

Bagagem de uma educadora clínica no país do ensino e da educação

(A clinical educator's luggage in the country of teaching and education)

Mireille Cifali*

Resumo

Afirmo ocupar uma posição clínica tanto no ensino quanto na intervenção e na pesquisa. Muitas vezes, perguntam-me em que consiste tal posição, quais são minhas bagagens, minhas ferramentas para construir o saber e qual é minha relação com a teoria, no que diz respeito à ação profissional. Algumas pessoas estranham ao me ver assegurar que um profissional da educação e do ensino se aproxima, em seu agir, muito mais de um clínico que de um experimentalista. Aqui tento repertoriar minhas bagagens e delinear as posições que apontam para essa inscrição na clínica.

Palavras-chave: Profissional da educação e do ensino; Inscrição na clínica; Relação com a teoria; Relação com a ação profissional.

Quanto trabalho com meus colegas de ciências da educação da Universidade de Genebra, eles sabem, por minhas informações, que ocupo uma postura clínica, tanto no ensino quanto nas áreas de intervenção e pesquisa. Frequentemente, eles me perguntam o que isso quer dizer, qual é minha bagagem de conhecimento, quais são minhas ferramentas para construir o saber e em que consiste minha relação com a teoria, no tocante à ação profissional. Às vezes, eles se surpreendem quando lhes asseguro que, em seu agir, um profissional da educação e do ensino se aproxima muito mais de um clínico que de um experimentalista. Essa postura tem uma história ligada à minha pesquisa sobre possíveis laços entre psicanálise e educação (CIFALI, 1982).

• Texto recebido em fev./04 e aprovado para publicação em maio/04.

* Licenciada em História e Filosofia, pela Universidade de Neuchâtel, Doutora em Ciências da Educação, Universidade de Genebra. Professora de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Traduzido do original *Bagages d'une clinicienne au pays de l'enseignement et de l'éducation* por Nina de Melo Franco e Eunice Dutra Galery.

ANCORAGEM

A partir de 1980, tive a oportunidade de lecionar para adultos que, voltando à universidade após vários anos de prática, queriam “respirar outros ares”, tentando entender de outra maneira seu cotidiano profissional. Como historiadora, eu havia não somente tentado reconstruir a história das relações entre psicanálise e educação, particularmente com Jeanne Moll (CIFALI & MOLL, 1985; MOLL, 1989), mas também, trabalhando na instituição que dava prosseguimento ao trabalho do Instituto Jean-Jacques Rousseau, pude estudar a maneira como foi instaurado, a partir de 1912, o diálogo entre indivíduos “práticos” e “teóricos”, ou seja, a maneira como cada um formulava uma demanda e não tinha respostas satisfatórias. Assim, a teoria e sua transmissão poderiam sofrer rejeição ou mesmo o retorno a um antiintelectualismo (CIFALI, 1987). Ora, poderia eu, então, trabalhar de outra maneira, a fim de que, em dada situação, as construções psicanalíticas pudessem operar deslocamentos que tornassem possíveis alguns desbloqueios? Dessa forma, continuei a interrogarme, estudando os arcanos de uma psicanálise aplicada.

Foram os alunos, aliás, que me levaram a interessar por tais questões. Em primeiro lugar, as histórias vividas que eles narravam constituíam um desafio para meu pensamento. Elas me permitiam discernir o que se apresentava como repetição, o que era problemático em um ato de ensino. Tentei, então, com eles, construir uma forma de compreensão que pudesse sempre levar a surpresas: tratava-se de não deixar que eles se limitassem à compreensão inicial e, sim, de encorajá-los a pensar seus atos, sem excluir certos aspectos. Referia-me à teoria freudiana, evitando reduzir as situações que eles viviam a uma leitura conceitual, ou seja, reduzir o que era vivo a uma explicação psicanalítica. Sempre evitei usar assim as hipóteses freudianas, a metapsicologia. Tento chegar a uma compreensão que possa ser dita com palavras simples. É claro que exponho, em minhas aulas, as hipóteses freudianas, evidenciando até que ponto elas ainda parecem eficientes, mas não faço delas, necessariamente, uma explicação dos atos cotidianos. Minhas aulas se transformaram, estruturando-se com base em questionamentos arrolados pelos alunos, a cada ano. Com esse material, escrevi um livro *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique* (1994). Defino, portanto, minha postura como interpretante. Minhas aulas encontraram resistências, mas, pelo que sei, minha maneira de transmitir não criou resistências suplementares. Para os alunos, essas aulas suscitam a curiosidade, o prazer de pensar, de elaborar, de pesquisar. E, para mim, o prazer de não me obrigar a tudo compreender, enquanto acompanhava suas evoluções, de um ano para outro.

Quando nos encontramos em uma situação de formação ou de ensino uni-

versitário, ocorre-nos trabalhar, em primeiro lugar, nossa relação com o saber, o lugar ocupado pela teoria em nosso pensamento. Tentamos determinar, assim, de que maneira a usamos ou, às vezes, até mesmo de que mecanismos de defesa lançamos mão, para nos proteger das questões e dos enigmas que encontramos em nossos gestos e palavras. Sem esse trabalho do formador sobre ele mesmo, corremos o risco de não avançar, de provocar rejeições, repetindo aquela oposição, dita endêmica, entre teóricos e práticos. Desde então, venho tentando levar os que aprendem um “*métier do humano*” a perceber a tensão entre as teorias e os atos, incitando-os a jamais renunciar à elaboração de um pensamento pessoal, incentivando-os a manter a intuição como guia, mas guardando seus limites, tornando visível o descentramento benéfico que se obtém quando aceitamos freqüentar certos autores de ciências humanas.

O desafio, para mim, é permitir a elaboração de um pensamento singular, um pensamento na ação, levando em conta as restrições do campo prático, os determinantes das instituições e o nosso lugar de sujeito criador. Para tanto, preciso nomear meus limites, mas sem recusar a retórica pela qual passa qualquer ensinamento.

POSTURA

Pouco a pouco, apeguei-me a uma postura clínica, tanto na pesquisa, na formação, quanto na intervenção. Com efeito, percebi uma postura comum a certos antropólogos, psicanalistas, historiadores, estudiosos da ética e sociólogos, fundada na tensão entre subjetividade e intersubjetividade, com uma exigente preocupação com a alteridade (CIFALI, 1999). Por quais caminhos e através de qual olhar construímos hipóteses eficientes, convivemos com pessoas ou nos posicionamos diante de situações ou mesmo de um texto? De que maneira aceitamos “nos perder” em meio a um material, para que surja uma compreensão surpreendente, através de uma metodologia que vai se construindo, que não é dada de início, mas, quase sempre, no final. Minha filiação é, antes de tudo, aquela que remonta a Certeau (1987, 1990).

Clínica

Tive então a necessidade de reconstruir o modo pelo qual a clínica atravessa as disciplinas universitárias. Entender de que maneira em cada disciplina – sociologia, antropologia, história, ergonomia, ciências da educação – vemos surgir uma tensão entre clínicos e, para resumir, experimentalistas. A clínica, ocu-

pando um lugar marginal, ocupa o lugar da alteridade na norma científica; ela não pretende ser hegemônica, mas deve interrogar continuamente, por sua presença, as expectativas da aplicação científica, e vice-versa. Se me situo nas ciências da educação, acho sempre interessante buscar cumplicidades em outras disciplinas, examinando de que maneira essas disciplinas integram tais debates. Hoje sabemos, por exemplo, que na medicina – que está na origem da clínica – a tensão entre uma abordagem clínica e uma abordagem tecnicista é grande, e que é questionada por uma “ética aplicada” (MALHERBE, 2000, 2001).

Estar na clínica demanda igualmente ligar o psíquico ao social, recusar a clivagem entre sociologia e psicologia, postular que temos de entender as influências recíprocas do sujeito e do mundo (ENRIQUEZ, 1983, 1997; DEJOURS, 1993; De GAULEJAC; ROY, 1993; FLORENCE GIUST-DESPRAIRIES, 1999, 2003). De outra forma, corremos o risco de chegar a uma psicologização da clínica, à abordagem de uma interioridade como se ela estivesse sozinha no mundo. Sem dúvida, a clínica é psicológica quando ela é terapêutica, mesmo assim com reservas. A psicanálise não é, como afirma Freud, psicologia de um só; ela é, desde o início, psicologia social. Ainda mais se a clínica, como postura, intervém em um espaço público onde emergem, como mostra Florence Giust-Desprairies, marcas sociais ligadas a marcas psíquicas.

Evidentemente, a clínica se define por certa relação com o sofrimento, mas, sobretudo, pelo fato de nos encontrarmos numa situação que favoreça a outrem poder ultrapassar uma barreira, uma dificuldade, uma crise ou, simplesmente, seguir sua evolução: nossa tarefa é manter um modo de presença para que essa passagem não seja destruidora. Temos então, necessariamente, uma posição ética: não fazemos algo no lugar do outro, mas é preciso mobilizar nossa inteligência para colocar a dele em movimento. Onde está o desafio? Na relação com um ser que fala, não em sua expressividade, mas naquilo que, em sua palavra, emerge na relação com um social, com uma norma, que esteja ligado ao afeto, aos sentimentos vividos, ao imaginário.

O GOSTO DA BAGAGEM

Então, em tal contexto, como responder ao que sempre me perguntam: “Com que bagagem ir a campo, construir conhecimentos”? Minha primeira reação é a de evocar outras bagagens. Na França, a SNCF – companhia ferroviária francesa – me considera uma “grande viajante”, prova de que sou versada em bagagens de trem. Na verdade, preocupo-me em reduzi-las ao mínimo, em levar o que posso em meu corpo, várias peças de roupas, como se fossem

camadas sucessivas, e uma valise pequena. Evidentemente, tal concepção de bagagem faz com que eu me confronte sempre com aquilo que não tenho, que deveria ter, que não lembrei de trazer, que ficou em algum lugar, que me arrependo de não ter trazido, e com o que acaba sendo inútil e fica no fundo da mala. Essa experiência da bagagem mereceria ser contada. Ela provoca esgotamentos psíquicos, errâncias, perdas de referências, esperanças de ver chegar o dia em que as bagagens não existam. Mas não é para falar desse tipo de bagagem que me solicitam. No entanto, parece-me evidente que, entre as bagagens da viajante e as da educadora clínica, podemos tecer ligações até então ignoradas: a busca de uma leveza, um corpo mobilizado; dúvidas, incertezas e angústias; passagem entre multidão e solidão...

Correndo o risco de parecer caricatural

Muitas vezes, a postura de uma profissional da clínica traz consigo imagens pré-concebidas: ela seria aquela que não possui outra bagagem senão a própria e que prega a empatia, a transferência e a intuição, fazendo acreditar que não precisa de técnicas: ela então afirmaria que bastam seus anos de psicanálise, suficientes para que ela possa mergulhar na situação, implicar-se e trabalhar com quem a acompanha, para que daí surja uma interpretação, um saber transformador. Essa seria uma imagem infável, mas que não resiste aos questionários, às ferramentas estatísticas, às grades de observação. Não gostaria de reforçar essa imagem, sobretudo ao falar de minhas posturas, de minha capacidade de enfrentar o desconhecido, o medo do vazio, etc. Tenho por dever resistir a essa imagem de uma educadora clínica que diz ser ela mesma sua principal ferramenta, e se satisfaz com isso. Sustentarei, portanto, que, como outros, tenho um quadro de referências, um dispositivo, uma construção que visa a uma compreensão, a uma busca de interpretação, a uma ética, além de ferramentas técnicas.

Minhas áreas de atuação

Meus campos – como são chamados – são diversos. Um deles é, com efeito, o ensino; o outro, a pesquisa histórica; o terceiro, a intervenção junto a pessoas, no singular ou em grupo; o quarto, a formação; o último, a terapia. Em todos esses campos, busco a construção de um saber e de uma compreensão; trabalho com os outros, vivos ou mortos (pesquisa histórica), em uma postura baseada numa intersubjetividade e que tenta forjar as condições que permitam a co-construção de um saber transformador para si e para os outros, para o presente e o passado, no caso de uma pesquisa histórica.

Existem, evidentemente, diferenças nesses campos, mas minhas posturas de construção de saber permanecem sensivelmente as mesmas. Como dar ocasião a que os alunos construam um pensamento nas zonas do afeto, dos sentimentos, das relações intersubjetivas? Como abrir espaço para que profissionais pensem seus atos cotidianos em sua relação com as instituições? Como entender o ocultismo do final do século XIX, em suas relações com a psicanálise, e o resultado disso em nossa atual relação com o irracional? Não vou a campo somente para ver. Existem demandas ligadas a uma urgência, enigmas que busco, algo que procuro e que talvez não encontre. Há então implicação transferencial, ou seja, afeto. “Meu” campo não é neutro.

Carteira de identidade

A partir de que lugar faço minhas intervenções? A qual lugar de palavra devo atrelar-me? A partir de qual lugar sou procurada? Quase sempre isso se dá em função do meu título de professora universitária. Pedem-me que fale, que transmita um saber. Ali chego, com efeito, com tudo aquilo que acumulei, mas com uma exigência. Na maioria das vezes, recuso-me a expor um tema que já construí, algo de minha predileção. Peço aos que me procuram que me contem seus problemas, suas dificuldades, suas questões, seu contexto institucional. Então, tento pensar a partir daquilo que construí e de como posso entender seus questionamentos.

Há, também, pedidos de intervenção, da parte de equipes que desejam trabalhar sua realidade institucional; de grupos de profissionais que questionam suas práticas; de indivíduos que gostariam de compreender o que se passa com eles, na área profissional. Supervisão, grupo Balint, intervenção institucional... os encontros recebem nomes diferentes. Mas sempre compareço como alguém da clínica.

Há vinte anos, venho acumulando conhecimentos. No entanto, cada vez e sempre, o que me interessa é colocá-los em prática, diante de outras realidades. Essa é, provavelmente, minha postura mais fundamental: gosto de construir conhecimentos numa relação com outros, e não de impor meu conhecimento, sem entender onde estão esses outros. Trata-se de um encontro entre dois universos: eles, que vivem em um contexto do qual não faço parte; eu, que venho com aquilo que sei, e, ao final, tentamos construir algo juntos. Não nego possuir um conhecimento acumulado, mas ele nunca me basta, e eu o coloco em jogo, ao aceitar tratar de problemas que não domino.

FUNDAÇÕES

O insignificante, o inconsciente, o intraduzível, o enigma, a estranheza, ou seja, o afeto, os sentimentos, a relação consigo e com o mundo, o sem-razão, o não-razoável: busco um “objeto” muito particular, que sempre tem a ver com um outro, vivo ou morto, com uma alteridade, uma intersubjetividade. Minha atenção se volta para o que é construção humana do objeto. Por exemplo, não é a tarefa em si que me atrai, mas a maneira como ela é levada a cabo por um homem, ou uma mulher, em determinada situação, com suas limitações e “loucuras”: de que maneira eles se desembaraçam, o que eles dizem ou deixam de dizer de sua experiência. Por isso, acabo sempre mantendo uma relação de proximidade com meu “objeto”. Ele se torna enigmático, resistente à minha compreensão, objeto de paixão, diante do qual se coloca também em jogo minha ignorância.

Afinal, qual é minha posição nessa abordagem de um objeto? Eu não o superestimo. Não o tomo como preexistente ao meu olhar, mas cedo à dialética entre uma subjetividade e um objeto, dialética que se constrói em relações que acabam por alterá-los mutuamente. É nesse diálogo com o objeto que construo meu conhecimento; meu objetivo não é encontrar um objeto que já “estava aí”, ele sempre está inserido em uma história. E, se esse saber transforma, ele transforma os outros e a mim mesma, com construções datadas, com efeito de verdade, mas que não têm a pretensão de ser a verdade.

Não temo que minha presença perturbe, essa perturbação faz parte do quadro e da compreensão a ser construída. Nesse contexto, minha subjetividade se expõe, ela não é retirada, mas trabalhada. Ela é a garantia da honestidade do diálogo que se abre. Com efeito, eu me dirijo a outras subjetividades. Dessa maneira, meu ponto de partida é essa subjetividade que lanço diante deles, esperando que, por sua vez, eles também a trabalhem. Coloco-me em uma intersubjetividade, com uma confiança construída na palavra e numa elaboração comum. Há aí, para eles, muita coisa em jogo. Por vezes, algo de sobrevivência, outras vezes a simples qualidade dos gestos. Para mim, um desafio de compreender o que escapa, que é sofrimento, e isso coloca – a mim e a eles – perante o sentimento de impotência. E qual o objetivo disso? É nossa capacidade de compreender o mundo, os outros e a nós mesmos, com certa liberdade de pensar e a esperança de pensar “de forma justa” situações singulares. Aqui é preciso explicar o significado desse “de forma justa”... Minha forma de estar implicada supõe que eu esteja protegida por um *status*, um papel. Mesmo assim, corro o risco de ser inserida em uma realidade às vezes destruidora. Minhas vantagens: venho de fora, e por isso entro, menos ou mais visivelmente, nos jogos

internos de poder. São condições de intervenção ou de formação que permitem, na maioria das vezes, construirmos juntos algum saber, com as resistências de sempre, que não são as mesmas de quando impomos nossa presença a um grupo e que essa imposição é marcada institucionalmente.

COMEÇANDO A TRABALHAR

Em que consiste meu trabalho? Em primeiro lugar, sou responsável pelo dispositivo, o que requer várias competências. Trata-se do espaço-tempo de uma pesquisa, de um encontro; proteções, cuidados, garantia de confidencialidade; obrigações, explicitação dos poderes; precauções quanto ao uso ou maus usos institucionais daquilo que vim fazer... São palavras, regras, lugares. Preciso sempre dispor de um dispositivo que permita a construção de um saber não destruidor, nem para os outros, nem para mim. Esse dispositivo é um conteúdo indispensável que devo trabalhar continuamente. Eu lanço mão dele, eu o invento a cada situação. Trata-se de um elemento terceiro, criador de obrigações e temporalidades. Toda pesquisa e toda intervenção dependem das condições em que são produzidas. É de extrema importância não ocultar essas condições de produção, nem sua influência em uma construção do saber. Até mesmo na relação terapêutica, não existe um face a face sem esse elemento terceiro. Há algo que se coloca como mediador, em nossa relação com os outros ou com os textos.

A observação

Quando vamos a campo é, evidentemente, para observar. Temos bagagens que nos permitem sondar a realidade, capturá-la em nossas redes. É preciso, portanto, observar, colher material. Tal é o adágio. Ora, devo confessar que raramente utilizo o termo “observar” para definir o que faço em campo. Seria isso pudor, capricho, resistência? Terei que examinar essa lacuna na minha linguagem: fingimento, tentativa de mascarar uma realidade, em sua ausência? Não rejeito essa perspectiva, mas não creio poder atestá-la em mim. O verbo “observar”, ainda que eu tenha lido e apreciado o que dele dizem certos antropólogos, ainda está, a meu ver, demasiadamente atrelado a uma posição de exterioridade, a um olhar sobre um objeto, ao qual se podem aplicar referências, conceitos.

Então, o que faço em campo, que não merece o título de “observação”? Lanço mão de todos os registros da experiência: sentir, ver, olhar, escutar... Em pri-

meiro lugar, há implicação, sentimentos, movimentos interiores, angústias, perdas, pânico, presença, interesse, urgência, responsabilidade. Tudo isso passa pelo corpo, pelos sentidos, ao mesmo tempo que pelo pensamento. Estamos, eu e eles, em um mesmo barco, e não sei quem é mais visível...

Olhar, escuta, palavra: estou dentro, escuto, estou ali mergulhada, tenho expectativas, surpresas; estou dentro e fora, recolho os fatos e, em seguida, interrogo-me, mas sem questionar sistematicamente aquilo que escapa ao que esperava. Há uma arte da questão, ou do comentário, ou do questionamento, na forma de um “não compreendi bem...”. Acumulo material, anedotas, narrativas, atos, gestos, arquivos, pelos quais não me deixo levar por inteiro. Há também a competência que me atribuem, mas que não possuo obrigatoriamente – essa distância cria um espaço de transferência e de pensamento. Apóio-me como posso nas forças transferenciais com tudo aquilo que comportam como freio e como dinâmica.

Compreensão

Como se constrói, em seguida, uma compreensão? Há conhecimento anterior, um conhecimento acumulado, mas que eu não aplico; mantenho-o na reserva, ele me serve de guia. A maior ou menor familiaridade com um campo representa uma vantagem e uma desvantagem: se muito por dentro, não há bastante surpresas; se muito por fora, há o risco de ali projetar o que conheço. Fico numa constante tensão entre o familiar e o estranho, o esperado e a surpresa. Sou levada, às vezes me perco, mas pouco a pouco construo referências, balizas para tecer laços, para relacionar o que estava separado e produzir um sentido. Esse sentido só pode ser uma co-construção, e só assim esta pode ter um efeito.

Assim, procuro tratar a singularidade das situações, para chegar a modos de compreensão que tenham efeitos de verossimilhança, efeitos de verdade. O que importa não é o brilho de minha inteligência, mas a capacidade de criar um espaço que permita àqueles que me procuraram construir seu próprio entendimento das situações. Criar um espaço de palavra, de reflexão, de pensamento, de debate, de conflito: espaço protegido, garantido por mim, para que o saber seja construído por eles. Minhas intervenções têm por objetivo desarmar as armadilhas em que cada um se fecha, institucionalmente falando; coloco-me como de uma presença distanciada. Minhas proteções: o que se constrói ou não, o que se resolve ou não, o que se bloqueia ou se desenvolve. E me sirvo de uma intuição para captar a mobilidade, para penetrar no que está marcado pelo tempo. De que é feita essa intuição, como ela é trabalhada em seguida? Essa é outra questão importante.

Resumindo, o caminho é o seguinte: aceitar ir a um campo que não conheço, enfrentar problemas que não domino; levar meu saber, mas em surdina, ou utilizá-lo, não para tornar o outro ignorante, mas para que sirva de apoio à elaboração de um pensamento; apoiar-me em uma psicanálise, em algumas referências sobre o funcionamento psíquico intersubjetivo, em uma escuta especial em relação aos jogos de transferência e de contratransferência; visar a uma compreensão, que é construção comum; escrever os fragmentos de compreensão; dar um retorno sobre meu saber, para que esse esteja preservado de certas destruições; impedir que o saber se volte contra alguém; não acrescentar destrutividade à destrutividade.

As ferramentas

Afinal de contas, tenho ferramentas? Evidentemente: a escrita, a palavra, a escuta, o diálogo, a confrontação. Para pensar: um diário, narrativas, notas de leitura, maneiras de arquivar, fichas: lenta acumulação de textos, de rastros, de arquivos. Para entender: uma construção pela escrita. Mas nada de entrevistas, nada de questionários: acima de tudo, uma palavra que surge em situação.

Em minha bagagem, tenho mapas geográficos com espaços ainda não explorados; lá dentro, a confiança de que nossa viagem termine em um deserto replantado. Como muitos outros pesquisadores, tenho que usar ferramentas que sirvam a várias disciplinas. E tenho que saber usá-las corretamente e no tempo certo. Isso nada tem de original. Exceto, talvez, o fato de que essas ferramentas não me devam servir como defesa diante do que acontece. Minha mala não me impede de andar, nem mesmo de correr. Minhas ferramentas me dão segurança, é certo. Eu não sairia sem elas. Se as ferramentas fazem o método, acredito, como outras pessoas, que esse é construído no diálogo com o objeto; o método só preexiste porque há uma multiplicidade de ferramentas. Eu não as invento, eu as reinvento num diálogo com uma situação, uma experiência, um terreno de pesquisa ou intervenção.

Tratar-se-ia de desenvolver aqui o lugar da escrita, indispensável à viagem. Com efeito, palavra e escrita são minhas duas principais ferramentas (ANDRÉ; CIFALI, ainda não publicado). Elas me ajudam a construir, a interpretar, mas não me submeto a elas, num tipo de adequação que não deixa nenhum espaço. Para isso sirvo-me de alguns modelos, sem uma técnica invariável. Eu mergulho, nado, bóio, preocupo-me quando não entendo nada, e confio na construção lenta, na progressão. Deixo-me atravessar pelo que acontece, nesse aprendizado de uma regulação contínua do interno e do externo, da implicação e da distância.

A ética

Ainda entre minhas ferramentas: a ética. Por que motivo ela faz, sistematicamente, parte de minha bagagem, a ponto de poder considerá-la a própria mala, onde todo o resto está contido? Um clínico intervém em zonas de sofrimento, ele constrói seu saber baseando-se na dificuldade do outro, seu saber tem uma dívida com os corpos que sofrem, ele não se pode contentar em apropriar-se desse saber em nome da ciência, e de retirar do outro o saber que lhe cabe.

A ética intervém em todos os níveis de minha atuação em dado campo. Não saio em busca das coisas por pura curiosidade. Alguém pode levar-me a lugares para tentar compreender uma situação dada, mas não posso forçar esse outro a me levar ali por mera recreação. Há, então, zonas proibidas, onde não entrarei. O outro nunca é um objeto, ele é um sujeito, e a busca de conhecimento deve ser, acima de tudo, de utilidade para ele, não para mim.

Os benefícios aparecem, em primeiro lugar, para aqueles que me procuraram: uma compreensão, uma retomada da liberdade de pensar, uma mudança, situações destruidoras que deixaram de sê-lo, efeitos terapêuticos. Como guia, tenho teorias: filosóficas, históricas, psicossociológicas, psicanalíticas, e, sobretudo, um desejo de entender, de interpretar, de identificar o que se repete, tornar visível aquilo que o social cria como sintoma. Com o exercício da delicadeza: não me encontro ali para impor meu pensamento, meus esquemas, minhas lindas interpretações psicanalíticas, estou ali para entender a singularidade de uma situação e trabalhar para que ela evolua no sentido do menos ruim, quando não é para o melhor.

Eis aí oportunidades para entender certos mecanismos, tentar interpretar, relembrar o que foi desvelado, para tecer laços com outras realidades. Meu saber provém dessas confrontações, e minha originalidade do fato de, às vezes, compreender mecanismos produzidos por nosso presente. Um sucesso? Não, nem tanto. Apenas um saber operante, uma capacidade de pensar por si mesmo, algumas referências nas relações humanas. Mas essa construção é frágil, está à mercê de outros eventos, outras tempestades. Epistemologicamente chego, dessa maneira, a um saber dialógico, a uma escrita ficcional e a uma preocupação ética. Sem dúvida nenhuma, possuo uma bagagem sólida, mas viajo com a impressão contínua de tê-la perdido.

Coerência

Em tal postura, as exigências são grandes, sempre restam competências por construir: longo período de imersão, como para os antropólogos; busca de ma-

teriais, convivência com objetos que desnorteiam; suspensão do julgamento; metodologia que se constrói com a freqüentação do campo; honestidade, trabalho sobre a relação entre o eu e o objeto; busca de interpretação e construção de laços entre realidades dissociadas, produções de compreensão, esboço de hipóteses como construções provisórias.

Essa postura clínica, ao buscar uma compreensão, preserva sua liberdade de pensar, mas pensa com os outros, ela recobre meu ideal de intervenção, comum a todo profissional confrontado com a repetição de cenários, de sofrimentos, de dificuldades. Não há, para mim, clivagem entre a minha postura e a desses profissionais. Em seguida, aparecem as diferenças no espaço dado a cada um para construir um saber socializável, ou seja, publicável. Mas, nessa busca de compreensão, de interpretação, nesse tornar-se autor de seus gestos e de seu pensamento, valendo-se do pensamento de outros, existe uma comunidade que eu procuro desvelar em todos os seus estágios.

É dessa maneira que faço intervenções, e que pratico a formação. Tento restituir um modo de pensar a cada indivíduo implicado em situações profissionais e sociais; ou fornecer as ferramentas, os dispositivos para que esse trabalho de pensamento não deixe de ser feito, e que a qualidade do agir e do encontro seja preservada. Seria isso uma ilusão? Um ideal que a realidade acabará desmentindo? Talvez. Será que veremos o triunfo de procedimentos impostos e que deverão ser aplicados ao pé da letra?; das burocracias que transpiram pura indiferença, em lugar da capacidade de nos sensibilizar com o sofrimento do outro?; das teorias que ditam a verdade com a pretensão de dirigir os indivíduos?; das receitas “prontas para uso” que acabam passando, mas que, enquanto duram, são capazes de nos fazer acreditar que estamos na ponta do progresso...? Evitemos a caricatura e as clivagens. Com efeito, a postura clínica e ética pode, também ela, tornar-se uma expressão da moda. Bem sabemos o que ela exige (IMBERT, 1985, 1987, 1992, 2004). No entanto, parece-me necessário que ela mantenha um estado de tensão ante o que a contradiz, ou seja, em constante busca, renovação e questionamento.

Résumé

J'affirme occuper une position clinique autant dans mon enseignement que dans l'intervention et la recherche. Souvent, on me demande en quoi cela consiste, quels sont mes bagages, mes outils pour construire du savoir et quel est mon rapport à la théorie par rapport à l'action professionnelle. On s'étonne de me voir assurer qu'un professionnel de l'éducation et de l'enseignement se rapproche, dans son agir, bien d'avantage d'un clinicien que d'un expérimentaliste. Je tente ici de répertorier mes bagages, de dessiner les positions qui signent cette inscription dans la clinique.

Mots-clés: Professionnel de l'éducation et de l'enseignement; Inscription dans la clinique; Rapport à la théorie; Rapport à l'action professionnelle.

Referências

- CIFALI, M. **Freud Pédagogue?** Paris: InterEditions, 1982.
- CIFALI, M. L'infini éducatif: mise en perspectives. In: FAIN, M; ENRIQUEZ, E; CORNUT, J; CIFALI, M (Éd.). **Les trois métiers impossibles: V Rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence**, 1986 (99-161). Paris: Les Belles Lettres, 1987b.
- CIFALI, M. **Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- CIFALI, M. Clinique et écriture. Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation. **Raisons Éducatives**, n. 1. Bruxelles: De Boeck, p. 293-313, 1999.
- CIFALI, M.; ANDRÉ, A. **Les professionnels au risque de l'écriture**. (no prelo)
- CIFALI, M.; MOLL, J. **Pédagogie et psychanalyse**. Paris: Dunod, 1985.
- CERTEAU, M. **Histoire et psychanalyse: entre science et fiction**. Paris: Gallimard, 1987.
- CERTEAU, M. **L'invention du quotidien: v. 1. Arts de faire**. Paris: Gallimard, 1990.
- GAULEJAC, V.; ROY, S. (Org.). **Sociologies cliniques**. Paris: Desclée de Brouwer, 1993.
- DEJOURS, C. **Travail, usure mentale: essai de psychopathologie du travail**. Paris: Bayard, 1993.
- ENRIQUEZ, E. **De la horde à l'état: essai de psychanalyse du lien social**. Paris: Gallimard, 1983.
- ENRIQUEZ, E. **L'organisation en analyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. **L'enfant rêvé**. Paris: Armand Colin, 1989.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. **La figure de l'Autre dans l'école républicaine**. Paris: PUF, 2003.

- GIUST-DESPRAIRIES, F. **L'imaginaire collectif**. Paris: Eres, 2004.
- IMBERT, F. **Pour une praxis pédagogique**. Vigneux: Matrice, 1985.
- IMBERT, F. **La question de l'éthique dans le champ éducatif**. Vigneux: Matrice, 1987.
- IMBERT, F. **Vers une clinique du pédagogique**. Vigneux: Matrice, 1992.
- IMBERT, F. **Enfants en souffrance, élèves en échec**. Paris: ESF, 2004.
- MALHERBE, J.-F. **Le nomade polyglotte: l'excellence éthique en postmodernité**. Montréal: Bellarmin, 2000.
- MALHERBE, J.-F. **Déjouer l'interdit de penser: essais d'éthique critique**. Montréal: Liber, 2001.
- MOLL, J. **La pédagogie psychanalytique: origine et histoire**. Paris: Dunod, 1989.