

# Indivíduo pós-moderno, sofrimento psíquico e desafios do trabalho social<sup>1</sup>

Christophe Niewiadomski – Université de Lille 3  
Tradução de Norma Missae Takeuti – PPGCS/UFRN

## RESUMO

Sufrimento particular, não redutível somente aos efeitos únicos da deficiência, da velhice, da doença ou da deficiência mental. Sofrimento emergente, de origem social, que leva os trabalhadores sociais a se confrontarem com um “público novo” cuja natureza da demanda deixa, às vezes, esses profissionais tragicamente desprovidos, a tal ponto que eles se encontram, doravante, confrontados com dificuldades de acompanhamento, particularmente complexos. Neste artigo, tal situação exige refletir essa emergência de maneira interdisciplinar a fim de objetivar quadros de intervenção e de formação clínicas singulares.

Palavras-chave: Sofrimento psíquico. Sofrimento social. Trabalho educativo. Trabalho social. Indivíduo pós-moderno.

## RÉSUMÉ

Souffrance particulière, non réductible aux seuls effets du handicap, de la vieillesse, de la maladie ou de la déficience mentale. Souffrance émergente, d'origine sociale, confronte les travailleurs sociaux à des «nouveaux publics» dont la nature de la demande laisse parfois ces professionnels tragiquement démunis tant ils se trouvent désormais confrontés à des difficultés d'accompagnement particulièrement complexes. Nous verrons dans cet article que cette situation impose de penser cette émergence de manière in-

terdisciplinaire afin d'envisager des cadres d'intervention et de formation cliniques singuliers.

Mots-clés: Souffrance psychique. Souffrance social. Travail éducatif. Travail social. Indivíduo pós-moderno.

## SOFRIMENTO E PRECARIEDADE DO INDIVÍDUO PÓS-MODERNO

Preliminarmente, é essencial que se note, a partir das transformações sociais e demográficas contemporâneas, destes últimos anos, as profundas modificações na estrutura dos vínculos entre a sociedade e o indivíduo e a relação que este último entretém com a sua própria existência. Em algumas décadas, a erosão das sociedades ditas “tradicionais”, o sentimento de indeterminação das promessas de um futuro onde ciência, técnica e economia fracassem no fornecimento inequívoco de respostas, a perda de estabilidade relativa de referências sócio-culturais herdadas de valores oriundos de ideais da filosofia política do século XIX... deram lugar a uma organização social qualificada de “pós-moderna”. Muito brevemente, sem pretensão à exaustão, ela se caracteriza essencialmente pelo desenvolvimento do individualismo, pela desinstitucionalização da fa-

1 *Travail social e travailleurs sociaux* foram traduzidos, em todo o texto, como *trabalho social e trabalhadores sociais*, porém, o trabalho ou a ação aludido(a) no texto não diz respeito somente ao que é desenvolvido(a) por profissionais formados em Serviço Social ou a “técnicos” de programas sociais. Trata-se de todo profissional, de diferentes áreas – da Psicologia, da

Psicanálise, das Ciências Sociais, da Educação, do Direito, das Ciências da Saúde, da Comunicação etc. –, cujas atuações, de caráter sócio-educativo, estão voltadas para o atendimento / acompanhamento / intervenção (nas suas diferentes modalidades) junto a uma população dita “problemática” (com “déficit de integração” na sociedade) (Nota do tradutor).

mília, pelo deslocamento progressivo dos sistemas sociais sob o impulso dos modelos econômicos neoliberais, por um relativo desengajamento em face da política, pelo sentimento de aceleração do tempo e pela mobilidade social. Esta última característica nos conduz àquilo que Gaulejac e Taboada-Leonetti (1994) denominaram de “lutte des places”<sup>1</sup>. De fato, enquanto que, na sociedade francesa da primeira metade do século XX, o indivíduo via essencialmente sua existência predeterminada em função de sua classe social, de seu lugar na fratria, de sua identidade sexual... hoje, são numerosas as pessoas que não se encontram mais, desde há muitas gerações, na estrita reprodução das posições tradicionalmente ocupadas no seu meio familiar. Numa sociedade em mutação e flutuante, o espectro, sempre possível, de uma descensão social se instala, fazendo com que ninguém mais esteja seguro de poder manter duravelmente sua posição atual. Cada um encontra-se, assim, conduzido a travar uma verdadeira batalha para tentar encontrar, e depois conservar, o seu lugar no espaço das posições sociais.

Enfim, o indivíduo, no sentido mais amplo do termo, está, sem dúvida, nos dias atuais, mais indeciso na sua relação com os outros e consigo próprio. Perpetuamente na escuta de um “siincerto”, o sujeito pós-moderno deve, de agora em diante, conquistar sua identidade num contexto culturalmente instável e no qual sua existência não é mais pré-definida por aquilo que o precedeu. Em resumo, a passagem da modernidade para a condição pós-moderna tem por consequência um certo número de desregulações identitárias e sociais que geram um sentimento de profundo abalo nos indivíduos contemporâneos (LYOTARD, 1979). Enquanto reinam o individualismo e a necessidade de se adaptar incessantemente à corrida da mudança e da aceleração do tempo, a identidade, na perda de referências estáveis, se produz de forma vacilante, num contexto em que a massificação dos modos de vida se articula parado-

xalmente com a busca disparatada de uma singularidade, por vezes, pateticamente reivindicada:

Muitos sinais apontam no sentido de que tendemos para um tipo de sociedade, agregado de indivíduos atomizados, isto é, não-sociedade, na qual cada indivíduo é para si mesmo a sua principal preocupação: culto de si, de seu corpo, preocupação com sua própria imagem, indiferença com o destino do outro, modo de vida e de habitat, lazeres etc. (LAINE, 1998, p. 58).

Nesse contexto, a busca consumista de uma felicidade e de um sucesso quase imediato, veiculado em parte por intermédio de mitos coletivos nutridos por certas *mass media* (ganhar na loto, aparecer na tela de uma emissão de televisão...), se opõe à incerteza que faz nascer, hoje, a realidade dos fenômenos de precarização e de sofrimento no trabalho. Dejours (1998, p. 26) mostrou muito bem como

desde 1980, não foi somente a taxa de desemprego que mudou, seria toda uma sociedade que teria se transformado qualitativamente, ao ponto de não se ter mais as mesmas reações que dantes. Para ser mais preciso, nós visamos, essencialmente, sob essa fórmula, uma evolução das reações sociais ao sofrimento, à infelicidade e à injustiça. Evolução que se caracterizaria pela atenuação das reações de indignação, de cólera e de mobilização coletiva em favor da solidariedade e da justiça, enquanto que se desenvolveriam reações de retraimento, de hesitação e de perplexidade, até mesmo de franca indiferença, bem como de tolerância coletiva à inércia e resignação face à injustiça e ao sofrimento do outro.

Além disso, a instabilidade do trabalho assalariado, a fragilidade da mobilização coletiva, a ameaça permanente de demissão, a impossibilidade de expressar e de elaborar seu próprio sofrimento no trabalho “constituem obstáculos maiores ao reconhecimento do sofrimento daqueles que caem no desemprego” (DEJOURS, 1998, p. 59). Tudo parece se passar como se a intolerância à sua própria reação emocional face ao sofrimento no trabalho engendrasses uma reação defensiva de indiferença destinada a proteger o sujeito da angústia ligada à sua própria situação de precariedade potencial. Assim, o

1 Equivale dizer luta de lugares ou de posições (N. do T.).

aumento das cadências, a busca da performance, da qualidade... conjugam-se, atualmente, com a preocupação da excelência e a imperativa obrigação de uma singularidade paradoxalmente imposta e reivindicada. A incorporação maciça dessas injunções conduz, então, certos indivíduos contemporâneos àquilo que Ehrenberg (1998,) denomina de “o cansaço de ser si”, ou ainda, à construção de um dramático “falso *self*” destinado a aliviar esta cultura maciça de falsa máscara.

Entretanto, ao lado desse sentimento generalizado de inquietação na população assalariada, um número significativo “de excluídos”, “de desadaptados sociais”, vêm, pouco a pouco, engrossando as fileiras de uma “população problemática”, a qual não mais diz respeito exclusivamente às categorias clássicas da deficiência física, da doença, da velhice ou da deficiência, os quais os trabalhadores sociais haviam, até então, tradicionalmente encontrado em suas intervenções. Eles têm feito acompanhamentos num público que não mais pode fazer face às suas necessidades, mas por razões, agora, bem diferentes. Para Castel (1995, p.677), certas pessoas sofrem, de fato, de um “déficit de integração”, enquanto que “nasce hoje a suspeita de que os esforços consideráveis empregados, há uma quinzena de anos, poderiam não ter fundamentalmente ter mudado essa constatação: essas populações são talvez, apesar de tudo, na conjuntura atual, não-integráveis.”

A partir disso, toda uma população “de indigentes válidos” (CASTEL, 1992), não teria, hoje, outra escolha senão a de se instalar num estado de “transição durável” onde a precariedade se tornaria, de fato, para alguns indivíduos um verdadeiro ritmo de existência. Por exemplo, a renda mínima de inserção (RMI) não tem, certamente, no presente, o papel que seus promotores desejariam que ele tivesse. Segundo Castel (1995), passamos assim, de uma ajuda transitória destinada aos sujeitos em dificuldades para lhes permitir passar “um momento difícil”, antes de reencontrar um emprego, para uma “via sem saída na qual correm” (CASTEL, 1995, p.698).

Um recente relatório do DREES<sup>2</sup> mostra que o número de beneficiários do RMI, em 31 de dezembro de 2003, se eleva hoje para mais de 1,1 milhões de pessoas, ou seja, um aumento de 4,9% em relação ao ano precedente, no mesmo período. Parece que essa progressão atinge preferencialmente os jovens adultos na faixa etária de menos de 30 anos, enquanto que a situação preocupante do mercado de emprego seria um dos principais fatores explicativos desse aumento do número de beneficiários”.<sup>3</sup> Evidentemente, o trabalho de acompanhamento desse “novo público”, que é mais da ordem de uma problemática do trabalho do que da assistência social, coloca muitos problemas de acompanhamento sócio-educativos:

Assim, vê-se desenvolver em certos serviços sociais uma verdadeira efervescência relacional. Tais esforços não são, em hipótese alguma, a serem subestimados. È a honra (mas talvez, também, o remorso) de uma democracia que não se resigna ao abandono completo de um número crescente de seus membros cujo único crime é o de ser ‘não-empregáveis’. Mas tais tentativas têm algo de patético. Elas evocam o trabalho de Sisyphé empurrando a sua rocha sempre caindo pela encosta no momento de atingir o cume, pois impossível firmá-la num lugar estável (CASTEL, 1995, p. 699).

Em resumo, o desmantelamento da sociedade assalariada, de agora em diante, coloca certas categorias sociológicas em confronto com uma vulnerabilidade estrutural que impõe um acompanhamento social destinado a atenuar as dificuldades de auto-suficiência desses públicos.

## ALGUNS RISCOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NA ATUALIDADE

Assim, vemos que a demanda endereçada, atualmente, aos trabalhadores sociais no seu conjun-

2 Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (N. do T.: Direção de pesquisa, de estudos, de avaliação e de estatísticas)

3 Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité. Ministère de la santé, de la famille et des personnes handicapées (ETUDES..., 2004).

to torna-se particularmente complexa, tanto pela diversidade do público como pela heterogeneidade das situações encontradas. Ao lado das pessoas atendidas em instituições (Centros de ajudas para o trabalho, Institutos médico-educativos, internatos, abrigos, casas de acolhimento especializadas...), trata-se, igualmente, de acompanhar uma população de pessoas com validade, mas que se encontram invalidadas pela atual conjuntura (CASTEL, 1995). A partir disso, como pensar e agir face ao sofrimento psíquico dessa população? Para tentar agir “lá onde há disfunção”, o acompanhamento sócio-educativo parece ter que evitar imperativamente um triplo risco: a ilusão da “negação e da reparação”, a “tecnização normalizante” e a “psicologização” dos problemas sociais encontrados.

O primeiro risco se organiza em torno de um mecanismo de defesa desenvolvido por certos profissionais: a recusa em reconhecer a realidade da percepção traumatizante da desfiliação durável das pessoas que eles estão tratando e a vontade demiúrgica de querer curar e recuperar o outro, supondo poder dar resposta a todos os seus problemas. A partir de então, o trabalhador social, preso nessa ilusão, não pode pensar os limites de sua ação e vai se encontrar, mais ou menos rapidamente, confrontado com os efeitos de uma esperança frustrada que o conduz rapidamente ao esgotamento profissional, ao desespero, até mesmo ao fatalismo deletério do “para que isso serve?” e da renúncia. Contudo, Rouzel (2000) sublinha que o trabalhador social, confrontado com o movimento de humanização que visa o trabalho educativo, se encontra sempre às voltas com seus próprios limites:

Como agente da castração, ele é bem educador<sup>4</sup> na medida em que ele está submetido. Dito de outro modo, contrariamente ao que pensam algumas pessoas, o educador não faz a lei, ele é apenas um dos seus representantes. É necessário que ele se interrogue sobre o seu desejo de ajudar os outros, suas intenções recuperatórias, até mesmo salvadoras, para obter a evidência de que em todo sujeito

que ele encontra há um ponto de resistência às suas pretensões educativas. Esta propensão em querer fazer o bem aos outros é bem a doença infantil do trabalho social. É, portanto, indispensável colocá-la em questão na formação e em trabalho de campo. Aprender a fazer com esse ponto do impossível embasa no educador uma ética do ato educativo. O outro a se educar jamais está conforme, jamais está no lugar que se gostaria de lhe assinalar (ROUZEL, 2000, p. 112).

Além disso, esse “ponto do impossível” tão bem justamente evocado por Rouzel (2000) não deriva somente do sujeito para o qual se dedica o trabalhador social. Vimos que ele é, também, fundamentalmente ligado às características da estrutura social na qual evoluem os protagonistas da relação educativa.

O segundo risco, não menos temível, se organiza em torno da preocupação de se querer a todo custo normalizar, reeducar, reabilitar, etc., sem se interrogar sobre a ideologia subjacente de conformidade social e sobre os efeitos da estigmatização e da segregação social que evocaremos mais adiante. O educador torna-se aqui um mero técnico encarregado de aplicar os procedimentos padronizados, destinados a dar resposta aos efeitos de uma “causalidade de destino” que afetaria uma população da qual espera-se que, finalmente, fique calada. A instrumentalização do trabalho educativo reifica, então, o sujeito em acompanhamento, cuja palavra se encontra ocultada em benefício de uma obrigação de resultado, muito freqüentemente desconectado da realidade das situações singulares encontradas. Ora, se para J. Rouzel, restaurar a palavra do sujeito, transmitir os limites e acompanhá-lo nas suas escolhas, são princípios que devem orientar a linha do horizonte de todo o educador, esses objetivos estariam

em via de destruição na sociedade capitalista e mercantil. De repente, mede-se a dificuldade de manter uma posição educativa hoje. Isso vai no sentido inverso daquilo que se chama de pós-modernidade. É uma posição subversiva. Subversiva, porque essa posição, esclarecida pelo que chamo de uma clínica do sujeito, força o educador a manter um lugar de

<sup>4</sup> Em francês, *educastreur*. (N. do T.).

sujeito. Não é o que se pede aos educadores de hoje. O que se lhes pede é de fazer com que as pessoas que lhes são confiadas se mantenham quietas. Distraindo-as com alguns truques que chamamos de medidas de inserção. Trata-se, para um educador de subverter a demanda social, e para isso de se tornar um homem astuto. Trata-se, em lugar de alienação, de colocar seus atos criadores. Atos que visam o advento do sujeito em cada pessoa que ele encontra [...]. Quando a política se aliena ao discurso do mercado, trata-se de subvertê-la para fazer aparecer, à luz do dia, o mundo dos humanos que não se constrói sem crenças, sem fundamentos, sem valores (ROUZEL, 2000, p. 115).

Assim, a ênfase aos valores de performance, de sucesso, de quantificação etc, que invade, hoje, o setor sanitário e social no seu conjunto abafa o trabalho de mediação e de re-mediação que os educadores devem realizar. A passagem progressiva de uma obrigação de meios a uma obrigação de resultados confronta, assim, esses últimos com situações propriamente “impossíveis”, pois elas descartam, em grande parte, a evanescência da situação transferencial, a partir da qual o sujeito poderia, com a ajuda do trabalhador social, tentar melhor se apropriar do seu espaço psíquico, físico e social. De fato, tudo se passa como se procurássemos, através da preocupação de controle e de avaliação, digitalizar fenômenos fundamentalmente analógicos. Os sistêmicos mostram que utilizamos, habitualmente, dois tipos de codificação nas interações com o mundo que nos circunda: a codificação digital e a codificação analógica. Estamos familiarizados com fenômenos de codificação digital através da utilização de uma linguagem conceitual, tal como a linguagem matemática, por exemplo. Este tipo de codificação permite tratar um grande número de informações complexas e dá acesso à abstração e à quantificação. De uma outra maneira, a codificação analógica utiliza toda uma panóplia de comportamentos não-verbais tais como a postura, a expressão, o gestual, a entonação. A compreensão desse tipo de mensagem obedece, então, a uma lógica que se baseia em relações de proximidade que recorre a figuras, metáforas, símbolos... Se a linguagem digital é fre-

qüentemente muito mais precisa que a linguagem analógica, convém assinalar que essa precisão pode, por vezes, constituir um verdadeiro obstáculo para tentar se apreender nuances sutis, impressões, emoções... o que é exatamente o cotidiano dos profissionais, cujo núcleo da profissão se organiza em torno da relação humana. Assim, o ato educativo seria, em parte, fundamentalmente marcado por uma dimensão inapreensível. Ora, a imprevisibilidade da interação educativa e de suas potencialidades heurísticas é, hoje, negada em benefício de uma cultura de urgência e de eficácia. Por exemplo, assistentes sociais, por ocasião de uma sessão de formação centrada na problemática da tutelação, nos confiavam recentemente as dificuldades que encontravam na limitação drástica da duração das medidas de acompanhamento destinadas à reinserção de pessoas ditas “em grandes dificuldades”:

– Estamos, doravante, confrontados com um público com o qual somos obrigados co-construir, num tempo limitado, um projeto de inserção profissional, ao mesmo tempo em que não se asseguram bases permitindo a realização de um tal trabalho. Essas pessoas, freqüentemente muito desestruturadas, precisam de tempo para conseguir ver, um pouco mais claro a natureza de sua demanda e o seu projeto. Nós próprios, encontramos grandes dificuldades em lhes permitir fazer escolhas, a encontrar sua autonomia. De repente, nosso trabalho se limita, atualmente, ao penoso sentimento de se estar cauterizando uma perna de pau.

Enfim, o terceiro risco descarta as dimensões contextuais do sofrimento psíquico ligado aos efeitos da precariedade social e recai sobre o próprio sujeito a imputação de suas dificuldades de inserção. O pobre, o excluído, é aqui enfocado como o primeiro responsável de sua condição. Trata-se, então, de culpá-lo e envergonhá-lo, aniquilando, num mesmo lance, todo o seu desejo de revolta: “Num universo em que o indivíduo é colocado no centro, o sucesso, assim como o fracasso, jamais é imputado à estrutura da organização, mas à aptidão do indivíduo que deve, a cada momento, ultrapassar as novas prova-

ções que ele deve enfrentar” (ENRIQUEZ, 2004, p. 115). De modo que as sobredeterminações sociais e culturais afetando o indivíduo se acham aqui “escamoteadas”, enquanto que a noção de projeto individual se encontra enaltecida: basta, então, que o sujeito trabalhe sobre si mesmo, “faça um esforço”, até mesmo comece uma psicoterapia, para que, como por encanto, suas dificuldades desapareçam. Ora, o sofrimento psíquico que o indivíduo manifesta não pode estar dissociado da sua condição social. Conseqüentemente, assistimos, às vezes, entrevistas “ubuesques”<sup>5</sup> no curso das quais um beneficiário que faz ao trabalhador social uma demanda de habitação ou de trabalho se vê, finalmente, levado a ter que produzir um narrativa de suas dificuldades de inserção, insistindo sobre os hipotéticos “problemas pessoais”, supostamente entendidos como explicação de sua incompetência em resolver sozinho suas dificuldades. De fato, sem sempre estar disso consciente, o que o trabalhador social produz aqui, é uma inversão de causalidade de uma grande violência simbólica. Essa “psicologização” de problemas sociais vai, assim, tender a reforçar o processo de invalidação de um sujeito que não tem mais outra alternativa senão a de aderir ao discurso que lhe é sugerido se ele quiser, enfim, se beneficiar da ajuda material solicitada:

– Sou, finalmente, responsável pelo que me acontece, visto que, como o insinua o meu interlocutor, é na minha história pessoal que, finalmente, é necessário encontrar soluções para as minhas dificuldades.

Sejamos claros. Não é nosso propósito negar aqui os benefícios do retorno reflexivo, produzido no ato de contar sua história a um terceiro. Poder se beneficiar de um espaço de expressão, suficientemente empático e acolhedor, tendo em vista elaborar um projeto sustentado na reapropriação de sua história pessoal, pode contribuir para liberar as capacidades de ações de um sujeito, em momentânea perda de

referências e de sentido, até mesmo devido à sua situação de precariedade material. Pode-se, então, esperar que um acompanhamento educativo, digno desse nome, poderá lhe permitir reencontrar energia para tomar decisões claras quanto ao rumo de sua própria existência. Entretanto, seria ainda necessário que esse terceiro não fosse surdo à multiplicidade de registros daquilo que ele está ouvindo. Esta é a razão pela qual insistiremos, nas páginas seguintes, sobre a importância de uma clínica “psicossocial” do trabalho educativo e sobre seus fundamentos interdisciplinares.

#### POR UMA CLÍNICA PSICOSSOCIAL DO TRABALHO EDUCATIVO

Freqüentemente afirmou-se, na esteira de Freud (1973), que educar era uma das três profissões impossíveis. Educar, governar e cuidar seriam, segundo o inventor da psicanálise, três profissões “impossíveis”, no sentido em que eles conduzem invariavelmente a um sucesso “insuficiente” quanto à sua finalidade. Cifali (1994, p. 35) esclarece sobre isso:

Se fosse necessário achar um exemplo para o sucesso insuficiente freudiano, o mais flagrante seria a educação. Se para alguns, aí está todo o seu trágico, há outros que se congratulam dos seus resultados aproximativos, imperfeitos: sem eles, nada haveria de liberdade humana. Os que querem forjar um ‘outro’ à sua altura, segundo um plano estabelecido para o seu bem, se apercebem um dia que, longe de serem reconhecidos [pelos seus esforços], há desdém por suas medidas educativas, as quais eles acreditavam ser eficazes, mas que viram de avesso. Ou bem, se por ventura, ele se submete ao seu voto prévio, se ele se curva e segue docilmente o seu caminho, há um momento em que o passo se desregra, em que o sintoma aparece. A obediência muito estrita tem o seu reverso: o vivente é objetivado, estilizado na sua singularidade, impedido de acessar à sua posição de sujeito inalienável.

É possível que essa fórmula freudiana de uma “educação impossível” seja mais do que nunca hoje de uma atualidade candente. Como, efetivamente, resolver essa patologia da desfiliação que marca

<sup>5</sup> Remete ao personagem de *Ubu rei* (peça teatral de A. Jarry) que possuía caráter comicamente cruel e covarde (N. do T).

nossas sociedades civilizadas? Aqui, mais uma vez, a obra de Freud dá prova de uma surpreendente atualidade: “Para que serviria, então, a análise mais penetrante da neurose social, visto que ninguém teria autoridade necessária para impor à coletividade a terapêutica desejada?” (FREUD, 1994, t. 8, p. 332). Em outros termos, como os trabalhadores sociais poderiam, hoje, “cuidar” de um mal social com determinações múltiplas e flutuantes? Que legitimidade teriam eles em querer educar uma sociedade doente da qual eles próprios fazem parte? Como agir sobre o manejo de objetos sociais tais como o emprego, a habitação, etc., e cujo trato depende, no essencial, do registro político? Evidentemente, cada um de nós pode, inspirado em Levinas (1985), tentar lutar contra a indiferença e o individualismo, para evitar seguir seu caminho sem se preocupar com o outro: “O humano não brota cada vez que não somos indiferentes com o outros? [...] A não-indiferença é o que faz com que o mundo tenha um rosto, ao invés de ser disforme” (VERGELY, 2002, p. 55). Cada um pode, igualmente, adotar a esse respeito uma posição individual ou coletiva “militante”, lutar contra a resignação, a barbárie e a violência, engajando-se, por exemplo, na transformação do mundo, por uma suposta revolução que fará advir um mundo melhor... mas sabemos, também, que verdadeiros sistemas totalitários puderam ser construídos a partir de tais intenções.

Entretanto, mais prosaicamente, como favorecer, no plano clínico, um trabalho de construção de sentido suscetível de facilitar, tanto para o trabalhador social como para o beneficiário, a incorporação subjetiva da objetividade das desigualdades sociais e de seus efeitos individuais e coletivos? Isso impõe uma postura clínica particular, no sentido que esta se diferencia consideravelmente da aplicação de um conjunto de técnicas que o educador, com muito saber socialmente legitimado, se encarregaria de aplicar. O trabalhador social só tem a ganhar ao adotar uma postura clínica que qualificamos aqui de “psicossocial”. Por que “psicossocial”? Porque o sofrimento em face do qual eles se vêm interroga

situações de mal-estar psíquico que têm suas raízes nas situações sociais reais que influenciam, a seu turno, o psiquismo dos indivíduos, sem que seja, no entanto, legítimo de se referir às categorias clássicas da psicopatologia. De fato, esse sofrimento psíquico de origem social não é uma “doença mental” no sentido clássico do termo, mesmo se seus efeitos podem, às vezes, conduzir o sujeito a descompensações que o levam a procurar, utilmente, os serviços de profissionais da psiquiatria.

Definimos, num outro artigo, os contornos dessa clínica “psicossocial”, assim como nós mesmos a batizamos, esclarecendo o quanto esta se distancia de uma clínica biomédica, tentando articular realidade subjetiva do sujeito e realidade objetiva dos fatos sociais (NIEWIADOMSKI, 2002a, p. 167):

Nessa perspectiva, os profissionais do campo social desejam, geralmente, ajudar os beneficiários sob sua responsabilidade, fazendo um acompanhamento do processo de busca de coerência para a sua existência. A partir de então, o desafio está em, menos de se interessar por um sujeito ‘portador de signo’ de uma patologia, mesmo em sendo de origem social, encará-lo na sua globalidade como portador de uma história singular. Todavia, essa história só pode ter sentido se o sujeito se achar capacitado para poder dar um sentido com finalidade de conjurar a absurdez aparente de sua situação e de se projetar no futuro (PINEAU, 2002, p. 39).

Tratar-se-á, portanto, de permitir ao beneficiário de operar na tentativa de reconciliação com uma trajetória, freqüentemente, julgada como caótica, para procurar identificar com ele as competências adquiridas na provação das dificuldades encontradas, até então. Esse trabalho de conscientização desses saberes muito freqüentemente desconsiderados, pois julgados não-conformes às expectativas sociais, pode, então, ter um alcance emancipatório para o sujeito. Efetivamente, o percurso de um ‘excluído’ não é redutível à soma de seus dissabores existenciais e de seus infortúnios nas tentativas de inserção. Além do fato desse sujeito ser freqüentemente tributário do peso dos determinismos e da estigmatização que afeta os grupos sociais ditos desfavorecidos, o fato de

ter estado 'em confusão', durante vários anos, não é um destino tão mais petrificado que uma experiência anódina que seja necessária, de repente, ser apagada, para fazer tabula rasa de todo o passado. Ao contrário, é na reconquista de um lugar de ator que o sujeito pode tirar força para se libertar, para passar da vivência de uma fatalidade para a experiência de uma possível articulação fecunda com seu passado. Entretanto, pouco consciente das determinações sociais, familiares e culturais das quais ele é objeto, o sujeito não pode sozinho levar adiante esse trabalho. Convém, portanto, acompanhar esse desvio biográfico que poderá, então, favorecer uma auto-liberação da razão, permitindo ao sujeito de construir sua historicidade, esta entendida como a "capacidade de passar do status de objeto determinado pela história ao de sujeito produzindo a sua própria história" (GAULEJAC, 1987, p. 27).

Pelo retorno sobre si e sobre sua história, pela análise das sobredeterminações sociais das quais ele foi objeto, o sujeito adquire, assim, autonomia e possibilidade para dar, ao que ele é, uma significação menos mortífera. É a esse preço que um projeto de reinserção, portador de sentido, poderá ser co-construído com o sujeito. Bastante distanciada da clínica biomédica do "sujeito-objeto", a abordagem clínica, aqui em questão, não nega, em hipótese alguma, o "sujeito-singular-desejante" da clínica psicanalítica, mas propõe que se associe a ela uma leitura sociológica a fim de trabalhar, de maneira dialética, a articulação do "eu" e do "nós", isto é, de propor uma clínica do "sujeito-social" (NIEWIADOMSKI, 2002a, p. 173).

Em outros termos, trata-se, portanto, de tentar aqui promover um acompanhamento que transborde o tão-somente "encarregar-se" do beneficiário, de modo a se engajar na via da 'responsabilização' por um indivíduo momentaneamente em dificuldade. Um trabalho de sustentação provisória será, então, destinado a apoiá-lo em face das dificuldades que ele atravessa a fim de participar na compreensão do sentido de sua trajetória singular e para ajudá-lo, finalmente, a encontrar seu próprio caminho.

Entretanto, esse trabalho necessita de uma dupla precaução: sublimar sua pulsão de dominação, evitando alienar o desejo de outrem às suas próprias perspectivas educativas, ou seja, trabalhar sobre sua implicação transferencial e contra-transferencial, e se empenhar em descodificar, de modo mais acurado possível, os fenômenos que afetam esse "público novo", através de uma leitura plural suscetível de permitir o cruzamento de determinantes de origens diversas.

#### DESAFIOS DE PRODUÇÃO DE SABERES E DE ANÁLISE DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Vemos, assim, que uma clínica psicossocial não pode, portanto, ser pensada, no presente, de maneira unívoca. Os saberes que o educador deve mobilizar para realizar sua tarefa nos parece terem que se inscrever numa perspectiva interdisciplinar, na cruzilhada do subjetivo e do objetivo, do individual e do coletivo, do psíquico e do social, a fim de que possamos melhor apreender alguns dos efeitos de recursividade que afetam, às vezes, de maneira surpreendente a relação indivíduo e sociedade.

A interdisciplinaridade que aqui está em questão deve ser distinguida da monodisciplinaridade e da pluridisciplinaridade<sup>6</sup>. A monodisciplinaridade, como seu nome o indica, se prende ao estudo de um problema a partir de uma única disciplina. O processo redundante, geralmente, no aprofundamento de um dos vetores que diz respeito ao objeto estudado, sem se preocupar com os outros fenômenos implicados. Pode-se, assim, abordar o sofrimento psíquico dos beneficiários dos serviços sociais a partir do único referente da psicologia clínica. Chegaremos, certamente, aqui, em interessantes construções teóricas e clínicas sobre essas novas formas de sofrimento psíquico emergentes, até mesmo em pertinentes ca-

6 Não abordaremos aqui os problemas ligados ao estudo da transdisciplinaridade. Esse projeto de meta-disciplina unificante inspirado pelos recentes desenvolvimentos no campo da Física quântica levanta delicados problemas epistemológicos que seria impossível detalhá-los nestas páginas. O leitor interessado poderá se remeter à obra de Nicolescu (1996).



tegorizações psicopatológicas, tais como, por exemplo, aquelas relativas aos desenvolvimentos atuais de perturbações aditivas. Entretanto, que consideração circunstanciada é feita dos determinantes sócio-históricos que participam, igualmente, na origem dessas formas de sofrimento? (NIEWIADOMSKI, 2002b, 2000). Podemos, também, detalhar, com maior acuidade o perfil sociológico dos beneficiários dos mínimos sociais de hoje. Todavia, como transparece, então, o sujeito atuante e o sofrimento subjetivo do indivíduo colocado nessas situações?

De uma outra maneira, a pluridisciplinaridade convoca um conjunto de disciplinas científicas em torno de um dado problema, sem que haja, contudo, uma franca concertação entre os saberes implicados na análise. Os saberes construídos se organizam, outrossim, em torno de modelos justapositivos, até mesmo aditivos, e dão ao leitor a impressão de uma “rodada de horizonte plural” da questão estudada. Cada especialista fornece, assim, seu sentimento sobre uma questão precisa, sem que um meta-nível reflexivo seja infalivelmente derivado. Enfim, a interdisciplinaridade visa a interação entre as disciplinas de tal modo que se produza um enriquecimento mútuo, tanto ao nível dos métodos como dos objetivos. Nesse caso, os conhecimentos são produzidos sob um modo integrativo. Vários autores chamam, atualmente, sob registros diferentes, atenção a tais modalidades de pesquisa e de intervenção. Três dentre eles parecem-nos, aqui particularmente, fecundos para ilustrar o propósito desenvolvido nessas poucas páginas:

Pagès (2004), por exemplo, inspirando-se no pensamento de Edgar Morin, insiste sobre a necessidade de uma clínica da complexidade, defendendo uma concepção “não essencialista, não linear e plurideterminista”. Ele esclarece:

Não se trata de interpretar o devir humano do alto de uma única disciplina e a partir de grandes princípios mono-explicativos: Libido, Pulsão de morte, Luta de classes, Sentido da história, Progresso, Luta das civilizações etc., interpretações que refletem, freqüentemente, uma implicação ideológica ou afetiva não controlada. Nós procuramos compreender

os fenômenos na intersecção e no entrecruzamento dos determinantes de origens diversas, na encruzilhada da história, das lutas econômicas, políticas e sociais, mas também, da implicação subjetiva consciente e inconsciente dos indivíduos no devir coletivo (PAGÈS, 2004, p. 129).

Gaulejac, na área da sociologia clínica, interessou-se, particularmente em outras pesquisas (1987, 1996), por conflitos de identidade associados às mudanças de classe social e pelas repercussões existenciais da humilhação e da vergonha que afetam os grupos dominados nas sociedades desenvolvidas. Ele insiste sobre as determinações múltiplas e cruzadas que permitem melhor compreender esses fenômenos, sugerindo os princípios de uma análise dialética, fundando suas bases em cinco princípios, a seguir. O “pluralismo causal” que mostra o quanto as condutas humanas se acham condicionadas por uma multiplicidade de determinações, “a problematização múltipla” que privilegia uma abordagem multipolar a fim de se evitar o risco da monodisciplinaridade (acima evocado), “a autonomia relativa” que assinala leis específicas de funcionamento de cada disciplina ao mesmo tempo em que preserva sua independência parcial, a “reciprocidade das influências” que indica o jogo da combinatória e das compensações que se operam entre diferentes registros teóricos, e a “causalidade dialética” que se organiza em torno de um duplo princípio de interatividade e de recursividade. Assinalando a existência de uma complementaridade constitutiva entre psiquismo individual e estruturas sociais, ele insiste na importância de se identificar as articulações situadas

na encruzilhada do subjetivo e do objetivo, do psíquico e do social, do concreto e do abstrato, do poder e do desejo [...] que são objetos da sociologia clínica. Trata-se de apreender a realidade combinando análise objetiva e enfoque da subjetividade dos atores. Há uma complementaridade fundamental entre o psiquismo individual e as estruturas sociais, o que nos obriga a sair das oposições entre individual e coletivo, sujeito e objeto, campo social e campo afetivo [...]. Para apreender essa dinâmica complexa dos processos que regem as relações entre o mental e o social, a sociologia clínica é uma

démarche, ao mesmo tempo, sócio-psicológica, visando analisar como os fatores e as transformações sócio-culturais condicionam as atitudes e os comportamentos dos indivíduos, e psicossociológica, que analisa a maneira como um sujeito intervém enquanto ator e inventa práticas para afrontar conflitos e fazer face às situações sociais às quais ele se depara (GAULEJAC, 1993, p. 321).

Enfim, Blanchard-Laville e Fablet (2001), na área das ciências da educação, desenvolvem, há vários anos, pesquisas teórico-práticas, particularmente fecundas sobre a análise interdisciplinar das práticas profissionais. O autor insiste sobre a necessidade de se associar pesquisas muito especializadas, a partir de abordagens teóricas específicas e, ao mesmo tempo, de desenvolver coletivamente pesquisas co-disciplinares. Sublinhando a dificuldade, para um pesquisador, em se engajar, atualmente, sozinho numa perspectiva multireferenciada, a autora insiste sobre os desafios epistemológicos da co-construção de sentido a partir de uma experiência psíquica partilhada em dispositivos de pesquisa que acolhem pequenos grupos de pessoas. Entretanto, ela menciona que

desde o momento em que algumas pessoas se reúnem, elas formam aquilo que a psicossociologia clínica denominou por grupo restrito e as dificuldades começam. W. R. Bion nos mostrou que, num pequeno grupo, se superpõem dois tipos de funcionamento, o do grupo de base ligado ao estado emocional primitivo do grupo e o funcionamento do grupo de trabalho. A coexistência desses dois grupos pode desencadear um certo nível de conflito (BLANCHARD-LAVILLE, 2000, p. 60).

Além da fragilidade do trabalho de elaboração coletiva ligada à articulação inconsciente entre “contrato narcísico” e “pacto denegativo”<sup>7</sup> em obra

7 Apoiando-se em trabalhos de René Kaës, o autor precisa: “Contrapartida complementar do contrato narcísico, o pacto denegativo descreve aquilo que, em todo elo de casal, de grupo ou de instituição, está destinado, em comum acordo inconscientemente, a ser objeto de recalque, de recusa, de negação, de uma condenação ou de uma rejeição. Ele recobre aquilo que não deve entrar em questão para que o vínculo se construa e se mantenha” (BLANCHARD-LAVILLE, 2000, p. 61).

nesses grupos, o autor se interroga sobre as condições necessárias para que um conjunto de indivíduos possa se autorizar a pensar juntos nesse tipo de dispositivo. Convém, indica ela, que se trabalhe na apreensão das características do elo intersubjetivo, que inevitavelmente marca esses grupos, empenhando-se em identificar coletivamente as forças de desligamentos inconscientes que colocam em risco a sua existência, de modo a favorecer um verdadeiro trabalho de co-pensamento:

A si mesmo, já não é fácil, dispor de um aparelho de pensamento que funcione, quando se sabe de todos os avatares possíveis que concorrem para atravancar sua construção e o seu funcionamento. Em seguida, mantê-lo ativo num grupo em que outros aparelhos de pensamento estão também funcionando sem serem impedidos; eis aí, um programa difícil. Não se trata, por parte de alguns, de ‘invasão’ de espaço, em seu benefício. Para que a confiança se instaure, é necessário ter tido a experiência na qual seus próprios pensamentos tenham sobrevivido ao ataque e à indiferença. Para certos sujeitos que viveram experiências negativas, por vezes, aliás, traumatizantes nesse nível aí, o trabalho de restauração é longo e difícil (BLANCHARD-LAVILLE, 2000, p.61).

Assim, os pesquisadores engajados nesse trabalho coletivo, destinado a produzir saberes a partir de campos paradigmáticos, às vezes, muito diferentes, vão rapidamente se ver confrontados com o seu próprio sistema defensivo, como resposta às angústias que tal situação de pesquisa interdisciplinar sempre engendra, visto que as análises produzidas por terceiros colocam os participantes diante daquilo que suas opções teóricas iniciais tinham, muitas vezes, totalmente ocultado. Esse tipo de dispositivo supõe, portanto, uma relativa maleabilidade psíquica, por parte de seus membros, e uma importante “tolerância à ambigüidade” do fato mesmo da presença constante de hipóteses antagonistas:

Quando efetuamos um trabalho co-disciplinar sobre um mesmo corpus, nós nos encontramos na presença de hipóteses interpretativas diferentes, por vezes, contraditórias, cujos valores de verdade estão ligados à coerência argumentativa de cada

paradigma, e onde o corte, entre elas, não é permitido. Assim, faz-se apelo à capacidade de tolerar a ambigüidade de todos os pesquisadores do grupo (BLANCHARD-LAVILLE, 2000, p. 63).

Do que precede, decorre, para nós, todo o interesse pelos dispositivos de análise da prática interdisciplinar destinados a fornecer respostas às dificuldades encontradas, hoje, pelos trabalhadores sociais confrontados com o “novo público”, do qual se trata, neste texto. Esclarecemos que um trabalhador social não seria, aqui, considerado como um “técnico” do trabalho social. Se insistimos, muito particularmente, nessa noção, é que ficamos singularmente chocados, há alguns anos, por ocasião de uma intervenção num Instituto de formação de trabalho social, ao ouvirmos afirmar, pelo responsável da área dos educadores especializados, que um educador não devia, em nenhum caso, ser um psicólogo ou um sociólogo, e que o trabalho reflexivo sobre o sujeito em formação só devia se inscrever nos estreitos limites de uma análise da prática destinada a derivar “as leis de conformidade” da ação educativa. Segundo ele, o educador se reduzia, portanto, a um técnico do social encarregado de aplicar um conjunto de procedimentos, bem aprendido no momento de um ensino judiciosamente ministrado. Dessa maneira, o sentido da ação educativa podia, portanto, ser “aprendido”, em grande parte, a partir de instrumentos conceituais construídos na total exterioridade com relação à complexidade das situações clínicas encontradas e, sobretudo, sem que o estudante fosse suficientemente convocado enquanto sujeito nos aprendizados a realizar. Ora, se é exato que um educador ganha, sem dúvida, quando evita a confusão dos papéis no cumprimento das tarefas, com as quais ele se encontra regularmente confrontado, e que a esse título ele não é, de fato, nem psicólogo, nem sociólogo, jurista ou *ethicien*<sup>8</sup>, resta que ele deve, todavia, se autorizar a praticar imperativamente um duplo trabalho: interrogar os pressupostos teóricos a partir dos quais ele fundamenta a sua

ação, inscrevendo-se numa construção de sentido que não seria, doravante, unívoca, e se questionar sobre o trabalho transferencial no qual ele se acha engajado e implicado.

Em relação ao primeiro ponto, conhecemos os limites da transposição de saberes teóricos no quadro da prática educativa, quando esses são oriundos de campos disciplinares distintos da ação profissional. O tratamento da complexidade das situações educativas não pode, efetivamente, estar separado dos efeitos de contexto nos quais elas se inscrevem:

De um lado, a concepção da ação, do fato da unicidade, da complexidade das situações, ultrapassa a da execução e da aplicação dos saberes teóricos; de outro, a ação é apreendida do ponto de vista da subjetividade dos atores e do sentido construído no agir. Assim, os atos profissionais são inferidos a partir do sentido que cada ator dá ao seu ambiente, ao contexto no qual ele age (construção em perpétua evolução) em função de sua história, de suas experiências, de seus sistemas de valores [...] (DEBRIS, 2002, p. 14).

Quanto ao segundo ponto, querer ajudar o outro a encontrar sentido para o seu próprio percurso impõe o trabalho sobre si mesmo, engajando-se nos dispositivos de formação ou de aperfeiçoamento destinados, de uma parte, a identificar, mais claramente, o que subjaz na sua intervenção junto aos beneficiários e, de outra, a produzir saberes profissionais sobre a ação e para a ação. A esse fim, o trabalho de análise das práticas, mais do que de procurar derivar práticas supostamente “conformes”, deve permitir ao trabalhador social se interrogar sobre sua implicação inconsciente no processo de acompanhamento, o qual ele deve expor ao grupo para fazer emergir o que Schön (1994) chama de “saberes ocultos no agir profissional”. De fato,

o que fazem os profissionais quando eles se vêem confrontados com problemas que eles não sabem resolver devido à impossibilidade de mobilização numa situação contextualizada por uma regra profissional? Podem eles se permitir a agir por tentativas e erros? Autorizam-se a transgredir essas regras para inventar em uma lógica pragmática? Eles dis-

8 De ético (N. do T.)

põem de algum espaço onde possam trocar seus conhecimentos, seus 'negócios de ofício', suas descobertas astuciosas? Essas questões não-exaustivas podem ser resumidas assim: a face oculta da prática profissional tem algum lugar para se expressar? Em que quadro essa face oculta (expressão dos atos e ações reais que são, às vezes, muito distantes das regras prescritas pela profissão, das regras resultantes da démarche científica) poderia ser confessada? (DEBRIS, 2002, p. 18).

Tudo aquilo que está em jogo é considerável, visto o quanto os profissionais do trabalho social estão, atualmente, confrontados com fenômenos sociais emergentes, que nenhuma teorização unívoca poderia sozinha esclarecer. Dessa maneira, convém, sem dúvida, favorecer o estabelecimento de dispositivos de análise das práticas, as quais não se organizam somente no quadro de grupos compostos de pessoas exercendo a mesma profissão, mas bem, promover espaços interdisciplinares e interprofissionais suscetíveis de acolher pesquisadores e técnicos (*praticiens*) que queiram, cuidadosamente, administrar de maneira lúcida os desafios de poder-saber, os quais não deixarão de aparecer nesses espaços de co-construção de sentido. A compreensão mais acurada do sofrimento psíquico e social do público em situação de grande precariedade e a pesquisa de soluções educativas que respeitem essa população visada só se efetuarão, sem dúvida, a esse preço.

## BIBLIOGRAFIA

- AÏCHHORN, A. *Des jeunes en souffrance*. Nîmes: Editions du Champ Social, 1999.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n. 132, 2000.
- BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'harmattan, 2001.
- CASTEL, R. Définir le social? In: KARSZ, S. *Déconstruire le social: séminaire 1*. Paris: L'harmattan, 1992.
- CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Gallimard, 1995.
- CIFALI, M. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF, 1994.
- DEBRIS, S. Identification et construction des savoirs professionnels par l'analyse des pratiques. *Revue Forum*, n. 100, p. 14, 2002.
- DEJOURS, C. *Souffrance en France: la banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Editions du Seuil, 1998.
- GAULEJAC, V. de. *La nevrose de classe*. Paris: Hommes et groupes, 1987.
- \_\_\_\_\_. La sociologie et le vécu. In: DE GAULEJAC, V.; ROY, S. (Org.). *Sociologies cliniques*. Marseille: Hommes et perspectives; Paris: Desclée de Brouwer, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Les sources de la honte*. Paris: Desclée de Brouwer, 1996.
- GAULEJAC, V. de; TABOADA-LEONETTI, I. *La lutte des places*. Paris: Desclée de Brouwer, 1994.
- EHRENBERG, A. *La fatigue d'être soi..* Paris: Fayard, 1998.
- ENRIQUEZ, E. Caractéristiques spécifiques de la pulsion de mort dans les sociétés contemporaines et les organisations modernes. In: TOUATI, A. (Org.). *Violences: de la réflexion à l'intervention*. Antibes: Cultures en mouvement; Paris, PUF, 2004.
- ETUDES ET RESULTATS, n. 301, abr. 2004.
- FREUD, S. Le malaise dans la culture. In: \_\_\_\_\_. *Euvres complètes*. Paris: PUF, 1994. t. 18
- \_\_\_\_\_. Préface. In: AÏCHHORN, A. *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse: Privat, 1973.
- LAINÉ, A. *Faire de sa vie une histoire: théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.
- LEVINAS, E. *Totalité et infini*. La Haye: Nijhof, 1985.
- LYOTARD, J. F. *La condition postmoderne*. Paris: Minuit, 1979.

NICOLESCU, B. **La transdisciplinanté: manifeste**. [S. l.]: Rocher, 1996.

NIEWIADOMSKI, C. Accompagnement, travail social, postures cliniques et enjeux éthiques. **Revue Education Permanente**, n. 153, p. 167-177, 2002.

\_\_\_\_\_. **Histoires de vie et alcoolisme**. Paris: Seli Arslan, 2000.

\_\_\_\_\_. Postmodernité, identité du sujet et troubles addictifs: quelle place pour les histoires de vie? In: NIEWIADOMSKI, C.; VILLER, G. **Souci et soin de soi: liens et frontières entre histoires de vie psychothérapie et psychanalyse**. Paris: L'Harmattan, 2002.

NIEWIADOMSKI, C.; VILLERS, G. de. **Souci et soin de soi: liens et frontières entre histoires de vie, psychothérapie et psychanalyse**. Paris: L'Harmattan, 2002.

PAGES, M. **Psychothérapie et complexité**. Paris: Desclée de Brouwer, 1993.

\_\_\_\_\_. **Trace ou sens, le système émotionnel**. Paris: Desclée de Brouwer, 1986.

\_\_\_\_\_. La violence politique, mutations sociales et crises régressives. In: TOUATI, A. (Org.). **Violences: de la réflexion à l'intervention**. Antibes. Paris: Cultures en mouvement, 2004.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **Les histoires de vie**. Paris: PUF, 2002.

ROUZEL, J. Educateur: un métier impossible. **Revue Le Sociographe**, n. 1, p. 107-118, 2000.

SCHON, D. A. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Montréal: Editions logiques, 1994.

VERGELY, B. **Les philosophes modernes**. Paris: Les Essentiels Milan, 2002.