato do programa tornou-se uma Roda de Conversa na perspectiva de um encontro entre diferentes sujeitos para conversar sobre aquilo que os provoca, os toca, os instiga a pensar quanto ao cotidiano da escola infantil no contexto da sua comunidade. A Roda de Conversa tem uma estrutura com dois coordenadores psicanalistas, assessores pedagógicos da SMED e educadores das instituições participantes, além de uma pauta definida antecipadamente que provoca a conversa em um tempo determinado. Para a SMED, a Roda de Conversa

com a SPPA é uma ação de formação continuada que envolve a compreensão dos pensares e fazeres dos educadores durante a ação pedagógica desenvolvida com as crianças e, em especial, quanto à relação estabelecida com as famílias. A Roda de Conversa diferencia-se de um encontro qualquer entre sujeitos pela estrutura que a organiza e pelos objetivos que a constituem. Além das Rodas de Conversa que envolvem os educadores, estas acontecem entre as coordenações da parceria SMED/SPPA. São dois grupos técnicos – psicanalistas e pedagogas – que se reúnem, com vistas a compreender a experiência vivenciada e avaliar o trabalho desenvolvido. Dessas diferentes rodas de conversa foram surgindo novas propostas na metodologia de trabalho.

Entre as modificações cocriadas gostaríamos de salientar aquelas que nos pareceram fundamentais:

- a) manter a dupla de psicanalistas/coordenadores para cada grupo da roda de conversa ao longo dos encontros;
- b) escolher os temas/assuntos a serem debatidos com a participação das coordenadoras pedagógicas das instituições que têm interesse em participar;
- c) investigar o porquê de alguns educadores desistirem de participar dos encontros ao longo do programa;
- d) qualificar o estímulo inicial contando com o relato de uma situação-problema relacionado ao tema a ser discutido no encontro<sup>6</sup>;
- e) selecionar instituições para participarem de acordo com a proximidade geográfica. Em virtude dessa alteração as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) também começaram a participar do projeto.
- f) Manter o sistema de avaliação de cada capacitação através de fichas individuais e de cada grupo que são transcritas para um relatório detalhado sobre as respostas.

## **Descrevendo a metodologia e a dinâmica nos grupos**

Os encontros sempre começam no auditório da SPPA, com todos os participantes reunidos apenas para ouvirem o relato/estímulo planejado para aquele momento, sem que seja proposta a interação entre os participantes. A seguir, cada participante segue para o seu pequeno grupo, em outras salas, coordenados por uma dupla de psicanalistas e acompanhados por uma dupla de assessores

---

<sup>6</sup> O relato é realizado por um educador e comentado por um assessor pedagógico e por um psicanalista, escolhidos pelo desejo de cada participante em contribuir.

pedagógicos para realizarem a Roda de Conversa sobre o tema elencado para estudo, a partir do relato/estímulo realizado previamente. Nesta, o diálogo é essencial. Por diálogo entendemos não só a linguagem verbal, mas os silêncios, rumores, movimentos corporais, risadas, olhares, caretas, dentre outras produções de sentido possíveis nesses encontros (Bondia, 2002). Inicialmente são pessoas agrupadas tentando acostumar-se com a difícil tarefa de aprenderem a funcionar como grupo, enquanto pensam e conversam a respeito de possíveis soluções para os problemas narrados. Nesta fase inicial aparecem relatos, por vezes truncados, imprecisos, permeados de perguntas, tensões, angústias e incertezas.

São relatos que envolvem dificuldades para organizar o fazer pedagógico cotidiano, tendo em vista a pouca formação inicial dos educadores que não compreendem as crianças como potencialmente capazes, incluindo as dificuldades de relacionamento com as famílias e os diferentes problemas sobre violência contra elas, sobre as que choram sem parar e que agridem inclusive os educadores. Fala-se de familiares descuidados, do ambiente em torno das escolas e dos problemas sociais e de atenção básica à saúde da criança que afetam algumas comunidades. No discurso dos educadores percebe-se uma força que atua contra esta situação social, ocorrendo uma redescoberta de potenciais criativos do grupo.

À medida que os encontros se sucedem os participantes de cada grupo ficam à vontade, constituem vínculos de pertencimento e confiança e colocam-se a pensar sobre as narrativas compartilhadas, cada um a seu modo e a seu tempo. Portanto, tem-se um processo de construção compartilhada de conhecimento a partir de dois vértices específicos: o psicanalítico e o pedagógico. Nesse processo, o momento das reuniões em grupo, quando se discutem os problemas trazidos pelos educadores, é o momento mais significativo.

Ao longo dos 8 encontros que compõem cada programa, tentamos uma escuta não centrada nas distintas falas individuais, ou apenas voltada aos seus conteúdos manifestos. Procuramos prestar atenção ao conjunto das comunicações que integram o todo. Entendemos que, assim como as crianças necessitam de continência, também os educadores mostram-se necessitados deste suporte, repetindo no campo grupal as mesmas ansiedades primitivas vividas no contato com as crianças na escola.

A partir de uma atitude de acolhimento e continência dessas manifestações, mais do que respostas/soluções às perguntas, os participantes dos grupos apoiam-se no modelo de se colocar a pensar sobre as situações com vistas a encontrar alternativas possíveis, a aprender a esperar, a tolerar não ter condições para resolver todos os problemas, a ouvir e a aprender com a narrativa do outro, a pensar sobre algo que nunca havia pensado antes, a inquietar-se com o estabelecido quebrando

padrões de referência, a se reforçar e elevar sua autoestima percebendo que é capaz de avançar em sua trajetória pessoal e profissional (Bion, 1967).

Os psicanalistas oferecem intervenções que, por um lado, se colocam como continente para angústias de desamparo e desvalia, e, ao mesmo tempo, salientam o verdadeiro trabalho que se tem pela frente, o de recuperar *e/ou ampliar* potenciais dados como perdidos, buscando se manterem atentos aos padrões grupais defensivos que se estabelecem a cada encontro, como, por exemplo, um esvaziamento projetivo do grupo: “os pais não nos ajudam; trazem as crianças doentes”; ou a dissociação entre partes boas e más: “adianta falar, aqui na reunião, se lá na escola, ninguém nos escuta?”; ou, ainda, a desmentida da realidade emocional dolorosa, manifestada pelos silêncios ou pelo discurso idealizado.

À medida que os encontros avançam e os participantes constituem-se como grupo, o educador percebe-se como sujeito pensante, criativo e com condições de buscar suas próprias soluções (Bleger, 1998). Nestes grupos, os relatos de problemas vividos por um educador, os pensamentos, encaminhamentos e as medidas por ele tomadas, até mesmo por intuição, costumam, frequentemente, ser validadas por membros do grupo que também passaram por situações semelhantes, o que reafirma a sua competência, fazendo-o sentir-se como parte legitimada pelo conjunto (Bion, 1961). Assim, renova-se a intenção do grupo de possibilitar espaços não somente para processar as situações concretas e a intensidade dos sentimentos provocados, mas, também, para que surjam novas alternativas de encaminhamento das questões propostas (Bion, 1962).

## Algumas narrativas produzidas pelos grupos

Numa seqüência de encontros grupais, o tema da violência entre as crianças era uma preocupação recorrente na fala das educadoras (Winnicott, 1964). Crianças de 4 a 5 anos chegavam à escola reproduzindo frases violentas que escutavam em casa e apresentando comportamentos agressivos frente aos colegas de turma (Keidann, 2013).

Numa ocasião, uma educadora relatou que uma criança de 5 anos fizera uma arma com peças de *Lego* e mostrou-lhe, contente, o seu brinquedo. Assustada, disse-lhe que o que ela fizera fora uma linda letra *L*, já que o formato da arma se assemelhava ao da letra. O grupo de educadoras aprovou sua intervenção e animou-se a falar de suas inúmeras tentativas de impedir as manifestações das crianças, nas suas brincadeiras, cada vez que o motivo das mesmas fosse lutas ou brincadeiras de matar, de morrer, ou qualquer outra manifestação desta natureza.

Na concepção do grupo, se impedissem brincadeiras de lutas, as crianças se tornariam mais pacíficas.

Nosso questionamento foi no sentido de problematizar a diferença entre *brincar de luta, de arma* e usar uma arma de verdade, ou ser efetivamente violento com outra criança (Winnicott, 1945). Esse foi um momento muito importante, pois, a partir do exemplo da arma que virou a letra L, pode-se diferenciar, no grupo, o que é da ordem do brincar, do transformar, representar e o que é da ordem da realidade. As educadoras compreenderam, ao longo do seu trabalho de reflexão grupal, que justamente o fato de as crianças não poderem brincar *de lutinhas* era o que estaria propiciando uma maior violência entre elas.

A referida educadora experimentou a permissão para que as crianças brincassem de guerra num passeio ao ar livre, num parque. Elas anunciaram a brincadeira, e a educadora, um pouco tensa e preocupada, ficou assistindo a uns correrem atrás dos outros com eventuais *mortes* (Winnicott, 1953). Após um menino ter *morrido* e caído ao chão, passado algum tempo, o menino que o *matou* disse-lhe que agora ele precisava levantar do chão para ajudá-lo a *matar* outro menino que virara inimigo. A educadora entendeu, naquele momento, a natureza espontânea do brincar, do quanto o lúdico não era traumatizante para as crianças, ao contrário de como ela antes concebia por não saber estabelecer uma diferenciação entre o brincar e o agir.

Neste relato, gostaríamos de destacar também a importância da continuidade propiciada pelos oito encontros, já que possibilita aos participantes do grupo terem tempo de retornar ao seu cotidiano e reexperimentar algumas situações discutidas com um outro olhar sobre elas, num claro processo de busca de compreensão.

Em outra oportunidade, os educadores escolheram o tema da relação com as famílias. Nos grupos percebíamos que as crianças eram, frequentemente, vistas e sentidas como cuidadas pelos educadores *apesar* das famílias, que delas não cuidavam bem, ou abusavam delas e as negligenciavam, ou alimentavam mal, ou não lhes tratavam as infestações por piolhos, dentre outras privações. Famílias essas vistas, frequentemente, como inimigas da dupla criança/educador-que-sabe-como-cuidar (Winnicott, 1956).

Observamos dois movimentos marcantes na iniciativa dos educadores naquele ano: primeiro, uma preocupação com a relação com as famílias a partir da percepção que tinham de conflito no relacionamento com os pais das crianças. O segundo, como consequência do anterior, levou a uma evolução importante, que fez com que os pais passassem a serem acolhidos como pessoas que, possivelmente, também não tinham experimentado bons momentos de acolhimento junto aos seus próprios pais e que não atendiam os filhos por não terem outros



modelos no seu repertório. Tais movimentos desencadearam uma abertura para pensar sobre os familiares não tanto como opositores, mas como pessoas com suas próprias expectativas e apreensões. E, como em outras temáticas abordadas, apareceram relatos de escolas que já tinham uma abordagem de acolhimento *autêntico e não protocolar* que puderam servir de estímulo para as demais.

## **Alcance/ avaliação da efetividade das capacitações**

No sentido de avaliar a efetividade dos encontros, aplicam-se instrumentos avaliativos individuais e grupais. Solicitam-se também sugestões dos participantes para a próxima formação e sobre as percepções positivas e negativas do atual formato. De um modo geral os educadores têm referido como positivas *as trocas de experiências do dia a dia entre as escolas* e que *a formação é uma atividade na qual podem expressar sem medo suas dificuldades e angústias*. Quanto aos aspectos negativos, costumam mencionar a falta de tempo e o clima provocado pela desistência de alguns colegas ao longo das atividades.

Entre as sugestões dos educadores para os encontros apareceram os seguintes itens: questões sobre o universo feminino e a relação profissional, a transferência de responsabilidades dos pais para a escola, a necessidade de conversar mais sobre agressividade, sexualidade e limites (são assuntos que causam grande ansiedade e confusão de sentimentos), a família, a violência infantil e o que é ser educador.

## **Algumas questões**

Cabe referir que, ao longo destes oito anos, essa parceria tem se debatido com muitas questões que oscilam entre o entusiasmo com o trabalho realizado e as constantes dúvidas sobre o verdadeiro alcance desse trabalho (Cyrulnik, 2007).

Temos nos questionado, levando em conta o aspecto processual na aplicação do método psicanalítico, o quanto e qual a natureza do alcance de nossa experiência, bem como seu potencial de mudança. Os encontros que realizamos com cada grupo por semestre são insuficientes para captarmos as necessidades dos educadores, insatisfatórios como oportunidade para acompanharmos a evolução de questões trazidas nos grupos que são, afinal, ou pouco compreendidas, ou pobremente encaminhadas, ou não acompanhadas e, muito menos, resolvidas?

Frequentemente, ao final de cada módulo, os educadores manifestam seu

agrado pela oportunidade que tiveram, mas não deixam de dizer que foi pouco, querem mais, querem continuar. Aliás, em razão desta demanda, o programa do segundo semestre admite a possibilidade de voltarem aqueles que reivindicam esta continuidade. É digno de nota referirmos que, numa apreciação retrospectiva, ainda que restrito o número de encontros, esta parceria tem deixado uma marca indelével na relação da SPPA com a SMED na perspectiva de contribuir com a formação continuada de todos que participam, mesmo acreditando que é necessário compreender melhor nosso fazer para avançarmos mais. É inegável que todos somos afetados pelas narrativas produzidas.

Como psicanalistas consideramos importante levarmos em conta o fato de que esses encontros, que, inicialmente (ou aparentemente) são dirigidos aos educadores, em geral, sobretudo nos afetam. A cada contato, surpreendemo-nos em meio à perplexidade que experimentamos frente a uma realidade trazida pelos mesmos, que nos é estranha, pouco conhecida e a respeito da qual também pouco sabemos, especialmente em que dimensão nossa intervenção é capaz de (nos) transformar.

A maioria dos psicanalistas, acostumada que está a trabalhar dentro das fronteiras de um *setting* relativamente pouco variável, precisa também se capacitar como pessoas e com o auxílio da formação psicanalítica, para fazer parte deste grupo de trabalho, visando ao aperfeiçoamento de uma função eficaz. Esta eficácia, numa primeira abordagem, inscreve-se mais na ordem do ser do que do saber. Somos, pela formação tripartite, os membros, potencial e supostamente, mais capacitados à tolerância do difícil, ignorado, sem solução imediata e satisfatória. Acreditamos que estamos desenvolvendo esta capacidade no convívio com estas realidades, o que nos coloca como modelos de continência, acima de qualquer *saber* que tenhamos adquirido ao longo de nossas formações.

Do ponto de vista das pedagogas, os desafios também são muitos. Além de compreender o ponto de vista dos psicanalistas e às vezes ser necessário desconstruir alguns paradigmas dados como certos pela psicanálise, é necessário exercitar a tolerância com a falta de repertório teórico por parte dos educadores das instituições participantes em relação à educação infantil, relação escola e família e concepção de criança. Exercitar a tolerância no sentido de manter uma abertura para o contexto que se apresenta, acreditando que cada sujeito é capaz de avançar. São entraves que perpassam não só os que têm pouca formação, mas também os que têm curso superior em pedagogia, demonstrando claramente que os sujeitos precisam de espaços de formação continuada para dialogar sobre os fazeres cotidianos. Portanto, é necessário compreender o percurso formativo de cada sujeito através do propiciar um espaço para pensar o dia a dia articulado

com o seu contexto, desvelando verdades e trabalhando na perspectiva da ação e reflexão sobre o cotidiano da escola inserida na sua comunidade. Outro aspecto a destacar é a capacidade de resiliência percebida nos mais diferentes sujeitos que trabalham com educação. Neste sentido, ao longo desses anos, inclusive, acompanhamos cozinheiros e auxiliares de serviços gerais passarem para a função de educadores.

Somos um grande grupo formado por educadores, assessores pedagógicos e psicanalistas com diferenças e semelhanças a serem compartilhadas o que, muitas vezes, tem provocado impasses delicados a serem transpostos. Dentre esses impasses, consideramos que o risco de transformarmos a percepção de uma realidade *diferente* daquela com que estamos habituados numa realidade *patológica* fica evidente. Assim, poder abrir mão de cânones estabelecidos como os ideais para o desenvolvimento emocional de crianças tão pequenas é fundamental para que possamos reencontrar, nos vínculos entre as crianças, suas famílias e a escola, potencialidades de vida e não apenas de dor e doença.

Como exemplo desta tendência, numa das Rodas de Conversa para a escrita deste trabalho, aparece a surpresa das assessoras pedagógicas da SMED frente à referência pelas psicanalistas sobre as comunidades como sendo de *alta vulnerabilidade socioeconômica com muitas dificuldades a serem enfrentadas*. Do ponto de vista dos psicanalistas essa condição de *alta vulnerabilidade socioeconômica* das comunidades é encarada como elemento decisivo desta parceria, já que é esta *vulnerabilidade socioeconômica* que diferencia este trabalho dentro da instituição psicanalítica (SPPA), tendo em vista que todas as demais áreas da SPPA se dedicam às comunidades de baixa vulnerabilidade socioeconômica. Essa diferença de *público alvo* tem colocado os psicanalistas desta parceria em contato com uma realidade diferente daquela com que estão mais habituados, exigindo destes um esforço de *outra natureza* que aquela que costumam enfrentar.

Para a SMED, alta vulnerabilidade socioeconômica apresenta uma categorização estanque entre ricos e pobres, segmentando a sociedade em dois grupos. Compreendemos que existem diversas vulnerabilidades que dependem do local onde está inserida a escola. Podemos ter vulnerabilidade sócio-afetiva em escolas situadas em regiões nobres da cidade, assim como em regiões periféricas. Na educação trabalhamos com a relativização desses conceitos, procurando perceber potencialidades em cada sujeito, independente de sua condição socioeconômica. Por outro lado, discutimos o quanto naturalizamos a situação das comunidades com as quais trabalhamos pela proximidade com as diferentes situações que vivenciamos, tornando familiar a cada nova situação o

que poderia parecer estranho. Nesse sentido, entendemos que algumas comunidades que compõem a rede própria e conveniada são vulneráveis sim, por apresentarem e viverem diferentes situações que as colocam em riscos, em especial do ponto de vista emocional. Tratamos a vulnerabilidade num sentido mais amplo, como aquela condição de ser ou estar vulnerável a algo ou a alguém, não só do ponto de vista socioeconômico, mas cultural, ético e moral (Cyrulnik, 2009).

O mesmo esforço se reatualiza no vínculo entre as instituições que promovem a parceria, ambas com seus próprios desafios e entraves que, se não compreendidos e enfrentados, poderão levar ao desânimo e à interrupção do processo.

## Concluindo

Os problemas trazidos também envolvem políticas públicas e, por consequência, extrapolam o escopo da intervenção psicanalítica ou pedagógica, por isso precisam ser dimensionados em sua larga abrangência. Não descuidamos de incluir neste processo a reflexão desta dimensão mais realística, o que pode incrementar a potência de trabalho e também reduzir as tentativas de encontrar soluções rápidas e imaginárias que, por não se sustentarem, podem levar nosso trabalho à descrença e à frustração.

Percebemos que as escolas infantis vinculadas à SMED funcionam como um dos espaços dos mais íntegros segmentos de algumas comunidades e precisam ser legitimados como tal. Os educadores que participam do projeto SPPA-SMED trabalham quase que na contracorrente de ambientes muito hostis e em nossos encontros compartilham um espaço no qual a experiência pode se converter em palavra. É com esta perspectiva que acreditamos que este tipo de abordagem pode contribuir para uma visão menos *patologizante* do dia a dia a ser enfrentado nas escolas.

Enfim, fica muito claro, ao longo dessa trajetória, que o caminho trilhado não tem sido linear, não segue uma única direção. Muitas vezes são tantas as curvas e os desvios que nos sentimos como se estivéssemos retrocedendo, até que em uma *roda de conversas* surjam novas *vias de acesso* que nos revigoram o desejo de seguir caminhando em busca de outras saídas.

A potência da parceria tem sido consequência do entrelaçamento das várias *rodas de conversa* que sustentam essa proposta. Visa a provocar os diferentes grupos envolvidos na promoção de vínculos criativos e que garantam melhores

condições de enfrentar as vicissitudes do caminho a ser trilhado não só pelo grupo, mas com espaço para as singularidades de cada um. □

## **Abstract**

### **Conversation circles involving education and psychoanalysis**

The authors report on the experience of a series of meetings held by a group of psychoanalysts from the Psychoanalytical Society of Porto Alegre (SPPA) in collaboration with the Municipal Secretariat for Education of Porto Alegre (SMED) together with early childhood education institutions. Professionals involved on a daily basis in the education of children from communities with a high degree of social vulnerability took part in this activity (Conversation Circles). They highlight that, by embracing and containing shared experiences, rather than merely answering/solving questions, the participants discussed the situations with the aim of finding possible alternatives and accepting the inability to solve all problems, and also of listening to what the other has to say and of learning from the other's narrative. It was observed that the educators' self-esteem increased as they realized to be able to make steps forward in their personal and professional trajectory. The authors conclude by raising questions about the scope of the work carried out, while recognizing it remains as an activity in progress over the past nine years.

Keywords: psychoanalysis, early childhood education, conversation circles, containment, listening and bonds.

## **Resumen**

### **Ruedas de diálogo entre la educación y el psicoanálisis**

Los autores presentan la experiencia de un trabajo conjunto de un grupo de psicoanalistas de la Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA) y de la Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre (SMED) en instituciones de educación inicial. En la actividad (Ruedas de Diálogo), participaron profesionales involucrados en la educación cotidiana de niños pertenecientes a comunidades de alta vulnerabilidad social. Resaltan los autores que, a partir de una actitud de acogida y contención de las vivencias compartidas, más que respuestas/soluciones para sus preguntas, los participantes conversaron sobre las situaciones con vistas

a encontrar alternativas posibles y a tolerar no tener condiciones para solucionar todos los problemas, a escuchar lo que el otro tiene para decir y a aprender con el relato del otro. Se observó que la autoestima de los educadores se fortalece cuando perciben que son capaces de avanzar en su trayectoria personal y profesional. Esta presentación culmina con planteamientos sobre el alcance del trabajo realizado, reconociendo que sigue siendo una actividad en construcción en estos nueve años.

Palabras clave: psicoanálisis, educación inicial, ruedas de diálogo, contención, escucha y vínculos.

## Referências

- Bion, W. R. (1961). *Experiências com grupos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Bion, W. R. (1962). *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago.
- Bion, W. R. (1967). Uma teoria sobre o processo de pensar. In *Estudos psicanalíticos revisados*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- Bleger, J. (1998). O grupo como instituição e o grupo nas instituições. In *Temas de Psicologia, entrevista e grupos*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bondia J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*.19, 20-28.
- Cyrulnik, B. (2007). *Alimentos afetivos: o amor que nos cura*. São Paulo: WNF Martins Fontes.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografia de um espantalho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Keidann, C. E. (2013). Psicanálise e educação infantil: reflexões sobre o filme. Quando tudo começa (*Ça commence aujourd'hui*). *Revista de Psicanálise da SPPA*, 20 (2): 475-482.
- Lewkowicz, A. B., Wolff, M. P., Fuhrmeister, A., Bassols, A. M., Keidann, C. E., Lahude, D. & Costa, R. (2010). Entre a psicanálise e a educação: diálogos e experiências. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 12: 118-126.
- Winnicott, D. W. (1945). Desenvolvimento emocional primitivo. In *Textos selecionados: Da pediatria à psicanálise*. (pp. 269-285). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.
- Winnicott, D. W. (1953). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In *O brincar e a realidade* (pp. 13-44). Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- Winnicott, D. W. (1956). A tendência antissocial. In *Textos selecionados. Da pediatria à psicanálise* (pp. 499-509). Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- Winnicott, D. W. (1964). Raízes da agressividade. In *A criança e o seu mundo* (pp. 262-270). Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

Recebido em 01/02/2016

Aceito em 04/05/2016

Revisão técnica de **Vera Lúcia Nunes Pereira Lima**

**Alice Becker Lewkowicz**

Rua Luciana de Abreu, 267/405

90570-060 – Porto Alegre – RS – Brasil

e-mail: alicew@lewkowicz.com

© Revista de Psicanálise – SPPA