

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ZÉLIA LINO DE MORAES

**CONTRIBUIÇÕES DE PICHON-RIVIÈRE E BAUMAN PARA A
COMPREENSÃO DOS VÍNCULOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

MARINGÁ
2013

ZÉLIA LINO DE MORAES

**CONTRIBUIÇÕES DE PICHON-RIVIÈRE E BAUMAN PARA A
COMPREENSÃO DOS VÍNCULOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao curso de Pedagogia, da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Geiva Carolina
Calsa.

MARINGÁ
2013

ZÉLIA LINO DE MORAES

**CONTRIBUIÇÕES DE PICHON-RIVIÈRE E BAUMAN PARA A
COMPREENSÃO DOS VÍNCULOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao curso de Pedagogia, da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Geiva Carolina
Calsa.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa
(Orientadora)
DTP/UEM

Profa. Dra. Aline Frollini Lunandelli Lara
DFE/UEM

Profa. Dra. Eliane Rose Maio
DTP/UEM

Dedico este trabalho à minha família, especialmente ao meu marido Ademilson e meu filho Ryan Bernardo, por compreenderem meu envolvimento com este trabalho intelectual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo a Deus, que me deu capacidade de passar no vestibular (após tanto tempo afastada dos estudos), e me mostrou que os sonhos plantados em nosso coração são inspirações divinas e, mesmos que demorem alguns anos, a realização é possível com a força que vem do céu.

A todos os meus irmãos, em especial à Ivone que “financiou” meu retorno a Maringá, onde pude realizar este sonho de longa data, visto que, com certeza, não teria voltado a estudar em Curitiba.

À Neide, minha irmã e companheira, influência prática nas discussões acadêmicas acerca das dificuldades de aprendizagem, anjo da guarda que deu o empurrão inicial e que tanto me ajudou nos momentos de dificuldade.

Também à minha querida mãe Vita que com sua paciência e ternura, fez de mim uma pessoa mais forte. Obrigada amada mãe, irmãos e parentes, por tudo o que fizeram e fazem por mim!

A todas as colegas da Pedagogia que compartilharam comigo momentos inesquecíveis. Sou grata a esta turma, cuja maioria tem aproximadamente a mesma idade da minha filha, e que embora mais novos, tanto me ensinou com sua alegria, descontração, juventude, sabedoria e responsabilidade. Destaco desta turma o auxílio que recebi da Mariana Costa Nascimento, nossas diferenças personalísticas geraram equilíbrio, grande colega e mentora de trabalhos acadêmicos, auxílio incontestável (principalmente com relação às aquelas 4 letrinhas complicadas: ABNT). Enfim, obrigada meninas por tudo o que aprendi com cada uma de vocês!

Agradeço também à Prof^a Dr^a Geiva Carolina Calsa, que me orientou desde o primeiro ano da graduação, orientação transformada em amizade. Aproprio-me aqui das palavras ditas por Fernando Taragano na introdução da obra *A Teoria do Vínculo* (1992) a respeito de Pichon-Rivière, pois assim como Pichon-Rivière, considero que a Geiva soube cumprir a premissa de mestre pela “generosidade demonstrada constantemente no esforço por ensinar a seus discípulos a difícil arte de aprender a pensar por si mesmos e capacitá-los a redescobrir a ordem e harmonia existentes no universo”.

Gostaria de agradecer ainda aos integrantes do Gepac, meu grupo de estudo, por tantas terças-feiras de compartilhamento de conhecimentos. A eles a minha eterna gratidão e admiração.

*Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe me dando
por inteiro.*

(TIAGO DE MELLO, 1978)

MORAES, Zélia Lino de. **Contribuições de Pichon-Rivière e Bauman para a compreensão dos vínculos na escola contemporânea**. 2013. 58 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica investiga as contribuições da obra de Bauman e Pichon-Rivière para a compreensão dos vínculos na escola contemporânea. O estudo parte do pressuposto de que a cultura moderno-líquida influencia essas relações no sentido de torná-las provisórias, fluídas e instáveis. Como fonte teórica primária vale-se das obras de Enrique Pichon-Rivière sobre a Teoria do Vínculo e de Zygmunt Bauman sobre a modernidade líquida. Salienta que as mudanças ocorridas desde as últimas décadas do século XX até o presente momento, entre elas a tecnológica e de consumo, advindas do processo de globalização, vem gerando mudanças nas relações vinculares escolares e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. Concluímos que ambos os autores fornecem contribuições a essa discussão por trazerem à tona a importância das relações eu-outro para o bem-estar psíquico e social dos indivíduos. Bauman nos lembra dos medos generalizados que a predominância de relações sociais frágeis e fugazes geram nos indivíduos. Pichon-Rivière, com enfoque psicanalítico, destaca o mal-estar psíquico e social que os indivíduos sentem em razão da vivência de relações repetitivas e sem condições de mudança em seu mundo interno e externo. Os dois autores são profícuos ao lembrar-nos de que vivenciar mudanças vinculares e, portanto, realizar a espiral dialética, nos permite encontrar modos de ser, agir e pensar mais satisfatórios à nossa vida psíquica e social, o que consideramos ser ainda um das funções da instituição escolar.

Palavras-chave: Educação. Vínculo. Pichon-Rivière. Bauman.

Pichon-Rivière and Bauman's contributions for understanding connections in contemporary school

ABSTRACT

This bibliographic research investigates the contributions of the work of Bauman and Pichon-Rivière for understanding connections in contemporary school. The study assumes that the liquid-modern culture influences these relationships in order to make them temporary, fluid and unstable. It is used as primary theoretical source, the works of Enrique Pichon-Rivière on the Theory of the Bond and Zygmunt Bauman on liquid modernity. Stresses that the changes since the last decades of the twentieth century to the present, including the technological and consumption resulting from the process of globalization is generating changes in relationships vinculares school and consequently on student learning. We conclude that both authors provide contributions to this discussion by bringing to the importance fore of self-other relationships to psychological well-being and social development of individuals. Bauman reminds us of widespread fears the prevalence of social relationships fragile and fleeting generate individuals. Pichon-Rivière with psychoanalytic highlights the uneasiness and social individuals feel that because of the repetitive experience of relationships and unable to change in their internal and external world. The two authors are fruitful to remind us that living different roles and thus realize the dialectical spiral, allows us to find ways of being, acting and thinking more satisfactory for our psychic life and social roles of the contemporary school.

Keywords: Education. Connections. Pichon-Rivière. Bauman.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 METODOLOGIA	16
2.1 Objetivos da pesquisa.....	18
2.2 Procedimentos da pesquisa.....	18
3 TEORIA DO VÍNCULO: ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE	20
3.1 Teoria do vínculo e aprendizagem.....	20
4 MODERNIDADE LÍQUIDA: ZYGMUNT BAUMAN	28
4.1 Contribuições sólidas das obras de Bauman.....	29
4.2 Freud, Pichon-Rivière e Bauman: do mal-estar na civilização ao mal-estar nas escolas da modernidade líquida	35
5 PICHON-RIVIÈRE E BAUMAN: UM ENCONTRO PROFÍCUO PARA COMPREENDER OS VÍNCULOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

O tema “dificuldades de aprendizagem” despertou meu interesse desde o primeiro dia de aula na graduação em Pedagogia. Este interesse me levou a participar semanalmente de grupos de estudos¹, além de me inserir em Programas de Iniciação Científica (PIC/PIBIC) institucionalizados pela Universidade Estadual de Maringá.

A primeira pesquisa científica (PIC-UEM) realizada no período de 2010-2011, teve como tema “Um enfoque psicopedagógico sobre a família e aprendizagem escolar”, sob a orientação da Professora Doutora Geiva Carolina Calsa. Nesta, contribuições psicanalíticas vindas dos estudos de Alicia Fernández e Donald Woods Winnicott evidenciaram que é inegável a influência exercida pela família no processo de aprendizagem.

No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – (PIBIC/CNPq-FA-UEM) no período de 2012-2013, dando sequência à investigação acerca do processo relacional sujeito-objeto, novamente orientada pela Professora Doutora Geiva Carolina Calsa, buscamos identificar na obra de Enrique Pichon-Rivière, mais especificamente na *Teoria do Vínculo*, contribuições para a compreensão das dificuldades de aprendizagem.

Depois de encerrada esta última pesquisa, cuja conclusão apontou a relevância dos vínculos para a aprendizagem, julguei necessário dar continuidade ao estudo ora pesquisando o papel dos vínculos escolares e sua relação com as condições da sociedade contemporânea. Assim surgiu o tema deste Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Considero que estudar os vínculos entre os indivíduos se faz importante para a formação do educador na medida em que se constitui um dos fatores que influenciam a aprendizagem escolar.

Na Educação brasileira existe uma “grande ferida” claramente apontada pelos relatórios avaliativos (PISA, OECD, Saeb)², ferida esta, dos baixos índices de desempenho educacional apresentados pelos estudantes de diferentes séries e

¹ Grupo de Estudo: Psicanálise e Educação- problemas que desafiam o discurso pedagógico (2010) sob a coordenação do professor Dr. Raimundo Lima/DFE-UEM e Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura - GEPAC/UEM (2010-2013) sob a coordenação das professoras Dr^a Geiva Carolina Calsa e Dr^a Teresa Kazuko Teruya.

² Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

faixas etárias. Pelo fato de apresentar muitas dimensões este problema da instituição escolar brasileira é de difícil “cura”. Na maioria dos casos, esta “ferida” tem origem em diagnósticos equivocados sobre suas causas, tornando o problema da repetência, da evasão escolar, e da baixa qualidade de ensino uma das principais “chagas” que devem ser atacadas e “atendidas” pelos profissionais da área educacional.

De acordo com dados publicados pelo Ministério da Educação - MEC, (BRASIL, 2012) no sul do país, é de apenas 5% o percentual de crianças na idade dos oito anos que não são alfabetizadas, enquanto no nordeste 28 % das crianças ainda não aprenderam a ler e escrever nesta faixa etária. A média nacional de crianças brasileiras não alfabetizadas aos oito anos é de 15,2%, mas alguns Estados apresentam situação mais grave, como o Maranhão, que conta com 34% de crianças não alfabetizadas na idade certa; e Alagoas, com taxa de 35%. O Paraná tem a menor taxa de analfabetismo do país, de 4,9%, seguido de Santa Catarina, com 5,1%.

Há longo tempo, porém, agências governamentais têm se movimentado com o fim de extirpar o caráter patológico do fracasso escolar. Nos estudos de Orsi (2003), ela aponta que este fracasso remonta ao século XIX, com a obrigatoriedade escolar e mudanças no processo de produção, de trabalho e de consumo. O caráter econômico e social do capitalismo exigiu maior desempenho e produtividade humana. Ser um sujeito escolarizado tornou-se passaporte para o mercado de trabalho e, por não haver espaço para todos, alguns são marginalizados, excluídos e desvalorizados.

Entretanto, as mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas do século XX e deste início do século XXI vêm alterando a função da escola que até pouco tempo era destinada aos melhores, ou a alguns. Atualmente, a escola brasileira passa a ter que lidar com os impasses decorrentes de abrir-se para a diversidade cultural e social, para a qual ainda não estava preparada.

Têm sido vários os tratados e convenções internacionais defensores da proposta de inclusão social e cultural “Educação para todos”, como Jomtien/1990; Manágua/1993; Salamanca/1994; Guatemala/1999; Dakar/2000; Montreal/2001; Caracas/2002; Quito/2003. Na mesma direção, no Brasil, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assim como a Constituição Federal de 1988 – que em seu art. 3º, inciso IV, traz como um dos seus

objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” – manifestaram-se mais fortemente em defesa dos direitos humanos, entre eles a Educação escolar.

Mais recente, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, (BRASIL, 2001, s/p), no item 8.1 que trata o diagnóstico da Educação Especial, destaca que “o grande avanço que a década da Educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, entretanto reforçamos que lançar bandeiras pela Educação inclusiva, corresponde a uma atitude pleonástica, visto que não há concepção de Educação sem incluir.

A sociedade contemporânea e suas identidades e relações interpessoais líquidas, como denomina Bauman (2001, 2005, 2007a, 2007b), se projeta no espaço escolar. Decorrente disso, a maleabilidade e a relativização de conceitos e valores vem ampliando o quadro de confusão da escola sobre a linha divisória entre inclusão e exclusão, normal e patológico, aprender e não aprender, vínculos e isolamento.

A situação de confusão diagnóstica instalada na escola se inicia, conforme Collares e Moysés (1994), nas informações médicas fornecidas à escola. As autoras destacam o quanto a instituição escolar se rende ao veredito médico, evidenciando o papel passivo do docente nesta relação assimétrica. Sua pesquisa identifica os mitos e os erros de diagnóstico de dificuldades de aprendizagem escolar advindos dessa relação.

[...] os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais assumem uma postura acrílica e permeável a tudo; transformam-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 30).

De acordo com as autoras, há mais de duzentos anos os médicos higienistas assumiram funções de inspeção dentro da escola e, atualmente, embora não cumpram mais essa função continuam influenciando fortemente as decisões escolares. Representada por neurologistas e psiquiatras, a medicina assume um papel determinante no campo da escola. Desconsiderando os demais fatores intervenientes no comportamento do aluno, como suas condições emocionais, culturais e sociológicas, as causas de suas dificuldades são depositadas no indivíduo “doente”. Exemplo disto é a crescente estatística de crianças que fazem

uso de medicação para controle de comportamentos indesejáveis no espaço escolar e para supostamente obterem melhor desempenho na aprendizagem.

Preocupadas com o uso inadequado de medicamentos para aprender, Zucoloto e Patto (2007, p. 137) pontuam, que:

[...] 'medicalizar' o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar do aluno que contraria aquilo que a instituição espera dele em termos de comportamento ou de rendimento como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas.

A escola tornou-se cenário de um jogo em que se procuram culpados para os problemas da instituição. Os culpados são nomeados a revelia de quem o indica e estabelece-se um círculo vicioso difícil de ser desarticulado e compreendido. Neste processo, o conjunto social vem se eximindo de responsabilidades e tem também indicado os docentes como responsáveis pelas condições preocupantes da escola, como indisciplina, violência além do baixo desempenho. Collares e Moysés (1992, p.22) assinalam que localizar em indivíduos, docentes ou alunos, as causas das mazelas escolares dissimulam as desigualdades sociais, econômicas e culturais, assim como fatores políticos que geram esta situação na Educação brasileira:

[...] em uma sociedade que prega a igualdade entre os homens e que se funda na desigualdade, crer em mitos e preconceitos que coloquem nas pessoas a responsabilidade por sua desigualdade é essencial para a manutenção desse sistema.

As estatísticas que traduzem os casos de dificuldades de aprendizagem são alarmantes, como o aumento de crianças em consultórios médicos (neurologistas e psiquiatras) e clínicas psicológicas e psicopedagógicas. Ou, ainda, as que permanecem repetentes em sala de aula ou são promovidas sem nada aprender, como as de classe mais baixa. Concordamos com Andrade (2002, p. 54) quando afirma que o sintoma, às vezes, pode ser “[...] percebido então no seu aspecto positivo como um pedido de socorro”, caso desses alunos. Rotina nas escolas

públicas e privadas do país esta situação requer atenção de profissionais da Educação no sentido de “ouvir” esses pedidos de socorro.

Entre as “condutas típicas”³, denominação usada para enquadrar problemas de natureza biológica, psicológica/emocional, comportamental e/ou social, a mais comum na atualidade da sala de aula referem-se aos transtornos hiper-cinéticos, ou atualmente TDAH⁴ (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM-IV) a “característica essencial do TDAH é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade”. Como ficam evidentes, as características apontadas como definidoras do transtorno podem ser facilmente confundidas com outras condutas e gerar preconceitos e estigmatização dos indivíduos. Esta é a suposição do prof. Lino de Macedo, em entrevista com nosso grupo de pesquisa⁵. Em entrevista concedida ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC), o pesquisador ponderou que não se pode afirmar que as crianças têm TDAH em uma sociedade que está em sua totalidade hiper-excitada e dispersiva.

Macedo (2013, apud CALSA; PÁTARO; FRANÇA, 2013) afirma que essas condutas podem ser consideradas formas de sobrevivência no mundo de hoje, também formas de expressão de coisas que a sociedade criou e que ainda não conseguiu gerir. A partir de suas afirmações nos perguntamos: todas as crianças diagnosticadas com TDAH de fato estão doentes? Se o professor estiver correto em sua ponderação não é a sociedade em seu conjunto que está doente? Neste caso, deve-se medicalizar a todos? Deve-se medicalizar alguns?

Levando em conta os argumentos de Bauman (1997; 1999; 2001; 2003; 2005; 2007a; 2007b e 2011) sobre as características que caracterizam a pós-modernidade

³ De acordo com Silva e Dell Prette (2003) a nomenclatura “condutas típicas”, utilizada a partir da década de 1990, faz referência aos alunos que apresentam distúrbios de comportamentos, manifestos em síndromes e quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social.

⁴ Rohde et al (2000) informam que as primeiras referências aos transtornos hiper-cinéticos na literatura médica apareceram no meio do século XIX. Entretanto, sua nomenclatura vem sofrendo alterações contínuas. Na década de 40, surgiu a designação “lesão cerebral mínima”, que, já em 1962, foi modificada para “disfunção cerebral mínima”, reconhecendo-se que as alterações características da síndrome relacionam-se mais a disfunções em vias nervosas do que propriamente a lesões nas mesmas. Os sistemas classificatórios modernos utilizados em psiquiatria, CID-10 e DSM-IV, apresentam mais similaridades do que diferenças nas diretrizes diagnósticas para o transtorno, embora utilizem nomenclaturas diferentes (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no DSM-IV e transtornos hiper-cinéticos na CID-10). Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.

⁵ Entrevista concedida em 06 de fevereiro de 2013 e publicada na Revista NUPEM (Campo Mourão – PR).

das sociedades atuais encontramos estímulos em excesso, comunicação rápida, global e descartável, entre outras condições de aceleração e dispersão. Entretanto, se a criança demonstra conduta com tais características – agitação e dispersão – é quase imediatamente considerada hiperativa por parte da família, da escola e de profissionais da área da saúde. Consideramos que, em muitos casos, crianças estão sendo levemente diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A instituição escolar parece desconsiderar as mudanças que vem ocorrendo na sociedade e um descompasso importante entre demandas dos indivíduos e da instituição escolar pode ser constatado. Remontando à crença iluminista e positivista, a escola busca a formação dos indivíduos com ênfase na racionalidade o que, conforme as teorias de Bauman (1997; 1999; 2001; 2003; 2005; 2007a; 2007b e 2011) pode não corresponder plenamente às demandas sociais contemporâneas. Para o autor, bem como para Fernandez (1991) e Orsi (2003), hoje se faz necessário considerar a subjetividade e identidade dos sujeitos no processo de aprendizagem escolar.

Nesta perspectiva, e também com base nos estudos de Pichon-Rivière (2005, 1982), consideramos que as dificuldades de aprendizagem estão interligadas às relações vinculares dos sujeitos que aprendem. Para o autor, o sujeito é vinculado desde seu nascimento ao outro – a grupos –, sendo o primeiro deles a família ampliada aos amigos, à escola e à sociedade.

A partir dessas considerações nos perguntamos: os estudos realizados por Pichon-Rivière e Zygmunt Bauman, obras que buscam integrar fatores internos e externos dos sujeitos em suas relações com o mundo e os outros indivíduos, podem contribuir para uma melhor compreensão das relações vinculares experienciadas na sociedade e na escola, em particular?

Para responder a esta pergunta realizamos um estudo bibliográfico sobre os dois autores – Enrique Pichon-Rivière e Zygmunt Bauman – com o objetivo de investigar suas contribuições para a compreensão das relações vinculares presentes na escola contemporânea. Neste estudo procuramos integrar duas teorias que, embora pertençam formalmente a áreas de conhecimento diferentes, têm sua base epistemológica comum. Integrar os estudos sociológicos de Bauman aos da Psicologia Social de Pichon-Rivière significa estudar o ser humano como produto de relações recíprocas e incessantes entre indivíduo e sociedade.

Os resultados da pesquisa são apresentados nas seguintes sessões: na primeira apresentamos a metodologia da pesquisa explicando os encaminhamentos realizados para a pesquisa bibliográfica e da produção acadêmica sobre o tema; a segunda e a terceira descrevem tópicos das obras de Pichon-Rivière e Bauman, nos quais nos apoiamos para discutir as contribuições dos autores sobre as relações vinculares; na quarta sessão discutimos a fecundidade e convergência dos dois autores para compreendermos as relações vinculares da escola atual. Na última sessão apresentamos as conclusões obtidas ao final deste estudo.

2 METODOLOGIA

Para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, optamos por uma pesquisa com delineamento bibliográfico, considerada um importante instrumento para responder questões pertinentes às Ciências Sociais e Humanas, incluindo a Educação. Para realizar esta pesquisa, defendem Lima e Mito, (2007, p.44) é imprescindível “seguir por caminhos não-aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos”.

Sobre o método por nós escolhido Gil (2002, p. 44) apresenta que:

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica faz parte do modelo qualitativo de pesquisa mais utilizada nas Ciências Humanas por interpretar a relação do indivíduo com o mundo e com os objetos, levando em conta a subjetividade do pesquisador. Do mesmo modo que Minayo (1996), consideramos que o caráter qualitativo das investigações permite ao pesquisador social aproximar-se mais profundamente de seu objeto - o mundo (sociedade global) com suas relações e processos, ou seja, tudo o que diz respeito às culturas humanas, sua história, suas realizações, seus modos de vida e seus comportamentos individuais e sociais, enfim, fenômenos que não podem ser quantificados.

[...] [a pesquisa qualitativa] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a simples operacionalização de variáveis (MINAYO, 1996, p. 21)

Para que a pesquisa bibliográfica constitua-se como um eficiente método de investigação científica, implica estabelecer um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, delimitação de critérios e cautela com relação ao objeto de estudo, que não pode ser aleatório. Afirmando Lima e Miotto (2007, p.39),

Como a pesquisa bibliográfica tem sido um procedimento bastante utilizado nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumento de coleta de dados) que envolverão a sua execução, detalhando as fontes, de modo a apresentar as lentes que guiaram todo o processo de investigação e de análise da proposta.

Lima e Miotto (2007, p.39) apontam três passos importantes na realização deste método de pesquisa. Consideram que a exposição do método é o primeiro passo a ser dado em uma pesquisa bibliográfica. A definição do percurso metodológico é relevante por indicar o "caminho do pensamento" e a "prática exercida", processo inicial que compreende a apreensão e compreensão da realidade, "as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto".

O segundo passo é a construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos, tarefa que exige comprometimento com a organização racional e eficiente, com vistas aos objetivos propostos. Nesta etapa, Lima e Miotto (2007, p.40-41, *grifos nossos*) sugerem a seguinte sequência procedimental:

- a) **Elaboração do projeto de pesquisa** – consiste na escolha do assunto, na formulação do problema de pesquisa e na elaboração do plano que visa buscar as respostas às questões formuladas.
- b) **Investigação das soluções** – fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia. É o estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Deve-se salientar que os resultados da pesquisa dependem da quantidade e da qualidade dos dados coletados.
- c) **Análise explicativa das soluções** – consiste na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações. Esta fase não está mais ligada à exploração do material pertinente ao estudo; é construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado.
- d) **Síntese integradora** – é o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos. Compreende as atividades relacionadas à apreensão do problema,

investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese. É o momento de conexão com o material de estudo, para leitura, anotações, indagações e explorações, cuja finalidade consiste na reflexão e na proposição de soluções.

O terceiro passo consiste em apresentar o detalhamento do percurso de pesquisa, que consiste em levantamento do material bibliográfico; teste do instrumento para levantamento das informações e levantamento das informações.

A etapa final do trabalho bibliográfico sucede a descrição do percurso de investigação das soluções, referida acima por Lima e Miotto (2007), e corresponde à exposição ordenada dos dados obtidos, ou seja, é o momento de análise explicativa das soluções e síntese integradora das soluções.

2.1 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é o de investigar contribuições dos estudos de Pichon-Rivière e Bauman para a compreensão dos vínculos na escola contemporânea.

Como objetivos específicos, pretendemos analisar as relações vinculares escolares a partir dos estudos de Pichon-Rivière; analisar as relações interpessoais escolares a partir dos estudos de Bauman; relacionar os estudos de Pichon-Rivière e Bauman para a compreensão vínculos escolares atuais.

2.2 Procedimentos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa foram elencadas algumas obras de Enrique Pichon-Rivière e Zygmunt Bauman publicadas em nosso país. De Pichon-Rivière, cuja publicação no Brasil não é muito extensa, realizamos a leitura das obras *O processo grupal* (2005) e *Teoria do vínculo* (1982). Também estudamos a obra *O Processo Educativo Segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière* (1991) editada pelo Instituto Pichon-Rivière de São Paulo sob o título. Das publicações de Zygmunt Bauman selecionamos *O mal-estar da pós-modernidade* (1997); *Modernidade e ambivalência* (1999); *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual* (2003);

Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi (2005); Tempos Líquidos (2007a) e Vida líquida (2007 b).

Essas obras foram selecionadas por apresentarem temas mais diretamente relacionados ao foco de nossa pesquisa. Além disso, nos valem do registro de uma entrevista de Bauman disponibilizada pelo evento *Fronteiras do Pensamento*, organizado pela *Folha de São Paulo* em 2011⁶.

Em posse das obras selecionadas, realizamos a etapa caracterizada como leitura reflexiva ou crítica que tem por finalidade ordenar e sumarizar as informações contidas. Para tanto seguimos as orientações de Lima e Miotto (2007, p. 41) que descrevem esta etapa como análise “[...] realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações”.

Após a leitura interpretativa das obras dos dois autores realizamos a síntese integradora dos conceitos enfocados. Lima e Miotto (2007, p. 43) explicam que esta fase consiste em “reflexão e de proposição de soluções, baseada no material de estudo que compôs a pesquisa”. Neste momento iniciamos o processo de levantamento de hipóteses teóricas que apontassem para a compreensão integradora das relações entre os indivíduos nas obras dos dois autores. O percurso metodológico por nós delimitado nos instrumentalizou para melhor compreender os conceitos dos dois pensadores e aplicá-los à instituição escolar.

Além do estudo das obras de Pichon-Rivière e Bauman, que são nossas fontes primárias, recorreremos aos resultados obtidos em investigação anterior, especificamente na produção acadêmica do período 2001/2011 sobre a obra de Pichon-Rivière⁷. Os resultados dessa pesquisa estão apresentados e discutidos em conjunto com os dois autores na sessão quatro.

⁶ O *Fronteiras do Pensamento* é um projeto cultural múltiplo, com disponibilidade *on line*, que conta com apoio de empresas privadas, entre elas, o jornal Folha de São Paulo. É um espaço aberto para divulgação de conferências, entrevistas e debates que envolvem a contemporaneidade acadêmica, pensadores, cientistas e líderes que são vanguardistas em suas áreas de pesquisa e pensamento.

⁷ Dados obtidos pela pesquisadora no sítio da CAPES no período de 11 anos (2001-2011) em projeto de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq – concluído em julho 2013, com o título “Contribuições da Teoria do Vínculo para a compreensão das dificuldades de aprendizagem”.

3 TEORIA DO VÍNCULO: ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE

Iniciamos a apresentação da Teoria do Vínculo elaborada por Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) com alguns dados de sua biografia. Nasceu em Genebra (Suíça) e, em 1910, com três anos de idade, imigrou com sua família para a Argentina onde viveu toda a sua vida. O fato de ser filho de pais franceses, com bom nível social e cultural e, mais tarde, ser inserido em um universo cultural tão diferente, com outra linguagem, costumes e mitos influenciou o rumo de suas pesquisas: relação indivíduo e meio social.

Cursou medicina e fundou com outros psicanalistas a Associação Psicanalítica Argentina (APA). Trabalhando inicialmente com doentes mentais, suas pesquisas e sua vida profissional e intelectual passaram a articular diferentes campos de saber: concepções sobre o psicossomático desenvolvido a partir das relações do corpo; psiquiatria dinâmica e psicanálise.

Além da Teoria do Vínculo, Enrique Pichon-Rivière foi também criador da Teoria dos Grupos Operativos, instrumento terapêutico utilizado em diferentes contextos institucionais. Sua principal obra *Da Psicanálise à Psicologia Social* é dividida em três volumes: *El proceso grupal* (1977a), *Psiquiatria: una nueva problemática* (1977b) e *El proceso creador* (1977c). Com esta obra introduziu o termo "vínculo" na literatura psicanalítica.

A denominada "Escola" de Pichon-Rivière continua muito influente na Argentina como a *Psicanálise das Configurações Vinculares* criada na década de 1980 por um grupo de psicanalistas (M. Bernard, J. Puget, I. Berenstein, M. C. Rojas, D. Maldavski, A. Quiroga e outros) para abarcar o estudo dos grupos, das famílias e das instituições.

A seguir apresentamos relações entre a Teoria do Vínculo e a aprendizagem, inferências que fazemos a partir dos estudos de Pichon-Rivière e que nos abrem possibilidades de reflexão sobre a aprendizagem escolar.

3.1 Teoria do vínculo e aprendizagem

Em seus estudos sobre a "relação de objeto" que remete às relações mais primitivas entre figura materna e bebê, Pichon-Rivière (1982, p. 48-49) desenvolveu

a noção de vínculo que define como “uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem”. O conceito de vínculo do sujeito com o outro permite compreender as relações interpessoais e as patologias delas decorrentes.

Por acreditar que “por trás de toda conduta desviada” subjaz uma situação de conflitos vinculares, Pichon-Rivière (1982) desenvolveu suas investigações sobre vínculo visando compreender, em um primeiro momento, as enfermidades de seus pacientes, doentes mentais. Para ele, sintomas expressos através de comportamentos patológicos (obsessivo, depressivo, paranoide, etc.) têm relação direta com fantasias inconscientes e reproduz características de relações vinculares anteriormente vivenciadas pelos indivíduos.

A partir de uma análise multifocal das relações psicossociais – institucionais e familiares – nos quais o sujeito está inserido, para o autor, é possível compreender sua estrutura psíquica. Os elementos que a constituem tendem a se repetir nas diferentes relações interpessoais do sujeito se não houver uma intervenção direcionada com o objetivo de modificá-la, como é o caso da Psicanálise.

A investigação psicossocial analisa a parte do sujeito que se expressa para fora, que se dirige aos diferentes membros que o rodeiam, enquanto que o estudo sociodinâmico analisa as diversas tensões existentes entre todos os membros que configuram a estrutura do grupo familiar dentro do qual o paciente está incluído. A análise institucional consiste na investigação dos grandes grupos: sua estrutura, origem, composição, história, economia, política, ideologia, etc. (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p. 27).

Com base na Psicanálise, Pichon-Rivière (1982) explica que o vínculo é ancorado pelas relações de objeto vividas pelo indivíduo: a relação de objeto diferenciado e de objeto não-diferenciado. Uma relação vincular sentida como saudável para o indivíduo ocorre sob a influência de uma relação de objeto diferenciado, ou seja, relação em que sujeito e objeto são diferenciados e independentes afetivamente entre si. Quando os vínculos são estabelecidos sobre uma relação de objeto não-diferenciado se desenvolvem como relações negativas para o indivíduo, como as simbióticas e parasitárias. Nas relações vinculares simbióticas o processo de diferenciação eu-outro pode vir a impedir sua

individuação; relações parasitárias tendem a beneficiar somente um dos indivíduos do vínculo.

Os vínculos internos e externos se integram permanentemente em um processo denominado por Pichon-Rivière (1982) de espiral dialética, processo em que ocorre a passagem constante daquilo que está dentro para fora, e do que está fora para dentro. As relações do sujeito com seus objetos internos se expressam no caráter do indivíduo. Quando sintomáticos manifestam-se por meio de comportamentos repetitivos (estereotípias). Sejam relações de objeto com objetos maus ou bons é importante ao sujeito poder conviver com ambos, por essa razão um bom trabalho terapêutico é aquele que estabelece “(...) a reunião dos dois elementos do vínculo, bom e mal, dentro e fora do paciente” (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p.45).

Para Pichon-Rivière o manejo de uma situação terapêutica só é possível quando ocorre

[...] a descoberta da relação de objetos internos e externos em constante intercâmbio de introjeção e projeção e da existência de fantasmas inconscientes permanentemente incluídas no processo de comunicação (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p.89).

Isto justifica o fato de que,

[...] o paciente, repentinamente, pode ter a vivência do que já viveu frente a uma nova pessoa, porque colocou nela um objeto interno, estabeleceu um vínculo particular e recriou um papel nesse momento (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p.91).

Essas considerações nos fazem supor que esse conhecimento também é importante para a relação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina na instituição escolar. Isso porque como em qualquer outra forma de relação interpessoal quando participamos do processo-aprendizagem escolar “aprendemos/conhecemos” o outro (seja quem ensina, seja quem aprende) e, nesse empreendimento, realizamos introjeções e projeções. Adiantando nossas discussões sobre o tema podemos dizer que nosso mundo interno se manifesta nessas relações interpessoais. Além disso, nas relações com o próprio conteúdo escolar, enquanto

objeto de conhecimento também realizamos relações vinculares positivas ou negativas.

Os conceitos de campo psicológico, situação e conduta também são fundamentais para a compreensão das relações vinculares. Campo psicológico se refere à interação entre a personalidade e o mundo (meio externo). Situação se constitui o meio-agente das modificações dos vínculos do indivíduo, enquanto conduta se refere à personalidade do indivíduo, agente das modificações vinculares ocorridas. Por isso, para Pichon-Rivière (1982), pensar o indivíduo dissociado da sociedade é reduzi-lo, pois a sociedade está em nós. O ser humano é sempre resultado de suas trocas com o meio social.

O autor avalia a análise psicossocial – Teoria do Vínculo – mais abrangente que a Psicanálise que tende a privilegiar os vínculos internos do indivíduo. Contudo, o método analítico introspectivo, um diálogo do sujeito com seus objetos internos, é essencial em qualquer processo terapêutico. O mundo interno, inconsciente, é constituído pelo condicionamento dos vínculos e papéis acumulados experientialmente pelos sujeitos. E “na medida em que um adjudica e o outro recebe, estabelece-se entre ambos uma relação que denominamos de vínculo” (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p.129).

Daí a importância do diálogo tecnicamente acompanhado pelo terapeuta para que o sujeito passe a ter maior domínio de seus objetos internos. O autor considera fundamental “no processo de interação com o paciente a linguagem, a palavra, a comunicação verbal”, bem como “[...] a linguagem pré-verbal através dos gestos e das atitudes” (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p. 67).

A comunicação pré-verbal evidencia a importância do corpo como veículo por meio do qual o sujeito pode metabolizar os objetos internos e externos. Fazer a leitura da conduta e do contorno do sujeito permite decodificar suas relações vinculares internas e externas. Ao conhecer a configuração dos vínculos, ao terapeuta é possível exercer a ciência interpretativa que ocorre no campo operacional da terapia por meio do processo de transferência. A compreensão das relações vinculares é útil para a resolução de dificuldades nas relações interpessoais uma vez que implicam também dificuldades de comunicação. É por meio do vínculo que o mundo interno do sujeito se comunica com o mundo externo – o outro.

Na vida cotidiana a adjudicação e assunção de papéis é constante e, por isso, natural que se modifique a conduta do indivíduo de acordo a situação e o contexto

que está situado (ora chefe, ora pai, ora filho, ora amigo, ora professor, ora aprendendo ora negando-se a aprender).

Como as relações humanas nunca são neutras, mesmo um indivíduo que assume o papel de observador é atuante e operante em sua relação com os sujeitos observados. A imagem de um observador é para o observado, parte da cena, assim como uma prancha de *Rorschach*⁸ em que o sujeito imprime suas representações de acordo com as experiências anteriores (internas e externas).

A adjudicação de papéis ao sujeito por pressão do meio também faz parte desse processo. Nesses casos, o papel adjudicado é assumido de forma inconsciente. Assim Pichon-Rivière (1982, p.81) afirma que “[...] nas relações sociais ocorre um intercâmbio permanente entre a assunção e a adjudicação de um determinado papel”. O autor conclui que o grau de maturidade do sujeito se reflete no que ele define de “núcleo existencial”, que é determinado mediante a coerência entre os papéis que o sujeito exerce no mundo social, profissional e familiar. O sujeito mais integrado é aquele cujos papéis seguem uma sequência e uma coerência interna.

Para Pichon-Rivière (1982), as relações vinculares se organizam em forma de uma espiral dialética. A dialética relacional ocorre entre objetos internos e externos, sendo que objetos internos são projetados para fora e re-introjetados como objetos externos. A qualidade, positiva ou negativa, dessa re-introjeção, para o sujeito, depende da maneira como o outro responde à projeção realizada.

Uma resposta que forneça continência/suporte a essa projeção tende a promover uma re-introjeção positiva dos conteúdos projetados e, em consequência, permitir a modificação do vínculo do sujeito com este objeto interno. Nas relações interpessoais ocorre, portanto, uma passagem contínua de dentro (mundo interno) para fora e de fora (mundo externo) para dentro, conforme explica o autor,

[...] falamos de vínculos internos e de vínculos externos integrados num processo de espiral dialética [...] Assim o vínculo que primeiro é

⁸ O Dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998, p 671) define *Rorschach* como uma técnica projetiva destinada a explorar o mecanismo das representações imaginárias. Este instrumento foi construído em 1921, pelo médico psiquiatra e psicanalista suíço Hermann Rorschach, sendo constituído por 10 figuras em cartões, sem forma definida, caracterizadas com manchas, por isto é conhecido popularmente como teste dos borrões e tinta.

externo, depois se torna interno, depois, externo novamente e, depois volta a ser interno, etc. (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p.56).

Vínculos internos e externos se mesclam de tal forma, que se torna difícil discernir a linha divisória entre ambos. Isto justifica a afirmação de Pichon-Rivière (1982) de que mesmo quando o vínculo está ligado a uma só pessoa, ele permanece sendo social. Os vínculos constituem a forma particular como cada sujeito estabelece relações com o mundo externo. A essa forma particular de ser, de saber, de aprender, de conviver e se relacionar o autor denomina ECRO.

Pichon-Rivière (1982, p.65-66) baseia-se nos estudos de *Lagache*⁹ para formular o conceito de ECRO (Esquema Conceitual Referencial Operativo) no qual se inserem cinco sentidos do campo psicológico. O ECRO é formado pelo *entourage* ou contorno, que “é concebido como uma totalidade, como um conglomerado de situações e de fatores humanos e físicos que estão em permanente interação”; a conduta exterior “espontânea ou provocada, acessível a um observador, com a ajuda ou não de instrumentos, que compreende as diversas formas de comunicação, em particular a palavra”; a vivência, ou seja, “a experiência vivida, inferida pela conduta exterior e comunicada verbalmente pelo sujeito. Ela nos dá informações sobre os aspectos psicológicos da existência”; as modificações somáticas objetivas “surgidas em uma determinada situação” e os produtos da atividade do sujeito, “tais como um manuscrito, uma obra de arte, um teste psicológico, um relato, etc.”.

Todo indivíduo ou grupo para chegar ao resultado de uma tarefa faz uso destes cinco elementos imbricados no campo psicológico. Portanto, o indivíduo ou grupo constrói um Esquema Conceitual Referencial Operativo a partir do qual cada um lida com o mundo externo e suas demandas. Define Pichon-Rivière (1982, p.68) o ECRO é “[...] dinâmico e plástico no sentido de que é preciso se atrever a retificá-lo ou ratificá-lo a cada momento e em cada passagem da espiral”. O ECRO se modifica tendo em vista as modificações das relações vinculares.

A essas estruturas emergentes e dinâmicas que agem em um processo vivo em permanente espiral dialética o autor denominou aprendizagem. Aprendemos, ou temos a oportunidade de modificar relações vinculares com objetos internos e externos a cada relação interpessoal. Trata-se de um processo contínuo de

⁹ De acordo com o Dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998, p.457) Daniel Lagache (1903-1972) Psiquiatra e psicanalista francês integrou Psicanálise à Psicologia Social.

“abertura e fechamento” na interação sujeito-meio social. Assim, explica Pichon-Rivière (1982, p.108), que

o processo de aprendizagem deve ser compreendido como um sistema de fechamento e abertura que funciona dialeticamente. Fecha-se em determinado momento, abrindo-se em seguida para voltar a se fechar posteriormente. Se o pensamento ficar fechado por muito tempo em uma determinada estrutura, estereotipa-se e se torna formal.

A diferença entre normal e patológico, para Pichon-Rivière (1982), é pouco nítida, pois apenas “passagens quantitativas” diferenciam um de outro. Vivenciadas por todos os seres humanos as relações vinculares podem originar patologias psíquicas. Assim, se os vínculos se direcionarem para a re-introjeção de objetos persecutórios o sujeito passa a se sentir ameaçado em excesso. Essa ameaça interna ao ser projetada pode ser sentida como real promovendo alucinações ou outras manifestações de adoecimento psíquico.

A doença mental é interpretada por Pichon-Rivière (1982) como um distúrbio da aprendizagem da realidade, consequência do processo dialético dos vínculos. Tais distúrbios podem levar o sujeito ou o grupo a um comportamento circular e repetitivo que impede a aprendizagem vincular, no sentido pichoniano, em outras formas de aprendizagem. Por meio da repetição de conduta o sujeito busca evitar o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento. A invariabilidade de suas respostas pode se expressar na mente – pensamentos que se repetem, em seu corpo – que pode somatizar, ou em condutas que se repetem apesar de tentativas do sujeito de modificá-las.

O sujeito pode manter-se fechado à incorporação de novas informações do meio social e por essa razão não se sente capaz de introjetar objetos positivos. Pode ocorrer abertura às novas informações do meio que, contudo, podem provocar comportamento de fuga perante este objeto a ser conhecido. Neste caso, ressalta o autor, o indivíduo se abre aos novos vínculos, mas “(...) mal se sente prazer no objeto de conhecimento, já se passa a outro e a outro, sucessivamente” (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p 95). Na concepção pichoniana “em termos de aprendizado podemos dizer que o processo terapêutico consiste basicamente em abrir o círculo vicioso e provocar a abertura para o mundo exterior” (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p.95).

Por essa razão, salienta Pichon-Rivière (1982, p. 69), para qualquer sintoma manifesto, a melhor interpretação em sentido operacional, é a que ocorre com a análise da totalidade do indivíduo, ou seja, considerando as três dimensões vinculares, formadas pelas relações psicossociais, sociodinâmicas e institucionais. Esta afirmação consiste no fato do autor acreditar haver a continuidade genética, em que “todo fenômeno que se manifesta hoje tem sua história no sujeito que o está manifestando”.

Em uma situação terapêutica a espiral dialética se manifesta nos processos de transferência e contratransferência:

É importante assinalar que interpretar tem um significado diferente para cada um de nós. Isso faz com que seja necessário analisar as fantasias do analista, bem como sua situação no campo operacional e suas dificuldades no campo perceptivo (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p.90).

A Teoria do Vínculo, enquanto método científico se propõe a analisar tanto o que é interno quanto o que é externo, sendo operacional na medida em que a devolução por meio de hipóteses interpretativas cria nova situação no aqui – agora.

Com Pichon-Rivière encontramos subsídios para entender o sujeito em sua complexidade que envolve subjetividade, corpo, mente e entorno. Da mesma forma, na próxima sessão, respaldadas nas teorias de Bauman, buscaremos elencar fatores presentes no movimento e nas transformações da sociedade contemporânea para compreender os vínculos dos sujeitos e suas conseqüências sobre a instituição escolar.

4 MODERNIDADE LÍQUIDA: ZYGMUNT BAUMAN

O sociólogo Zygmunt Bauman faz 88 anos em 2013, no dia 19 de novembro. De acordo com Pallares-Burke (2004), na Polônia, país em que nasceu, Bauman sofreu perseguições nazistas, fugindo com sua família aos 14 anos de idade para escapar do holocausto. Retornou ao seu país após a Segunda Guerra Mundial e iniciou sua carreira na Universidade de Varsóvia, quando em 1968, novamente por questões antissemitas, foi afastado de sua função docente, foi exilado e teve artigos e livros censurados.

Reconstruiu sua carreira acadêmica no Canadá, nos Estados Unidos e na Austrália, até chegar à Grã-Bretanha, onde em 1971 se tornou professor titular da Universidade de Leeds, cargo que ocupou por vinte anos. Na Inglaterra conheceu o filósofo islandês Ji Caze, que influenciou sua prodigiosa produção intelectual, pela qual recebeu os prêmios Amalfi (em 1989, por sua obra *Modernidade e Holocausto*), Adorno (em 1998, pelo conjunto de sua obra) e Prêmio Príncipe das Astúrias de Comunicação e Humanidades (2010). Atualmente mora na Inglaterra, onde é professor emérito de Sociologia das Universidades de Leeds (Inglaterra) e Varsóvia (Polônia).

Dotado de uma capacidade produtiva incomum e elogiado por críticos do mundo inteiro por sua competência em "traduzir o mundo em textos", Bauman é autor de vasta obra em que analisa as consequências sociais do "progresso" da modernidade. No Brasil tem mais de 25 livros traduzidos e publicados e vários tratam da fragilidade dos laços humanos, entre estes, *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*, *Medo Líquido*, *Modernidade e Ambivalência*, *Modernidade e Holocausto*, *Modernidade Líquida* e *Amor Líquido*.

Em suas obras esmiúça aspectos diversos da modernidade cuja fase atual, que se inicia no pós Grandes Guerras Mundiais, denomina "líquida". Caracteriza-a pela fragmentação das identidades e pela fluidez dos vínculos entre os indivíduos que lhes geram sensações de incerteza e insegurança. Pallares-Burke (2004, p.301) explica que o objetivo de Bauman é analisar como o mundo é e "mostrar a seus leitores que [...] pode ser diferente e melhor do que é".

No tópico a seguir apresentamos as ideias de Bauman sobre as condições líquidas da modernidade atual discutindo aspectos fecundos para a compreensão da escola. A essas contribuições denominamos "contribuições sólidas" de Bauman.

4.1 Contribuições sólidas das obras de Bauman

Para Bauman (1997) as mudanças ocorridas desde as últimas décadas do século XX foram tantas que é possível afirmar que se trata do início de uma nova forma de vida – a modernidade líquida. Um de seus fatos irreversíveis é a multiplicação das relações, conexões, reflexões e interdependências entre os indivíduos. Além disso, com a globalização dos mercados de produção, de consumo e de comunicação tudo passa a ocorrer com vertiginosa velocidade alterando as relações entre as pessoas.

A realidade social apresenta-se cada vez mais fluída e volátil e dificulta que o sujeito mantenha objetivos e informações por muito tempo. O indivíduo deixa de se apoiar em guias seguros e duradouros para o seu futuro como em períodos anteriores da própria modernidade. Em *Tempos Líquidos* (2007a) Bauman assinala que as relações humanas vêm passando a fazer parte da cadeia de consumo que têm como ponto de referência a aquisição e descarte rápido. Para ele a liquidez das relações tornou os vínculos entre os seres humanos frágeis e instáveis.

Os vínculos humanos são confortavelmente frouxos, mas, por isso mesmo, terrivelmente precário, e é tão difícil praticar a solidariedade quanto compreender seus benefícios, e mais ainda suas virtudes morais. [...] O novo individualismo, o enfraquecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade estão gravados num dos lados da moeda cuja outra face mostra os contornos nebulosos da "globalização negativa". Em sua forma atual, puramente negativa, a globalização é um processo parasitário e predatório que se alimenta da energia sugada dos corpos dos Estados-nações e de seus sujeitos (BAUMAN, 2007a, p.30).

Na obra *Modernidade Líquida* (2001) Bauman ressalta que mesmo os vínculos familiares encontram-se fragmentados, mais livres e soltos entre uma profusão de outros grupos de referência para a formação da identidade dos indivíduos. Desprovido de uma rede de proteção familiar “sólida”, o indivíduo tende a sofrer uma crise mais intensa de pertencimento e, por consequência de identidade. Isso porque até o momento atual, conforme o autor, a família vinha sendo uma instituição na qual, independente da sua constituição, os laços afetivos estáveis aí

presentes proporcionavam ao indivíduo segurança emocional, social e financeira, entre outras.

Na obra *Identidade* (2005), Bauman destaca que na modernidade líquida a identidade tornou-se também um objeto moldável, usada por alguns para exhibir-se ao outro. Ao invés de inserir-se em um grupo de pertença, o indivíduo tende a deslocar continuamente sua identidade para se inserir em diferentes e novos grupos.

Esse movimento favorece a sensação de vazio e deslocamento que muitos indivíduos sentem na contemporaneidade. Nesse sentido, o autor explica que

[...] em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados [...] Estar totalmente ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar obviamente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outros como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora (BAUMAN, 2005 p.18 -19).

Lugares em que tradicionalmente se buscava estabilidade e confiança, como a vizinhança, o trabalho e a escola, compartilham o clima geral de desconfiança e são percebidos por Bauman, como “comunidades guarda-roupas”. Essa denominação deve-se aos deslocamentos das identidades que se situam apenas provisoriamente nessas comunidades. Assim, pontua Bauman (2005), são comunidades que “vestem” provisoriamente os sujeitos, e estão voltadas para o espetáculo; nessas comunidades abertas e provisórias, as “pessoas-abutres” mantêm o olhar ávido por notícias e escândalos a publicar nas redes sociais. Para o autor,

[...] daí a crescente demanda pelo que poderíamos chamar de “comunidade guarda-roupa” – invocadas a existirem, ainda que apenas na aparência, por pendurarem os problemas individuais, como fazem os frequentadores de teatros, numa sala. Qualquer evento particular ou escandaloso pode se tornar um pretexto para fazê-lo: um novo inimigo público elevado à posição de número 1; uma empolgante partida de futebol; um crime particularmente “fotogênico”, inteligente ou cruel; a primeira sessão de um filme altamente badalado; ou o casamento, divórcio ou infortúnio de uma

celebridade atualmente em evidência. As comunidades guarda-roupa são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham seus casacos nos cabides. Suas vantagens em relação à “coisa genuína” são precisamente a curta duração de seu ciclo de vida e a precariedade do compromisso necessário para ingressar nelas e (embora por breve tempo) aproveitá-las. Mas elas diferem da sonhada comunidade calorosa e solidária da mesma forma que as cópias em massa vendidas nas lojas de departamentos diferem dos originais produzidos pela alta costura (BAUMAN, 2005, p. 37).

As constantes trocas de comunidade e câmbio de identidades podem provocar lacunas no “fundo de conhecimento” dos indivíduos (BAUMAN, 1997, p.17). Esses conhecimentos são compartilhados pelas comunidades e fornecem significados a partir dos quais os sujeitos constroem seu mundo simbólico.

A relação ambivalente entre perdas e ganhos somada à complexidade de definir “quem sou” é representada por um conjunto de verbos que se opõem. Para Bauman (2001, p.8) a identidade na modernidade líquida é também uma identidade “líquida” como a dos fluídos, que

[...] se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho.

Um desses conhecimentos e referência-compartilhada é o sentido de nação. Definido por sua nacionalidade, nos tempos líquidos, o indivíduo vive, ao mesmo tempo, em segurança e liberdade – menos segurança e mais liberdade. De um lado, estar atado a uma nacionalidade retira do sujeito sua autonomia e liberdade, porquanto a nacionalidade não é escolha ou alternativa, é destino, ao contrário, do caráter. De outro, porém, a desresponsabilização do Estado do bem-estar social reduz a segurança e aumenta a liberdade e o medo. Medo do desconhecido, medo do outro, medo do futuro.

Arruda (2010), apoiada em Bauman, afirma que, apesar da nacionalidade ainda definir parcialmente o sujeito, a tendência do Estado é a desregulamentação e sua desresponsabilização sobre as relações e os vínculos sociais e produtivos. Tais

aspectos reforçam a ambivalência entre liberdade e segurança vivida no cotidiano pelos sujeitos. O abandono dos indivíduos pelo eEstado faz crescer a indústria da segurança, das cercas e dos arsenais de proteção em busca da segurança. De forma paradoxal abre-se mão da liberdade tão desejada. Faz crescer também o medo do outro e o preconceito e o estigma, decorrentes.

Como todos nós sabemos, as cercas têm dois lados... Elas dividem em "dentro" e "fora" um espaço que seria uniforme – mas o que está "dentro" para as pessoas de um lado da cerca está "fora" para as do outro lado (BAUMAN, 2007a, p.82).

Para Bauman (2011), a ambivalência é uma forma de lidar com os dois valores indispensáveis para a vida – segurança e liberdade; o eu e o outro. Não existe fórmula para um equilíbrio e dosar a relação liberdade-segurança e eu-outro continua sendo um dilema da modernidade. Essa ambivalência se manifesta também nas relações entre competição e cooperação, construção e destruição do mercado de produção, trabalho e consumo, gerados pelo capital. Essas condições apresentam um potencial destrutivo e, ao mesmo tempo, propulsor, à medida que resolvem problemas e criam outros de diferentes ordens – materiais, ambientais e sociais.

Em sua busca por ordem e redução do acaso da vida, o ser humano, na definição de Bauman (1999), o torna o mais possível estável e previsível. Nesse processo cria sistemas estáveis e previsíveis de comunicação e produção de conhecimento, como a ciência e a língua. Nesse processo torna-se capaz de classificar e hierarquizar o mundo. Ordenar é evitar o “caos”, que surge pela impossibilidade externa de regular, estabilizar, tornar previsível, submeter ao acaso. Aplicado aos tempos líquidos, podemos afirmar que o conceito de ordem está implicado no impulso de “limpar o lugar” e desfazer-se dos refugos – objetos ou pessoas. Concomitante à ordem surgem os refugos.

Dar ordem ao mundo, portanto, significa dotá-lo de uma estrutura cognitiva, estritamente racional, na qual sabemos, com toda certeza, de que modo prosseguir e, no caminho, quem são os amigos, os inimigos e os estranhos (BAUMAN, 1999, s/p. apud ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.17).

Em seus estudos sobre o mal estar dos indivíduos nesse tempo líquido-moderno, Bauman (1997) destaca as dificuldades crescentes de tolerância e convivência com o estranho e a tendência de seu descarte. Alteração drástica se dá quando a organização social passa a significar, simultaneamente, o desmantelamento da ordem existente e o movimento substitui a rotina. A tolerância pós-moderna aceita estilos de vida livres e diferentes, mas, paradoxalmente, dita padrões e estilos e descarta os diferentes como refugiados.

Conforme ressalta Bauman (1997, p. 19) a harmonia e segurança do que é familiar é quebrada quando um estranho questiona o que naturalmente é feito pelo grupo, e a rotina é posta em dúvida. “É por isso que a chegada de um estranho tem o impacto de um terremoto. [...] O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária”.

Discorrendo sobre a reação do sujeito frente ao estranho, Bauman (2007a) nomeia “mixofobia” o medo gerado por este desconhecido. Ao se generalizar, esse medo tende a se manifestar sobre categorias selecionadas, ainda que provisoriamente, “como ‘estranhos’ para resumir a estranheza”. Seu contrário, a “mixofilia”, significa a valorização e o apreço às diferenças e ao diferente de si mesmo. A prevalência da mixofilia nesses tempos líquidos é decorrente de vários fatores, entre eles, o autor destaca a perda da proteção do Estado, da família e dos amigos sobre os indivíduos.

Mixofilia e perda das redes de proteção vêm aumentando o predomínio do consumo de pessoas e coisas e, por decorrência, as relações interpessoais são minadas pela incerteza radical do mundo material, como mostra o autor.

Os medos especificamente modernos nasceram na primeira rodada da desregulamentação-com-individualização, no momento em que os vínculos inter-humanos de parentesco e vizinhança, estreitamente atados por laços comunitários ou empresariais, aparentemente eternos, mas de qualquer modo sobrevivendo desde tempos imemoriais, tinham sido afrouxados ou rompidos (BAUMAN, 2007a, p.73).

Embora prevalente, a mixofobia pode ser combatida pela escola por meio da mixofilia, ou seja, pelo fortalecimento dos vínculos escolares. Além de caracterizar

os traços da mixofobia, Bauman (2007a) assinala outro componente da forma de pensar e agir do indivíduo em condições líquidas: a forma sujeito-caçador. Para ele a modernidade desenvolveu em períodos anteriores a forma guarda-caça e jardineiro que culmina agora com o caçador.

O guarda-caça caracteriza o indivíduo que busca manter a vida e a sociedade como estão; o jardineiro alimenta a utopia e o sonho da vida e da sociedade melhorarem; o caçador apresenta uma fome insaciável de consumo e satisfação de seus desejos em constante caça de novos desejos, bem objetos e pessoas a consumir. Espera do mundo que as possibilidades de consumo de pessoas e objetos nunca deixem de existir e satisfazê-lo.

A incerteza e a volatilidade levam Almeida, Gomes e Bracht (2009), com aporte em Bauman, a afirmarem que na modernidade líquida nem mesmo a aprendizagem e o conhecimento possuem condições sólidas. Isso porque a identidade instantânea e provisória é regida pela capacidade de adaptar-se fazendo o processo de “esquecer” e “apagar” mais importante do que o “memorizar” e o “aprender”. O que o sujeito aprende corre risco de não ser sentido como útil, assim como a próprio processo de aprender que envolve esforço e dedicação.

Neste mundo, os laços são dissimulados em encontros sucessivos, as identidades em máscaras sucessivamente usadas, a história de vida numa série de episódios, cuja única consequência duradoura é a sua igualmente efêmera memória. [...] Desse modo há pouca coisa, no mundo, que se possa considerar sólida e digna de confiança, nada que lembre uma vigorosa tela em que se pudesse tecer o itinerário da vida de uma pessoa (BAUMAN, 1997, p.36).

Refletindo sobre as consequências das condições da modernidade líquida para a organização social e política, Bauman (2011) manifesta preocupação com os perigos que advêm do indivíduo, do particular e não do público. Para ele um dos perigos para a democracia política e social é não poder dimensionar-se, hoje, com a clara separação entre poder e política. O Estado é a representação política da nação, mas o poder efetivo não emana do Estado e das nações e sim das corporações econômicas.

No presente estágio de produção, consumo e comunicação planetária a expansão da economia capitalista gerou alto grau de disfunção e desigualdade que aumentou a produção de sujeitos rejeitados e excluídos, sujeitos que saíram da condição de exploração para a de exclusão. Bauman (2005) pontua que homens e mulheres encontram-se assombrados pelo espectro da exclusão:

Para os que caem fora do sistema funcional, seja na Índia, no Brasil ou na África, ou mesmo como ocorre atualmente em muitos distritos de Nova York ou Paris, todos os outros logo se tornam inacessíveis. Sua voz não é mais ouvida, com frequência ficam literalmente mudos (BAUMAN, 2005, p.53).

Iniciando nossa discussão sobre as possibilidades de convergência entre Bauman e Pichon-Rivière, assim como sua fecundidade para pensarmos os vínculos na escola atual, no tópico abaixo refletimos sobre as relações possíveis entre o mal-estar diagnosticado por Freud no início do século XX e o mal-estar descrito por Bauman no final do mesmo século.

4.2 Freud, Pichon-Rivière e Bauman: do mal-estar na civilização ao mal-estar nas escolas da modernidade líquida

Aproximando a teoria pichoniana da contemporaneidade, adentramos na subjetividade humana trazendo para a discussão considerações da psicanálise sobre o sujeito da modernidade.

De acordo com Gomes (2002, p.38), baseado na teoria freudiana, “o princípio do prazer move o psíquico para a realização dos impulsos, eliminando as sensações de desprazer provocadas pela tensão, esta última relacionada com a pressão das pulsões para a satisfação”. Para Freud (1930) nesta busca por felicidade, o sujeito, (ou grupo que representa o desejo coletivo) pode fazer um “remodelamento delirante da realidade”, utilizando-se de alguns mecanismos de sublimação, como alternativa inconsciente para lidar com as restrições impostas pela cultura, no processo civilizatório.

No início do século XX a realidade era muito diferente dos dias atuais, entretanto, desmentindo o pessimismo do senso-comum, que costuma dizer que

“antigamente era muito melhor do que hoje”, já em 1930, quase um século atrás, Freud investigava os desconfortos escondidos na alma humana. Em sua obra intitulada *O mal-estar na civilização* o pai da Psicanálise procurava entender o homem da modernidade. Décadas mais adiante, nos anos 1990, Bauman (1997) escreveu *O mal-estar da pós-modernidade*, que, da mesma forma que Freud, tenta desvendar as agruras que afligem o homem, como o medo e a ansiedade.

Supomos que os dois autores de perspectivas diferentes – sociológica e psicanalítica – contribuem para a compreensão da escola atual, inserida nesses tempos líquido-modernos. Nesses tempos, é correto afirmar que a evolução tecnológica e científica trouxe muitos acalantos à civilização, mas, conforme afirmava Freud (1930), as criações humanas ainda não foram suficientes para a superação da infelicidade, desprazer e desconforto dos indivíduos. A busca pela felicidade perdura, e o mal-estar frente ao próprio ser humano e o processo de civilização empreendido permanece conforme os dois autores. O motivo é apontado por Freud (1930, p. 6, grifos nossos)

Já demos a resposta, pela indicação das três fontes de que nosso sofrimento provém: **[1]** o poder superior da natureza, **[2]** a fragilidade de nossos próprios corpos e **[3] a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade.**

Neste estudo procuramos investigar o terceiro motivo referido por Freud, para quem a fonte de sofrimento humano recai sobre os relacionamentos. Encontramos eco dessa afirmação na obra de Pichon-Rivière (1982, 2005) sobre as relações vinculares e os sofrimentos e prazeres que engendram.

Para Bauman (1997, p. 10) “[...] se obscuros e monótonos dias assombravam os que procuravam segurança, noites insones são a desgraça dos livres. Em ambos os casos, a felicidade soçobra”. Esta citação leva-nos a repensarmos as relações do sujeito com o outro e no derretimento de seus vínculos, consideramos ter que levar em conta sua relação sempre ambivalente entre liberdade e incerteza, de um lado e, de outro, dependência e segurança. De acordo com Freud (1930), a liberdade do indivíduo não se constitui um dom da civilização, o ser humano sempre reivindicará sua liberdade individual, mesmo que combinações grupais como família, escolas e

trabalho tendam a torná-lo mais forte. Forte por estar incluído em um grupo e não isolado.

No trabalho, o homem não pôde ficar indiferente ao fato de que outro homem trabalhasse com ele ou contra ele. Assim passa a conviver com as satisfações individuais e, no outro extremo, com as interdições da coletividade. Freud (1930) afirma que a sociedade humanizada e civilizada reprime sua natureza original, sua hostilidade primária e seus instintos agressivos restando-lhe um constante mal estar na convivência com o outro.

A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição (FREUD, 1930, p.20).

Equilibrar na balança da vida humana essa ambivalência que pressupõem perdas e ganhos, racionalidade e afetividade, manter vínculo com o outro ou proteger-se na solidão é tarefa do homem desde os primórdios da humanidade.

Todavia, as mudanças na estrutura da sociedade contemporânea, a retirada dos alicerces “sólidos” e protetivos do Estado-nação, culminaram no derretimento da sustentação da menor célula social - a família, exacerbando no sujeito o medo, como nos mostra Bauman (2007a, p. 23) “o medo está lá, saturando diariamente a existência humana, enquanto a desregulamentação penetra profundamente nos seus alicerces e os bastiões de defesa da sociedade civil desabam”.

A instituição escolar trilha caminhos paralelos ao do sujeito em seu processo civilizatório. Desta forma, acreditando poder vencer o mal-estar, o homem foi elaborando soluções para ser feliz, tornou-se civilizado – árduo aprendiz – teve que driblar a imprevisibilidade da vida, pôs ordem, classificou e nomeou as coisas, impôs a sua centralidade. Entretanto, além de em seu íntimo ter convivido com o desconforto da ambivalente liberdade, nas últimas décadas, viu entrar em declínio sua centralidade e segurança. Inferimos que a ciência e a Educação seguiram caminhos semelhantes.

Consideramos que um dos fatores do desconforto da Educação escolar contemporânea, reside em sua incerteza quanto a oferecer segurança ou liberdade ao aluno. Como exemplo tomamos os pressupostos Histórico Cultural que indicam

uma direção a ser seguida, ou seja, ordenam que seja importante ao aluno adquirir o conhecimento acumulado cientificamente de acordo com as máximas elaborações humanas, desta forma a segurança do estudante e da própria instituição está em caminhar por caminhos conhecidos. Assim, impede-os de caminhar rumo ao outro lado do pêndulo – o desconhecido, a criatividade e a liberdade.

A sistemática escolar que por tanto tempo negou ao sujeito a liberdade criativa, abre as portas para a “Educação para todos”, mas não vem apresentando resultados satisfatórios na convivência e experimentação de papéis diferentes por parte dos indivíduos – docentes e alunos, bem como a resolução de conflitos e dilemas atuais. Ao invés da sonhada felicidade, o homem nas condições da modernidade líquida, passa a deparar-se com o aumento de doenças psíquicas, com a fragilidade das relações interpessoais, com a perda de vínculos afetivos, com o crescimento e generalização de medos.

Conforme estudos atuais, tanto nas escolas quanto na sociedade em geral, a estrutura moderno-líquida amplia o quadro de sujeitos com características de desatenção, impaciência, pressa, imediatismo, ansiedade, medo e insegurança constante. Sintomas que podemos inferir estão enraizados na “desregulamentação universal”, conforme pontua Bauman (1997, p.34) e na prioridade concedida à “irracionalidade e cegueira moral” pelo mercado de consumo.

Em seu estudo sobre o mal estar na pós-modernidade Bauman (1997) afirma que o paradoxo se dá quando a organização passa a significar o desmantelamento da ordem existente, e o movimento constante substitui a rotina. Isto significa uma perda total das redes proteção do sujeito e as identidades líquidas escorrem por todos os lados, não se fixam, estão sempre em busca de algo novo para consumir, algo passageiro, fragmentado e sem solidez. É a rotina da não-rotina, da volatilidade como padrão de consumo, do imperialismo das relações instáveis, enquanto o estabelecimento de vínculos caminha na contramão.

Com referência na obra de Pichon-Rivière (1982), o estudo de Broide (2006) afirma que a alteração veloz e a fragmentação dos vínculos são decorrentes da expansão do capitalismo e dos grandes centros urbanos. A aldeia não satisfaz mais e é sucateada pelo urbano com suas novidades e desejo de ir além, ao centro do mundo, onde as coisas acontecem. O homem-aldeia transforma-se em homem-mundo.

Nesse movimento o indivíduo deixa de pensar e de refletir. Em um afã de consumir, usar e descartar deixa de conhecer que depende “de um exame, de uma reflexão, do discernimento entre aquilo que surge no mundo externo e aquilo que está registrado no mundo interno” (BROIDE, 2006, p. 68). O conhecimento se dá a partir da diferenciação do sujeito em relação ao outro e em relação ao mundo que o circunda. Nesta diferenciação há possibilidade de nomear, classificar e ordenar o que, coerente com os estudos de Bauman (1997) e de Pichon-Rivière (1982), vem acontecendo de forma confusa, superficial e volátil tendo em vista a acirrada velocidade da comunicação, dos contatos e do consumo.

Na sessão seguinte, discutimos as contribuições dos dois autores estudados, bem como a produção acadêmica recente brasileira sobre a obra de Pichon-Rivière com o intuito de evidenciar a inexistência de estudos sobre relações vinculares na contemporaneidade. Em nossa busca encontramos ainda a inexistência de investigações sobre a fecundidade desse conceito para atuar na instituição escolar neste início do século XXI. Apesar disso, os trabalhos aqui citados nos forneceram elementos importantes para a discussão do tema em foco.

5 PICHON-RIVIÈRE E BAUMAN: UM ENCONTRO PROFÍCUO PARA COMPREENDER OS VÍNCULOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Estabelecer as divisas entre modernidade e modernidade líquida constitui-se tarefa complexa. Na entrevista concedida a Pallares-Burke (2004, p.308), Bauman defende que a Sociologia, ciência que nasceu “junto com o projeto de modernidade, que era um projeto muito simples”, tinha como propósito tornar o mundo melhor, do que em “tempos pré-modernos, tradicionais, ignorantes, preconceituosos, supersticiosos, desordenado e caótico”. Sobre início da modernidade no século XVI, pontua Mancebo (2002), se tratava de um projeto sociocultural rico, capaz de infinitas possibilidades, e foi atravessada por reformas de múltiplas ordens, vindo a se consolidar no século XVIII. Acrescenta Mancebo (2002, s/p),

[...] o mundo, a partir do século XVI, apresenta-se, em relação ao das civilizações medievais, mais heterogêneo. Pode-se falar e apreciar o mundo sob outras vozes e outros ângulos; as relações entre os homens apresentam-se menos hierarquizadas; não há mais uma orientação central - política, religiosa ou cultural - e novas produções subjetivas são gestadas ao longo de múltiplas reformas que se desenrolam a partir do Renascimento.

Para Stuart Hall (2006) e Bauman (1997; 1999), o movimento da modernidade começou a “ruir” a partir da segunda metade do século XX, quando discussões sobre um novo momento histórico – a pós-modernidade –, chamaram a atenção para um conjunto de mudanças sociais e culturais profundas que estavam acontecendo no mundo ocidental. Mudanças tecnológicas aceleradas envolvendo as telecomunicações e o novo alcance da informática, alterações nas relações geopolíticas, globalização crescente da produção matéria, do trabalho e do consumo, e o surgimento de movimentos sociais relacionados com aspectos étnicos, raciais, ecológicos e de gênero. Confirma Germano (2011, p.74) que “[...] é justamente nesse século que vamos assistir ao grande ‘mal-estar da modernidade’, com a reconhecida crise do paradigma moderno e suas implicações epistemológicas”.

Hall (2006) indica como início da pós-modernidade a década de 1950, com a compressão espaço-tempo e globalização operadas pelos meios de transportes e de

comunicação. A crescente onda tecnológica “aproximou” as culturas por meio da *web*, encurtando as distâncias entre as pessoas do mundo todo e, ao mesmo tempo, motivando sua crise identitária.

Destaca Hall (2006) que a pós-modernidade tem como condição o deslocamento do indivíduo e das instituições como centro das ações e das mudanças sociais. Hall pontua que o declínio do sujeito “iluminista”, dotado de razão e identidade fixa, unificado e centrado deu origem ao sujeito moderno, de identidade fragmentada. O autor pontua cinco rupturas ocorridas no conhecimento moderno, a partir das quais a individualidade e a centralidade humana foram vencidas, são elas: a Psicanálise freudiana, que ao descobrir o inconsciente retirou do homem a racionalidade sobre suas ações; o materialismo histórico de Marx que ligou a identidade do sujeito aos meios de produção, ou seja, ao capital; os estudos linguísticos de Saussure que questionaram a representação das palavras e seus significados; a teoria de Foucault que evidenciou a capilaridade do poder político; os movimentos feministas que introduzem a diferença de gênero como um questionamento a uma pretensa “humanidade comum”.

A transformação do mundo contemporâneo e a transição da modernidade rumo ao novo está assentada, entre outros aspectos, de acordo com Giddens (1991, p. 52), no movimento de ruptura de paradigmas científicos¹⁰. A partir da sentença de que “nada pode ser conhecido com alguma certeza” a sociedade obriga-se constantemente a reformular uma nova consciência de si, de mundo e sobre suas relações. Verdades absolutas, em especial nas ciências humanas, são questionadas e substituídas por conhecimentos científicos historicamente provisórios, incompletos e carregados da subjetividade do pesquisador.

Definir significa solidificar uma informação ou conceito e, o que na perspectiva líquido-moderna apresentada por Bauman (2001; 2005; 2007a; 2007), não é possível neste momento da modernidade por não haver solidez em nada. Amplia-se e modifica-se, então, a tarefa da ciência. Até mesmo os conceitos tornaram-se líquidos e voláteis, quase indefiníveis, e, portanto, passíveis de uma contínua reorganização, assim, tratar da contemporaneidade significa falar de quebra de paradigmas, de novos confrontos e novos dilemas aos indivíduos.

¹⁰ O autor, entre outros, destacam que a contemporaneidade vem passando por uma discussão de mudança do paradigma de como fazer ciência. Busca-se alternativas ao modelo positivista não somente em relação ao como fazer ciência nas humanidades como também nas ciências naturais.

Inseridas neste contexto de discussão, buscamos, neste trabalho, aproximar a Teoria do Vínculo de Pichon-Rivière e a teoria de Zigmunt Bauman sobre as condições da modernidade líquida e suas consequências para a formação dos vínculos entre os indivíduos. Nosso intuito com essa aproximação é encontrar subsídios para a compreensão das relações interpessoais e refletir sobre como a instituição escolar pode contribuir para a sua melhoria.

Coordenar as necessidades da escola às mudanças ocorridas nas últimas décadas tem sido um desafio para muitas pesquisas. Fato que se justifica tendo em vista a multiplicação das relações interpessoais, grupais e incertezas da vida contemporânea (BAUMAN, 2011). Se, por um lado, o mundo transformou-se em uma unidade e interdependência, de outro, os laços humanos parecem estar sofrendo um processo de esfacelamento. Temos hoje uma crescente multidão de solitários, relação interpessoal cada vez mais rasa e aligeirada.

Conforme afirma Bauman (2003, p.8) até há poucas décadas, antes da ascensão das metrópoles e da informatização, o sujeito era provido de uma rede de proteção que vinha de sua comunidade. Explica que

[...] numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros seja para nos levantar de um tombo ou para festejar conosco, os laços comuns permitem os arrependimentos seguidos de desculpas e nos [...] momentos difíceis e por necessidades sérias as pessoas se ajudarão mutuamente; [...] não perguntarão como e quando retribuiremos, mas sim do que precisamos. Este é o dever da comunidade

Entretanto, o sujeito contemporâneo abriu mão da segurança da comunidade pela liberdade da *web*, ou seja, pela teclas *on* e *off* cujo principal atrativo é a fácil conexão e desconexão com os milhares de “amigos” disponíveis nas redes sociais. Resultando com esta mudança em uma intensificação da oscilação pendular do sujeito entre segurança-liberdade – a ambivalência – que Bauman (1997) chama de mal estar da pós-modernidade.

Juntamente com a perda das redes de proteção tradicional ruíram as antigas formas de coesão social (Estado, religião, família, instituições escolares), e sem este substrato sólido o sujeito desequilibra-se. A ambivalência da estrutura social retira do sujeito a possibilidade de adquirir autonomia, podendo gerar conflito em seu caráter individual, a sua identidade. Na tentativa de se proteger o indivíduo se

aprisiona. Para evitar o sofrimento dos relacionamentos o indivíduo cria uma barreira de isolamento.

Corroborando o pensamento de Bauman (1997), Lipovetsky (2004) afirma em seu livro *Os tempos hipermodernos* que há aproximadamente meio século ocorreu uma explosão de acontecimentos envolvendo o mercado, o indivíduo e a escalada técnico-científica que modificaram as relações humanas. A partir dos anos 1980, (período que o autor conceitua como início da hipermodernidade) o avanço brutal da globalização e das novas tecnologias de comunicação adquiriu uma velocidade espantosa, passando a interferir diretamente sobre os comportamentos e modos de vida. Constitui-se um caos paradoxal que provoca uma cisão dos indivíduos de um modo quase esquizofrênico entre a cultura do excesso e o elogio da moderação.

A complexidade do sujeito contemporâneo dificulta o fechamento de um conceito a seu respeito. Conforme ratifica Lipovetsky (2004), a esquizofrenia¹¹ da humanidade é manifestada na “cultura” de valores cindidos e ambivalentes, como a exigência excessiva de consumo, em ser moderno, em manter-se na moda, e culto da beleza e da jovialidade, enquanto que, de outro lado, valoriza-se o equilíbrio e o retorno da moral e dos costumes tradicionais como os religiosos e familiares.

Independente dos termos usados por filósofos, sociólogos ou educadores – ordem e desordem, caos organizador ou mal estar pós-moderno – é inegável que essas situações resultam na fragilização do indivíduo, na perda de vínculos ou narcisização do sujeito “hipermoderno”. Tudo é rápido e passa pelo sujeito quase sem tocá-lo, conforme como afirma Lipovetsky (1983, p. 50 apud MORAES, 2009, p.27, grifos nossos):

O narcisismo abole o trágico e surge como uma forma inédita de apatia de sensibilização epidérmica ao mundo e simultaneamente de profunda indiferença em relação a ele: paradoxo que explica parcialmente a plethora de informações que nos assaltam e a rapidez com que os acontecimentos mass-mediatisados se expulsam uns aos outros, **impedindo toda e qualquer emoção duradoura.**

¹¹ Em psicanálise ou psicologia a palavra Esquizofrenia (do grego *esquizo* = divisão, *phrenia* = mente), termo que foi criado por Bleuler (1857-1939) em substituição ao termo demência precoce, indica a presença de um cisma (ou divisão) entre pensamento, emoção e comportamento. Silva (2006) considera que as causas da esquizofrenia são ainda desconhecidas, assim considerando sua natureza multifatorial, há consenso em atribuir a desorganização da personalidade, verificada na esquizofrenia, à interação de variáveis sócio-culturais, psicológicas e biológicas, entre as quais destacam-se as de natureza genética.

Considerando a velocidade e a exacerbação de informações que invadem constantemente o sujeito pós-moderno, como dito anteriormente, sem nem tocá-lo, retomamos o conceito de espiral dialética defendido por Pichon-Rivière (1982). Para o autor, a doença mental é interpretada como um distúrbio da aprendizagem da realidade consequência do processo dialético dos vínculos. Aqui observamos um ponto de convergência com Bauman (2001; 2005; 2007a; 2007b) quando alerta para o fato de que o excesso de estímulos e informações líquidas que escorrem, modificam e escapam ao controle, impedem a formação do esquema referencial do sujeito, seu ECRO. A modernidade líquida não tem permitido que se complete o movimento circular da espiral dialética, impede que se estabeleça o vínculo, porque “mal se sente prazer no objeto de conhecimento, já se passa a outro e a outro, sucessivamente” (PICHON-RIVIÈRE, 1982, p 95).

Outro ponto que consideramos convergente entre a visão sociológica e a psicológica dos dois autores é a permanente busca- a qualquer custo- da civilização do ser humano pela felicidade. O imperativo pós-moderno é a busca da felicidade alicerçada no consumo. Com propriedade capaz de combater qualquer tipo de sofrimento – a felicidade – encontra-se disponível nos luminosos balcões dos *shoppings centers*. As relações entre as pessoas também se modificaram pautadas no mesmo critério: o de consumo e vinculação frouxa. Assim, amores e amigos são adquiridos como mercadoria com tempo de vida útil curto e de fácil descarte. Completando o quadro caótico, até mesmo o planeta é consumido vorazmente pelo “homem-caçador” (BAUMAN, 2007a; 2001), com vista a debandar qualquer sombra do sofrimento. O desejo irracional do “homem-caçador” incita-o infinitamente a caçar, uma perseguição infundável, pois o prazer não está em “pegar a caça”, mas sim em caçar.

Em decorrência das mudanças sociais e da enxurrada de informações o comportamento humano foi drasticamente alterado, os vínculos se tornaram cada vez mais frágeis e provisórios, não permitindo a realimentação da “espiral dialética” destacada por Pichon-Rivière (1982). Inferimos isto, pois, nas condições líquido-modernas se reduzem tempo e espaço para a projeção dos vínculos internos para o outro, e, mesmo quando ocorre a projeção não há disponibilidade interna deste outro para a continência.

Com o dismantelamento das redes de proteção social, dos Estados-nações e com a supressão do tempo-espaço pela globalização de mercados, os indivíduos encontram-se abandonados aos seus próprios recursos. Supomos que tais condições favorecem a valorização da individualidade por conta da qual o sujeito perdeu o contato relacional [afetivo] com o outro. Desenvolvendo uma personalidade narcísica, mergulhada em si mesmo, os sujeitos evitam as trocas e mudanças advindas do movimento da “espiral dialética” das relações vinculares. Dessa maneira, os indivíduos tendem a cristalizar-se em si mesmos sem possibilidades de novas aprendizagens vinculares.

Consideramos como resultados negativos desse movimento da vida moderno-líquida as estatísticas sobre o aumento de doenças psíquicas vastamente relatadas pela mídia nacional e internacional, como a ansiedade e a depressão. Tais patologias acometem vários segmentos da sociedade, incluindo os docentes das escolas públicas de nossa região.

Os índices revelados pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá e Associação dos Professores do Paraná - (APP/Sindicato) indicam crescimento de 17% em 2013 nos quadros de depressão, tomando como comparação o ano de 2012. Conforme publicado por Guedes (2013) em um jornal de circulação regional¹², a depressão “é a causa número um de afastamento de servidores da rede estadual de ensino em Maringá e região”.



Atendo-nos ao conteúdo veiculado na referida publicação, em concordância com as considerações arroladas acima, a chefe do Núcleo Regional de Educação

¹² Jornal O Diário do Norte do Paraná do dia 27 de junho de 2013, folha A5 – Educação.

em Maringá, na reportagem deste jornal descarta que o ambiente de trabalho seja o único responsável pelos afastamentos, atribuindo parte da responsabilidade para a estrutura da sociedade reproduzida na escola. Nesse momento é importante destacar a obra de Pichon-Rivière (1982) quando afirma que para se sentir saudável é preciso formar um “núcleo existencial” coerente, alicerçado sobre os papéis desempenhados nos grupos sociais dos quais o sujeito participa. Supomos que como consequência da perda das redes de proteção e a redução do convívio estável com grupos os sujeitos experimentam menos chances de viver papéis com coerência e estabilidade. Fragmentado e incoerente parece-nos que ao sujeito resta adoecer em suas relações vinculares.

Reforçando esses argumentos podemos citar os estudos de Campregher (2009), de base pichoniana. Para esta autora, a fragilização do indivíduo pós-moderno pode ser percebida quando analisamos o aumento na classificação de doenças apresentadas no CID-10 e DSM-IV¹³. São doenças somáticas, transtornos de personalidades e patologias comportamentais, que figuram em quadros de suicídio, ansiedade, depressão, fobia, pânico e medo dos desastres ecológicos, medo dos pais, medo da AIDS, medo de envelhecer, medo do desemprego, do futuro, etc.

Os estudos de Campregher (2009) indicam que a década de 1980/1990 foi marcada por um aumento na classificação diagnóstica, apresentada pelo CID-10 e DSM IV. A pesquisa por ela desenvolvida chama a atenção para o acentuado aumento de 70% na nomenclatura de patologias, ou seja, no CID-09 constavam 30 categorias de diagnóstico, no atual constam 100, quase o mesmo percentual de aumento apresentado pelo DSM, cujo número anterior era de 180 categorias, aumentando para 297 categorias atualmente.

Isto nos faz questionar em que medida tem se dado certo movimento de patologização, do normal e como temos, pautado no paradigma psiquiátrico, categorizado cada vez mais diversas forma de expressão da subjetividade humana como sendo patológicas, e, portanto, passíveis do estigma de uma desordem mental. (CAMPREGHER 2009, p. 25).

¹³Conforme afirmam Souza e Cândido (2009) a CID-10 e o DSM-IV são os sistemas diagnósticos mais utilizados na área de saúde mental. A CID-10 abrange todas as doenças e foi elaborado pela Organização Mundial de Saúde (1993). O DSM-IV foi elaborado pela Associação Psiquiátrica Americana (1994), abrange apenas os transtornos mentais e tem sido mais utilizado em ambientes de pesquisa, porque possui itens mais detalhados, em forma de tópicos.

Na pesquisa realizada por Esborgeo (2008), também com base pichoniana, sobre a escolha de carreira profissional por adolescentes, ela constata a influência exercida pelo consumismo sobre o comportamento dos jovens modernos globalizados. Os jovens, além de consumir e descartar facilmente, apresentam outras características como impaciência, pressa e imediatismo. Ao encontro do estudo de Esborgeo (2008), em pesquisa anterior, Machado (2005) conclui que a escola é uma das instituições sociais a desempenhar um papel essencial na regulação social. Ela ressalta que a escola por facultar a entrada dos indivíduos em um universo de valores, normas, sistema de referências e de ideologias acaba por orientar sua vida material e intelectual. Bem como a participação nestas instituições influencia diretamente a constituição da subjetividade desses indivíduos.

Em conformidade com a obra de Pichon-Rivière (1982) afirma que esse processo apresenta forças contraditórias. De um lado, a cultura institucional e o processo de socialização, de outro, a resistência do sujeito. O sujeito resiste e defende seu direito à liberdade individual e autonomia. Em um “jogo dialético” o sujeito influencia o contexto social e é por este influenciado, nunca submetido. Machado (2005) explica que a convivência em sociedade exige que o indivíduo encontre seu grupo de convivência e desenvolva a sua capacidade de discernir entre condutas corretas e justas a seguir e, ao mesmo tempo, encontrar meios de exercer sua autonomia.

Para Almeida (2009, p.31-32), “[...] se as diferenças dentro do grupo forem negadas ou não entendidas por seus membros, tal situação provocaria um Estado de caos”. Visto que, negar a ambivalência ou negar as diferenças entre os membros do grupo impossibilita o sujeito de amadurecer emocionalmente. Seguir o desenvolvimento mental sadio conceituado por Pichon-Rivière carece do “interjogo dialético” que acontece quando o sujeito encontra um objeto novo (estranho) e o transforma em conhecido, modificando a si mesmo.

Desse modo, na perspectiva pichoniana a saúde mental do sujeito, constitui-se por meio deste processo de aprendizagem da realidade. Trata-se de uma busca integradora dos conflitos com os quais o indivíduo se depara ao longo da vida na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Se a sociedade (ou a escola) não permite o jogo dialético dos vínculos, conseqüentemente dificulta o desenvolvimento psíquico sentido como sadio para o

sujeito. Conforme já citamos “[...] a ambivalência é tanto autodestrutiva quanto autopropulsora”, (BAUMAN, 1999, p.10), portanto, quando ilusoriamente o homem manipula todas as possibilidades, automaticamente cria novos problemas pela impossibilidade de tirar o fluxo contínuo do ser.

Enfatizamos que sem o apoio de um substrato inicial sólido, sem o vínculo que para Pichon-Rivière (1982) garante a “matriz de identidade”, o indivíduo e a sociedade submergem em uma modernidade líquida onde realmente [...] há pouca coisa, no mundo, que se possa considerar sólida e digna de confiança (Bauman, 1998, p.36).

Respondendo à pesquisadora Pallares-Burke (2004, p.321), conforme citado abaixo, Bauman aponta as características desequilibrantes contemporâneas, e deixa clara a sua intencionalidade ao utilizar o termo “líquido” para designar esta sociedade:

Diferentemente da sociedade moderna anterior, que chamo de "modernidade sólida", que também tratava sempre de desmontar a realidade herdada, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sendo permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de alguma permanência. Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da "liquidez" para caracterizar o Estado da sociedade moderna: como os líquidos, ela caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades "auto-evidentes". Sem dúvida a vida moderna foi desde o início "desenraizadora", "derretia os sólidos e profanava os sagrados", como os jovens Marx e Engels notaram. Mas enquanto no passado isso era feito para ser novamente "re-enraizado", agora todas as coisas — empregos, relacionamentos, *know-hows* etc. — tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis. A nossa é uma era, portanto, que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições.

Perguntamo-nos, então: como manter a solidez da instituição escolar neste cenário descrito por Bauman (1997, 2001) volátil e imediatista em que o homem-mundo, de identidade líquida e inconsistente, ávido por consumir e posteriormente descartar, elegeu o “esquecer” e “apagar” mais importante do que o “memorizar” e “aprender”?

Na escola atual, inserida em condições líquido-modernas, os resultados da liquefação parecem estar surgindo na forma de “refugos”, termo utilizado por Bauman na obra *Tempos Líquidos* (2007a), para designar os que não fazem parte dos sistemas classificatórios. No mundo, iniciativas são tomadas para atender a este quadro de refugos aos quais estamos denominando os estudantes excluídos por diferentes formas de preconceitos de docentes e/ou colegas – grupos de gênero, religião, classe social, deficiências, dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais e de comportamento, diversidade sexual, entre tantos outros.

No Brasil, citamos, e olhamos com suspeição, para o recente programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) denominado Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), cujo objetivo é alfabetizar um pouco mais de 15% de crianças brasileiras – que aqui denominamos de refugos da escola e da sociedade – que não foram alfabetizadas na (suposta) idade certa.

Concluimos que no espaço escolar encontramos o reflexo da sociedade moderno-líquida. Conforme afirma Bauman (2001, p. 145), o “curto prazo” substitui o “longo prazo” e faz da instantaneidade seu ideal último. Como resultado disso, decisões são tomadas de forma apressada e aligeirada buscando atender demandas imediatas. Nessa direção, na escola, o comportamento de algumas crianças que fogem ao padrão, ao esperado e ao *status* de “natural” acabam por não ter condições de re-organizar suas relações vinculares e, em consequência, suas condições de aprendizagem de si, do outro e do mundo ao seu redor.

É impossível fugir das consequências da globalização com suas insidiosas ondas de informação. As informações escorrem com intensa velocidade sobre as pessoas. Conforme assinalam Almeida, Gomes e Bracht (2009), no polifônico contexto da modernidade líquida, o consumo também se aplica ao consumo do conhecimento, visto que as informações estão presentes em todos os lados. Consideramos que nessas condições professores e alunos tendem a oscilar e flutuar em suas formas de pensar, agir e aprender. Pretendendo relacionar os aportes teóricos de Bauman e Pichon-Rivière parece-nos que nessas condições os conhecimentos, condutas e relações vinculares não têm tempo e espaço para se estabilizarem e se solidificarem.

Diante da tendência da liquefação das relações interpessoais, constatamos a impossibilidade de solidez do ensino escolar. Se relações sólidas e duráveis não cabem mais na cultura da sociedade em condições líquidas, que sentido tem uma

Educação escolar voltada para a vida? Concluímos que as novas circunstâncias sociais exigem uma reformulação dos conteúdos e formas das instituições escolares. Embora voltar ao passado de relações vinculares sólidas, talvez não seja possível ou até mesmo o melhor para os indivíduos, consideramos que refletir sobre esta questão é premente.

Dessa maneira, uma escola que busque atender às demandas sociais contemporâneas não pode insistir em seu papel único de difusor de conhecimentos científicos. Valores e afetividade se impõem como conteúdos escolares, ou seja, como foco da atenção dos docentes e estudantes. Como as relações devem ser, podem ser ou como serão de fato, não podemos definir, mas certamente a atuação dos docentes na instituição escolar influencia sobremaneira no modo como estas estão se organizando e se organizarão. Refletir sobre e experimentar relações vinculares é parte do espaço escolar da contemporaneidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como objetivo investigar contribuições das obras de Pichon-Rivière (1982, 2005) e Bauman (1997; 1999; 2001; 2003; 2005; 2007a; 2007b e 2011) para compreender as relações vinculares na escola contemporânea. Ao seu final concluímos que ambos os autores trazem contribuições a essa discussão por trazerem à tona a importância das relações eu-outro para o bem-estar psíquico e social dos indivíduos. Bauman (2005) nos lembra dos medos generalizados – de tudo e de todos os desconhecidos – que a predominância de relações sociais frágeis e fugazes pode gerar nos indivíduos. Pichon-Rivière (1982), com enfoque psicanalítico, destaca o mal-estar psíquico e social que os indivíduos sentem em razão da vivência de relações repetitivas e sem condições de mudança em seu mundo interno e externo.

Na sociedade contemporânea é notável o excessivo medo do estranho e o comportamento, que diríamos esquizoide, da sociedade frente a isso. Ao mesmo tempo em que o indivíduo é muito estimulado a viver diferentes identidades e pertencas temporárias (influência da mídia e redes de consumo), rejeita-se aquele o diferente, o indivíduo que causa alguma estranheza ao grupo, pois causa medo e suscita insegurança.

Entre os estranhos que a sociedade líquida vem produzindo, sujeitos hiper-entusiasmados e dispersivos, destacamos, entre outros, os diagnosticados com TDAH. Em nossa perspectiva, tais indivíduos vêm recebendo da própria sociedade que os criou, um olhar mixofóbico. Em decorrência desse comportamento social esquizoide, no cenário educacional parece estar crescendo o medo desses desconhecidos, o medo do que não é linear, medo do que é complexo, visto que a tendência da instituição escolar continua sendo a de ordenar, enquadrar e buscar a similaridades entre os indivíduos e não a diferença.

Os dois autores são profícuos ao lembrar-nos de que viver papéis diferentes e, portanto, realizar a espiral dialética, nos permite encontrar modos de ser, agir e pensar mais satisfatórios à nossa vida psíquica e social. Nesse sentido, a realização da espiral dialética na instituição escolar permite experimentar relações de vários graus de coerência, estabilidade e temporalidade. Supomos que essa experimentação favorece ao sujeito buscar o que é novo em si e em suas relações com o outro, sejam colegas ou professores.

Considerando a naturalidade com que as relações vinculares vêm sendo sobrepujadas pelo consumo de mercadorias e pessoas, assim como a subordinação da racionalidade e da moral às forças desse mercado, concluímos que a redução de “refugos” escolares depende em parte da vivência da espiral dialética pichoniana na instituição escolar. A experimentação de vínculos que permitam a re-significação de si mesmo, do outro e dessa relação promove a modificação do sentido de “culpa” da miséria material, afetiva, moral e simbólica dos excluídos, rejeitados e estigmatizados – o diferente.

Em tempos em que a balança da ambivalência humana parece estar inclinada para a liberdade, a desregulamentação e a desproteção propomos lançar peso no lado oposto. Em oposição ao líquido propomos certa solidez das relações vinculares, na tentativa de recuperar o aconchego e pertencimento de comunidades sólidas. Nossa hipótese é que essas condições oferecem vínculos necessários para a efetivação de uma aprendizagem escolar. Apoiadas em Bauman (2007a), como bons jardineiros, utopicamente acreditamos que se as condições líquido-modernas são construções históricas suas características são passíveis de modificação pelos próprios homens.

A teoria defendida por Pichon-Rivière (1982) na qual enfoca os vínculos e o processo espiral dialético pode orientar a instituição escolar, no sentido de oferecer estabilidade afetiva em oposição à fluidez dos vínculos e das identidades. A liquefação dos papéis, conforme aponta os estudos de Bauman (2005; 2007a), caminha em sentido oposto ao conceito pichoniano de “núcleo existencial” que enfatiza a diversidade e a coerência interna dos papéis sociais. É nesta direção que inferimos que a escola deve seguir. Ao oportunizar “relações vinculares sólidas” a escola contribui para a formação do “núcleo existencial” dos estudantes e dos docentes.

Ao finalizar este trabalho verificamos que, embora avistemos a fecundidade da obra de ambos – Bauman e Pichon-Rivière – para a escola da atualidade, mais estudos se fazem necessários nesta direção tendo em vista a complexidade dos autores, do tema e da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 128 p.

ALMEIDA, F. H. **Inclusão de pais com filhos em processo de escolha profissional: uma intervenção em grupo operativo**. 2009. 295 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2009.

ANDRADE, M. S. **A escrita inconsciente e a leitura invisível: uma Contribuição às Bases Teóricas da Psicopedagogia**. São Paulo: Memnon, 2002, 108 p.

ARRUDA, R. Notas sobre o conceito de indivíduo na teoria social contemporânea: um percurso a partir das obras de Stuart Hall, Norbert Elias, Richard Sennett e Zygmunt Bauman. **Revista Aurora**, Marília, v.6, n.6, p. 71-78, ago.2010.

BRASIL MEC. **Pacto pela alfabetização na idade certa**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/11/08/pacto-ira-garantir-alfabetizacao-de-todas-as-criancas-brasileiras-ate-os-oito-anos-de-idade>. Acesso em 07 de março de 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, DF, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei 10.172 – (PNE) **Plano Nacional de Educação- 2001 - 2010**. Brasília: 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, 276 p.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, 334 p.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 260 p.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, 144 p.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, 112 p.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a, 120 p.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007b, 212 p.

_____. **Entrevista para fronteiras do pensamento.** [S.l.], 2011. 31 min. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=POZcBNo-D4A acesso em 01 dezembro de 2012.

BROIDE, J. **A Psicanálise nas situações sociais críticas: Uma Abordagem Grupal à Violência que Abate a Juventude das Periferias.** 2006. 203 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em psicologia social - Núcleo de psicanálise e sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CALSA, G. C.; PÁTARO, R.F.; FRANÇA, F.F. Jogo e diversidade na escola em uma perspectiva piagetiana – Lino de Macedo. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v.5, n.8, jan./jun. 2013.

CAMPREGHER, I. **Do mesmo teto, do mesmo sangue, do mesmo chão: a família no cotidiano da loucura.** 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.

CARVALHO, E.J.G. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, E. J.G.; FAUSTINO, R.C. (orgs.). **Educação e diversidade cultural.** Maringá: EDUEM, 2010, 254 p.

COLLARES; C.A.L.; MOYSÉS, M. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da Educação. In: Alves M. L. (Org.). **Cultura e saúde na escola.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação; p. 25-31, 1994.

_____. Diagnóstico da medicalização do ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.11, n. 53, p.12-28, jan./mar.1992.

COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 224 p.

DSM - IV - TR **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais.** Ed. American Psychiatric Association, traduzido por Climepsi Editores. Climepsi Editores, 2002.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1985, 118 p.

ESBROGEO, M. C. **Avaliação da orientação profissional em grupo: o papel da informação no desenvolvimento da maturidade para a escolha da carreira.** 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2008.

FARR, R. M. **As raízes da psicologia social moderna.** Petrópolis/RJ, Vozes, 1999, 248 p.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artmed, 1991, 264 p.

FERREIRA M. C. A Psicologia social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.26, n. spe., p. 51-64, 2010.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização** (1930). Volume XXI § Sigmund Freud (1856 - 1939) p 1-21.

GERMANO, M. G. **Uma nova ciência para um novo senso comum**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, 399 p.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, 200 p.

GIDDENS, A. **Consequências da modernidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991, 180 p.

GOMES, K. V. **O mal-estar do encontro: um estudo sobre a toxicomania em uma Instituição Pública de Saúde**. 2002. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

GUEDES, C. Depressão lidera afastamento do trabalho. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá 27 de jun. 2013. Educação, A5.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, 102 p.

INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. **O Processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991, 79 p.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcelona, 2004. 136 p.

LIMA, T. C.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, 2007, v.10, n.spe, p. 37-45, 2007.

MACHADO, A. R. **Grupos de desenvolvimento profissional: uma estratégia para a formação de grupos operativos de professores nas escolas públicas?** 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2005.

MANCIBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n.1, s/p, mar. 2002.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996, 80 p.

MORAES, T. C. L. **Seguindo as orientações “politicamente corretas” do desejo: o ser e o ter que... a participação da subjetividade dos jovens no exercício de sua sexualidade e em sua atuação como agente de prevenção**. 2009. 297 f. Tese

(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001, 256 p.

ORSI, M. J. S. **A família atual**: reflexos, constituição, organização e repercussões na Educação dos filhos e na aprendizagem escolar. 2003. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2003.

OSÓRIO, L. C. **Psicologia grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, 2003, 176 p.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo social**, São Paulo, v.16, n.1, p. 301-325, jun.2004.

PESSOA, S. S. **Reflexões sobre grupos e um estudo de caso utilizando o dispositivo do cartel**. 2001. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1982, 152 p.

_____. **O Processo Grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 296 p.

ROHDE, L. A et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 124-131, 2004.

ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, 974 p.

SANTOS, B. S.. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. et al (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1997 p.12-33.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989, 176 p.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Lisboa: Edições Afrontamento, 2004, 59 p.

_____. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010, 554 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, 114 p.

SENNETT, R. **Corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999, 204 p.

_____. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006, 192 p.

SILVA, A. T. B.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva**, São Paulo, v.5, n.2, p. 91-103, set.2003.

SILVA, R. C. B. Esquizofrenia: uma revisão. **Revista de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP**, vol.17 no.4. São Paulo, 2006.

SOUZA, C. W.; CÂNDIDO, C. F. Diagnóstico psicológico e terapia cognitiva: considerações atuais. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 82-93, nov.2009.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro v. 9, n. 3, p. 300-308. jul./set. 1993.

VEIGA-NETO, A. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.79, p. 164-186, ago.2002.

VEIGA-NETO, Alfredo (2002). Paradigmas? Cuidado com eles!. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, 270 p.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975, 203 p.

WOZNIAK, R.H; COLLEGE B. M. F. **Allport and the Social Psychology**. [S.l], s/d. Disponível em: <http://www.brynmarw.edu/Acads/Psych/rwozniak/allport.html>. Acesso em 05 de maio de 2012.

ZUCOLOTO, P. C. S.; PATTO, M. H. S. O Médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v.17, n.1, p. 136-145. 2007.