



***INFÂNCIA,
ADOLESCÊNCIA
E MAL-ESTAR NA
ESCOLARIZAÇÃO***

ESTUDO DE CASOS EM
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Cristiana Carneiro
Luciana Gageiro Coutinho

***INFÂNCIA,
ADOLESCÊNCIA
E MAL-ESTAR NA
ESCOLARIZAÇÃO***

ESTUDO DE CASOS EM
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Cristiana Carneiro

Luciana Gageiro Coutinho

© **NAU Editora**

Rua Nova Jerusalém, 320
CEP: 21042-235 - Rio de Janeiro (RJ)
Tel.: (21) 3546-2838
www.naueditora.com.br
contato@naueditora.com.br

Coordenação editorial

Simone Rodrigues

Revisão de textos

Miro Figueiredo
Ana Paula Meirelles

Projeto gráfico e editoração

Jean Carlos Barbaro

Capa

Estúdio Arteônica

Conselho editorial:

Alessandro Bandeira Duarte (UFRRJ)
Claudia Saldanha (Paço Imperial)
Eduardo Ponte Brandão (UCAM)
Francisco Portugal (UFRJ)
Ivana Stolze Lima (Casa de Rui Barbosa)
Maria Cristina Louro Berbara (UERJ)
Pedro Hussak (UFRRJ)
Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ)
Roberta Barros (UCAM)
Vladimir Menezes Vieira (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

C289I Carneiro, Cristiana.

Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação /
Cristiana Carneiro e Luciana Gageiro Coutinho. Prefácio de Lucia Rabello de Castro. - 1. ed. - Rio de Janeiro :
NAU Editora, 2020.

132 p.

E-Book: 1,1 Mb; PDF

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-87079-13-4

1. Adolescência. 2. Educação. 3. Escola. 4. Infância. 5. Psicanálise.
I. Título. II. Assunto. III. Carneiro, Cristiana. IV. Coutinho, Luciana Gageiro.

CDD 371.4

CDU 37.048.4:159.964.2



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – UFF

Comitê Editorial Nacional

Amana Mattos
(UERJ)

Fátima Lima
(UFRJ)

Laura Quadros
(UERJ)

Noemi Piazarroso Lopez
(UNED)

Regina Marques Oliveira
(UFRB)

Rinaldo Voltolini
(USP)

Rose Gurski
(UFRGS)

Comitê Editorial Internacional

Ana Maria Talak
(Universidade Nacional de La Plata, Argentina)

Barbara Glowczewski
(Laboratoire d'Anthropologie Sociale, CNRS/EHESS/Collège de France, França)

Cristina Ronchese
(Universidade de Rosario, Argentina)

Gilles Monceau
(Universidade de Cergy-Pontoise/Laboratório EMA-École, Mutacion et Apprentissage, França)

Karin Schneider
(Yale University - USA)

Laura Navarro Morales
(Universidad Autónoma del México, Cidade de Toluca, México)

Mónica Balltandre Plá
(Universidad Autónoma de Barcelona, Espanha)

Paulo Renato Jesus
(Universidade Portucalense da Cidade do Porto, Portugal)

AGRADECIMENTOS

Às crianças e aos adolescentes que participaram da pesquisa, bem como a seus responsáveis.

Ao SPIA-IPUB/UFRJ e às escolas parceiras, que acolheram a proposta da pesquisa.

A todos os membros da equipe dessa pesquisa que contribuíram de diferentes formas para a sua realização, dando continuidade algumas vezes às questões trabalhadas no grupo em suas trajetórias profissionais.

À FAPERJ e ao CNPQ pelas bolsas de estudo PIBIC e IC que possibilitaram aos graduandos o apoio para integrar a equipe da pesquisa.

À PROPPI/UFF e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF pelos recursos que viabilizaram essa publicação.

Ao NIPIAC/UFRJ (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas) pelo apoio e pelas valiosas parcerias de trabalho que estiveram na base desse projeto.

Ao LAPSE/UFF (Grupo de Pesquisa Psicanálise, Educação e Laço Social) pelas novas trocas e projetos onde temos dado continuidade às reflexões e produções na interface entre Psicanálise e Educação.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO: FAZER PESQUISA ENTRE A UNIVERSIDADE, A ESCOLA E A SAÚDE MENTAL <i>por Lucia Rabello de castro</i>	13

1

VOZES DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES SOBRE O QUE NÃO VAI BEM NA ESCOLA	27
1.1. Os casos têm nomes! Sobre a Thaís, o Daniel, o Pedro, o Rodrigo e o Ricardo	28
1.2. Os adolescentes e o mal-estar	35
1.3. As crianças e o mal-estar	45
1.4. Para as crianças e os adolescentes, uma escola viva?	50

2

MAL-ESTAR NA FAMÍLIA: QUESTÕES SOBRE PARENTALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO	53
2.1. Os desafios de ser pai e mãe hoje,	55
2.2. Escola: parceira ou avaliadora da parentalidade na educação dos filhos?	62
2.3. O mal-estar da família diante das questões escolares: a “criança ideal” e as projeções futuras	67

3

O MAL-ESTAR DE EDUCADORES NA PESQUISA: CONFLITOS A PARTIR DE IDEAIS DE EDUCAÇÃO	79
3.1. O discurso dos educadores: diante dos ideais educativos	81
3.2. O mal-estar do professor diante do ideal de aluno e ante o que “dá defeito”	91

4

A PRODUÇÃO DE DIAGNÓSTICOS E O EDUCAR: OS ESPECIALISTAS FRENTE AO MAL-ESTAR DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES	107
4.1. Diagnosticando o mal-estar	111
4.2. Há lugar para o mal-estar no atendimento ao mal-estar?	117
Palavras finais...	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
SOBRE AS AUTORAS	131

PREFÁCIO

*“Ou toda vez que você vê um deserto você sai correndo?
Quando aparecer um deserto, o atravesse”.*

(Ailton Krenak, *A vida não é útil*)

Com essas palavras, Krenak finaliza seu livro, apontando para a convocação inexorável frente à crise ambiental planetária e para a crise sanitária mundial trazida pela pandemia do corona vírus. A premência de “atravessar o deserto” também me é evocada pela leitura deste livro de Cristiana Carneiro e Luciana Coutinho, *Infância, Adolescência e Mal-estar na Escolarização: estudo de casos em Psicanálise e Educação*, quando as autoras indicam que, mais do que eliminar o mal-estar na educação para que ela dê conta, plenamente, dos nossos ideais, há que se tomá-lo como chave de leitura para a compreensão dos nossos modos de conviver e educar. Assim, “atravessar o deserto”, no tocante à educação, seria poder enfrentar as contradições, os conflitos e os impasses que hoje acometem as relações entre adultos e crianças, e sobretudo enfrentar a taciturnidade do ato de educar no mundo de hoje. Quais incertezas temos que sustentar? Que perspectivas podemos alimentar?

Muito se tem falado e escrito sobre a crise da escola nos dias atuais. Professores desgastados e “desistentes” da sua posição de educadores, crianças e adolescentes apáticos ou hostis, pais impotentes e desorientados. Este parece ser um mote que tem sido reiterado nas discussões sobre a escola no Brasil hoje. No nosso país, onde a universalidade de uma educação pública, inclusiva e de qualidade ainda não se colocou como um bem de todos e para todos, tal situação de injustiça agrava as questões estruturais das relações intergeracionais e do laço social.

Ao se debruçarem sobre este “cenário desértico”, as autoras apontam para como a medicalização e a patologização dos comportamentos e atitudes das crianças e adolescentes podem ser vistas como uma solução para os impasses nas relações intergeracionais e daqueles constitutivos do ato de educar. A oferta cada vez mais diversa e ampla de medicamentos como psicofármacos, que podem aliviar e apaziguar os sofrimentos e as turbulências diárias do viver, vão ao encontro da visão de que o mal-estar na convivência humana pode ser eliminado.

Este livro apresenta uma análise aprofundada e cuidadosa de cinco casos de crianças e adolescentes remetidos aos serviços de saúde mental a partir de queixas escolares. A enorme importância e a relevância deste estudo está em poder articular as visões das próprias crianças e adolescentes sobre seu sofrimento e inadequação, com as de seus pais, as dos professores e as dos especialistas. Na confluência dessas perspectivas diversas e conflitantes, as autoras buscam compreender as tensões entre os ideais – de ser criança, de educação e de ser educador – e a realidade que constribe e limita nossas ilusões, e nos faz resignificá-las à luz do esforço de estabelecer novos pactos e acordos. Nas palavras das autoras, “educar tão somente a partir do ideal é o motivo da ilusão imaginária do controle e do todo-educar” (p. 74). A análise das autoras atualiza as contribuições e a discussão da literatura na área, mostrando como a complexa trama de atores e interações na escola captura o devir da criança e do educador na previsibilidade das demandas da sociedade, voltadas ao desempenho, consumo e bem-estar. Desse modo, as autoras colocam em cena como os discursos e as práticas presentes no campo da educação tentam estabilizar aquilo que excede à linearidade dos objetivos formais e consensuais da escola e da sociedade, tamponando a angústia que acompanha a imprevisibilidade da convivência entre adultos e crianças e do que não pode ser tolerado.

A escola atual parece empenhada no objetivo de servir ao mundo do trabalho. Assim parece. No entanto, o mundo do trabalho hoje se transformou em uma arena excludente, impulsionado pela racionalidade de um sistema econômico dominado pela competitividade, lucro e ganância. Neste sentido, a escola está longe de se assumir como a instituição que, ao apresentar à criança o acúmulo e o melhor da cultura de um grupo social, consegue prover os mais jovens de oportunidades para a vida coletiva solidária e a construção de laços. Ao se alinhar tão ostensivamente com “o que vai dar certo”, segundo uma lógica produtivista e individualizante, a escola

se divorcia do projeto de emancipação coletiva e individual, e contribui para que as crianças tenham medo “de atravessar o deserto” que as aguarda. Pandemia, guerras, crise climática são apenas alguns dos problemas que as crianças de hoje terão que enfrentar.

A leitura do presente livro sinaliza, com esperança, que a construção dos ideais, inclusive estes que alimentam o projeto educacional, consiste em se adentrar no campo da política que envolve lutas e conflitos a partir de diferentes visões de como o mundo deveria ser, com a participação de todos e todas. Neste sentido, a escola deveria poder conter as insurgências do que fica silenciado no seu cotidiano: as insatisfações estudantis, os anseios e frustrações das professoras, as dúvidas e os temores dos pais. Caso contrário, vão ser os discursos daqueles “que sabem” – por exemplo, o dos especialistas, ou o do mercado – que estabelecerão, de cima para baixo, quais ideais devem pautar o processo de transmissão.

Ao abrir alternativas aos modos atuais de pensar e fazer sociedade, a escola pode caminhar na direção do que o crítico inglês Raymond Williams chamou de “longa revolução”, quando a experiência escolar puder contribuir para a realização individual e coletiva, o reconhecimento das qualidades do outro e de si mesmo, e a construção de uma convivência mais justa e solidária. Mas, antes, temos também um deserto para atravessar.

Lucia Rabello de Castro

*Professora Titular do Instituto de Psicologia
Universidade Federal do Rio de Janeiro*

APRESENTAÇÃO

FAZER PESQUISA ENTRE A UNIVERSIDADE, A ESCOLA E A SAÚDE MENTAL

A procura pelos serviços de saúde mental voltados à infância e à adolescência no Brasil apresenta uma história que se articula às demandas escolares. Segundo Cabral e Sawaya (2001), de 50 a 70 por cento do contingente que procura os serviços voltados à infância alega problemas escolares, sobretudo dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Romaro e Capitão (2003) apontam que entre as crianças e os adolescentes encaminhados aos ambulatórios de psicologia predominam os relatos de queixas múltiplas, sendo mais frequentes as dificuldades escolares para as crianças, e as dificuldades no relacionamento interpessoal para os adolescentes. A relação entre questões escolares e saúde mental, embora frequente, não deixa de ser bastante problemática. No final da década de 1980, Maria Helena Souza Patto, em sua conhecida tese *A produção do fracasso escolar*, já apontava os grandes equívocos em se individualizar as questões, reduzindo as dificuldades na escola a patologias (Patto, 1999). Cabe aqui dizer que não iremos adotar o termo *fracasso*, mas *mal-estar*. Escolher justamente o termo *mal-estar* para pensar os impasses na escolarização, longe de ser apenas o empréstimo de um termo utilizado por Freud ([1930]1980), configura-se como uma estratégia política, no sentido de que tem como meta criar um campo em que a liberdade possa ter espaço, no qual possamos pensar que a diferença e a convivência entre diferentes possam ser suportadas. Isso significa que a diferença passa a fazer parte do

próprio processo de vivermos juntos, sem a necessidade de ser suprimida ou suplantada. O termo *mal-estar* não é um conceito metapsicológico, tampouco podemos falar em conceito na teoria freudiana, mas sem dúvida Freud utiliza reiteradamente o termo em sua obra, adotando-o inclusive como título de um dos seus principais textos para pensar a cultura, *O mal-estar na civilização*. Para Freud ([1930]1980), diferentemente da ideia de *fracasso e problema de aprendizagem*, *mal-estar* abrange a discussão de vários sentidos, principalmente apontando para as relações em que o sujeito está inserido e ajuda a produzir. Esse termo parece estar relacionado a algum tipo de desconforto ou desequilíbrio atrelado a possíveis relações com pares, com o outro, com uma instituição etc.

O encaminhamento de questões escolares à saúde mental pode, muitas vezes, acarretar um conjunto de consequências geradoras de preconceitos que agravam a situação (Boarini; Borges, 1998). Ao mesmo tempo, a saúde mental é decisiva e de fundamental importância em muitos entraves escolares, concorrendo para a atenuação do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes. Como, então, pensar essa articulação sem incorrer em uma patologização dos comportamentos de crianças e adolescentes? Às vezes, encontramos professores “certos” de que a criança precisa de medicamento; outras, encontramos médicos que não se interessam de forma alguma por “cadernos e aulas”; muitas vezes, encontramos famílias confusas entre as orientações de cada especialista. Enfim, não poucas vezes parece haver uma certa tensão entre dizeres e saberes.

Dois campos disciplinares diferentes, a educação e a saúde, com compreensões distintas e nem sempre coincidentes dos fenômenos ocorrem, então, para uma certa confusão de línguas. Ainda que uma tensão seja esperada, algumas vezes o conflito se torna uma barreira e, com isso, o diálogo é inviabilizado. Como psicanalistas, não acreditamos na supressão do conflito, mas que justamente esse possa ser escutado e se transformar. Outras vezes, a instituição escolar reafirma o discurso médico a tal ponto que esquece ser a protagonista no ensino e na aprendizagem. Não poucas vezes, também, as vozes das crianças e dos adolescentes ficam tão esquecidas que parecem inaudíveis. É nesse solo vívido e contundente que resolvemos fazer pesquisa.

O estudo se constituiu a partir de uma parceria entre o NIPIAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas), as Faculdades de Educação da UFRJ e da

UFF e o Instituto de Psiquiatria da UFRJ, onde casos em atendimento de crianças e adolescentes com dificuldades escolares foram objetos de análise. Partimos do pressuposto de que patologizar o mal-estar que é produzido nas inter-relações entre a criança, a família, a escola e os especialistas reduz as questões que não podem ser pensadas isoladas dos múltiplos fatores que se entrecruzam na produção do mal-estar. A pesquisa teve como objetivo, portanto, ampliar a discussão sobre o mal-estar na escolarização de crianças/adolescentes em uma vertente interdisciplinar, visando apresentar diferentes discursos, mais especificamente, a família, a escola, especialistas e a própria criança/adolescente.

Teoricamente, situamo-nos na articulação entre psicanálise e educação, compreendendo mal-estar como uma ampla gama de dificuldades que envolvem a criança e o adolescente com o ambiente escolar. Tendo Freud ([1930]1980) como eixo para pensar o mal-estar, não o consideramos sinônimo de sofrimento psíquico, mas justamente algo que inevitavelmente se produz entre a renúncia pessoal necessária para construir cultura e as exigências de satisfação individuais. Nessa direção, o mal-estar de que nos ocupamos na pesquisa sempre será produzido de forma relacional e pode se articular a vários nomes: problemas de aprendizagem; dificuldades em relacionamentos entre pares na escola; dificuldades na relação professor-aluno; questões que envolvam leitura e escrita, agressividade e atenção; enfim, tudo aquilo que pode ser descrito como causando mal-estar na relação da criança ou do adolescente com a escola. Esse mal-estar pode ser anunciado pela própria criança, bem como pela escola em relação à criança ou adolescente, pela família, ou, ainda, por algum especialista cuidador desta criança ou adolescente. Destarte, a queixa de mal-estar na escolarização foi a prerrogativa para o estudo de casos, ainda que ela fosse enunciada por diferentes sujeitos.

Enquanto pesquisadoras inseridas na universidade, visamos contribuir para a criação de um aprofundamento sobre o fenômeno do mal-estar que é produzido entre a escola e a criança e o adolescente, atravessado pela saúde mental e pela família. Sistematizar, analisar e tornar mais palpável um vivido que é muito mais rico do que podemos expor em palavras não é tarefa fácil, sem dúvida, mas é o desafio do pesquisador. Nesse sentido, a escrita do livro tenta compartilhar com o leitor os achados que pudemos ter em uma trajetória de mais de três anos de muitos encontros, desencontros, afetos, surpresas e construção vastíssima e rica de material. Se há vá-

rios artigos publicados sobre a pesquisa de forma mais específica e parcial, o livro tenta integrar os achados e o material construído em um sentido mais amplo. Dessa forma, expressa o esforço de sistematizar os acontecimentos e discursos vividos ao longo da trajetória, construindo uma análise mais global do material.

Como resultado de um trabalho acadêmico, sentimo-nos compelidas a explicar como a trajetória de pesquisa foi sendo construída e, portanto, traremos a seguir a construção metodológica.

Explorando o campo para delinear os passos a serem dados

O contato do Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência (SPIA) do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro com nosso núcleo (NIPIAC) partiu da inquietação quanto à quantidade de queixas referentes à escola no universo de crianças/adolescentes encaminhadas para o serviço e ao pouco ou nenhum desdobramento mais constante em relação ao tema. Assim, a única ponte mais concreta entre o usuário e a escola se fazia, muitas vezes, por meio do medicamento.

Para compreendermos melhor a demanda da escola à saúde mental, realizamos, em caráter exploratório, um estudo piloto, entre janeiro e junho de 2012, de rastreamento das queixas ligadas à escolarização dentro do universo de todos os casos atendidos na triagem do SPIA (Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência). O SPIA é voltado à comunidade em geral, caracterizando-se como um serviço universitário de psiquiatria, e qualquer pessoa pode solicitar atendimento para a criança/adolescente. Nesse sentido, a triagem – como porta de entrada –, constitui-se como dispositivo essencial para compreendermos melhor a demanda pelo serviço. Na maioria das vezes, a pessoa que buscou o atendimento na saúde mental o fez a partir de um encaminhamento, prevalecendo o médico e o escolar. Sendo um serviço de psiquiatria da infância e adolescência, a que chegam os mais variados casos, com diferentes demandas e de diferentes procedências, chama a atenção a quantidade de queixas referidas à escola.

O intuito do mapeamento por meio da pesquisa exploratória foi, então, compreender melhor o grupo de crianças/adolescentes que procuravam o SPIA de maneira mais geral, para, na sequência, selecionar casos que, em suas particularidades, pudessem de alguma forma contribuir para uma reflexão estendida desse universo. Orientou-se pelas seguintes questões: quantas

crianças/adolescentes chegaram ao serviço? Como elas chegaram? Vêm indicadas por quem? Ou seja, em um primeiro momento, nossa atenção voltou-se para a chegada do usuário ao serviço. Assim, é importante reafirmarmos que os percentuais encontrados naquele momento estavam referidos ao primeiro registro de contato e não a seu posterior encaminhamento, quando a queixa geralmente foi aprofundada pelo profissional que atenderia a criança na instituição ou a reencaminharia a outro serviço.

Para responder a essas perguntas, fizemos uma análise documental sobre as fichas de triagem. Essas fichas continham, além dos dados de identificação (nome, endereço, idade, responsáveis), o motivo da procura institucional.

Em um total de 285 casos atendidos na triagem no período de seis meses, 92 casos chegaram com alguma queixa referida à escola. Portanto, aproximadamente um terço (32,29%) da procura relacionou problemas que envolviam a escola de alguma forma. Dentre esses, 44 apresentaram queixas de dificuldades de aprendizagem e 30 de agitação/inquietude, de forma que essas duas categorias se mostraram prevalentes. Em alguns casos, elas se encontravam vinculadas; em outros, apenas uma delas foi referida. Ainda aqui, é importante salientarmos que, dos 92 casos com queixas referidas à escola, 43 apresentaram a escola como “identificadora” dos problemas atribuídos nos registros. Isso significa que a escola ocupou um lugar bastante expressivo enquanto aquela que identificou e encaminhou a criança/adolescente para o setor de psiquiatria da infância/adolescência. Além das queixas prevalentes, encontramos problemas de humor, dificuldades na leitura e escrita, dificuldades na fala, entre outros. Em relação à ocorrência de casos por faixa etária e gênero, nossos achados confirmaram a literatura internacional, que indica uma procura maior, na psiquiatria da infância e da adolescência, referida ao sexo masculino (Mello; Mello, Kohn, 2007). Em termos de faixa etária, em ambos os gêneros, podemos indicar a faixa dos sete aos dez anos como a mais procurada. Esse resultado indica uma relação importante com a trajetória escolar, já que é nesta faixa de idade que se espera o aprendizado de leitura/escrita, que envolve aquisições complexas.

A partir do levantamento das fichas de triagem, o estudo exploratório fez com que definíssemos categorias de elegibilidade dos casos a serem estudados na pesquisa. O aprofundamento dos critérios de escolha foi importante no sentido de tornar mais relevante a relação entre o que pretendíamos pesquisar e o universo pesquisado.

Sobre o estudo de casos

Ainda que, no estudo de caso clássico, um “caso” possa ser um indivíduo (Yin, 2005, p. 43), essa unidade de análise *per se* não é suficiente. Um caso é sempre um recorte da realidade e, ainda que seja uma pessoa, será um aspecto específico ou um conjunto de características que a tornarão um caso a pesquisar. Ao escolhermos, como um critério de escolha dos casos, ter sido encaminhado por pelo menos uma das queixas mais encontradas no estudo exploratório – dificuldades de aprendizagem e agitação –, buscávamos o caso representativo. Ou seja, aquele que supostamente representaria melhor o universo de interesse, como nos diz Yin (2005, p. 63): “Parte-se do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição usual”. No entanto, ainda que esse fosse um princípio metodológico norteador, ao utilizarmos a psicanálise como teoria de referência, sabíamos que a singularidade teria sempre um lugar de destaque na compreensão do caso. Em um sentido diferente do modelo médico para o qual “o caso remete ao sujeito anônimo que é representativo de uma doença (...), para nós, ao contrário, o caso exprime a própria singularidade do ser que sofre e da fala que ele nos dirige” (Nasio, 2001, p. 11).

Outro ponto importante foi a escolha de casos múltiplos, e não únicos, em nossa pesquisa. Justamente por usar a teoria psicanalítica em um contexto estendido, ou melhor, por não se tratar de um contexto clínico clássico, acreditamos que mais casos forneceriam mais situações comparativas de análise, contribuindo, assim, para incrementar a confiança na triangulação do material produzido. Em nossa pesquisa, especificamente, sete crianças/adolescentes atendidos no SPIA e que apresentassem, como motivos de entrada no serviço, problemas de escolarização vinculados a queixas de dificuldade de aprendizagem e agitação. Resumindo, nossa pesquisa definiu os seguintes critérios de elegibilidade dos casos: ser criança/adolescente, estar sendo atendido no SPIA, apresentar queixa de mal-estar na escolarização – especificamente dificuldade de aprendizagem e/ou agitação. Essas características comuns definiram a escolha dos casos. Como diz Verztman (2013, p. 69), “nas ciências humanas um caso é um aspecto da realidade que será investigado e que deve ter certas características regulares”.

Ao início da pesquisa, seguindo esses critérios, escolhemos cinco crianças e dois adolescentes. Ao longo e ao final da pesquisa, ficamos com três crianças e dois adolescentes, pois uma criança foi encaminhada para atendimento externo à instituição, e a outra foi encaminhada para outro serviço na própria instituição. Esta última teve o encaminhamento com a participação do projeto; no entanto, sua permanência diminuída na pesquisa gerou um quantitativo de material do caso muito inferior a todos os outros, e a equipe decidiu não utilizá-lo para análise.

Estudar os cinco casos e trabalhar os discursos possibilitou criar linhas de convergência e divergência sobre o material. Não pretendíamos avaliar a incidência dos fenômenos, mas justamente lançar luz sobre o contexto no qual eles se produziram. Assim, conforme Yin (2005), nosso estudo de casos foi do tipo explanatório, visando responder como e por que o mal-estar se produziu naquelas situações. Porém, como nos diz Vertzman (2013), comparar casos é motivo de grandes questões e controvérsias na literatura psicanalítica. A singularidade e as diferenças de contexto são tão importantes que apontam, não raro, para o incomparável. No entanto, adverte-nos o autor que “comparar modelos, abstrações que servem para dar alguns parâmetros à nossa prática, não é o mesmo que comparar sujeitos” (Vertzman, 2013, p. 75) e, ainda, que não devemos recuar diante da dificuldade.

Questão do estudo e produção do material

Ao elegermos como ponto teórico de interesse o termo *mal-estar* ([1930]1980), nós o fazemos no sentido de concordar que a construção da civilização impõe uma série de restrições ao pulsional e que, com isso, estar na cultura, produzir cultura, longe de ser um processo harmonioso, configura-se como um processo conflitivo, de permanente tentativa de equilíbrio. Como diz Millot (2001, p. 109), relendo o texto freudiano: “Será possível encontrar um equilíbrio entre as reivindicações do indivíduo e as exigências culturais?”. A instituição escola, enquanto agente importante do processo civilizatório, não estaria isenta dos aspectos conflitivos que envolvem a relação do indivíduo com a cultura, com seus semelhantes e consigo próprio. No entanto, “a educação revela ser ‘funesta’ quando mantém o desconhecimento dos desejos e dos conflitos entre estes” (Millot, 2001, p. 115). Isso quer dizer que, quando a educação se faz em um vetor priorita-

riamente alienante, de assujeitamento, em que o sujeito não é levado em conta, corre-se para o aumento do mal-estar e de suas consequências. De outro modo, partir do mal-estar, indo em um sentido contrário, poderia passar pelo reconhecimento desse real de discórdia que nossos desejos constituem (Milot, 2001, p. 115), em consonância com o que Freud postulou como educação para a realidade (Freud, [1927]1974).

É bastante comum a queixa dos educadores sobre o “fracasso” de seus alunos, que é identificado comumente como expressão de um sintoma individual (TDAH, dislexia, déficits cognitivos etc.) da criança/adolescente, o que é corroborado no âmbito médico e/ou psicológico pela tendência atual à medicalização, mas muito raramente leva-se em conta a singularidade dos sujeitos e a situação em que se apresentam os problemas. Os textos psicanalíticos (Mannoni, 1999; Bergès, 1999; Jerusalinsky, 1999; Santiago, 2005; Lajonquière, 2010) chamam a atenção para o fato de que o discurso médico-pedagógico sobre as dificuldades de aprendizagem e de escolarização muitas vezes não leva em conta as particularidades do sujeito e de seu contexto. Ao tratar a questão de forma isolada, descontextualizada e descritiva, a dimensão singular daquela manifestação sintomática para aquele sujeito é perdida, juntamente com a possibilidade de que ele se implique na investigação e no tratamento de sua dificuldade. Partiu-se do pressuposto de que ampliar a discussão sobre as dificuldades na escola foi incluir diferentes vozes que, participando do processo, silenciadas, corroborariam para a simplificação da questão e a conseqüente minimização da participação subjetiva. O estudo de casos enquanto estratégia de pesquisa favoreceria esse recorte mais cuidadoso, em que seriam discutidos os múltiplos fatores em que intervêm, bem como seus diferentes agentes. Dito isso, a questão de nossa pesquisa pode ser enunciada da seguinte forma: como compreender o mal-estar na escolarização de crianças e adolescentes a partir das queixas de dificuldade de aprendizagem e agitação? Como pensar a participação dos diferentes atores nesse mal-estar (criança/adolescente, escola, família, especialistas)?

Para tentar responder a esses questionamentos, a pesquisa precisou ouvir ler e interagir com crianças/adolescentes, famílias, especialistas e escolas. Dois anos, 2013 e 2014, foram dedicados à intervenção e à construção de material. Reuniões com as famílias, entrevistas individuais com as crianças e os adolescentes, visitas às escolas, reuniões com especialistas, enfim, uma série de estratégias foram utilizadas. Não houve um desenho apriorístico das ações-intervenções que foram se fazendo a partir de cada

caso, das demandas que cada um apresentava. Nesse sentido, em nossa pesquisa, buscamos múltiplas fontes, sendo as principais: documentos, transcrições de reuniões de grupo, transcrições de entrevistas, relatórios de observação participante. Quanto aos documentos, inserem-se aí registros nos livros de triagem, prontuários, relatórios da escola, relatórios de diagnósticos psicopedagógicos, fonoaudiológicos, psicodiagnósticos, diários das observações na escola, entre outros que o caso apresentou. As entrevistas também seguiram os quatro eixos; portanto, foram realizadas na escola, com especialistas, com a família e com a própria criança/adolescente. A observação participante incluiu prioritariamente a ida dos pesquisadores à escola, mas também foi feita quando o usuário frequentou o serviço. Quase todas as entrevistas foram gravadas, e todas as reuniões com as famílias o foram, formando-se um banco de dados composto prioritariamente por relatórios e registros em áudio que foram transcritos. Os procedimentos foram todos documentados (entrevistas, visitas, telefonemas, reuniões), concorrendo para a confiabilidade da pesquisa.

A fase de análise da pesquisa configurou-se como um de seus grandes desafios. Por um lado, a pesquisa tinha um design inicial apontando os quatro grandes eixos de análise que se mantiveram e orientaram o campo (sujeito, escola, família e especialistas). No entanto, dentro de cada grande eixo analítico, o material produzido durante os dois anos de campo foi volumoso. O banco de dados muito extenso necessitou de várias organizações, tendo-se utilizado o *Dropbox* e o *Google Drive* como sistemas de arquivamento. Diante dessa quantidade de material, a análise dos pesquisadores se deu nos sentidos descritos a seguir. O *a posteriori* se configurou como um guia para o delineamento das categorias e subcategorias dentro de cada eixo. Ou seja, se no projeto, aprioristicamente, tínhamos a questão e os grandes eixos definidos, em um terceiro momento, o da análise, debruçados sobre o material, as categorias e as subcategorias foram construídas *a posteriori*. Líamos todo o material mais de uma vez em um grupo de dois coordenadores e cinco alunos de iniciação científica e mapeávamos as recorrências e diferenças nos discursos, temáticas prevalentes, relatos de observação. Após a leitura, apontávamos algumas possíveis categorias e voltávamos ao material. Algumas se mantinham, e outras eram descartadas, pois não contemplavam de forma suficiente os discursos. As mantidas eram aprimoradas e geravam subcategorias. Aqui, a teoria e a experiência clínica das coordenadoras da pesquisa foram pontos muito importantes.

Pesquisar e intervir

Se, por um lado, viemos descrevendo como foi o desenho metodológico do campo, qual é nosso problema, como construímos e, posteriormente, analisamos o material, por outro, tínhamos sujeitos que traziam questões importantes, que buscavam ajuda e que construíram conosco, em tempo real, as situações que posteriormente foram registradas e que subsidiaram nossas intervenções. Dessa forma, para além de pesquisar, intervimos no campo e com os sujeitos. O objetivo das intervenções foi mobilizar os diferentes agentes para repensar a situação da criança/adolescente, situando um lugar de endereçamento para suas angústias e questões. No âmbito da intervenção, o pesquisador coloca-se também como um mediador entre esses vários agentes, possibilitando, muitas vezes, que eles sejam confrontados com diferentes perspectivas sobre a criança/adolescente e que, assim, o mal-estar na escolarização possa ser mapeado e pensado a partir do entrecruzamento de diversos discursos. Em relação às crianças e aos adolescentes, as intervenções se fizeram sobretudo no sentido de escutar as suas vozes, legitimando a importância do seu dizer quanto ao mal-estar.

A pesquisa-intervenção nas ciências humanas parte da premissa comum de que os sujeitos humanos se constituem no âmbito das práticas de significação, sempre em uma situação partilhada com outros, sejam adultos, jovens ou crianças (Castro; Besset, 2008). Dessa forma, a palavra ou qualquer ação do pesquisador se realiza na interlocução continuada com os sujeitos através da construção de sentidos para as situações vividas. Assim, o sujeito que investigamos é efetivamente constituído ao longo do processo de pesquisa, por meio da interlocução com o pesquisador ou com outros que também se incluem na forma como essa experiência se produz.

Em tais pesquisas, consideramos que os sujeitos pesquisados (crianças, adolescentes, pais, professores, especialistas) não podem estar excluídos do processo de construção de um saber sobre eles mesmos. Sendo assim, passamos de uma posição de pesquisar os sujeitos para a posição de fazer pesquisa *com* eles, colocando em questão a própria relação (assimétrica) entre o pesquisador e os seus objetos de investigação. Como observa Castro, “a pesquisa-intervenção descortina um modo de fazer pesquisa fecundo na sua articulação entre o que se investiga e como se investiga” (Castro; Besset, 2008, p. 13). Instaure-se, assim, uma nova relação entre teoria e prática: não se trata mais de conhecer para intervir, mas de intervir para conhecer.

A abordagem institucional traz o conceito de implicação, subvertendo a noção de neutralidade na pesquisa e sublinhando que o observador sempre está implicado naquilo que ele observa, e que sua intervenção sempre modifica o objeto de estudo. Assim, cabe notar que este tipo de pesquisa tem como característica principal a imprevisibilidade. Os objetivos da pesquisa, bem como as estratégias adotadas para alcançá-los, dada a permeabilidade entre pesquisadores e pesquisados, são constantemente refeitos e transformados. No caso, por exemplo, de uma escola participante do projeto, onde estudava Rodrigo, foi diretriz da equipe pedagógica, e condição para a nossa permanência na instituição, que nossa aluna que frequentava as aulas para fazer observação participante não explicasse quem ela era e o que estava fazendo lá. Quando perguntamos, em um encontro com Rodrigo, se ele sabia quem era aquela pessoa, ele disse: “Sim!!!! Ela é uma espionha!”. O não falar, o silêncio, nesse caso, teve suas consequências. Foi preciso uma mudança na forma de trabalho e novas intervenções na escola para alterar os rumos.

Durante dois anos, as coordenadoras e a equipe de alunos que participou da pesquisa foram à escola, entrevistaram as crianças e os adolescentes, entrevistaram os especialistas, e fizeram reuniões com a família. Nosso lugar enquanto pesquisadoras foi híbrido: somos psicanalistas inseridas na educação; estávamos atuando através da saúde mental, sem, no entanto, atender a crianças/adolescentes ou pais individualmente no sentido de um tratamento psicanalítico *stricto*, como na clínica clássica. Alguns sujeitos já tinham atendimento ou foram encaminhados para outros profissionais no serviço, o que requirava de nossa parte uma atitude clínica ampliada sem superposição de lugares. Um equilíbrio nem sempre fácil, e um lugar ético difícil quando se pretende interdisciplinar. Não estávamos ali para, do lugar da universidade, falar o que professores, pais ou médicos deveriam fazer, embora em alguns momentos tivéssemos sido requisitadas para tal. Todos os sujeitos que participaram dessa caminhada de dois anos foram esclarecidos sobre o projeto e desejaram participar voluntariamente, tendo a pesquisa sido submetida a um comitê de ética e aprovada com o parecer consubstanciado de número 28671414.1.0000.5243.

Se nossa proposta inicial foi escutar os quatro discursos que esperávamos se articular, de alguma forma, à produção do mal-estar – sujeito, escola, família e especialistas –, o processo da pesquisa, embora tenha cumprido esse objetivo, mostrou que a produção do material e a intervenção

nesses eixos não foram as mesmas. Em relação aos sujeitos, sobretudo as crianças, tivemos certo cuidado para não interferir nas psicoterapias em andamento e, portanto, não fizemos tantos encontros quanto talvez gostaríamos. Para os pais, levá-las até o serviço de psiquiatria não era fácil, e não havia muita possibilidade de fazê-lo mais vezes que o usual. De modo bastante diferente se deram os encontros com as famílias, visto que os pais já ficavam no serviço esperando seus filhos serem atendidos em psicoterapia; assim, foi mais frequente. As intervenções na escola também foram bem volumosas, pois cada criança/adolescente tinha uma aluna/pesquisadora de referência, que ia com frequência à instituição, além de todas as reuniões feitas com as coordenadoras. Nenhuma vez alguém da escola foi até o SPIA, bem como ninguém da equipe médica esteve na instituição escolar, sendo nossa equipe uma espécie de ponte entre a saúde mental e a escola. Com os especialistas que cuidavam das crianças/adolescentes, houve encontros mais pontuais e espaçados, de acordo com cada caso. Nossa equipe tentou fazer reuniões de grupo com os especialistas, sobretudo com os médicos residentes, para falar mais sobre a proposta e a importância da relação escola/saúde mental, mas não obtivemos êxito.

Se esses diferentes discursos faziam parte do desenho da pesquisa, eles também foram considerados eixos de análise. Ou seja, haveria divergências e concordâncias entre esses discursos? Como eles descreviam ou situavam o mal-estar? Nesse sentido, a organização do livro seguirá esses quatro diferentes eixos, sabendo que esse é um recurso mais instrumental da pesquisa, no sentido de sua organização, do que do campo de vivências e intervenções. Assim, ainda que tenhamos separado os eixos para expô-los claramente aqui, de forma alguma eles foram vividos e pensados sem articulações, sobreposições e intercorrências.

No primeiro capítulo, apresentamos as três crianças e os dois adolescentes, trazendo parte de suas vozes e recortes de suas histórias. O garoto que não queria crescer, a menina que gostava de vampiros, o amante de gibis, o saudoso e o corredor. Essas pequenas nomeações trazem um pouco do estilo deles, para além dos diagnósticos que lhes foram dados. Cada um tinha particularidades incomparáveis, bem como marcas discursivas convergentes com os demais. O mal-estar enquanto lente de nossa pesquisa enalteceu nessas vozes sua marca relacional, tanto nas questões entre pares, no outro como semelhante, quanto no outro enquanto referência simbólica, campo da linguagem que nos diz e significa o mundo.

No segundo capítulo, trazemos a voz das famílias, seus anseios, suas preocupações e como nomeiam o mal-estar. Apresentamos algumas reflexões a respeito do mal-estar na relação da família com a escolarização de seus filhos, a partir dos extratos de reuniões com as famílias das crianças e dos adolescentes participantes da pesquisa. O ponto central que perpassa a fala dos pais e mães é um questionamento sobre o exercício da parentalidade, sobre o que é ser mãe e pai hoje, demonstrando grande mal-estar por não se sentirem exercendo-a da maneira idealizada que almejam. O conceito freudiano fundamental que baliza nosso olhar sobre esse mal-estar é o ideal do eu, que permite pensar, na interface entre o individual e o social, as bases sociais de sustentação das funções parentais. Nesse sentido, a relação com a escola, bem como a relação com os pesquisadores, é acompanhada de um sentimento de avaliação por eles. Sentem-se avaliados em sua parentalidade e dirigem a nós, pesquisadores, várias interrogações sobre isso. Com isso, a relação com a escola enquanto parceira na educação de seus filhos e filhas fica muitas vezes comprometida e torna-se alvo de grande tensão acerca de suas próprias inseguranças. De modo semelhante, o desempenho escolar da criança é carregado de grandes expectativas, sendo difícil muitas vezes, para os pais, lidar com a “criança real” que o filho ou a filha é, permanecendo em primeiro plano a “criança ideal” que eles projetam nos filhos a partir de seus próprios narcisismos.

No terceiro capítulo, trazemos os educadores das instituições escolares, com suas angústias, seus conflitos e suas incertezas. Na pesquisa, o mal-estar dos educadores aparece de duas maneiras principais. Por um lado, expressam um mal-estar que diz respeito a conflitos e frustrações ligados ao “ideal de educação” que os guia, quando suas concepções de educação e a respeito da função da escola resvalam muitas vezes na idealização de uma educação plena e de uma escolarização sem entraves. Por outro, falam de um mal-estar referente ao “ideal de aluno” que partilham e, de modo similar, apontam para a insuportável distância entre o aluno ideal e aquilo que os alunos de fato podem ser. Novamente, o conceito de ideal torna-se de grande valia em nossa análise e nos permite identificar alguma continuidade entre o mal-estar apresentado anteriormente pela família e o mal-estar dos educadores, ambos às voltas com as questões sociais que atravessam a tarefa educativa nos tempos atuais.

No quarto capítulo, os especialistas dão o tom. Falaremos da participação dos especialistas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc.) convo-

cados a atuar diante das questões escolares das crianças e dos adolescentes acompanhados na pesquisa, analisando, através de seus discursos, diferentes modos de intervir diante dessa problemática, articulados a diversos olhares sobre a questão. Por meio de um mapeamento da trajetória de atendimento profissional relativo às queixas escolares de cada uma das crianças e dos adolescentes acompanhados, analisamos o discurso dos especialistas sob duas vertentes. Na primeira, refletimos sobre os diferentes modos pelos quais esses profissionais se referem ao mal-estar apresentado pela criança/adolescente que atendem, seja de forma mais afinada ao vocabulário médico, por meio de diagnósticos e descrição de possíveis sintomas, seja por descrições mais empáticas, incluindo um olhar para esses sujeitos com suas histórias e modos singulares de estar no mundo. Uma segunda vertente do discurso dos especialistas apontou para o mal-estar do profissional diante do atendimento a crianças/adolescentes e a suas famílias, bem como para seus diferentes modos de lidar com ele, ora podendo suportá-lo e encará-lo como parte do trabalho, ora visando a dele se desembaraçar.

Por fim, este livro é uma tentativa de abrir alguns possíveis caminhos na direção de um olhar para o sujeito em sua escolarização, tensionando a polifonia dos discursos que o atravessam.

VOZES DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES SOBRE O QUE NÃO VAI BEM NA ESCOLA

Muito se tem falado sobre as questões e os entraves relacionados ao funcionamento escolar em vigor na realidade brasileira, gerando-se intensos debates e propostas para resolver tais questões. Porém, muitas vezes esses debates se realizam de forma adultocêntrica, ou seja, apenas entre os teóricos da área e/ou entre educadores, sem levar em conta os conhecimentos de quem está inserido nessa realidade, como, por exemplo, os próprios alunos. Na contramão dessa tendência, trazemos neste capítulo o que os cinco participantes da pesquisa disseram sobre a vida escolar, visando compreender melhor os seus pontos de vista e repensar o mal-estar.

Parece consenso, entre os autores que se dedicam a pensar as especificidades da pesquisa com esse público, a visão de que as crianças e os adolescentes são sujeitos, capazes de falar e expor sua posição no mundo, contrapondo-se à visão mais tradicional da psicologia do desenvolvimento que os tomava como “seres em desenvolvimento”, e que justificou muitas vezes a observação isolada do pesquisador adulto (Castro, 2008; Rhoden, 2012; Souza, 1996).

Assim, quando se fala de crianças e adolescentes, não se pode pensar em algo genérico, partindo do (pre)conceito sobre o que seria uma criança/adolescente. Fala-se então do sujeito, que, partindo dos princípios da psicanálise, é um sujeito do inconsciente. Logo, existe divisão e conflito, e este conflito é constituinte do sujeito e irreduzível ao longo da vida. Vemos em Freud ([1923]1980) que liberdade não é um sujeito sem conflitos, pois

o real jamais seria abarcado totalmente pelo psiquismo. Liberdade seria a possibilidade de transformação do sujeito, ou seja, quando o sujeito se apropria de algo que, a princípio, é sentido como uma imposição imutável vinda de fora – contudo estranhamente familiar – e a torna mutável, modifica seu sentido, dando-lhe um sentido próprio e familiar. Porém, essa familiarização não é definitiva nem completa, e assim pode-se afirmar que “é sob a visão de um conflito permanente que se assenta a ideia de um inacabamento para o sujeito, de um sujeito que será sempre dividido, consciente e inconsciente, e terá que se haver com um real que insistentemente interpela o psíquico” (Carneiro; Coutinho, 2014, p. 36). Tem-se então um conflito que, quando trabalhado, torna-se motor, ou seja, abre espaço para que se consiga realizar novas produções.

Ouvir as três crianças e os dois adolescentes foi, assim, muito importante, pois eles, capazes de falar por si próprios sobre suas experiências e contar como compreendem a escola de que fazem parte, permitiram-nos compreender o mal-estar incluindo suas vozes.¹

1.1. Os casos têm nomes! Sobre a Thaís, o Daniel, o Pedro, o Rodrigo e o Ricardo

Thaís começou o acompanhamento no SPIA em agosto de 2012 com a queixa de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e dificuldade de aprendizagem. Tinha doze para treze anos e ficou no projeto durante 2013 e 2014. No último ano, ela estava com quinze anos e frequentava o nono ano do Ensino Fundamental em uma escola do subúrbio carioca. A configuração de sua família é composta por pai e mãe adotivos e tem uma irmã biológica, que mora em outro estado brasileiro. Os pais são de classe média baixa, a mãe com o Ensino Médio concluído e o pai com o Ensino Fundamental concluído. Thaís já foi atendida por outros psicólogos antes de chegar ao SPIA. Ao seu primeiro psicólogo, os pais só a levaram umas quatro ou cinco vezes e depois desistiram. Aos seis anos, ela foi levada à

¹ As falas dos participantes, reproduzidas a seguir, foi registrada em transcrições *ipsis litteris*, sem nenhum tipo de alteração, nem de correção ortográfica ou gramatical. Sendo assim, as autoras julgam desnecessário o uso do *sic* para sinalizar as formas de expressão consideradas como “erros” pela norma culta da língua portuguesa.

psicoterapia e ficou por lá mais ou menos um ano. Aos sete/oito anos, fez arteterapia com psicóloga por aproximadamente seis meses.

Durante os dois anos de participação no projeto, Thaís fez uma transferência interessante com uma das coordenadoras, com quem pôde ir ao longo do tempo alterando uma postura de grande desconfiança para uma postura de parceria. Ela adorava livros e, no último ano, levava-os para nos mostrar. Esses livros nunca eram os sugeridos pela escola, pois ela gostava de livros com “sangue”, como os de vampiros e de assassinatos, e a escola não reconhecia essas leituras. Dizia abertamente: “tenho horror de rosa e de livros de princesas”. Cheia de vida, inteligente e contestadora, muitas vezes nos chamava ao trabalho com suas provocações perspicazes e acuradas. Em termos interventivos, esse acompanhamento foi muito interessante. Além de a adolescente ter uma relação com o projeto, os pais também foram grandes participantes. Compareciam nos grupos com as famílias, fizeram entrevistas clínicas e, segundo seus relatos, puderam modificar sua relação com a filha e os estudos.

Em 2013, quando começamos a acompanhar Daniel por meio do projeto, ele tinha 16 anos. Entretanto, desde os 8 anos passou a ser encaminhado pelas escolas nas quais estudou a diversos especialistas (psiquiatra, psicólogo, neurologista) por conta da “agitação” e das “dificuldades de aprendizagem”, que perturbavam sua inserção no ambiente escolar. Foi, então, diagnosticado com TDAH e medicado com Ritalina, sendo esta suspensão posteriormente, em vista da pouca mudança observada em seu quadro. Já aos 13 anos, o jovem recebeu também o diagnóstico de retardo mental leve, a partir do qual emitiu-se um laudo relacionando seus impasses na escola a uma “imaturidade” decorrente do déficit cognitivo, bem como solicitando atenção especial a ele em sala de aula.

Daniel, no entanto, continuou apresentando sérias dificuldades no ambiente escolar, motivo pelo qual acabou sendo encaminhado ao Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UFRJ (SPIA/UFRJ). Ele havia repetido o quinto ano do Ensino Fundamental por três vezes e, embora estivesse, no segundo ano do projeto, no sexto ano, ainda não conseguia ler nem escrever corretamente. De acordo com a escola, o comportamento do jovem era incontrolável: dificilmente se concentrava nas aulas e, com frequência, recusava-se a participar das atividades pedagógicas propostas, afirmando estar cansado ou sentir dores. As faltas eram frequentes. Além

disso, envolvia-se em conflitos com os demais alunos e, por vezes, acabava sendo alvo de agressões e ofensas dos colegas.

Desde que começou a acompanhar Daniel, a equipe do projeto trabalhou no sentido de construir e manter a interlocução com o jovem, seus pais, a psicoterapeuta que o atendia no serviço e a escola em que ele estudava.

A mãe de Daniel apresentava uma ambivalência marcante em seu discurso sobre o filho. Em alguns momentos, descrevia-o como um menino inteligente, capaz de resolver situações cotidianas que ela mesma não conseguia, bem como relatava seus esforços para incentivá-lo a frequentar as aulas. Por outro lado, muitas vezes colocava o jovem em um lugar de impotência, de fragilidade. Nesse sentido, justificava as dificuldades escolares do filho dizendo que ele era “doente”, “especial”, motivo pelo qual, segundo a mãe, ele não conseguia aprender, nem construir vínculos com a escola. Citava, inclusive, os diagnósticos de TDAH e retardo mental recebidos pelo filho a fim de reafirmar suas impossibilidades. Havia, também, uma preocupação constante da mãe em relação à segurança de Daniel. De acordo com ela, seu filho era indefeso, incapaz de resolver, por conta própria, os conflitos em que se envolvia com os demais alunos. Por isso, reivindicava constantemente que a escola providenciasse meios de protegê-lo dos “garotos grandes” que o ameaçavam.

Já nas primeiras interlocuções realizadas com Daniel, notamos sua intensa dificuldade em construir respostas próprias para as questões que o implicavam. Isso se evidenciava, principalmente, nos momentos em que ele era convocado a falar acerca do mal-estar que vivenciava na escola. Nessas ocasiões, o jovem dizia muito pouco sobre o que acontecia e, em geral, repetia os diagnósticos que havia recebido, na tentativa de justificar seus impasses. Assim, surgiam ditos como “*Eu não consigo aprender porque sou TDAH*”.

Ao mesmo tempo, Daniel demonstrava uma dependência excessiva em relação à mãe. Conforme os relatos do jovem, recorria a ela na maioria das vezes em que se via ameaçado pelos colegas da escola, demandando sua proteção. Em uma de nossas reuniões, ao ser questionado sobre os motivos desse comportamento, Daniel declarou: “*Eu tenho 16 anos, mas eu sou pequeno. Não gosto que minha mãe fique pegando no meu pé, mas pra me defender é diferente. Não tenho vergonha disso, não*”.

Tal como nós, a equipe pedagógica da escola sustentava a importância do vínculo do jovem com o ambiente escolar, motivo pelo qual se posicionou afirmando que ele teria condições de trabalhar e, ainda assim,

continuar estudando. No entanto, a equipe pedagógica recomendava sua transferência para o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), que o permitiria ser acompanhado mais individualmente pelos professores e concluir o ensino básico em menos tempo. O jovem, por sua vez, concordou com a transferência, com a condição de que pudesse começar a trabalhar. É importante observar que, nos momentos em que Daniel se referia ao pai para falar de sua vontade de trabalhar tal como ele, o jovem parecia se deslocar do lugar de impotência a partir do qual era insistentemente falado pela mãe. Passou, então, a afirmar: *“Eu não sou mais criança, já sou adolescente, e quero começar a trabalhar logo. Quero ser trabalhador, que nem meu pai”*.

Daniel, de forma bastante diferente de Thaís, já tinha uma trajetória escolar marcada por certa desistência. Ainda que sua mãe frequentasse o projeto e tivesse uma relação com a equipe, só conseguimos conhecer o pai a partir de uma ida da aluna pesquisadora até o trabalho dele. Isso só foi possível uma vez em dois anos. A tentativa de identificação com o pai trabalhador por parte de Daniel talvez tenha se dado pela recusa mais definitiva da escola.

Pedro, por sua vez, era um menino de sete anos que deu entrada no Instituto de Psiquiatria da UFRJ, em 2012, devido às queixas da escola, e já tendo sido medicado por quase um ano pelo neurologista do Hospital da Lagoa. A primeira queixa aconteceu quando tinha 13 meses, porque *“escalava as coisas e era inquieto”* (Prontuário 24 de Maio de 2012), e com *“3 anos começaram as reclamações de que agredia os colegas e acordava as demais crianças”* (Prontuário 24 de Maio de 2012). *“Aos 6 anos foi ao neurologista que lhe prescreveu ritalina com grande melhora inicial no rendimento escolar e no comportamento”* (Prontuário 24 de Maio de 2012). Pedro tinha problemas relacionados à insônia, seu rendimento escolar era ótimo e adorava ler. Estudava em uma creche mantida por uma ONG em período integral; de manhã reforço e à tarde estudo, esporte e aulas extras. No primeiro semestre de observação na escola municipal onde estudava, Pedro apresentou poucos contatos verbais, que foram breves e junto com o grupo escolar, participando das atividades coletivas, ou pedindo um pouco de ajuda à professora. Muito tímido e sem parecer ter grandes laços afetivos de amizade com os amigos escolares, demonstrou preferir os livros e gibis a conversar, ficando muitas vezes em sua cadeira, lendo, quieto, um pouco isolado do grupo. Quando deixava os livros de lado, conversava baixo,

sem gritos, brincava de luta com os bonecos que levava para a escola ou de desenhar os personagens de jogos eletrônicos. Na volta do recesso de meio do ano, Pedro apresentou uma mudança na comunicação, já que, desde nosso primeiro contato, respondeu a perguntas sobre os trabalhos da sala e contou que estava namorando com uma amiguinha da escola. O diálogo aconteceu com os amigos participando, como podemos ver: *“Ele olhou para mim e eu abri um sorriso que foi retribuído (um pouco tímido). Quando chegou ao meu lado perguntei do que se tratava a maquete ao meu lado e ele respondeu: é uma maquete sobre rochas”* (relatório). Depois disso, contou que estava namorando, mas que *“era segredo”*.

Em nenhuma das idas à escola foi observado um excessivo comportamento irrequieto por parte de Pedro, embora nas queixas da mãe e da escola esse fosse o motivo de preocupação. Nessa escola, especificamente, nossa entrada foi bastante particular. Talvez identificadas com a saúde mental e, de certa forma, atribuídas de poder sobre a manutenção da medicação, eramos frequentemente convocadas como testemunhas da importância e eficácia farmacológica. Foi a escola cujo matiz medicalizante mais prevaleceu ao longo dos dois anos. Pedro era filho único, e seus pais foram bastante assíduos no projeto. De classe média baixa, os pais valorizavam os estudos como forma de ascensão social.

Como equipe, perguntávamo-nos por que Pedro incomodava tanto se era um aluno tão bom. Nossa intervenção nesse caso se deu justamente na direção de questionar por que seu comportamento era compreendido como patológico, visto que não interferia no seu desempenho de uma forma mais geral.

Rodrigo era um menino de sete anos que estudava em uma escola municipal próxima ao Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência. Seus pais, de classe baixa, trabalhavam muito para sustentar Rodrigo e sua irmã, dois anos mais nova. Havia relatos de muitas brigas entre os pais e entre o pai e pessoas de fora da família. O menino já viu o pai voltar para casa machucado e ensanguentado após um desses episódios. Fora do horário escolar, ele passava muitas horas na casa de uma vizinha que tomava conta de mais cinco crianças, por algum valor mensal possível aos pais trabalhadores. A rotina de trabalho dos pais fazia com que pudessem passar pouco tempo com o filho. Com o grupo de pesquisa, quando era recebido no SPIA, Rodrigo era predominantemente retraído, olhava para nós, às vezes abaixava a cabeça. A mãe relata que essa conduta parecia se acentuar na presença dela, que, segundo seu próprio relato, quase não brincava com

ele. Na escola, a professora observava que ele se acalmava quando recebia uma atenção individualizada. Sua mãe trabalhava o dia todo cuidando de uma menina com paralisia motora e, ao longo dos anos da pesquisa, foi podendo nos contar de suas dificuldades em lidar com o filho. Ela assumia que tinha dificuldades em estar junto, manter contato, declarar seu afeto. Com a filha mulher, tudo era mais fácil. À medida que foi confiando na equipe e sendo capaz de nos contar suas dificuldades e sua história vivida, e a partir de nossas intervenções, sua relação começou a mudar bastante. Rodrigo respondeu bem à nova atenção, pois sentia muito a falta de um investimento mais particularizado nele, sobretudo da mãe, mas também do pai. Em uma das cenas vividas na escola, a diretora o chama à atenção por seu comportamento e, em tom de ameaça, pergunta se ele gostaria que a mãe fosse chamada na escola, o que ele responde prontamente com um sim. Cabe ressaltar seu pronto sim, mostrando saudades da mãe, e o quanto fazia para que essa ausência pudesse se tornar presença.

Na escola, Rodrigo desenvolveu uma boa e amigável relação com a pesquisadora, que perdurou ao longo dos dois anos. Também nesse caso, a entrada da pesquisadora fez muita diferença na relação da professora com ele. Cansada, com muitos alunos, a professora de início tinha um discurso de repetidamente reafirmar como ele “*dava defeito*”. No entanto, a parceria continuada com a pesquisadora fez com que a professora passasse a olhar mais detidamente para o aluno, com mais curiosidade e atenção, justamente para narrar à pesquisadora. Foi essa professora que notou e se preocupou muito quando Rodrigo passou de um comportamento predominantemente irrequieto para um comportamento apático. A intervenção na escola acabou, então, contribuindo também para a atuação da psiquiatria, que pôde, no acompanhamento do caso, seguir com uma suspeita diagnóstica. Nesse caso, havia uma diferença dentro da equipe, pois um médico achava que se tratava de um caso de TDAH, enquanto a supervisora achava melhor esperar, pois não estava totalmente de acordo com o diagnóstico. A mediação da pesquisa na escola e o olhar atento da professora forneceram subsídios preciosos para os encaminhamentos.

Nossa intervenção teve foco também na família, apostando que essa seria a via mais decisiva para ele. Ao final dos dois anos, pudemos notar uma grande mudança nos relacionamentos familiares e escolares de Rodrigo.

Ricardo era um menino de 11 anos que destoava um pouco do perfil dos demais. Morador da Zona Sul do Rio de Janeiro, tinha um perfil so-

cioeconômico de classe média alta. Seu pai fez parte do projeto, mas nunca vimos a mãe, já que o casal estava em uma separação litigiosa. Filho único, tinha sido reprovado duas vezes durante os anos em que o casal se desentendia. Quando se iniciou no projeto, estudava em uma escola particular bem avaliada pelos seus índices de aprovação.

Foi encaminhado ao SPIA com nove anos por queixa de problema de aprendizagem, reconhecido pela família e pela psicóloga que o acompanhava. Na triagem dessa instituição, foi diagnosticado com transtorno de aprendizagem e TDAH.

A separação dos pais, quando tinha seis anos, foi um momento bastante conturbado para ele. A princípio, morava com a mãe, mas teve histórico de negligência por sua parte – segundo o pai –, o que a fez perder a guarda do filho para ele, com quem o menino conviveu durante os anos da pesquisa. O pai contou que a mãe não lhe dava limites e o deixava ficar até tarde acordado vendo filmes violentos. A mãe apresentava um quadro de depressão grave e uso de drogas, tendo sido obrigada judicialmente a ser acompanhada por um psiquiatra, a fim de poder melhorar e voltar a cuidar do filho. Ricardo dizia ter um apego maior à mãe e preferia morar com ela, pois dizia que na casa do pai “*tem horário para tudo*” e que na casa da mãe pode “*fazer o que quiser*”.

Na escola, as queixas começaram no CA. Repetiu o primeiro ano primário e apresentava queixas, por parte da professora, de preguiça, conversa em sala e desatenção. Tinha dificuldades também para fazer novas amizades. Inicialmente, havia o relato de tiques motores e vocais (foi diagnosticado com Síndrome de Tourette por uma psicóloga que o atendeu), mas, com o tempo, eles foram diminuindo e apareciam apenas quando ele estava ansioso ou cansado.

Durante o atendimento com sua primeira psicóloga, o menino também iniciou um tratamento com psiquiatra, que lhe receitou Ritalina e Risperidona. Isso foi na época em que ele ainda morava com a mãe. Enquanto ela suspendeu o medicamento por achar que o filho ficou depressivo, o pai achou que ele ficou mais calmo. Foi nessa época que a criança começou a engordar. Apresentou sobrepeso por comer impulsivamente. Mais tarde, fez acompanhamento com uma nutricionista, o que, junto a exercícios físicos, pareceu amenizar um pouco a situação da obesidade.

Ricardo só frequentou o primeiro ano da pesquisa, já que, nesse caso particularmente, não apareceu nenhum incômodo escolar mais específico

durante todas as visitas da pesquisadora à instituição escolar. Assim que ele entrou na pesquisa, tinha se mudado para a casa do pai e consequentemente trocado de escola. A queixa escolar tinha sido enunciada pela escola anterior e pelo pai, que continuou com as queixas até a metade do ano. No *a posteriori* foi possível inferir que Ricardo tinha ultrapassado uma enorme dificuldade; como um corredor, tinha atravessado um período tão difícil de forma veloz, para não se queimar no fogo. Isso significa dizer que, dentro dos seus limites e no seu contexto, reconciliou-se com a aprendizagem e a escola de alguma forma. Tanto é que a escola particular que ele frequentou ao longo da pesquisa assentia com a presença da pesquisadora, mas não entendia o porquê. Relatava que a criança acompanhava a turma, seguia o solicitado e aprendia bem.

Nas entrevistas clínicas, Ricardo ficava às vezes um pouco desconfiado, mas acabou por fazer uma transferência e nos falar da relação às vezes difícil com o pai. Nossa intervenção acabou predominantemente se dirigindo à relação pai-filho, no intuito de dissolver alguns pequenos entraves e criar espaço para que falassem de seus mal-estares.

1.2. Os adolescentes e o mal-estar

Como pudemos ler nessas breves apresentações, esses cinco sujeitos tinham suas diferentes histórias, contextos de vida, bem como diferentes trajetórias com o sistema escolar. Para trazer pontualmente o que eles puderam enunciar e expressar de mal-estar, decidimos dividir essa narrativa entre os adolescentes e as crianças, para posteriormente fazer uma análise de todos os cinco participantes. Esse recurso de organização do material – sim, pois as intervenções foram simultâneas entre crianças e adolescentes – se fez pelas diferenças narrativas entre os adolescentes e as crianças. Enquanto os primeiros tinham um domínio maior da língua falada, as segundas se expressaram também por desenhos, gestos, movimentos: mal-estar mais pelo corpo e por outras formas de colocá-lo em ato.

Na análise do material construído a partir dos encontros com as crianças e os adolescentes, elegemos categorias e subcategorias de acordo com a convergência e a divergência das falas, bem como repetições. Para além das falas diretas dos participantes, todas gravadas e transcritas, tivemos os relatos semanais das pesquisadoras sobre os efeitos dos encontros, registrando percepções, afetos e o campo transferencial. Foi no entrecru-

zamento dos diferentes materiais, dos relatórios das atividades de campo e das transcrições realizadas pelas bolsistas de iniciação científica que efetuávamos a análise.

Para a psicanálise, a grande tarefa da adolescência é de separação: do pequeno e primordial círculo que é a família nuclear, para os laços sociais mais amplos. A importância de um reordenamento psíquico que possibilitasse ao jovem uma inserção social mais ampla já estava referida em 1905, quando Freud ressaltava que uma das realizações psíquicas mais importantes e mais “dolorosas” que a puberdade colocaria em cena seria o desligamento da autoridade dos pais (Freud, [1905] 1972:213). A escola, enquanto um lugar de encontros com os semelhantes e com a ordem simbólica, será um grande palco para as vivências adolescentes. Apresentando um mundo para além da família, será uma transmissora privilegiada de cultura, além de um espaço de construção de amizades, amores, inimizades, parcerias; portanto, de vivências afetivas dos adolescentes.

Ao trabalhar o reencontro com o Outro na adolescência, Gutierrez (2003) marca que a escola é um espaço privilegiado para os jovens e representa a construção de um lugar no mundo adulto, de sua inscrição na esfera pública, por promover o contato com o saber culto, pelas atividades pedagógicas, pela relação com os professores e colegas, que trazem efeitos no campo da subjetividade. Além disso, sabemos o quão importante e conflituosa é a travessia do adolescente no que se refere ao trabalho subjetivo exigido para isso, permeado por transformações biológicas e pelos impasses no encontro com a própria alteridade e com o real do sexo (Alberti, 2004). Assim, a adolescência é um trabalho de elaboração das escolhas e da falta no Outro, o que implica uma perda: a perda de garantias que, na infância, os pais supostamente ofereciam. O adolescente precisa desvencilhar-se dessa posição de objeto alienado ao desejo dos pais e separar-se desse Outro primordial idealizado. Portanto, esse movimento que está na base da subjetivação, e que se reedita na adolescência, se opera na relação que se modula entre alienação e separação ao Outro – e promove a possibilidade de lançar-se ao próprio inconsciente como recurso simbólico, e não mais colocado exclusivamente na relação aos pais. Nesse sentido, é o processo de elaboração da falta no Outro, que não se dá sem o confronto com os pais e outros adultos que possam vir a ocupar seu lugar de forma imaginarizada, que possibilitará ao adolescente assumir uma posição desejante. E isso apenas na medida em que reconhecer que não poderá escapar ao desam-

paro constitutivo do ser humano, ou seja, que nenhum outro será capaz de protegê-lo diante das exigências da pulsão. Essa operação, na qual todo sujeito precisa se haver com sua falta, e em paralelo com a falta no Outro, para constituir-se enquanto sujeito desejante, a psicanálise entende como castração (Coutinho, 2015).

A perspectiva da psicanálise vai de encontro exatamente com a noção de um ideal a ser seguido, tanto em um modelo de pais, como na educação, considerando a realidade do inconsciente. Assim, Gutierrez (2003) retoma Freud para dizer que a educação, em essência, traz a marca do “impossível” quando se situa em um ideal de perfeição. Para Melman (1994: p. 32), é a ideia de que “cada um de nós, em relação à educação que recebeu, tem uma relação ambígua, pois em geral nós a amamos, visto que lhe devemos tudo, ao mesmo tempo a detestamos, pois é evidente que ela fracassou conosco”. Assim, ao trazer a dimensão do “fracasso”, o autor marca que a educação nunca conseguirá atender plenamente àquilo que se idealiza dela. Quando a máxima freudiana ([1937]1976) adverte sobre os três ofícios impossíveis: analisar, educar e governar, há uma impossibilidade apenas se idealizarmos o educar como algo que chega a uma finalização suficiente e definitiva. Ao se partir da ideia de que alguns desses ofícios podem ser racionalmente planejados e conduzidos por um saber ideal, que seria formulado e respaldado a partir do saber científico que pretende dar conta de toda a realidade, não há como nos depararmos com nada menos do que a desilusão. Segundo Cifali (2009: p. 8), “O ‘impossível’ poderia ser aqui interpretado como o nosso pesar por não ter tais atos sempre garantidos cientificamente”.

A relação professor-aluno para os adolescentes, de modo análogo à relação com os pais, passa também pela queda de ideais e pelo desligamento da figura paterna trazido por Freud ([1914]1974), ainda que o mestre não se coloque diante de seus alunos como “figura paterna” suficientemente eficaz (Gutierrez, 2003). Assim, no âmbito da educação, o adolescente pode tanto se identificar com o mestre quanto desqualificar sua autoridade. Essa relação de transferência vai gerar, no adolescente, várias ações ambivalentes e, no educador, um mal-estar inerente à prática educativa com adolescentes.

Para além das questões com a autoridade que estarão presentes nas relações professor-aluno e nos demais representantes da instituição escola, os adolescentes terão também uma série de questões com os pares: rivalidades, disputas, desconfianças. Como Freud ([1930]1980) nos fala, a relação

com o outro se situa entre as três principais causas de mal-estar, conjuntamente à decrepitude do corpo e ao descontrole a que estamos submetidos pelos fenômenos da natureza.

É nesse contexto relacional que trazemos as falas dos dois adolescentes. Analisando as falas no *a posteriori*, chegamos a quatro subcategorias dentro da categoria de mal-estar. São elas: *outro que falta/garante*, *outro que não reconhece*, *relação entre pares* e *relação ao ideal de saber*. As subcategorias puderam ser construídas a partir da análise do discurso dos próprios sujeitos e de um estudo comparado entre suas falas, ou seja, foram criadas *a posteriori*, a partir de leituras do material em grupo, incidindo sobre discursos recorrentes. Desse modo, podemos apreender como algumas delas se aproximam entre os dois alunos, na medida em que evidenciam embaraços próprios das questões adolescentes e que aparecem de forma semelhante nos dois sujeitos – *subcategorias convergentes* –, e como outras apontam para diferenças em determinados aspectos – *subcategorias divergentes*.

Nas subcategorias *outro que falta/garante* e *outro que não reconhece*, temos um desdobramento necessário a partir das diferenças, sobretudo ocorridas no discurso dos adolescentes. Aqui, o mal-estar na escolarização aparece articulado à constatação da falta no Outro², sendo diferente a forma como essa falta se presentifica. Em um polo, ela estaria ligada à impossibilidade de garantia: é um outro “externo” que supostamente não fez o que esperava o adolescente e, portanto, não aponta para alguma implicação do sujeito, mas sim para uma posição de alienação ao Outro. A vitimização se mostra predominante, e também a impotência. Já no outro polo, trata-se do outro que não reconhece o sujeito como válido no que produz e no que é. Neste caso, o sujeito presentifica justamente a relação paradoxal ao Outro na adolescência, quando convoca seu olhar para dele se desvencilhar, construindo um modo singular de se posicionar diante dele. Diferentemente do anterior, aqui o movimento de separação parece mais evidente, e a consequência é a verbalização de não ser escutado ou compreendido.

A subcategoria *relação entre pares* aparece em todos os discursos, seja criança, seja adolescente. A escola enquanto instituição socializadora propicia os encontros e desencontros, oferecendo um campo fértil para as relações. Embora o mal-estar da relação entre crianças/adolescentes e edu-

2 Fazemos referência aqui ao Outro enquanto instância simbólica teorizada por Lacan ([1949]1998; [1954-55] 1998) diante da qual se constitui o sujeito. O Outro distingue-se do outro enquanto o semelhante, imaginário e passível de ser encarnado nas relações sociais.

cadores também tenha aparecido, sobretudo no discurso dos adolescentes, a incidência foi bem menor que entre pares. Aqui podemos hipotetizar que a presença de pesquisadoras adultas possa ter influenciado nas respostas.

A última subcategoria do eixo sujeito, relação ao ideal de saber, nos indica que falar em escolarização é inevitavelmente esbarrar em concepções de saber e não saber. Aqui não falamos apenas de aquisição de conhecimento, mas de como se engendra a subjetividade ao corresponder ou não àquilo que é demandado pela escola, ou que se acredita ser esperado por ela. A relação com o ideal aí forjado, subjetivante e baliza de uma projeção de vida, é também causa de mal-estar tanto no discurso de crianças quanto no de adolescentes.

Daniel, “o menino que não queria crescer”, e Thaís, “a menina que gostava de vampiros”

Daniel morava em uma comunidade do Rio de Janeiro com os pais e uma irmã mais velha. O adolescente foi encaminhado pela escola ao ambulatório de psiquiatria com queixa inicial de dificuldade de aprendizagem e hiperatividade, além da hipótese diagnóstica da mesma síndrome genética de sua irmã. O adolescente, ao longo dos dois anos, não sustentou o emprego que lhe dava mais autonomia e do qual ele dizia tanto gostar; também não conseguiu sustentar a frequência no PEJA, o que parecia ratificar o lugar em que sua mãe o colocava: o de “especial”.

Esse significativo, muito marcado pela mãe, era associado como alguém que é incapaz, que não tem condições de se amparar de forma independente e, por isso, não era esperado dele que tivesse sucesso em suas atividades, seja na escola, seja no trabalho. A relação estreita entre mãe e filho foi muitas vezes descrita por ela como conturbada. A mãe a todo tempo anunciava e denunciava que o adolescente ainda era apenas uma criança, que não tinha condições de tentar nada sozinho. As tentativas do adolescente de se descolar desse lugar de objeto materno pareciam insuficientes. Entretanto, estar nesse lugar possibilitou ganhos secundários a Daniel, que se conformava em sempre recorrer à mãe e/ou a alguém que lhe garantisse que não ficaria desamparado. Assim, o seguinte impasse se atualizava para ele: alienar-se ao lugar de “especial” que ocupava no discurso da mãe, que reproduzia e amplificava o discurso médico, do “diferente”, ou poder operar certa separação de tal lugar.

Daniel não era apenas criança no discurso da mãe: seu porte físico era o de alguém muito pequeno, o que o fazia ser alvo de chacota dos

colegas de turma e, ainda, recorrer sempre à sua mãe para defendê-lo da implicância dos outros. Podemos depreender isso das seguintes falas do adolescente:

“Eu queria mesmo é recuperar a amizade do meu amigo porque todo dia, quando eu vou para a escola, eu fico olhando ele brincar com o outro garoto”. “Eu também vou ser realista. Sabe por que eu parei de vir para a escola? Porque tem um garoto chamado Lucas na minha sala que, quando eu dormia e depois acordava pra fazer o dever, ficava implicando comigo”.

Nessa fala, não há necessariamente uma articulação entre o estar dormindo e a implicância, mas pode-se hipotetizar que Daniel consegue ver na implicância um motivo forte o suficiente para não frequentar a escola. O que é curioso, pois não havia qualquer questionamento sobre dormir na escola. Aqui podemos pensar se é mais visível o mal-estar afetivo entre o semelhante, que de alguma forma é palpável, do que aquele referido a uma instituição consensualmente ideal diante da qual ele talvez não conseguisse se situar. Poderia o sono denunciar esse descompasso entre o esperado e o que ele podia dar?

A subcategoria *relação ao ideal de saber* também atravessava as questões do processo adolescente. O fracasso em tentar e não conseguir, de uma insuficiência em não alcançar o que era esperado, pode ser observado nas frases: *“Eu já tentei, não consigo”* e *“(...) eu tenho 16 anos, mas eu sou pequeno...”*.

Ainda assim, não se trata apenas do saber escolar, mas também do que é necessário para crescer, o que Daniel explicitava em seu discurso na frases *“Não quero...”* – crescer ou continuar sendo criança, o que demonstra uma ambivalência – e no questionamento: *“será que ainda vou crescer?”*.

A outra subcategoria destacada da fala de Daniel é a do *outro que falta/garante*. Ele demonstra uma dificuldade de se separar da mãe, recorrendo sempre a alguém que o ampare e o sustente. Essa ambivalência entre alienar-se e separar-se, ser ou deixar de ser o objeto da mãe, aparece na fala:

“Ah, mãe, conta para elas que tem um garoto lá na escola que quis me bater e que a diretora proibiu ele de fazer

qualquer coisa comigo (...), a diretora disse que se ele me pegasse, ela ia fazer não sei o que com ele (...), é porque eu sou meio especial, ela disse”.

Se esse outro todo-poderoso falta, deixa-o desamparado. Em compensação, Daniel apresentava ensaios de um desejo de ter mais autonomia, mas acabava não o sustentando e caía no lugar de criança especial que lhe era conferido, como observamos:

“...e eu quero começar a trabalhar cedo, igual ao meu pai. Quero trabalhar em supermercado, sei lá... eu já tenho carteira de trabalho, identidade, CPF... porque eu já trabalhei uma vez. O que mais eu tenho, mãe?”.

A partir dessa fala podemos inferir que, segundo ele, era sempre o outro que sabia melhor, mais apropriadamente dizer quem ele era. Atribuição mais comum entre as crianças, mais questionada pelos adolescentes. O menino que não queria/queria crescer talvez não soubesse como e a serviço de quê.

Já Thaís por muitas vezes não se sentia ouvida e reconhecida, fosse pelos pais, fosse pela escola. Havia a questão da comparação com outras meninas; os pais de Thaís deixavam claro que queriam que a menina fosse como suas colegas. Além disso, verbalizavam para a filha o ideal de “aluna nota dez”. A questão da nota foi sempre bastante discutida pelos pais nas reuniões com a equipe da pesquisa, ou seja, tirar um dez era para eles sinal de boa aluna e de que a filha tinha aprendido tudo.

A primeira subcategoria, *o outro que não reconhece*, diz respeito à relação que Thaís mantém com o Outro que não a permite ter voz e um lugar próprio dentro do ambiente que ocupa. Podemos verificar esse tipo de relação, em que a menina não é reconhecida naquilo que diz ou faz, com a família e, também, com a escola.

“É só segunda e quarta, criatura. Segunda e quarta. Segunda e quarta criatura. Gravou? Segunda e quarta, segunda e quarta, segunda e quarta. Não tem nada sexta. Quer eu pegue o papel pra você ver? Não vai tá lá”.

Nessa fala, Thaís tenta dizer para a mãe que a aula de dependência é

só segunda e quarta, mas a mãe não acredita no que a filha diz, e ela precisa repetir várias vezes e até recorrer ao papel em que está anotada a informação para que acreditem nela. Os pais e a escola não reconheciam o que a adolescente falava; ela ficava sem voz, sem espaço para poder falar aquilo que julgava necessário.

“Sério. O professor de Geografia me pegou e me colocou virada de cara pra parede e disse que eu não podia mais sair de lá (...) aí eu fui e disse: ‘Professor eu não fiz nada’. Aí eu fui sentar na minha cadeira, aí ele foi e me mandou descer. Aí na aula dele eu comecei a zoar ele. Aí que eu ganhei essa mancha de garota bagunceira. Eu fiz ele se demitir”.

Outro exemplo de como Thaís se diz não ouvida e reconhecida. Tanto na escola como com os pais, parece haver falta de espaço para que ela possa ser ouvida, para que ela possa falar, explicar-se; ou, então, não legitimidade em ser reconhecida como sujeito confiável. Tudo leva a crer que isso acabou por se fazer de forma indireta, por meio da bagunça e da revolta, modo pelo qual ela foi efetivamente reconhecida e que ela fez questão de marcar em sua fala.

Na segunda subcategoria, a *relação entre pares*, pudemos verificar como esse tipo de relação é importante dentro do ambiente que ela frequentava. Fosse na escola, fosse em casa, Thaís mostrava que havia algo que a incomodava: *“Tem um menino na minha sala que é muito chato. Toda vez eu tenho que descer na coordenação por causa dele”.*

Essa fala retrata a relação que ela tinha com seus pares dentro da escola. Podemos perceber que Thaís fez essa ligação de que desceu por causa do menino, e não por ela também estar fazendo algo inadequado dentro de sala de aula.

“Já. Mas eu já repeti o terceiro ano. Já era pra estar no nono. Repeti pela mesma coisa nesse ano, pessoal começa a implicar comigo e eu não sabia o que fazer e brigava”.

Mais uma vez falando de seus colegas de turma, disse que, por não saber o que fazer, brigava, e isso fez com que ela repetisse o ano. Ela aqui fala em uma das únicas vezes que não sabia o que fazer.

A terceira subcategoria que destacamos do discurso dos adolescentes,

a *relação ao ideal de saber*, aparece no caso de Thaís porque a idealização dos pais e da escola a respeito dela é grande (como, por exemplo, “*ela sabe e não faz*”, “*tem preguiça*” e “*precisa de surra*”[sic]) e parece colaborar para que a menina acabasse não correspondendo àquilo que tanto desejavam que ela fosse.

O que predominou no discurso da família e da escola sobre ela foi um ideário de má vontade, de que poderia dar conta de tudo e não quer, e que, tendo tanto tempo, poderia tirar dez. Ao mesmo tempo, tudo que ela realizava parecia pouco, insuficiente, diante do que poderia estar sendo. Thaís, por exemplo, era uma leitora voraz de livros de vampiros e de crimes, mas essa leitura tão importante para ela parecia não ser reconhecida como válida nem pelo discurso dos pais – “*fica lendo essas besteiras*” –, nem pela escola, que jamais incluiu qualquer aspecto do seu saber, mesmo tendo ciência disso (informação obtida a partir de reunião com a coordenação da escola).

Em um sentido bastante diferente de Daniel, Thaís sabia, ou dizia saber, que era ela quem arrumava muita confusão na escola.

“Porque eu arrumava muita confusão na escola, não copiava, não fazia os deveres, mas eu tô melhorando. Agora tenho todos os vistos no caderno, tenho tudo em dia. Vou pra escola sozinha, passeio com o cachorro. Já ganhei quatro pontos na aula de artes e em português dois pelo um trabalho”.

A relação ao ideal de saber passava por essas questões que a adolescente trazia da escola, tais como a cobrança e o fato de ela não copiar, o que parecia contribuir para alguns entraves na aprendizagem. O que notamos foi que nossa presença (pesquisadoras trabalhando com questões escolares) pareceu interferir na produção de um discurso que nos foi dirigido no sentido de vermos como ela estava melhorando – “*mas eu tô melhorando*” –, que algo também poderia ir bem de alguma forma.

Ainda refletindo sobre o ideal de saber, podemos dizer que os dois adolescentes enunciam suas relações com os ideais; no entanto, elas parecem se diferenciar. Se, por ser ideal, há a marca de algo que ainda não foi alcançado, o que os insere em uma relação com o outro que aponta para cobranças, Thaís responde: “*Eu não sou perfeita!*”.

O seu tom de voz e a forma como se dirigiu à pesquisadora sugeriam

que sabia em certa medida que não alcançava o esperado; no entanto, parecia pedir que não lhe exigissem tanto, porque ela estava tentando. Existia algum nível de incômodo enquanto falava, por exemplo, no modo como se ajeitava na cadeira.. Já Daniel, ao responder “*Eu já tentei e não consigo*”, trazia um tom de constatação, como se esse fato já estivesse dado. Enquanto equipe, questionamos se a frase seria uma expressão de mal-estar ou apenas a constatação do fracasso, já que ele a enunciava tacitamente, sem grandes alterações.

Em relação às diferenças discursivas quanto ao mal-estar, o principal ponto pareceu o posicionamento dos adolescentes diante do outro. Para Thaís, temos o outro que não a reconhece, não a ouve. Ela não se sente legitimada e só é vista pelo erro. Não espera nem acredita que o outro vá resolver as situações por ela; então, coloca-se ativamente frente às suas questões. Posiciona-se no sentido de crescer e já apresenta o desejo de ir se desligando da proteção – que ela percebe como invasiva – dos pais. Já sobre Daniel, evidencia-se o outro que falha/garante. Ele nunca se implica, mas sim espera pelo auxílio do outro e, se este falta, sente-se inconformado. Apresenta uma resistência ao crescer, referindo-se sempre ao saber da mãe sobre ele.

Tanto Thaís quanto Daniel relatam certa chatice na escola. Daniel diz: “*e eu também não gosto de lá porque lá é trancado (...)*”. A percepção do adolescente sugere que a escola se isola do mundo ao seu redor. Isso, às vezes, aparece como um incômodo para os alunos, como se existisse uma separação sem sentido entre o fora e o dentro. No caso desse adolescente, que morava em uma comunidade e andava para cima e para baixo do morro várias vezes ao dia, o “*trancado*” parece indicar uma estranheza. Já Thaís nos brinda com a seguinte fala:

“Tem matéria que eu gosto e professor que é macumbado, a maioria é de encher o saco do que legais. Tem matéria preferida, tem! Tem gente que eu não gosto, tem! Tem inspetores que enchem o saco, tem! Tem diretora que é legal com você, tem! Tem a que enche o seu saco, tem! Tem, tem tudo. É praticamente um zoológico, você acaba se surpreendendo com aquela escola. Sempre tem um tipo de animal novo, dentro da sala, fora da sala, sempre tem. A gente não fica no tédio”.

Sim, a escola é legal e chata. Thaís nos fala precisamente de um campo de afetos que faz parte de nossa participação no mundo coletivo. Há um reconhecimento de que é isso mesmo, nem vai ser sempre legal, nem sempre chato. A adolescente, com seu humor, nos mostra que, afetivamente, dentro da escola não vai haver espaço para tédio, pois o mundo humano é o lugar das diferenças. Assim, é possível questionar a busca pela educação plena e pela felicidade “ideal”. Nem uma escola que tenha que ser muito “legal” em tempo integral, nem aquela que exclui o prazer como estratégia para conhecer e viver. Uma escola viva é aquela que inclui tanto a raiva, a tristeza e a decepção quanto a alegria e as conquistas no seu dia a dia.

1.3. As crianças e o mal-estar

Ao voltarmos nossa atenção para o lugar que a criança/adolescente ocupa dentro de uma pesquisa, é possível encontrar sua participação de diferentes formas. Algumas psicologias do desenvolvimento, por exemplo, constroem uma relação com a infância que a aponta muitas vezes como um período no qual a criança é um ser incompleto, inacabado e em desordem (Souza, 1996). Nessa visão, quando comparada ao adulto, ela fica depreciada, muitas vezes vista como objeto. Usando as experiências da criança, como os seus comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, com o objetivo de explicar o processo do desenvolvimento humano, defendem que a evolução é progressiva e por etapas, além de fragmentar a criança/adolescente em suas áreas cognitiva, social, motora, linguística. Nessa ótica, pesquisa-se uma criança parcializada, fragmentada e muitas vezes separada de seu contexto. Já na psicanálise, podemos dizer com Calastre (1991) que Freud mostrou antes de tudo um corpo-sujeito, que não consegue fazer a aprendizagem cabal da satisfação, que não consegue regar seu prazer segundo as vias previstas pelo Outro (sempre é muito pouco, ou demais, ou não é assim); em suma, é um corpo ineducável, que faz fracassar todas as ideias recebidas sobre uma progressão harmoniosa.

Aceitar, então, o desafio de ouvir as crianças no que têm para dizer, e tornar as suas falas como centrais para o entendimento das circunstâncias em que estão inseridas, é acreditar em seu lugar de enunciação para além de uma dada teoria. Incluir a criança, ouvindo sua voz “não como uma infelicidade, mas como constitutivo de nossa relação com o outro-sujeito” (Ciffali, 2009, p. 14).

Trabalha-se, assim, com a participação das crianças e adolescentes nas temáticas que lhes dizem respeito, mas que são pertinentes também ao universo social mais amplo. É muito importante também ressaltar que as expressões não estão restritas apenas à palavra, pois a linguagem da criança é acompanhada de expressões corporais, gestuais e faciais (Rhoden, 2012).

Ao analisarmos as falas das três crianças, seguimos tendo como eixo as grandes categorias de mal-estar na escola e a descrição da escola. A descrição a mostra como lugar de aprender, lugar de normas e lugar do lúdico, enquanto o mal-estar na escola traz a relação com pares, a relação com o ideal de saber e a relação com o outro.

Pedro, que amava os gibis, Ricardo, o saudoso, e Rodrigo, o corredor

Para as crianças, diferentemente dos adolescentes, o reconhecimento da escola como um local de aprendizado formal parece ser o campo dos maiores desafios. Com espaços e linguagens muito diferentes da família, as crianças realmente são apresentadas a um novo mundo. As exigências do ensino as convocam em diferentes sentidos, a começar pelo próprio corpo. Diz-nos Pedro no ano de sua alfabetização: “Assim, tem dever demais, o meu braço fica com câimbra, tenho que parar um pouco para o meu braço voltar ao normal, eu perco tempo. (...)”. Braços, pernas, olhos, ouvidos todo o ser parece estar envolvido com o desafio das novas aprendizagens.

Também Rodrigo, naquela ocasião com dez anos, para, põe a mão no queixo, concentra-se e diz:

“Eu acho que eu tenho quatro professoras. Eu tenho professora de Geografia, Português e História. Eu tenho uma professora de Matemática, Educação Ambiental e Ciências. Uma professora de Produção de Textos e uma professora de Inglês. Ah, e professora de Educação Cristã também”.

No meio das falas ele parava para respirar e mexia o olho, como se estivesse certificando-se da resposta certa. É desafiante conhecer essas pessoas, suas diferentes formas de ensinar, as diferentes áreas do conhecimento. Também desafiante é saber narrar isso com precisão para a pesquisadora.

O reconhecimento da escola como lugar dos aprendizados e do conhecer vai delineando nas crianças uma narrativa a respeito dos ideais

sociais de saber depositados na escola, diante dos quais cada uma, a seu modo, tentará responder. Diz-nos Ricardo, ao mesmo tempo em que desenhava uma pipa:

“Não, eu tô fazendo um... (Silêncio) Eu faço meu nome todinho (...) Opa... Ih, tem uma borracha aí?”. “Ah não, tá faltando... (falando do desenho). Ai, cara... Como eu não consigo fazer pipa direito...”

Podemos notar nessas falas de Ricardo que a relação com o ideal de saber se faz bastante presente para ele, em vista do olhar do outro. Nos exemplos acima, o “fazer-certo” e o “fazer-direito” se sobrepõem às formas possíveis de expressão da criança, regulando-a somente ao ter que “acertar”.

As crianças desejam corresponder ao que supõem que os adultos esperam delas. Parece-lhes, então, que quanto mais próximo estiverem de corresponder ao que os adultos esperam delas, mais serão reconhecidas.

Nessa categoria, podemos observar também a presença do corpo que fala. Tal situação ocorre no caso de Rodrigo, que fica em silêncio, fazendo gestos com a cabeça, não sabendo – ou não podendo – se expressar verbalmente. Também ele, em outra ocasião, diz-nos que a escola está “mais ou menos”; então: *“Por que mais ou menos?” (pesquisadora). “Porque às vezes não sei o que é para fazer.” (Ricardo).*

A escola como um lugar de saber também captura as crianças naquilo que elas não sabem. O “não saber”, para além do conhecimento formal, coloca-as diante da relação com o outro, o adulto. O que ele quer de mim? Como responder e corresponder ao seu desejo? Ricardo, como já narramos, era uma criança cheia de saudades da mãe – esse Outro distante marcava a sua falta. Em uma das entrevistas clínicas, ele nos pergunta: *“Você olha para mim?”*.

Quando se pensa na transmissão em educação, não há como pensá-la afastada da ideia do surgimento do sujeito – ambas se relacionam. Como já dizia Kupfer (1995), a psicanálise aposta que a transmissão e a apropriação de um saber são sempre marcadas pela presença de um sujeito desejante, tanto daquele que transmite, quanto daquele que recebe e transforma o que recebeu.

Também Rodrigo, o corredor, teve que se virar, fazer um esforço suplementar para correr “atrás dos conhecimentos” a despeito dos problemas

da família. Como já falamos, ele teve que atravessar uma separação com certa turbulência. Diz ele:

“Eu era pra eu tá no sexto ano, eu repeti dois anos. Meu pai... Porque minha mãe... Ficava mudando de escola toda hora e eu fiquei repetindo o primeiro ano. (...) E também atrapalhou por causa de que quando mudava precisava mudar de livro de novo. E quando eu entrava tinha de começar de novo”.

Rodrigo nos fala do mal-estar que atravessa as diferentes relações da criança, a família nesse caso tendo um papel central no dia a dia da escola, a ponto de criar uma fragmentação inoportuna em sua trajetória. O trecho da fala demonstra o “para além” da capacidade cognitiva e de um fenômeno individual. Levando em consideração o histórico de abandono, de brigas entre os pais e de mudanças repetitivas de escola, pode-se perceber mais claramente o impasse que o menino apresenta em relação ao aprender, afinal, conflitos emocionais/psíquicos e a descontinuidade dos laços sociais e institucionais implicam uma estabilidade muito menor para a aprendizagem, quando comparada à de um aluno que se encontra melhor ambientado e com menos preocupações em relação à vida fora do colégio.

Também Pedro diz sobre a família: *“a minha mãe, ela não deixa eu dormir enquanto não termino o dever”.*

Nessa fala, de forma bastante distinta de Rodrigo, Pedro nos conta sobre uma participação e preocupação mais direta da mãe com o aprender e como as exigências dela incidem sobre ele e seu corpo. O que é interessante ouvir dessas duas crianças é que elas nos contam como estar na escola vai necessariamente ser atravessado pelas relações familiares. O mal-estar aqui, como lente de leitura, será minimamente construído de forma triplíce – criança-família-escola.

O aprender na voz das crianças também inclui uma dimensão mais lúdica, como aprender a desenhar ou, junto dos amigos, a inventar uma brincadeira. Essa troca entre os pares também mostra que a criança consegue construir espaços de criação dentro do espaço escolar, de forma a reinventá-lo permanentemente. Diz Rodrigo: *“mas eu não jogo futebol no recreio, eu jogo totó. (...) Eu gosto, eu grito muito, os outros garotos também quando tomam um gol”.*

O grito aqui parece reforçar o pertencimento ao grupo – “os outros garotos também” – em um espaço de trocas no qual o desprazer de tomar o gol pode ser não apenas falado em alto e bom som, mas reconhecido pelos demais. Pedro também nos relata o que mais gosta na escola:

“Bom, na hora de brincar. (...) tem muita brincadeira, aí, aí a gente inventa nova, tipo a corda de pular a gente vai, a gente inventou rasteira. A pessoa pega a corda e fica rodando assim. (...) Aí fez é, também a brincadeira de chutar, caramba eu, três no meu time inimigo e só eu no meu”.

Outra coisa que essa fala mostra, e que relembra as frases trazidas pela adolescente que acompanhamos, é que a escola é um espaço sim de “rasteira”, tanto de regras quanto de transgressões às regras. Desse modo, parece haver sempre uma ambiguidade na relação com a escola, mas isso não necessariamente anula o prazer e a brincadeira. Observamos isso no caso de um menino de 5 anos que sempre furava a fila na hora do almoço e de quem, na aula de educação física, a professora tinha que chamar várias vezes a atenção, pois ele sempre desobedecia às regras do jogo. Entretanto, esse mesmo menino, em entrevista com uma das pesquisadoras, diversas vezes fez, espontaneamente, menção à importância da escola e aos aprendizados que vinha tendo lá. Existe, então, uma contradição dentro da escola: ao mesmo tempo que ela é chata, também consegue ser legal. Essa contradição está instalada no contexto do que é viver em sociedade. Nem sempre a vida, assim como a escola, é tão divertida; porém, essa “chaticice” não é sem importância. Ela também faz parte da construção e elaboração do ambiente escolar.

É, ainda, no campo da ambivalência que as crianças também trazem a relação com os pares como sendo um aspecto destacado na produção do mal-estar. Diz-nos Pedro:

“Aí eu iria jogar tudo pela janela. (...) Talvez algumas coisas eu trago de volta. (...) Tinha um moleque chato lá na escola, que ele ficava assim “huuum”, “aaaa”. (...) É tipo rival”.

Como nos apontou Freud ([1930]1980), a relação com os outros faz parte das três principais fontes de desprazer, que são inevitáveis e intrínsecas à vida humana: a adversidade da natureza, a fragilidade de nosso corpo

e as relações interpessoais. A psicanálise nos ensina, então, que a busca por uma felicidade que irá permanecer para sempre, de forma sempre estável, aponta para um “impossível”. O mal-estar nessa visão não deve ser desprezado; “a inquietude que isso (*as três fontes de desprazer*) provoca proporciona à raça humana um movimento em busca de melhoria individual e coletiva” (FREUD, [1930]1980: p. 50). Além disso, diz ele que é justamente por conhecermos o desprazer que reconhecemos a felicidade: “somos feitos de modo a só podermos derivar prazer imenso de um contraste, e muito pouco de um determinado estado de coisas que perdure” (Ibid).

1.4. Para as crianças e os adolescentes, uma escola viva?

Em suas falas, de forma muito lúcida, as crianças e os adolescentes muitas vezes expressam que as exigências e os percalços da escola são inevitáveis. Podemos notar tal perspectiva paradoxal e conflitante sobre a escola, de forma muito clara, nas seguintes falas da Thaís:

“A professora de artes. O nome dela é Conceição. Aí a gente chama ela de Concentração. De vez em quando ela é enjoada, mas até que é legal”. “Um Saco. Escola não é para ser legal, nenhuma escola é legal”.

O que a adolescente quer dizer com “*escola não é para ser legal*”? Pensamos que há um reconhecimento por parte dela de que a sistematização do conhecimento, o convívio com as normas, a renúncia necessária para conviver com os pares exige esforço e frustração.

Independentemente da forma como falam, as crianças e os adolescentes conseguem mostrar a ambiguidade da escola: apesar de ter regras, considerar mais o aprendizado formal e ser geograficamente fechada, também traz a possibilidade de aberturas que favorecem a criação e a construção de saberes singulares. Ou seja, pode-se talvez dizer, inspirando-se nas crianças e nos adolescentes, que a escola é um lugar “legalmente chato”. Existe no espaço escolar uma ambiguidade que lhe é constitutiva.

Indo no mesmo sentido, Rodrigo diz, quanto a ir para a escola, que é “*mais ou menos (...) Porque eu não gosto de estudar*”, mostrando que nem sempre a escola é tão divertida assim, nem faz tanto sentido para os seus alunos, mas que justamente tem mais e menos!

Souza (1996), em uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro com crianças de 7 a 12 anos provenientes de diferentes camadas sociais e frequentando escolas públicas e privadas, mostra que muitas vezes a escola, quando associada ao estudo, ocupa um lugar de desprazer, e, quando associada ao espaço de fazer amigos, brincar ou subverter a ordem estabelecida, é compreendida como fazendo mais sentido. Parte-se, então, para uma constante busca para que o lúdico e a obrigação tornem-se experiências compatíveis, para assim tentar fazer com que a experiência escolar tenha sentido para as crianças/adolescentes.

Aceitar a ambiguidade na escola não é uma tarefa fácil. Os saberes e o mal-estar que os próprios alunos sentem em seu dia a dia na escola (afinal, é lá que eles passam a maior parte dos seus dias) muitas vezes não são considerados, ou então são percebidos porém ignorados, fechando qualquer possibilidade de que o aluno possa utilizá-los de uma forma mais produtiva e transformadora. Isso ocorre por inúmeros motivos: por pensar que a escola não é lugar para tal, ou até mesmo pelo fato de o professor não saber o que fazer com isso que chega até ele. Porém, idealizar a escola como um lugar “asséptico” para melhor funcionar é algo puramente ilusório. Primeiro porque as crianças percebem o “saber fracassado” do adulto, ou seja, “nós falamos para as nossas crianças a partir de uma posição de ideal. E nossas crianças sabem perfeitamente que em relação a este ideal nós mesmos estamos em dificuldades; quer dizer que nós mesmos estamos constantemente atrapalhados pelo nosso ideal” (Melman, 1994: p. 33).

Para que haja uma escola viva, é preciso modificar a visão que temos do espaço escolar, a fim de incluir a dimensão sempre imprevisível, singular e inacabada que se encontra ao final da trajetória escolar não como fracasso, mas como uma questão constitutiva da liberdade humana. Educar requer uma relação entre o educador e o educado; porém, muitas vezes isso é esquecido. Como observou Ciffali (2009), aqueles que querem forjar um “outro” à sua medida, de acordo com um plano estabelecido e finalidades colocadas para o seu bem, percebem um dia que esse outro frustra seu plano, transforma-o e ressurgem lá, onde não haviam previsto. Assim, pensar uma escola viva é pensar e aceitar que o encontro entre os alunos e os educadores será sempre imprevisível e se dará nas relações, sendo então necessária uma abertura para que o saber se construa no seu dia a dia e de forma participativa, pois assim se perceberá a criança enquanto sujeito, e não apenas como um objeto de medidas a serem impostas.

MAL-ESTAR NA FAMÍLIA: QUESTÕES SOBRE PARENTALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO

As grandes questões que se colocam a respeito da educação de crianças e jovens hoje afetam tanto a educação escolar quanto o exercício da parentalidade. Sabendo que sempre será produzido mal-estar quando do entrecruzamento entre as restrições necessárias à construção da cultura e as exigências internas por satisfação, perguntamo-nos neste capítulo como pais e mães narraram seus percalços e incômodos diante do percurso escolar de seus filhos. Sabendo que os filhos foram encaminhados da escola para a saúde mental, perguntamo-nos como eles se situaram diante do encaminhamento. A partir daquilo que *a posteriori* elegemos como indícios de mal-estar em seus discursos, quais formas predominantes eles assumiram?

Para responder a esse questionamento, podemos dizer que o mal-estar compareceu sempre aludido, direta ou indiretamente, ao exercício da parentalidade. Ou seja, o filho não ir “bem” na escola convoca de alguma forma também o que os pais fazem, ou não fazem, em relação a seus filhos. Esse atravessamento nos levou, em primeiro lugar, a uma reflexão sobre os principais desafios em ser pai e mãe hoje. O que haveria de peculiar em nossos tempos em relação ao exercício da parentalidade que esbarra no educativo? Articulado a essa discussão, o ideal no discurso dos pais nos mostrou ser um eixo importante para pensar a produção do mal-estar, pois justamente o incômodo se situa a partir daquilo que supõem não estar conseguindo realizar. O ideal passará, então, a ser um eixo analítico em dois sentidos principais: em relação à escola e em relação ao próprio filho.

O que os pais esperam da escola e como a estão compreendendo em relação ao exercício da parentalidade? O que esperam do filho no que tange à escolarização e ao futuro?

A partir dessas questões, apresentaremos neste capítulo algumas reflexões a partir dos extratos de reuniões com as famílias das crianças e dos adolescentes participantes da pesquisa, encaminhados pela escola ao serviço de saúde mental. A análise do discurso da família se fez, sobretudo, a partir das transcrições das gravações das reuniões de pais ocorridas nos anos de 2013 e 2014. Também foram feitas entrevistas individuais com familiares, gravadas e transcritas, perfazendo um total de dez reuniões de grupo e oito entrevistas individuais com pais. Como o estudo de casos se deu ao longo de dois anos, ao analisarmos as transcrições foi importante levar em conta também a experiência dos pesquisadores com a família em uma perspectiva longitudinal e presencial. Percepções e observações participantes dos pesquisadores foram levadas em conta diante de entonações, silêncios e reticências dos pais, bem como encontros nos corredores e telefonemas; tudo aquilo que excedeu as reuniões propriamente ditas. Ou melhor, como existiu uma trajetória de grupo, inclusive afetiva, foi possível neste eixo ir conhecendo mais o estilo expressivo dos pais de forma individual, e esse conhecimento também foi importante para a análise.

Participaram da pesquisa sete famílias, das quais três foram representadas por pai e mãe, uma apenas pelo pai e três apenas pela mãe. Ao todo, pudemos ouvir o discurso de quatro pais e seis mães ao longo de dois anos. Três famílias moravam em comunidades de baixa renda, conhecidas no Rio de Janeiro como favelas, três moravam no subúrbio e uma na Zona Sul, considerada uma área de poder aquisitivo mais alto. O pai morador da Zona Sul possuía nível superior; dois tinham Ensino Médio completo; os demais, Educação Básica, em três casos, completa e em quatro, incompleta. Lembramos que, neste grande eixo analítico – família –, trabalhamos principalmente com fonte primária, ou seja, com o discurso direto dos pais.

Ressaltamos que, em mais de uma situação, a baixa escolarização de alguns pais originou uma grande expectativa de que os filhos pudessem superar os obstáculos que eles próprios enfrentaram em sua trajetória escolar. Como, por exemplo, José, pai de Thaís, quando diz que “quem não trabalha tem que ser dez”, em uma alusão a ter ido mal na escola, pois teve que trabalhar na infância. Por outro lado, notamos também nesses pais um

sentimento de “inferioridade”, no sentido de que não dominam os saberes escolares, o que torna difícil para eles exigir uma participação mais efetiva nas decisões a respeito da vida escolar dos filhos, bem como questionar a pertinência do que é dito pela escola.

2.1. Os desafios de ser pai e mãe hoje

José (pai da Thaís): *“A gente quer o melhor pra ela... Dizem que o filho não vem com uma formulazinha, não vem com uma bula, só que os pais também não vêm com bula”.*

Essa frase de José talvez tenha nos trazido um recorte impressionante do exercício da parentalidade na atualidade. Em primeiro lugar, há uma espécie de equivalência entre o filho e o pai a um objeto de consumo, no caso, uma analogia a um medicamento. Medicamentos vêm com bula, uma guia explicativa do que são, bem como das formas corretas de seus usos. Em segundo, indiretamente, ao não virem com bulas, podemos supor que o pai deixa subentendido que não sabe ao certo o que fazer. Ora, em um mundo tão especializado, onde há eficiência na lógica do mercado, bem como o discurso médico parece tudo resolver, por que ser pai e mãe parece tão difícil?

Diante da hegemonia do discurso da ciência e do império da “lei do mercado”, que preconizam a supressão do “impossível”, do limite e do vazio, os pais parecem surpresos quando não obtêm a resposta esperada. Ou seja, esses discursos prometem um saber fazer, um guia seguro para a ação que, na prática, parece falhar. O resultado “falho” denuncia ou um erro dos pais na aplicação das diretrizes, ou que as diretrizes não foram suficientes – não veio bula na caixa! De qualquer forma, indicam um certo deslocamento contemporâneo – os pais não são mais aqueles que sabem como fazer. Justamente diante desse movimento, Lebrun (2008) se pergunta se estaríamos assistindo a uma crise da autoridade no contemporâneo, ou se seria mais uma crise de legitimidade. O autor opta por defender esse segundo axioma, já que, para ele, vivemos hoje uma crise da legitimidade enquanto tal, ou seja, da existência de um lugar de referência que impõe a existência de diferentes, que se estende ao conjunto do corpo social. Com isso, instala-se uma dificuldade em

reconhecer que existem objetivos situados em terceiros, que transcendem aos interesses de cada um individualmente em uma relação, como é o caso de pais e filhos, alunos e professores. Retomamos também aqui Julien (2000), quando afirma que os laços na parentalidade contemporânea parecem bastante diferenciados dos de tempos precedentes. Para o autor, a verdadeira transmissão que se recebe dos pais é a possibilidade de separar-se da família de origem para se ligar a outros. Avançando ainda nessa questão, esse autor sublinha que o reconhecimento da alteridade, na qual se sustenta a lei do desejo, também se coloca como um desafio no interior do laço conjugal, baseando-se na relação de cada um com o seu desejo. Dessa forma, o autor aponta que é preciso que haja espaço para a diferença dentro do próprio casal, para o “impossível” do desejo que permite a separação e o crescimento dos próprios filhos e que a experiência de um “outro lugar” seja viável.

Em um sentido bastante diferente do alteritário, Lebrun (2008) diz que vivemos hoje uma crise inédita de legitimidade, que afeta a educação. Nunca houve antes na história uma geração de pais que não reconhecesse para si a legitimidade de poder – e dever – significar interdições aos filhos. Cabe-nos perguntar, ainda, até que ponto a marca do discurso do “tudo é possível”, tão presente na cultura contemporânea, não afeta cada um dos pais na sua relação com o próprio desejo e naquilo que dele concerne ao filho. Se assim for, complica-se ainda mais a tarefa de exercer a parentalidade aceitando os limites próprios de cada um como pai ou mãe, com sua trajetória singular de vida e filiação. Em um tom irônico, Ana critica seu marido dizendo “ser um pai e tanto” – aqui a entonação deu a entender o quanto ele não é bom pai:

Ana (mãe do Daniel): *“o negócio era fazer... era largar todo mundo e meter o pé (...). Ele é assim. Ele é um pai e tanto. ‘Não quer ir pra escola não vai, não quer ir pra fono, não vai!’ Eu vou ser sincera pra você, eu tenho três filhos, não tenho dois. O pai é mais um (...).”*

Hoje, ao que parece, os pais sentem-se obrigados a atender aos pedidos dos filhos, sob pena de perderem o seu amor se não o fizerem. Enquanto em outros momentos da história a responsabilidade pela educação dos

filhos vinha em primeiro lugar, hoje o objetivo número um para certos pais é serem amados pelos filhos. Dessa forma, por não estarem referidos a uma instância terceira, eles também atribuem a si mesmos a responsabilidade pelo desamor que os filhos eventualmente lhes infligem.

Além da expectativa de aprovação dirigida a nós na pesquisa, em algumas falas percebemos claramente uma expectativa dos pais em serem reconhecidos e amados pelos filhos, ficando de igual para igual diante deles.

José (pai da Thaís): *“Sou igual político. Eu prometo, mas não... (...) Ela tá, eu tô devendo a ela um notebook, telefone celular do bom, mas ela não cumpre o dela, eu não cumpro o meu (...)”*.

Rose (mãe da Thaís): *“Eu grito e quando eu não grito eu bato. E você não gosta? Então vamos mudar. Se você mudar eu com certeza vou mudar também”*.

A fala acima pode estar apontando para aquilo que Lebrun (2008) chama de uma nova forma de pais se relacionarem com filhos: o contrato. Se fizer isso, faça aquilo. Essa forma muito mais simétrica de relação se diferiria da dissimetria relativa ao reconhecimento da autoridade. A simetria pode contribuir para uma grande dificuldade desses pais em reconhecer a alteridade na filha, tratá-la como outro, que possa ter também sua história e suas próprias conquistas. Muitas vezes, aparece uma dificuldade de ver o filho ou a filha como outro, diferente deles próprios quando eram filhos, de como gostariam de ser ou ter sido.

Não obstante, é importante ressaltar que a dissimetria também pode não apontar para a alteridade do filho. Por exemplo, quando ela é compreendida como uma supremacia do adulto sobre a criança, pode-se objetificar o filho que “nada sabe” em prol do adulto que “tudo sabe” sobre ele. Nessa ótica, os pais agem de forma intrusiva, muitas vezes retirando a iniciativa dos filhos.

Ana (mãe do Daniel): *“O Daniel também tá no mesmo esquema...Ele tá em casa, põe o cadeado na mochila. O cadeado na mochila pra mim não abrir a mochila de madrugada pra olhar o caderno”*.

A partir da crença de que teriam um saber que os filhos não possuem, por conta de sua idade e de seu percurso, os pais disseram algumas vezes que tentavam “botar na cabeça” dos filhos alguma ideia. Muito nos intrigou a frequência de falas desse tipo, como se o adulto tivesse um conhecimento a transmitir ao filho, mas que não precisasse passar por uma reflexão dele – que pudesse ser incorporado de forma direta. Vemos um exemplo dessa ideia na seguinte fala:

José (pai da Thaís): *“É... Eu já vi que a Thaís é aquela criança couro de jacaré, você pode bater que ela não sente. Você bate, você bate, você grita, você grita, que ela não sente (...) Eu tento conversar com ela e mostrar as facilidades que ela vai ter no futuro se ela estudar. Eu tento **colocar isso na cabeça dela** porque acho que é o único jeito” (grifo nosso).*

Essa ideia de “colocar na cabeça” poderia estar pressupondo uma educação sem sujeito? Ou, ainda, o filho como folha em branco a ser escrita pelos pais? José parece ir um pouco nessa direção, quando diz que acha “que uma coisa em pedra dura tanto bate até que ela fura”. Já a mãe de forma diferente, na mesma reunião, diz:

Rose (mãe da Thaís): *“José, você não vai colocar... Você não consegue inculcar na cabeça dela o interesse. O interesse ela tem que procurar lá dentro dela. Tem que ser dela mesmo filho”.*

Vemos que, para o pai, essa insistência em “colocar algo na cabeça da filha” é entendida como o único jeito de educar, enquanto, para a mãe, parece não haver tanta efetividade nesse tipo de abordagem, levando-a a admitir a necessidade de reconhecer o desejo da filha nesse processo. A discussão realizada por Araujo (2012) a partir de sua pesquisa sobre as famílias contemporâneas nos ajuda a pensar sobre essa questão; ao tomar “a educação como um projeto que se inicia precocemente, não podemos desprezar a força dos modelos que circulam no ambiente familiar” (2012, p. 110). Ou seja, a postura de um e outro terá impactos em Thaís. Isso significa dizer que os pais têm um importante papel no sentido de serem

referências para seus filhos, mas isso não é imediato; passa pelo sujeito e pelos caminhos tomados pelo desejo em seu percurso de vida, que podem até mesmo levar a destinos antagônicos aos desejados para eles pelos pais.

Dito isso, podemos refletir sobre o papel da escola e dos especialistas para os pais. Se, por um lado, repartir com a escola a tarefa de educar os filhos é também poder aceitar seus próprios limites no que diz respeito a tal tarefa, por outro, pode se tornar mais um delegar que um repartir. Ou seja, diante daquilo que não vai bem, eles podem efetivamente achar que tanto os especialistas como a escola educariam melhor que eles próprios, terceirizando uma tarefa que julgavam incapazes de exercer.

O apelo a discursos e instituições que poderiam, supostamente, orientá-los a agir como “bons pais” aparece no endereçamento das questões sobre a parentalidade a nós da equipe, identificadas ao saber da psicologia e da pedagogia:

Ana (mãe do Daniel): *“Pode dar opinião de vocês, porque eu vim também porque eu quero opinião de vocês... mesmo que me digam que eu tô errada, mas isso vai me ajudar. Mas o que acontece, eu vou antes... Eu boto carro na frente do boi”.*

João (pai do Pedro): *“Mas isso, isso é bom, isso é bom porque... psicólogo pra uma criança ele, ele não serve só pra criança não, ele serve pros pais também. Nós tá aprendendo muito aqui, ta aprendendo aos poucos”.*

É importante lembrar que o acolhimento e/ou a demanda de participação dos especialistas na educação familiar tem suas raízes. No Brasil, considerando todo o percurso histórico da assistência e da educação infantil, também podemos notar essa tendência à deslegitimação da família na educação das crianças. Em seu livro *Ordem Médica e Norma Familiar*, Costa (1989) afirma que a dinâmica atual estabelecida entre profissionais da saúde/educação e a família no Brasil tem suas raízes no início do século XIX, quando houve o surgimento da Medicina social e de sua política de higienização. O processo de higienização da família no Brasil ocorreu concomitantemente ao progresso das cidades e atingiu todas as classes sociais por meio de diferentes interventores que promoveram a infiltração do

Estado na intimidade das famílias, visando uma adaptação a uma nova ordem urbana. Especialistas auxiliados pelas ciências pedagógica, psicológica, psiquiátrica, fonoaudiológica e pediátrica foram convocados a responder sobre como se educa uma criança e como se cuida dela, além de como se prevenir de possíveis anomalias. Como defende o autor, a normalização da sociedade por meio dos especialistas tutelou as famílias da pequena, média e grande burguesia ascendente e despolitizou o dia a dia, coincidindo com o início dos processos de medicalização hoje tão hegemônicos.

Tais mudanças acabaram se desdobrando também no campo dos cuidados em relação às crianças e aos jovens e fizeram com que a escola assumisse responsabilidades antes delegadas à família, como o treinamento físico, mental e social. A criança é vista como um futuro cidadão e o seu bem estar é de interesse do Estado, que deve evitar os danos que os pais possam causar a seus filhos. Aqui, o acesso do estado a essas crianças se dá através da escola, que assume, nessa política, o papel de autoridade máxima em relação aos filhos. Nesse movimento, que institui a escola informada e balizada pelo saber médico e que surgiu como parte de um esforço mais amplo de civilizar as massas, o cerne da estrutura familiar foi abalado, desautorizando os pais em sua relação com os filhos.

Portanto, no Brasil, ainda que a família ocupe um lugar de referência principal no cuidado dos filhos, a intervenção do discurso médico e pedagógico, desde o movimento higienista, tem sido cada vez mais presente em detrimento do discurso familiar. Sendo assim, e levando-se em conta também a própria situação de precariedade política, social e econômica brasileira, que afeta também as escolas, cabe perguntar: quem tem ocupado esse lugar de responsável pela educação das crianças?

Carla (mãe do Pedro): *“Por exemplo, eu sou mãe, às vezes ele me tira do sério. Você fala você fala, você fala. Cara! Não sei mais o que fazer”.*

Rose (mãe da Thaís): *“A minha obrigação eu faço, eu pago a escola. Não sei se está certo”.*

Os depoimentos dos pais e mães acompanhados na pesquisa nos permitiram pensar que o esfumaçamento da função parental tem trazido grande mal-estar na educação dos filhos, bem como nas relações que a

família estabelece com a escola e a escolarização de seus filhos. Nas falas transcritas acima, é possível evidenciar como os pais manifestam muitas dúvidas do que seria um bom exercício da parentalidade, dirigindo a nós um apelo por uma confirmação ou não de suas condutas. Seja por cobrar demais, seja pela dificuldade de acolher mais as particularidades da criança, ou ainda pelas falhas em sua própria escolarização, os pais expressam suas incertezas e seus limites no exercício da parentalidade. Por outro lado, em outros momentos, é interessante observar que o espaço de fala propiciado pela pesquisa permitiu que as dúvidas a respeito da parentalidade se transformassem em um questionamento de suas próprias dificuldades diante do ato de educar seus filhos. Ao serem ouvidos, e poderem falar, esses pais também se transformaram.

Rose (mãe da Thaís): *“A mesma bagunça de sempre, não faz nada, só dorme muito... Mas assim, eu aprendi a lidar com isso. Isso valeu muito a pena, queria até agradecer... Porque antes a ‘bichinha’ me deixava nervosa e agora não”.*

Assim, em alguns momentos, as famílias mostraram-se bastante interessadas nas reuniões como um auxílio, uma possibilidade de serem ouvidas e apoiadas por nós em sua própria compreensão e exercício de parentalidade. Por outro lado, os pais também manifestaram frequentemente a sensação de estarem sendo avaliados por nós, tentando justificar seus atos e demonstrar suas preocupações quanto à educação de seus filhos. O sentimento de avaliação fica bastante evidente na fala de José, que se mostrou chateado com a equipe ao ser convidado a refletir sobre seu hábito de prometer prêmios à filha em retribuição ao seu tão esperando sucesso escolar.

José (pai da Thaís): *“Isso ela melhorou bastante. É só no estudar mesmo, que a Thaís não gosta de estudar. Não sei se foi muita pressão quando pequenininha. (...) Mas dá para sobreviver. De repente a gente até passa isso para ela, não sei (...) Não é que via na base da troca mas vocês me condenaram aqui...”.*

Percebemos então que, transferencialmente, a nós como representantes dos especialistas, foi suposto um saber. Essa suposição, algumas ve-

zes. os pôs ao trabalho; outras vezes, se tornou uma forma de resistir. Ora fomos percebidas como avaliadoras do exercício da parentalidade em um sentido crítico, ora consideradas coadjuvantes na produção de uma relação com os filhos que fosse mais interessante para eles.

Para além do interventivo no encontro com as famílias, dentre os desafios no exercício da parentalidade hoje, apontamos a dificuldade dos pais em se acreditarem capazes de educar os filhos, sobretudo no que diz respeito à interdição e à frustração necessária ao educativo. A deslegitimação do lugar de exceção e responsabilidade complica a tarefa daqueles que têm de transmitir às gerações seguintes a necessidade de uma perda, a perda do “tudo é possível”. Disso resulta que a instituição familiar, a quem cabia preparar as crianças para que assumissem seu lugar na vida social e que dispunha dos meios para garantir tal tarefa via legitimidade da diferença dos lugares geracionais, costuma ser hoje o lugar de uma troca doravante considerada recíproca e simétrica. A família não tem mais outros deveres senão fornecer o clima de amor necessário à maturação da criança, de modo que “a família agora protege os filhos da sociedade” (Lebrun, 2008:27). Nesse sentido, como adverte Julien (2000), o privado torna-se o lugar da conjugalidade e o público, o da parentalidade. E essa disjunção se amplia sem cessar, na medida em que os representantes da sociedade – o professor, o pediatra, a psicóloga, o juiz etc. – intervêm na relação pais/filhos. Essa mudança produziu um deslocamento da autoridade, que anda junto a uma produção de mal-estar nas relações parentais no que diz respeito a um não saber como educar, apostando na supremacia dos ditos saberes científicos. Forjam-se, assim, discursos hegemônicos que deslegitimam o saber-fazer dos pais.

2.2. Escola: parceira ou avaliadora da parentalidade na educação dos filhos?

No senso comum, é frequente a distinção de papéis institucionalizados relativos à educação de crianças e adolescentes em que a escola é responsável pela educação formal das crianças e dos adolescentes, cabendo às famílias cuidar da educação informal. Entretanto, reconfiguradas pelos novos acontecimentos decorrentes da difusão dos saberes médicos e pedagógicos, bem como das novas configurações sociais da conjugalidade e da parentalidade, muitas famílias hoje acabam se isentando de assumir posi-

ções diante dos dilemas relativos à educação dos filhos, delegando à escola e aos especialistas o olhar e o cuidar relativos à sua prole. Observa-se que, com isso, tem se acirrado os conflitos entre os âmbitos familiar e escolar, ao mesmo tempo que muitas questões familiares e sociais são endereçadas à escola na ausência de outras instâncias que possam delas se ocupar.

Tal endereçamento, por um lado, promove uma verdadeira “dominação escolar sobre as famílias” (Thin, 2010, p. 68), pela crença na legitimidade das práticas escolares e dos educadores que as executam, sendo que a legitimidade dos educadores está ligada ao seu domínio dos saberes escolares. Por outro lado, a escola tende a criticar negativamente o manejo das famílias em relação aos seus filhos, enquanto a família tende a se sentir despreparada para lidar com eles. Ergue-se, muitas vezes, uma rígida fronteira entre o sistema escolar e o familiar, que por vezes tentam definir diferentes responsabilidades na educação das crianças, mas frequentemente encontram grandes dificuldades em se unir e cooperar nessa tarefa. Para a família, muitas vezes, fica uma impressão de que a escola poderia suprir melhor a função de educar, de forma que ela acaba muitas vezes por assumir uma participação indireta que se resume a supervisionar as atividades escolares, denotando uma submissão ao registro escolar em detrimento de outras formas de diálogo possíveis entre esses dois universos (Silveira & Wagner, 2009).

A partir da pesquisa, percebemos muitas vezes que, diante de tantos saberes e polêmicas sobre o educar, pais e mães demonstram estar inseguros, assustados, por vezes perdidos, diante de tantas definições, leis, direitos e deveres. Foi interessante notar que particularmente aqueles menos escolarizados se sentem avaliados pela escola. Isso se manifesta em seu discurso, por exemplo, quando relatam que são chamados na escola para falar a respeito do mal rendimento ou de atitudes inadequadas dos filhos. Veem a escola como um censor que vai cobrar deles, examiná-los, avaliá-los enquanto pais e não como parceiros em um sistema de cooperação, de trocas de relações.

Lúcia (mãe do Rodrigo): *“Não. Até que eu não tenho recebido queixa não. E ela nunca mais também ela ligou assim, logo assim que nem no início. Umás duas vezes, duas semanas ela ligava assim pra dar exame da agitação dele, mas até que nunca mais. Depois que começou esse acompanhamento no colégio, nunca mais tive que pegar ele fora*

de hora não”.

João (pai do Pedro): *“Eu fui no colégio pra pegar o boletim e assinar, perguntei como é que estava a Thaís. Falou, oh, pai, depois eu vou chamar o senhor pra conversar com as professoras... Eu falei: até já sei, tudo de novo. É uma palavra positiva e quatro negativas. Já vou desesperado”.*

Paralelamente, pudemos presenciar algumas falas em que os pais manifestam insatisfações quanto à escola, mas isso não chega a ser explicitado para a instituição. Notamos, também, que muitas vezes essas insatisfações se baseiam em um anseio de que a escola seja uma continuidade da família, cuidando dos filhos da mesma forma que eles cuidam, ou até mesmo indo além do que eles próprios conseguem, para compensar suas falhas e/ou faltas.

Carla (mãe do Pedro): *“Na escola ele também tem umas dificuldades assim, a mochila dele eu arrumo toda noite, aponto os lápis, eu acho, eu não sei o que acontece, eu compro aquele lápis Faber Castell que é o melhor. Você leva para a escola e ele não traz, não sei, acho que cai, não sei”.*

Lúcia (mãe do Rodrigo): *“...não tinha como disponibilizar uma pessoa pra ficar mais atenção com o Rodrigo?”.*

José (pai da Thaís): *“...ah, vem cá, eu e minha esposa autorizamos a Thaís a sair da escola sem a gente? Ai ele falou: ‘Oh, pai, depois de doze anos a gente não prende mais ninguém escola não. Não tem aula, os alunos podem sair’”.*

Há também algumas referências ao declínio da escola pública; entretanto, as famílias muitas vezes aceitam uma inadequação no modo como seus filhos são tratados, não explicitando isso para a escola. Parece-nos que a insatisfação relativa ao sentimento de inadequação na parentalidade se transforma também em receio de ser inadequado por estar reivindicando algo junto à escola.

José (pai da Thaís): *“(...) Não é querer, assim, menospre-*

zar a escola pública, mas nosso governo simplesmente acabou com a escola pública. Eles simplesmente acabaram”.

Ana (mãe do Daniel): *“Eu tô tão receosa que eu nem levei pra escola que ele já tá trabalhando. Nem levei. Porque não vão me dar força (...) Mas desencantei da escola”.*

Lúcia (mãe do Rodrigo): *“Então ele ficou de castigo e não foi para o recreio. Porque primeiro eles não estavam entendendo as coisas que ele faz”.*

Se, por um lado, os pais da pesquisa demonstraram diversas vezes sua capacidade de exercer a função parental, e mesmo de fazer demandas mais explícitas à escola para que esta lhes auxilie na tarefa, por outro, como vimos na pesquisa, a escola também se sente bastante deslegitimada diante do exercício das funções que lhe cabem. Segundo Zelmanovich (2014), essa dupla desautorização gera um movimento cíclico de “reenvio de impotências” entre a família e a instituição escolar (Zelmanovich, 2014), reverberando uma tensão que ocorre também em outros países da América Latina. Discorrendo a partir do contexto argentino, a autora aponta que, desde a Modernidade, a escola se constitui como um “outro lugar”; com respeito ao familiar, necessário à constituição subjetiva, hoje essa equação parece estar abalada. Isso porque, quando entram em cena figuras de “todo saber”, obscurecem-se as indagações a respeito do sujeito com sua singularidade em relação à escola. Muitas vezes, o saber científico fica no lugar do saber sobre a criança, de modo que qualquer “desbordo” ou “excesso” na escola é imediatamente explicado pela ciência, a despeito daquilo que o sujeito em questão ou a escola tenham a dizer. Dessa forma, como aponta a autora, tal “desbordo” é incapaz de se fixar em uma regulação simbólico-imaginária, a partir do discurso educativo e do ensino, ou seja, do desejo do Outro, encarnado em uma ficção particular para cada sujeito, seja na família, seja na escola. Assim, se desvanecem “ficções outras” que podem referenciar o sujeito para além do familiar. Ainda, o “outro lugar” necessário, que põe em função as operações relativas à educação e ao ensino, fica eclipsado por um “ativismo burocrático”.

Para Zelmanovich (2014), o sintoma social atual relativo ao “todo saber” sobre a criança/adolescente deixa desprovida de sua eficácia moder-

na a equação Família-Escola. A partir disso, a autora aponta para a necessidade de um trabalho com a família e com a escola visando reintroduzir o sujeito na cadeia significante e na ordem de um saber. Alerta também para a importância de interrogar o reenvio ao familiar e advertir sobre as possibilidades que o trabalho escolar tem para reintroduzir o sujeito em um trabalho subjetivante. Para poder funcionar como “outro lugar”, tanto a escola quanto a família precisam aceitar a existência da alteridade e, inevitavelmente, do “não-saber”, para que algo da experiência singular na relação com a criança possa ter lugar.

Nesse sentido, é curioso observar que, ao longo da participação no projeto, algumas famílias parecem ter passado a se autorizar mais a se dirigir à escola e a fazer reivindicações de forma mais clara. Isso ocorreu no caso da família de Rodrigo, que pôde reivindicar na escola a mudança de turno para o filho, o que fez toda a diferença para a organização familiar no cuidado da criança, produzindo efeitos inegáveis no menino antes mesmo do início de sua terapia individual, mencionada na fala da mãe. Portanto, pensamos que os efeitos de mudanças subjetivas promovidas em Rodrigo podem ser atribuídos às transformações que a família pôde estabelecer na relação com a escola e nas decorrências disso tanto na relação dele com sua família quanto nas novas relações que se estabeleceram entre ele e a escola no novo turno.

Parece difícil para os pais ver a escola como parceira na educação de seus filhos, a quem devem e podem endereçar questões e demandas, e não como testemunha do fracasso deles e dos filhos. Entretanto, em alguns momentos, podemos notar uma visão mais crítica e construtiva da escola e a presença de uma esperança por novas possibilidades.

José (pai de Thaís): *“Assim, eu vejo nosso sistema de estudo, (...) depois que a criança sabe ler e escrever muito bem, ele devia focar para o que a criança quer”.*

Ana (mãe do Daniel): *“... de repente os professores dizem que ele não quer nada, justamente porque ele não copia e na verdade aquilo pra ele pode não fazer sentido, ele não tá copiando mas tipo, ele tá aprendendo, ele tá vendo né”.*

Nesses momentos, vimos que os pais conseguem acompanhar a escolarização de seus filhos, vislumbrando os desencontros entre eles e a es-

cola como motes para despertar interrogações e reflexões sobre mudanças que almejam nessa relação, o que pode lhes permitir, quem sabe, dar outros destinos a seu mal-estar.

2.3. O mal-estar da família diante das questões escolares: a “criança ideal” e as projeções futuras

A menção a uma “criança ideal”, cujo desempenho escolar e atitudes atendem plenamente às expectativas dos pais, destaca-se como um tema recorrente nas falas dos pais participantes de nossa pesquisa. Surge como uma subcategoria da análise das falas referente ao eixo família, ou seja, é diretamente decantada do discurso das famílias sobre as crianças. Dessa forma, em primeiro lugar, é necessário fazer algumas considerações teóricas no que toca à construção da categoria “criança ideal” e a seus desdobramentos em nossa pesquisa.

Quando buscamos em Freud um olhar psicanalítico para falarmos sobre a relação do adulto com uma criança, podemos nos ancorar em três construções teóricas interligadas e cruciais em sua obra: o conceito de narcisismo, a teoria da sexualidade e o complexo de Édipo. Tais pontos servem como norte para a reflexão a respeito da criança ideal, bem como ajudam a delimitar as falas e os desenvolvimentos teóricos sobre o tema.

As instâncias do ideal do eu e do eu ideal remontam à incidência do narcisismo dos pais na constituição subjetiva dos próprios filhos. Em *Sobre o Narcisismo: uma Introdução*, de 1914, Freud utiliza a expressão “sua majestade, o bebê” para aludir ao fato de que, nos primórdios da constituição psíquica, o bebê fora embalado, vestido e investido pelo narcisismo dos pais na busca pelo resgate de um estado mítico de plenitude e satisfação. O eu surge então como um eu ideal, carregando em sua matriz aquilo que os pais atribuíram ao filho de forma idealizada. Podemos aqui vislumbrar o percurso pulsional que a criança faz em seus primeiros anos de vida, passando pelo Édipo, ao distanciar-se desse lugar e estabelecer em seu próprio psiquismo a relação das instâncias ideais com o eu. Nas palavras de Freud, “o desenvolvimento do ego consiste num afastamento do narcisismo primário e dá margem a uma vigorosa tentativa de recuperação desse estado. Esse afastamento é ocasionado pelo deslocamento da libido em direção a um ideal do ego imposto de fora, sendo a satisfação provocada pela realização desse ideal” (Freud, [1914]1976, p. 117).

Poderíamos depreender daí a participação das instâncias eu ideal, ideal do eu e supereu no funcionamento psíquico, primordiais para o desenvolvimento de nossos argumentos daqui em diante. Pela incapacidade de abdicar totalmente do prazer libidinal que pôde desfrutar em sua infância – esse prazer narcísico infantil que, mais à frente em sua vida, é colocado em risco pelo temor da crítica do supereu –, o indivíduo recorre ao ideal do eu como uma chance de reaver o que se perdeu. “O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era o seu próprio ideal” (Freud, 1914, p. 111). Segundo Laplanche e Pontalis (1970, p. 289), ligado diretamente ao supereu e sendo definido como uma de suas funções, o ideal do eu é um conceito organizador de um modelo ao qual o sujeito busca submeter-se. Se o supereu surgiu constituído a partir da crítica dos pais, então dizemos que ele julga o eu com a consciência moral, através de um ideal que se forma a partir da identificação com os primeiros objetos. Seria essa a “identificação primária”, anterior à identificação que dá a saída do Édipo, fazendo parte da pré-história do sujeito.

O ideal do eu seria, então, uma espécie de gradação dentro do espectro que se caracteriza como eu, que continua se formando com o desenvolvimento da criança a partir dos investimentos objetivos que então se dão. É esse sistema que permite à criança constituir seu próprio ideal do eu, precipitado de identificações com objetos de investimentos perdidos, revivendo o estado de perfeição que lhe foi anteriormente atribuído. Dessa forma, na base do ideal do eu há uma idealização de si espelhada nos atributos enaltecidos nos próprios pais e a partir daquilo mesmo que os próprios pais enalteceram em seus filhos. O narcisismo perdido da infância que o ideal do eu vem a atualizar seria, então, a tentativa de preservação do sentimento de perfeição de si vivido pela criança a partir da educação paterna (Costa, 2013, p. 221).

No decorrer do desenvolvimento da criança, o ideal do eu será enriquecido através da influência de outras pessoas que podem tomar o lugar idealizado dos pais, de forma que não somente ocorre uma identificação após o declínio do Édipo, mas uma sequência de novas identificações que só puderam acontecer devido à identificação primária na pré-história do indivíduo. Assim, além da função normatizante e de socialização, o supereu adquire também a função do ideal do eu, reafirmando sua função no sujeito. Através do supereu, o eu pode satisfazer-se quando se aproxima

por meio de pensamentos e ações do ideal proposto pelas condutas e regras superegóicas; ou pode sofrer, quando o eu se distancia de tais condutas e regras. Dessa forma, entendemos que a frustração acontece pelo julgamento das ações do eu perante o seu ideal. É a partir da menor ou maior distância entre o eu e o ideal que são reguladas as satisfações e insatisfações narcísicas ao longo da vida.

Fizemos um grande percurso até aqui para tentar expor de onde vem o ideal de que estamos falando quando nos referimos ao termo criança ideal. Certamente, cada sujeito se funda como sujeito na dialética com o outro (e, neste caso, o outro significativo vem a ser não somente os pais, mas também outros a quem a criança se referencia nos primeiros anos), que se inscreve no psiquismo em suas diversas instâncias. Cabe, ainda, ressaltar que os ideais estão sempre atravessados pelas marcas de uma cultura e de uma época, já que, como sublinha Freud ([1921] 1976), não são somente individuais, mas também ideais de uma sociedade ou de um grupo social específico. Portanto, os ideais parentais e, mais especificamente, os ideais de uma família a respeito da educação de seus filhos certamente estão impregnados de valores e discursos prevalentes em um determinado tempo ou lugar.

O que pudemos observar a partir das falas que destacamos do discurso das famílias, seja por parte da mãe, seja do pai, é muitas vezes uma distância existente entre a criança que os pais idealizam e a criança real, aquela criança que se apresenta para os pais com suas falhas e singularidades. Os pais possuem seus próprios ideais, matizados pela relação de cada um com a castração, mais narcísicos (eu ideal) quando o eu coincide com o ideal em um resgate da completude narcísica inaugural, ou menos narcísicos (ideal do eu) quando a distância entre o eu e o ideal pode ser sustentada, prevalecendo a dimensão de impossível da realização do ideal. Os filhos tornam-se alvos de projeção desses ideais e, nas formas mais narcísicas, são observados não mais enquanto aquilo que são – “criança real”, tal como nomeamos aqui – e sim a partir daquilo que lhes falta ou do que não são. Vemos, por exemplo, na fala de Rose, mãe de uma das crianças que compuseram a pesquisa, como essa distância entre a criança ideal e a criança real aparece:

Rose (mãe da Thaís): *“Ah sei lá... procurasse uma coisa pra fazer. Se acordasse mais cedo, eu colocaria ela num curso,*

que ela disse que queria um curso de desenho. Eu já botei ela na natação mas acabei tirando por que...(...) O que me incomoda mais é que ela não cuida de si própria (...) O problema é que ela não se dedica a nada. Assim, a vida dessa menina é assim, dormir até meio-dia, nem toma mais café, já vai direto almoçar e vai pra escola. Aí chega da escola e às vezes nem quer tomar banho, não quer nada... Eu acho sua vida tão... apagada. Com tantas possibilidades, né? Aí vai pra aquela internet e fica e fica e fica. Quando a gente diz “Chega! Já foi tempo demais aí”, aí ela vai pro quarto e lê um livro, lê rapidinho...”

Há de fato uma diferença entre o que a mãe deseja para sua filha e o que a filha manifesta em seus atos, e essa distância traz grande mal-estar para a mãe. Vemos que há, de alguma forma, uma reclamação não somente pelo fato de a filha ser ou não desleixada, mas pelo fato de que há um ideal de cuidado imposto pela mãe e que a filha rejeita ou simplesmente não assimila. Em seguida, vemos também o quanto há na mãe um ideal de saber vinculado exclusivamente ao saber escolar, que impede que ela possa ver na filha seu próprio interesse e empenho em outras formas de conhecer, tais como a literatura. A filha tem seus momentos e suas formas de lidar com seu dia a dia, principalmente seu próprio tempo para as coisas de seu interesse, e, de fato, passa muitas horas lendo livros de vampiros e de coleções. Porém, tais fatos dificilmente passam percebidos pelo olhar da mãe, que não enxerga essas situações como benéficas para o crescimento da própria filha, e sim como atividades insuficientes ou inadequadas para a filha que idealiza.

É ainda mais interessante perceber como a escola vem como uma baliza para isso, ajudando a realçar esse ideal estabelecido pelos pais por meio do que podem tecer quanto ao que seria um “aluno ideal”. Vemos, por exemplo, na fala de José, pai da Thaís, citada nos parágrafos anteriores, como ele estabelece ideais distantes da realidade da própria filha, dificultando que um possível diálogo aconteça entre eles. Há aqui um grande distanciamento entre o que a criança mostra e o que o pai deseja para ela.

José (pai da Thaís): *“Minha filha, olha, não tem que gos-*

tar não, você tem que aprender, e fazer, porque se não, no final do ano (...) O que eu quero de você, eu só peço a você, que você estude. Essas notas ruins aí, até falei ó, oito, nove e dez. Eu prefiro dez. Aí a mãe fala, não, mas nove tá bom. Não, nove tá bom de quem trabalha, pra quem trabalha, nove, oito, sete, mas quem não trabalha é dez”.

Podemos perceber que o que está em jogo nessa fala é uma compreensão do aprender em que a nota seria o índice seguro de sucesso na escolarização da filha, em um olhar que visa mais o resultado que o processo. A capacidade de atingir a nota máxima nas disciplinas, principalmente por não trabalhar, uma vez que seu pai sempre trabalhou desde a infância (como ele mesmo relatou), seria quase sinônimo de aprendizagem. Por outro lado, por meio do discurso de outro pai presente na pesquisa, gradativamente pudemos perceber uma possível tensão menos acentuada entre o que chamamos anteriormente de criança ideal e a criança real através de uma fala a respeito do seu desempenho escolar:

João (pai do Pedro): “(...) Porque eu converso com ele. Nem sempre. Mas eu converso com ele. Porque pra fazer prova tem que estudar. Aí, esses dias ele fez um teste de geografia aí ele falou ‘pai, eu tirei nota boa’ aí eu falei ‘tá vendo, foi porque você estudou!’”.

Falando sobre as vezes que Pedro esquece de anotar qual é o dever, João oscila entre queixar-se do filho e ter sua estratégia como pai de pegar o dever com a filha de uma colega, que estuda na mesma classe. O silêncio entre uma frase e outra poderia justamente indicar uma mudança entre o discurso queixoso e aquilo que pai e filho conseguiram resolver juntos?

João (pai do Pedro): “Mas ele é... Mas acho que vai dar tudo certo sim”.

Podemos supor a partir dessa fala que o pai está sendo capaz de suportar melhor essa criança que não corresponde ao ideal que ele mesmo projetou nela, ou seja, que pode negociar a diferença entre o filho que não copiou o dever e o que conseguiu realizar o dever a partir da intervenção

paterna. Podemos pensar que o pai entende a diferença que há entre o que ele planejou, idealizou para o filho, e o que o filho realiza em sua vida escolar, e que o mal-estar causado por essa diferença não se assemelha ao que vimos nos exemplos anteriores. Em sua fala, João expressa um tom de orientação, de balizamento, que sustenta uma aposta em relação ao sucesso de Pedro na escola, mas aceita os limites do filho em atingi-lo. O pai reconhece os esforços de Pedro e pode apoiá-lo de uma forma mais afirmativa, sem deixar de apontar o que ele mesmo pensa ser o melhor para seu filho. Isso nos faz pensar em uma parentalidade possível. Por mais que o filho aqui possa trazer para o pai certa angústia quanto ao seu desenvolvimento escolar, o pai aposta que Pedro vai conseguir ter um bom desempenho na escola e que “vai dar tudo certo”.

As questões relativas ao futuro atravessam o tempo todo o tema da escolarização nas falas dos pais. Frequentemente, nas entrevistas analisadas, os pais traziam preocupações sobre o futuro de seus filhos. O futuro que os pais desejam para os filhos muitas vezes não se encontra em consonância com o que estes almejam para si. Essa diferença essencialmente geracional gera conflitos nessa relação:

José (pai de Thaís): *“Ela não pensa no futuro não. Tu pensa?”*.

Podemos observar nessa frase, direcionada à sua filha, presente em uma reunião com a família, que José demonstra como a própria preocupação ou não com o futuro é motivo de discórdia com a filha. Os pais entendem que o caminho mais adequado para um futuro melhor para os filhos é pela via da escolarização. No entanto, essa alternativa representa vislumbrar um futuro a longo prazo, o que nem sempre está ao alcance, ou não é vivido como primordial, para a criança e para o adolescente. Os pais entendem que devem indicar qual caminho o filho ou a filha deve seguir e aposta nesse futuro principalmente a partir de sua própria trajetória. Para eles, parece ser claro o que se deve fazer a fim de alcançar esse futuro promissor tão esperado por eles; porém, isso muitas vezes esbarra nos desejos de um sujeito já com maior autonomia, que é o adolescente, como no caso da fala abaixo, em que o pai parece ver o inglês como algo positivo para o futuro da filha, além de ocupar seu tempo ocioso, que o incomoda, mas tal atividade não é vivida com a mesma urgência pela filha, que prefere posergar o início do curso. Com isso, os pais acabam vivendo uma angústia,

gerada por essa disparidade. O futuro muitas vezes é vivido como algo a se temer, cheio de obstáculos e dificuldades. Diante disso, os pais desejam alertar seus filhos, mas também amenizar sua trajetória, para que ela não seja tão difícil.

José (pai da Thaís): *“Thaís, você não quer fazer um curso de inglês, não?” Ela falou: ‘pra quê?’ Digo: ‘Ué, pra quê? Pra ocupar mais o seu tempo’. Não, tá bom como eu tô. Quando eu crescer eu faço inglês. Inglês eu faço em um ano, em dois anos eu faço’ (...) Às vezes eu fico até assim me sentindo... Poxa... Vulnerável. A gente fala, fala, fala e a criança parece que não escuta nada, parece que não consegue ter a visão que a gente tem. Isso aí eu até entendo, pela minha idade e a dela não tem nem comparação. Eu já passei então não quero que ela passe (...) Aí eu e minha esposa até falamos, oh, o destino da Thaís vai ser o seguinte: nós temos uma casa, vamos fazer um bom armário pra Thaís lá perto, porque Thaís pra estudo, ela não gosta de estudar. Pra ela estudar tem que sair puxando no colo, puxando no colo. Aí se ela não quiser nada, abre um armário pra ela, alguma coisa, pra ela vender alguma coisa. Deixa aquela casa lá pra ela. Nós já tamos traçando já o destino da Thaís!”*

A ameaça de um futuro ruim, a partir de atitudes no presente, pode também reforçar a ideia de que o futuro seria um espaço-tempo intimidador, e que suas atitudes quando jovem marcariam para sempre e permanentemente, como se isso realmente fosse um determinante de um futuro bom ou ruim. Por outro lado, os pais parecem implicar-se desse projeto de futuro dos filhos, como se fossem seus fiadores, e coubesse a eles indicar o certo e o errado, como se eles tivessem que garantir esse futuro correto. Também por conta disso, quando o filho ou a filha não segue as atitudes que os pais julgam corretas para alcançar esse futuro promissor, eles parecem viver um fracasso nessa parentalidade. Sentem-se culpados pelo possível insucesso que antecipam para o filho ou para a filha.

As relações do sujeito com o futuro são muito guiadas pelo seu tempo. Na atual conjuntura brasileira de muitas desigualdades acirradas pelas

novas formas do liberalismo, vemos que o futuro da escolarização não é mais vivido com certeza. Ter um diploma, e até pós-graduações, cursos e especializações, não garante um emprego aos jovens atualmente. Cada vez mais vemos os jovens buscando alternativas, entendendo que o mercado nem sempre pode oferecer uma posição a toda mão de obra especializada. Se nem a escolarização garante um futuro de estabilidade, essa experiência é vivida com mais angústias ainda. O futuro é ameaçador não só para os jovens em formação, que devem escolher sobre seu futuro e se preparar para as possibilidades, mas também para seus pais, que diante dessas dificuldades, tentam dar aos filhos um futuro menos difícil, menos doloroso. A fala seguinte, do pai de Thaís, corrobora tais reflexões:

José (pai da Thaís): *“Na verdade, nós como pais da Thaís queremos um futuro mais fácil pros filhos. Quer um futuro com menos... Nós não queremos o que nós temos, queremos o melhor para ela (...). Olha, infelizmente a Thaís vai ser uma criança que nós queremos dar o futuro mais fácil pra ela, mas ela não quer”.*

Ao mesmo tempo que há essa proteção frente ao inesperado e hostil futuro, vemos que ele também é usado em tom de ameaça pelos pais, no sentido de corrigir certas atitudes da adolescente. No caso citado, os pais não parecem acreditar muito no futuro que será construído pela própria filha. Parece que, sem a sua ajuda, seguindo do jeito que ela segue, os pais não veem como a menina dará conta de um futuro como o que desejam, organizado e bem sucedido.

Porém, devemos destacar também a fala de um pai que parece acreditar mais no seu filho. O pai parece se apegar mais às características de positividade que de negatividade; vê a capacidade e potência do filho e, a partir disso, consegue vislumbrar um futuro para ele.

João (pai do Pedro): *“Ele falou... Ele falou que o Pedro é aquilo que a gente vê; tem futuro, ele sabe muito bem o que quer, e ah... Ele começou a trabalhar nas coisas que ele gosta, entendeu? (...) Ele sabe muito bem o que quer, pega as coisas muito rápido e,... É isso”.*

Enfim, observamos que, no que diz respeito à relação com o futuro,

o que está em jogo é também a possibilidade de se distanciar ou não de um ideal – o ideal de futuro que os pais projetam para os filhos a partir de sua própria trajetória e do que não puderam realizar. Aqui também pudemos notar que, quando é muito grande a distância entre a criança ideal e a criança real, o que os pais tendem a ver são as suas falhas e imperfeições, já que ela não se aproxima do ideal que eles depositaram nela, de forma que passam a não observar a criança real que ela é, bem como a não acreditar nas suas próprias soluções e trajetórias a serem traçadas. É interessante ressaltar, novamente, o quanto esse ideal tem como base o próprio narcisismo dos pais, o que faz com que a tentativa de anular a distância entre o ideal e o real promova um grande mal-estar, dificultando a possibilidade de um entendimento melhor, de um possível diálogo entre pais e filhos.

Quando os pais são capazes de suportar mais a distância entre o ideal e o real, a criança passa a poder ser vista por seus pais como de fato é, enquanto eles exercem sua função de forma menos tensa e mais propícia ao diálogo. Podemos pensar que, nesses casos, os pais podem diminuir a tensão que eles mesmos possuem em relação a seus ideais e, conseqüentemente, à idealização de seus filhos a partir de seu próprio sistema narcísico. Assim, então, podem ver mais a criança como ela se apresenta, acolhendo seus percalços na trajetória escolar e apostando em seu crescimento.

O que se apresenta na pesquisa a partir dos casos que foram acompanhados nos traz reflexões acerca de uma parentalidade possível, que se dá no intervalo do que se entende por criança ideal e criança real. É nesse diapasão que se dá a possibilidade de exercer o papel de pai e mãe para a criança, no que entra em jogo a possibilidade maior ou menor de sustentar essa distância. Está claro que esse intervalo não se mantém sem tensões, já que é efeito de um constante jogo de forças, fruto de conflitos entre pais e filhos – entre o narcisismo dos pais e o desenvolvimento psíquico de seus filhos.

A pesquisa nos possibilitou constatar que as questões relativas ao exercício da parentalidade atravessam sobremaneira a relação da família com a escola nos casos pesquisados, de modo que o mal-estar parental é muitas vezes endereçado à escola na busca por estratégias para lidar com ele. A escola, por sua vez, muitas vezes não acolhe essa demanda como parte de seu trabalho. Tem se tornado cada vez mais voltada para a educação escolar conteudista e formal que visa a resultados quantitativos nas avaliações às quais está submetida. Escola e família comungam então de um mal-estar que parece remeter a uma crise mais ampla na esfera da educação

e da cultura.

Como observam Lebrun (2008) e Julien (2000), a educação de crianças e jovens aponta para um entrave na transmissão das perdas necessárias ao viver coletivo. Ao se interrogar sobre o que uma geração deve transmitir à seguinte para permitir-lhe abandoná-la, Julien (2000) conclui que é a lei do desejo que é transmitida, aquela que funda a conjugalidade, a lei de abandonar pai e mãe para fazer outra família. Contudo, como se transmite essa lei? Por meio de uma “castração libertadora” dirigida ao filho: “Não és o objeto de nosso gozo”. Isso porque ao ser toda-mãe ou todo-pai, a transmissão da lei do desejo não é possível. Assim, segundo o autor, a verdadeira filiação é ter recebido dos pais o poder efetivo de abandoná-los, poder separar-se deles, porque a conjugalidade deles era e continua sendo primeira. Entendemos aqui que a conjugalidade pode abarcar também qualquer outro laço social do pai e/ou da mãe para fora da esfera do parental. A escola, portanto, poderia operar como alteridade na relação da criança com seus pais de origem, possibilitando a distância necessária à subjetivação da criança e à castração libertadora.

Entretanto, diante das inúmeras questões relativas ao exercício do ser pai e ser mãe, o desempenho escolar dos filhos pode se tornar um índice de um bom ou mau exercício da parentalidade. De desejantes, os pais querem ser desejados, reconhecidos em seu narcisismo como “bons pais”. Então, segundo Julien (2000), corre-se o risco de que a lei do desejo deixe de operar na relação pais e filhos.

O acompanhamento das famílias participantes da pesquisa nos remeteu, ainda, ao que tem sido nomeado por vários psicanalistas como “o anonimato do desejo” (Vorcaro, Ferreira, 2014), que, diante da crise geral da legitimidade no que concerne à educação das crianças, preside tanto a relação entre pais e filhos quanto as relações entre alunos e professores, como já trabalhamos anteriormente (Coutinho, 2019). O discurso dos especialistas comanda o momento da sociedade atual, e evidencia-se, assim, a tentativa por parte de quem educa, de dominar o que resiste de singular e único no modo de apropriação da origem e dos ideais, bem como dos sujeitos crianças e adolescentes (Coutinho & Carneiro, 2018).

Enfim, se o discurso oficial mantém hoje uma incerteza quanto ao que é a parentalidade, sendo esta definida prioritariamente pela ordem legal ou pelos argumentos biológicos, o que a nossa escuta a partir da psicanálise pode marcar é que nenhum desses dois polos é suficiente para fundar

a parentalidade, na medida em que é o campo do sujeito enquanto *locus* do desejo que permite a instauração do lugar parental. Portanto, nesses termos, ser pai e ser mãe implica poder ocupar esse lugar de modo singular, articulado ao circuito do desejo para cada sujeito a partir de sua história e de sua inserção no laço social.

Nas reuniões com os familiares da pesquisa, pudemos, de fato, testemunhar alguns depoimentos na direção do tornar-se pai e mãe, bem como algumas mudanças de posição possíveis adiante da escola a partir da elaboração desse percurso. Não podemos deixar de ressaltar a importância dos laços horizontais entre os pais e do compartilhamento de questões comuns em relação à escolarização de seus filhos como um importante espaço de restituição da legitimidade parental, bem como de construção mútua desse lugar. Não será possível desenvolver esse argumento no âmbito desse estudo, mas apenas apontar para a importância de pesquisas e práticas futuras nessa direção.

O MAL-ESTAR DE EDUCADORES NA PESQUISA: CONFLITOS A PARTIR DE IDEAIS DE EDUCAÇÃO

Diante dos imperativos contemporâneos dos discursos científico e tecnológico, a psicanálise tem se dedicado bastante a pensar as vicissitudes do mal-estar na cultura, que já não se apresenta tal como descreveu Freud em 1930 (Freud [1930]1974). No que diz respeito ao campo da educação, não podemos negar que, em decorrência das constantes mudanças ocorridas em nossa sociedade ao longo dos anos, ele também vem sofrendo fortes transformações. Como argumentam muitos teóricos da educação (Saviani, 2005, Lukesi, 2003, Vasconcellos, 1992), a escola hoje vive sob uma forte tendência neoliberal, caracterizada pelo individualismo e pela extrema competitividade fundamentada na ideologia meritocrática que exige dos educadores uma educação voltada para o mercado.

Ainda que, no discurso educacional, muitas vezes haja rejeição a essa postura mercadológica, no cotidiano da escola verifica-se que há um tensionamento bastante presente entre a formação humanista dos educadores e as exigências instrumentais que a prática lhes traz. A partir do entrecruzamento entre a psicanálise e a educação, tais embates ganham novos contornos e questionamentos, motivando diversos trabalhos e pesquisas que se debruçam sobre o mal-estar dos educadores. Autores como Aguiar e Almeida (2006), Boaventura, Paulino e Pereira (2008), Pompeu e Archangelo (2011), Ferreira (2012), Fontes et al. (2014) e Cortizo (2014) reuniram queixas de professores apresentadas no momento em que falavam sobre impasses e dificuldades na realização da profissão. Entre elas, foram men-

cionados inúmeros fatores, com destaque para os baixos salários, a falta de recursos oferecidos pela escola, o elevado número de alunos por turma, a falta de interesse discente, a falta de implicação dos pais em relação à educação dos filhos e a falta de reconhecimento pela própria sociedade e pela instituição em que estão inseridos. Mencionaram, também, as exigências burocráticas do sistema, incluindo o grande volume de registros e relatórios que deles é cobrado ao longo do ano. Alguns professores relataram que sentiam falta de apoio dos coordenadores e dos diretores das escolas e que se viam sozinhos e despreparados no momento de tomar decisões referentes às dificuldades de seus alunos (Aguiar; Almeida, 2006), possivelmente aquelas que não cabem nos manuais. Muitos artigos revelaram um cenário desconfortável, que torna cada vez mais difícil a prática docente, marcada por um alto número de afastamentos e licenças devido a problemas de saúde, e, ainda, apontaram que grande parte desses problemas é referida ao sofrimento psíquico (Fontes et al., 2014).

Neste capítulo, iremos nos deter, especificamente, no material referente ao discurso da escola, ou seja, ao mal-estar dos educadores (professores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas em que as crianças e os adolescentes acompanhados na pesquisa estudavam) frente aos impasses na escolarização apresentados pelas crianças e pelos adolescentes acompanhados na pesquisa. O material analisado nesse eixo foi composto de transcrições de reuniões com os educadores, relatórios de visitas às escolas e relatórios escolares anexados ao prontuário da criança/adolescente.

Na pesquisa, o mal-estar é enunciado pelos educadores de duas maneiras principais. Por um lado, vinculado a um “ideal de educação” e, por outro, a um “ideal de aluno”. O mal-estar referente ao ideal de educação diz respeito às concepções sobre o educar e sobre a função da escola, que resvalam muitas vezes na idealização de uma educação plena e de uma escolarização sem conflitos. O mal-estar referente ao ideal de aluno, de modo similar, aponta para a insuportável distância entre o aluno ideal e aquilo que os alunos de fato podem ser. Ao nomearmos essas duas categorias, o conceito de ideal do eu torna-se novamente uma referência teórica importante, que aponta para as bases simbólicas e imaginárias nas quais se sustenta o laço educativo, ancorado em ficções socializadas que incidem sobre os sujeitos e delineiam circuitos pulsionais. O ideal do eu aponta para a distância entre o eu e o ideal, para aquilo que movimenta o desejo incessantemente. Sabemos, entretanto, que a instância ideal guarda em si

sua face mais arcaica, o eu ideal, que resgata uma situação narcísica originária em que o eu se confunde com o ideal, sem espaço para a renúncia ou a espera. O regime do eu ideal, que só admite o idêntico e anula o reconhecimento de diferenças, remete assim aos totalitarismos e às tiranias individuais e/ou coletivas. Nesse sentido, no campo da educação, a tensão entre ideal do eu e eu ideal pode ser articulada à ideia da “educação impossível” apresentada por Freud em 1937 (Freud, [1937] 1976), no escrito *Análise terminável e interminável*, e nos ajuda a refletir sobre os ideais educativos encontrados em nossa pesquisa de campo.

3.1. O discurso dos educadores: diante dos ideais educativos

A possibilidade de se autorizar em seu trabalho, no sentido da autoridade – que também remete a *autor* em sua etimologia –, é um dos pilares nos quais se sustenta o trabalho do educador. Infelizmente, isso não é o que parece predominar na prática educativa, tampouco é facilitado pelo nosso contexto cultural, escolar e político. Em nossa pesquisa, pudemos constatar que o mal-estar dos educadores se articula, em grande parte, às exigências técnicas e burocráticas que regem o funcionamento do sistema escolar público e/ou privado no Rio de Janeiro. A partir do que vimos na pesquisa, focaremos inicialmente de forma mais específica no mal-estar trazido pelo ideal de educação compartilhado por muitos profissionais da área, atravessando suas concepções sobre o educar e a sobre a função da escola. Tal mal-estar parece muitas vezes estar associado, por um lado, a um conflito entre aquilo que eles receberam em sua formação acadêmica e as concepções presentes na cultura, e, por outro, às exigências institucionais que lhes são feitas.

Em um dos casos que acompanhamos, o risco de abandono da escola por parte de um adolescente foi tema de conversa em reuniões feitas na escola. Em uma delas, a diretora relatou que não via mais motivo para o aluno continuar na escola – visto que ele não frequentava mais as aulas –, a não ser o de atestar que ele estava matriculado para que isso garantisse o emprego dele. Ao mesmo tempo, falou que se sentia “de mãos atadas” em relação ao que fazer quanto ao aluno, pois se, por um lado, via a importância de seu vínculo com a escola, por outro, tinha que prestar contas à Secretaria de Educação quanto à sua permanência na instituição, mesmo tendo ele extrapolado o seu limite de faltas. Além disso, disse que não se

sentia mais capaz de atuar junto ao aluno e sua família para tentar mudar a situação, mas se colocou bastante disponível para uma interlocução com a nossa equipe visando encontrar uma saída para essa situação.

“Em colégios particulares que possuem os dois segmentos, o aluno pode carregar a dependência do Fundamental até o último ano do Médio. Aqui é malandragem, moleza. A dependência é fácil. O professor dá uma explicação rápida e passa trabalhos”. [Orientadora pedagógica, transcrição de reunião na escola, 2014]

As duas situações descritas parecem nos informar sobre um dilema frequente enfrentado pelos educadores tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, e que remete a um ideal de educação. Há um mal-estar diante do fracasso da educação plena, dentro das expectativas referentes às notas e à frequência do aluno na escola, ou ainda à adaptação à rotina institucional. O mal-estar é referido também a uma realidade institucional e social que atravessa o cotidiano escolar. No caso da escola pública, pelo reconhecimento de que, ainda que deixar um aluno extrapolar seu limite de faltas permitido seja burlar uma regra universal, no caso do adolescente mencionado, cortar o seu vínculo com a escola representa um risco do ponto de vista de sua inserção social. No caso da escola particular, no que toca à questão financeira em jogo na oferta das chamadas “dependências”, como aulas-extras pagas pelos responsáveis para suprir o mal desempenho de seus filhos pelas notas que receberam no ano anterior, com a oportunidade de repetir aquela única matéria e não a série e o ano letivo por completo. Apesar de as falas apontarem para uma lucidez diante da realidade institucional e social que atravessa a sua prática, trazem também o mal-estar referente a uma concepção de educação que atinge “...seus filhos pelas notas que receberam no ano anterior, com a oportunidade de repetir aquela única matéria e não a série e o ano letivo por completo”.

Outra forma de manifestação desse mal-estar ligado ao ideal de uma educação plena é quando esta entra em choque com determinadas exigências subjetivas daqueles que as frequentam. Uma situação interessante para pensar de que modo a singularidade de um adolescente interpela os ideais e as exigências burocráticas da escola ocorre quando o menino afirma que não quer mais ir para a escola pois, para ele, o que importa é trabalhar, e

não estudar, dizendo ainda que pensa como seu pai. Essa fala entra em choque com o discurso escolar, que insiste na importância da sequência “estudar para depois trabalhar”, tal como é enunciado pelas educadoras em dois momentos distintos.

“Então o que tem que fazer é unir essa vontade de trabalhar com a necessidade de estudar. Eu acho que para ele valeria a pena o PEJA, porque ele tem 16 anos e está no 6º ano, e assim ele poderia acelerar a vida escolar dele, num instante ele acabava com tudo”. [Coordenadora pedagógica, transcrição de reunião na escola, 2013]

“Perguntam em que ele já trabalhou, e ele conta que já foi guia, de maneira que elas (psicóloga e orientadora pedagógica) ponderam que se ele falasse inglês e estudasse outras coisas seria muito melhor, ele teria muito mais chances de emprego”. [Pesquisadora, reunião na CRE, relatório de pesquisa, 2013]

Observamos que, muitas vezes, parece difícil para o educador valorizar saberes não escolares que os alunos possam ter, assim como assumir que a escola pode ser importante ou não na vida de algumas crianças para além do aspecto conteudista presente nas disciplinas tradicionais. No caso desse adolescente, diversas tentativas já haviam sido feitas para tentar uma reconciliação entre ele e a escola, mas nenhuma delas levou em conta a perspectiva da identificação com o pai como algo tão urgente na vida desse menino. Enquanto a mãe insistia na escola e reivindicava um lugar de “aluno especial” para ele, o adolescente buscava uma saída através de outra via.

Em seu livro *O Averso do Modelo*, Pereira (2003) questiona o “fenômeno imaginário” do bom professor, tão presente nas teorias pedagógicas que sustentam modelos ancorados tanto na técnica e na eficácia dos métodos quanto nos ideais humanistas que muitas vezes elevam a importância de respeitar o aluno aos imperativos de aceitação incondicional e à impotência frente às adversidades sociais. Na contramão dessas tendências e a partir da psicanálise da dificuldade de aprendizado muita gente tem álise, ele sustenta que é o avesso desse modelo, ou seja, o inconsciente como aquilo que não cessa de não se inscrever, o que permite resgatar a vivacidade e o

desejo na empreitada pedagógica. Assim, o autor empreende uma crítica a um ideal de professor que não dá lugar às falhas, às incertezas e às dispersões, apostando, de modo avesso, que é justamente o acolhimento desse elemento incerto e imprevisível que permite ao professor autorizar-se em seu lugar de forma mais espontânea e ser capaz de suportar a dimensão da alteridade na relação com seus alunos. Isso leva também a que o professor possa acolher mais a singularidade subjetiva de cada aluno.

Diversos autores, como Ferreira e Pereira (2012), Rezende (2012), Oliveira e Almeida (2012) e Falcão e Lima (2014), afirmam a tendência classificatória da pedagogia, sustentada pelo discurso científico, que busca sempre adequar seus métodos segundo um modelo ideal. Com isso, apontam para o mal-estar docente ocasionado pela sistematização da prática educativa, que culmina no conflito entre os resultados da prática docente e o discurso pedagógico hegemônico que a rege. Esse discurso difunde a ideia de que tudo pode ser controlado e que é possível obter sucesso nas aprendizagens de acordo com a aplicação correta e racional de modelos teóricos, práticos e metodológicos.

No bestseller intitulado *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*, vemos Doug Lemov (2016) propor um modo de dar aula, por meio da aplicação de técnicas que foram observadas em professores de escolas públicas de gestão privada dos Estados Unidos desde o início dos anos 90 e que, segundo ele, são passíveis de serem reproduzidas em qualquer sala de aula. Comparando professores a músicos, cirurgiões e profissionais de outras áreas, Lemov (2016) valoriza o foco na técnica e em seu constante desenvolvimento no intuito de levar professores à excelência da habilidade de ensinar, entendendo, ainda, que a arte da profissão está na sensibilidade de como e quando usar técnicas que os tornarão mestres da arte de lecionar. Portanto, segundo o autor, “não importam as circunstâncias que você enfrenta em seu trabalho e não importam quais decisões estratégicas lhe foram impostas – você pode ser bem-sucedido. E isso, por sua vez, significa que você tem a obrigação de ser bem-sucedido” (Lemov, 2016, p. 22).

A respeito do mal-estar relativo a esses imperativos de sucesso no campo da educação, Voltolini (2001, 2007) traz contribuições importantes ao pensá-lo a partir da incidência do discurso capitalista – nova versão do discurso do mestre –, aliado ao discurso universitário, nas práticas e políticas presentes no sistema educativo. Tal incidência impõe uma lógica

da eficácia, pautada na ciência e na técnica, que sustenta toda política educativa, visando exclusivamente ao bom andamento do sistema e à sua produtividade. Trata-se de um processo de dismantelamento dos laços sociais, que exclui o sujeito, transformando tudo e todos em objetos da técnica, da produção e do consumo. O mal-estar é o que resta sempre como impossível desse discurso totalizante da mestria, aquilo que inevitavelmente retorna como verdade diante da falha de um saber, denunciando o fracasso da ciência e da técnica nesse apagamento do sujeito e da castração, seja do lado dos alunos, seja do lado dos professores.

Dessa forma, convivemos hoje com modelos rigorosos e inflexíveis que têm se mostrado destoantes da realidade e geradores de profundo mal-estar quando o professor se vê diante “dos insucessos e da impossibilidade de realizar com perfeição o que, por essência, é imperfeito, pois transita no campo do humano, da subjetividade e do desejo, no qual o planejado foge ao controle” (Oliveira; Almeida, 2012: 3). Isso quer dizer que, no contexto pedagógico, tem sido valorizada uma concepção de educação voltada para métodos e técnicas, no intuito de alcançar resultados e cumprir metas educativas estabelecidas. Ao impor rigor e controle, tenta-se estabelecer uma ordem que permita atingir um ideal que, muitas vezes, não condiz com o desejo do professor ou com aquilo que o aluno nele mobiliza enquanto sujeito.

Dito isso, é importante ressaltar que a psicanálise não coloca em questão a formação dos ideais e do planejamento, pois reconhece a sua importância na sociedade de modo a entender que ideais sempre se mostraram presentes de acordo com o contexto de seu tempo, orientando ações e permitindo projeções para o futuro. No entanto, ela aponta para a dimensão do impossível presente em todo ideal, que, quando não acatada, pode gerar mais mal-estar diante de tantos imperativos de sucesso e perfeição técnica. Há sempre algo que escapa e dismantela a crença do controle total e da execução do planejado com perfeição no que se refere ao campo do desejo, do humano. De todo modo, há variações no discurso dos educadores que dizem respeito ao reconhecimento dos possíveis limites na realização plena do ideal.

“Sim, mas dificuldade de aprendizado muita gente tem, qualquer aluno tem dificuldade de aprendizado”.
[Coordenadora pedagógica, transcrição de reunião]

na escola, 2013]

“A diretora contou-nos que Pedro “não é agressivo, é um bom menino”, diferentemente de outras crianças que fazem da sua agitação uma agressividade. Ela informou que “ele é agitado com ele mesmo, uma inquietação”, mas que isso muda com o uso constante da Ritalina”. [Pesquisadora; reunião na escola, relatório de pesquisa, 2014]

Enquanto na primeira fala, uma coordenadora pedagógica tenta esvaziar a dimensão sintomática da dificuldade de aprendizagem, afirmando que, de alguma forma, todos a têm, na segunda fala, a diretora parece vacilar, apontando para um caminho contrário ao atribuir ao remédio o sucesso no controle da agitação necessário ao aprender. É interessante observar a nuance na fala dessa diretora, que chega a ter um olhar para o aspecto singular da agitação daquele aluno, “uma agitação com ele mesmo, uma inquietação”, mas não questiona se de fato a inquietação de Pedro impede o processo de aprendizagem, nem como a escola poderia intervir com esse aluno. Nessa escola, as educadoras fazem sempre menção ao remédio como um coadjuvante do processo educativo, embora possamos encontrar algumas contradições entre o que se diz sobre a medicação.

“A diretora achou que ele estava sem remédio porque achou o comportamento dele muito retraído, disse que se ele estivesse no estado normal iria nos fazer muitas perguntas, mas ele estava tímido, não falou nada, apenas nos olhou e nos cumprimentou”. [Pesquisadora; visita à escola, relatório de pesquisa, 2014]

“Com a medicação, Pedro retornou menos impulsivo, menos ansioso, coisa que atrapalhava muito seu rendimento escolar”. [Professora; transcrição de reunião na escola, 2014]

Se por um lado o uso do remédio é associado ao apaziguamento da inquietação, da impulsividade e da ansiedade, o que supostamente influenciaria negativamente seu rendimento escolar – ainda que o aluno não tenha nenhum problema na aquisição dos conhecimentos –, por outro, quando

o que aparece é uma quietude, esta também é atribuída à falta do remédio. É interessante observar aqui como o discurso da escola parece apontar para certa dose de ansiedade, inquietação ou ainda de mal-estar para que o aluno possa desejar saber, mas, ao mesmo tempo, mostra-se incapaz de gerir esse sentimento, delegando ao médico a função de abafá-lo. Assim, o aluno ideal seria talvez aquele que pudesse suportar a quota exata de mal-estar que é inerente ao processo, apaziguando também o mal-estar do educador diante da sua possível convocação a intervir nessa relação. Ainda nessa mesma escola, o apelo ao remédio como coadjuvante na educação era tão evidente que, em vários momentos, ficou claro para nós o mal-estar diante da possível retirada da medicação.

“Ao conversar com a professora e a coordenadora, a diretora resolveu verificar ligando para a mãe. Após a ligação informou que a retirada havia sido ordem da médica e que a mãe estava apenas seguindo. Mas disse que a mãe no dia seguinte mandaria o remédio para ele tomar, já que a retirada não havia ajudado ele nessa semana, mesmo não fazendo nada contrário as ordens médicas”. [Pesquisadora; visita à escola, relatório de pesquisa, 2013]

“A diretora também enfatizou a melhora de Pedro depois da medicação, dizendo que ele melhorou 100% e que não consegue imaginá-lo sem o remédio. E foi conversando sobre esse assunto que a diretora me perguntou se a minha visita a escola poderia influenciar na retirada do remédio e a respondi dizendo que estávamos em um grupo de pesquisa e que no futuro poderíamos ter essa possibilidade”. [Pesquisadora, reunião na escola, relatório de pesquisa, 2013]

Como está descrito nos relatórios da pesquisadora que realizou a observação participante, no caso dessa escola, nossa entrada mobilizou um mal-estar específico no que dizia respeito à possibilidade de retirada da medicação do aluno participante da pesquisa. Pensamos que não foi à toa que a explicação dada aos alunos sobre a presença da pesquisadora, cujo discurso manifesto trazia a ideia de que ela estava lá para observar a turma, foi

rapidamente desvelada por uma criança que, em uma das visitas, nomeou a moça como a “espiona”. Achamos bastante reveladora essa nomeação, que nos informa possivelmente do clima de perseguição e avaliação que se instaurou transferencialmente na relação entre a escola e a pesquisadora.

Detalhando um pouco mais o mal-estar associado ao “ideal de educação”, tal como nomeamos na pesquisa, pudemos então discriminar, a partir do discurso dos professores, a presença de duas fontes principais para esse mal-estar: uma ligada a uma tensão entre a “concepção do que é educar e as exigências institucionais do cotidiano escolar”, e a segunda associada à “divisão de funções educativas entre a escola e a família”.

Assim, além do que já apresentamos até aqui, os conflitos a respeito da participação da escola na educação também se fazem presentes quando os educadores fazem referências às diferenças entre a função da família e a função da escola na educação de crianças e adolescentes hoje. Na maioria das vezes, a família aparece como uma interferência negativa, que destitui a autoridade da escola ou, por outro lado, delega a função de educar inteiramente para a escola e se queixa quando o filho não corresponde às suas expectativas.

“Já o segundo semestre começou com surpresas, parece que as férias não foram boas, seu comportamento dentro de sala voltou com as andanças (inquietação) e não fazer as atividades propostas”. [Prontuário, relatório escolar, 2013]

“A diretora falou que ele fica muito agitado sem o remédio, que ele é muito inteligente e tem capacidade pra passar para a escola que os pais querem, o único problema dele é a letra, pois a escola orientou para ele escrever com letra de forma e a mãe disse que tinha que ser com letra cursiva. A diretora contou que a letra dele é incompreensível. A orientadora pedagógica disse que em nenhuma redação ele irá passar com a letra que possui, precisa escrever com letra de forma, que ele sabe escrever, porém, mistura tudo porque a escola diz uma coisa e a mãe outra”. [Pesquisadora; reunião na escola, relatório de pesquisa, 2014]

Nesse sentido, muitas vezes a escola se queixa de não conseguir

alcançar seus objetivos porque a família atrapalha ou não desempenha adequadamente as funções que deveria desempenhar na educação dos filhos. Estamos, então, no território da impotência, como diz Zelmanovich (2014), território do imaginário que aponta para a crença na educação plena, e não no campo da “educação impossível” marcada pela falta simbólica ou real. Indo além das produções que abordam a recorrente queixa da escola em relação à família no desempenho de suas funções educativas de base ou à ausência de participação da família na educação dos filhos, evocamos aqui novamente Zelmanovich (2014), quando chama a atenção para um movimento cíclico de “reenvio de impotências” entre a família e a instituição escolar. Pensando a partir dessa autora, aquilo que a equação família-escola não consegue regular em termos de gozo e produção de ideais, aos quais o desejo possa se enlaçar, emerge como mal-estar, sendo as crianças sua encarnação viva.

No que diz respeito às tentativas de estabelecer um diálogo com a família, o que observamos na pesquisa é que, muitas vezes, a escola apresenta um discurso culpabilizante em relação a ela, frequentemente manifesto em um tom de ameaça ou apelo desesperado por alguém que porte uma autoridade.

“A diretora relatou sobre o dia que Rodrigo jogou a cadeira no chão. Ela ligou para a mãe dele para uma ‘intimação’.”
[Pesquisadora; visita à escola, relatório de pesquisa, 2013]

“Um dia quando fui chamar a atenção dele, ele disse que iria chamar o pai dele, aí eu perguntei: isso foi uma ameaça? Pode chamar ele aqui então?” [Professora; visita à escola, relatório de pesquisa, 2013]

O uso do termo jurídico “intimação” pela diretora no primeiro extrato de fala só reforça a ideia de um apelo à lei que supostamente não se faz operar com aquele aluno. Talvez possamos supor que, funcionando em um regime de superação do “impossível de educar”, a escola continue buscando uma maneira de acabar com o mal-estar a partir da convocação de uma autoridade plena, portadora de um saber pleno que possa controlar aquilo que ela mesma não controla. Entretanto, com isso, a diretora não

pôde perceber na fala do menino uma nuance, já que ele próprio estava querendo chamar o pai ali. De fato, o menino requisitava a presença do pai para auxiliá-lo a lidar com uma situação escolar que não estava conseguindo resolver sozinho. Com isso, exclui-se a possibilidade de que ela própria, escola, possa estabelecer outro tipo de relação com a família, em que a troca e a aliança em favor da educação da criança possam se dar. Para isso, seria necessário que o educador pudesse se deparar com a falta e o “não saber”, indispensáveis à superação desse regime imaginário de reenvio de impotências.

A partir da hipótese desenvolvida acima a respeito do reenvio de impotências entre família e escola, a permanência no registro da impotência obscurece a possibilidade de que a escola possa se implicar mais na relação com as crianças e adolescentes, sem a exigência de uma mestria plena e definitiva das pulsões. Como também afirma Zelmanovich (2014), advertir sobre o reenvio de impotências entre família e escola pode orientar o trabalho do psicanalista nesse campo até a introdução da falta no Outro (escolar-familiar), para que o desejo possa ser o vetor que sustenta o lugar de cada uma delas, já que essa é a posição que um Outro barrado ocupa na subjetivação. Para que haja espaço para o sujeito, há de haver uma aposta, um desejo, uma abertura para a escuta, e não uma expectativa de controle pleno dos resultados. Nesse sentido, a autora parece apontar uma importante direção no trabalho do psicanalista nas escolas, abrindo espaço para o sujeito para além das injunções disciplinares e burocráticas que pretendem anular a singularidade de alunos e professores.

A despeito de termos encontrado no discurso da escola uma predominância do ideal de educação plena, seja no que diz respeito à concepção de educação dos próprios educadores, seja no que se refere às queixas relativas à interferência da família nos impasses escolares dos alunos, pudemos encontrar também na análise das falas recolhidas no contexto escolar algumas amostras de abertura no olhar para a família, em que o aluno aparece como sujeito. Um olhar para o sujeito e o que ele traz de sua história familiar para a escola, não para acusar a família, mas reconhecendo aí uma dificuldade a ser trabalhada.

“Por ele ter certas limitações, a mãe acha que o filho é incapaz de enfrentar a vida. [...] Ela fala que ele é especial, tem medo de deixar o Daniel se virar. [...] Ela quer prender

o Daniel, e isso tá ligado aos problemas dele”. [Diretora, Transcrição de reunião com diretora e coordenadora da escola, 2014]

“Mãe, deixa esse menino tocar pra frente”. [Coordenadora pedagógica, Transcrição de reunião com diretora na escola, 2013]

“À medida que a conversa prosseguia, a professora continuou a falar sobre suas ‘impressões’ da fala da mãe de Rodrigo, afirmando: ‘Posso compreender muito melhor agora o caso desse menino, é um aspecto muito mais além do campo escolar, tudo está ligado ao contexto familiar’.” [Pesquisadora; visita à escola, relatório de pesquisa, 2013]

Tais falas nos fazem perceber que, para além dos imperativos da educação plena que atravessam a formação e a prática dos educadores, é possível encontrar, em algumas situações, um olhar sensível para o mosaico de relações envolvido na vida escolar das crianças e dos adolescentes. Mesmo diante de condições de trabalho precárias, tendo que lidar com um enorme montante de alunos e de demandas, é possível, para alguns professores, a busca de novos destinos para o mal-estar em determinadas situações. O que nos faz afirmar que ir além da impotência é reconhecer o “impossível” da educação, acolhendo o mal-estar que inevitavelmente vai surgir daí, já que, como todo laço social, ela produz um resto pulsional que é também seu motor.

3.2. O mal-estar do professor diante do ideal de aluno e ante o que “dá defeito”

Escutando os educadores, pudemos notar também outra nuance discursiva ao enunciarem seu mal-estar, atribuindo ao aluno a responsabilidade pelo fracasso em atingir o ideal da educação plena. Tal nuance passa a compor o nosso segundo eixo de análise do mal-estar extraído do discurso dos educadores: o mal-estar diante de um ideal de aluno. Nesse caso, trata-se do mal-estar sentido quando uma criança ou um adolescente não se encaixam nos ideais vigentes. O ideal de aluno aparece muito como

um parâmetro de medida de um possível sucesso da escola em relação ao processo de escolarização. Porém, o que a escola espera do aluno, do “bom aluno”, do “aluno ideal”, diz respeito a uma criança genérica, descrita pelo seu desempenho intelectual e pelo seu comportamento.

Os adultos, nós enquanto sociedade, mas, em especial, os professores, projetam nas crianças os seus ideais— aqueles inalcançáveis e eternos norteadores de nossa vivência, que não alcançamos enquanto tais. Insistimos incessantemente nessa posição de exigir das crianças o nosso ideal. É claro que estamos imersos na sociedade e em uma cultura que também transmite seus ideais, que possui seus ideais do que é ser criança. Freud ([1914]1974) nos diz, partindo da ideia do narcisismo, que os pais exigem de seus filhos consumir seus ideais não realizados. “O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior” (Freud [1914]1974: p. 108). Ou seja, vemos que o investimento dos pais em seus filhos muito tem de seu próprio narcisismo e de seus próprios ideais. Esse processo pode ser identificado também na relação professor-aluno (Freud, [1914]1974), o que já foi bastante explorado pela literatura psicanalítica (Millot, 1987; Melman, 1994; Kupfer, 1995; Lajonquière, 1996).

A infância tal como nós a conhecemos hoje é uma construção social e cultural da época moderna, como assinala Castro (2002). Uma vez que naturalizamos tal conceito, tornamos “universal” a ideia de inocência, dependência à figura da criança que trazemos até os dias atuais. Será a partir dessa figura “universal” que iremos produzir discursos sobre as crianças e projetar nossos ideais. Desde a Modernidade, a criança já nasce e cresce sendo “protegida” por diversas instâncias da sociedade. Entendemos essa proteção como uma construção social em referência à concepção que se tinha de infância e que foi se modificando com o tempo, através da conjugação de saberes e da produção de poderes sobre o campo do infantil. A primeira instituição que contribui para essa produção sobre o infantil e para a noção de criança além da família é a escola. A escola emerge como a instituição que irá socializar as crianças com a finalidade de moldá-las para uma futura atuação na sociedade – aquele velho ditado de que “as crianças são o futuro do país”. Logo, devemos educá-las e esperamos que sejam aquilo que desejamos, ou idealizamos. No entanto, faz-se necessário explicar que, com o tempo, os ideais de infância se modificaram, assim

como a escola se modificou, e não podemos desprezar os efeitos de tais modificações no campo da educação.

Em razão das novas configurações da sociedade contemporânea, que oscila entre um posicionamento apoiado na lógica do cuidado com a infância, advindo da sociedade moderna, e a idealização de uma criança que se desenvolve de forma linear e é capaz de se autogerir progressivamente em seus desejos e pensamentos, podemos notar novos ideais e exigências sobre a infância que vêm sendo produzidos e reproduzidos no social. Diversas teorias sobre o desenvolvimento da criança, ou mesmo certas leituras de grandes clássicos como Piaget e Freud, ancoradas sobretudo no racionalismo e no Iluminismo, têm cada vez mais servido de base para práticas educativas baseadas na técnica e visando ao desempenho linear, universal e previsível de crianças e adolescentes na escola. Soma-se a isso a presença cada vez mais marcante do discurso médico no campo da educação, pautado na descrição de comportamentos desviantes do desempenho exigido pela escola, vistos como patológicos.

O ideal de aluno está intrinsecamente conectado a outras questões da cena escolar, como o fracasso escolar, a indisciplina etc. Lajonquière (1996) faz a discussão da indisciplina e do fracasso escolar, por exemplo, relacionando ambos ao excesso de idealização que existe na educação e na psicopedagogia. Esta psicopedagogia, segundo o autor, apoia-se na ilusão de que é possível tudo controlar, toda criança educar. Ao dizer isso, o autor apresenta uma ideia de que o imaginário escolar exerce o papel de representar um imaginário maior, o social, em que a criança é circunscrita como uma “esperança narcísica” por parte de quem a educa. O que está em jogo nesse processo é o lugar onde pode emergir a criança como sujeito em sua singularidade, uma vez que a psicopedagogia, por ele questionada, visa controlar o processo educativo com base em um ideal de uma educação plena, completa e sem falhas. Com isso, não só se espera dos alunos que alcancem o ideal postulado por parte da educação que recebem, mas também os adultos educadores se colocam no lugar daqueles que precisam atender às crianças a todo momento, que não podem permitir que nada falte a elas, baseando-se na ilusão do “todo-educar”.

Articuladas às teses de Millot (1987), o que observamos, partindo do ideal educativo que nos ilusiona, é que tais ideais nos afastam da condição humana, com todos os seus conflitos psíquicos pertinentes e cotidianos, com a marca da angústia e da falta em cada um. Também nos colocam

de frente com o inconsciente como um intrusão na cena escolar, local marcado pelo controle e pela racionalidade. Por outro lado, é indiscutível que, no que tange à educação idealizada, o sujeito aparece e a coloca em xeque. Assim, a psicanálise procura dar ênfase ao sujeito humano, enquanto a educação plena geralmente nega aquilo que concerne a todos nós, nossa incompletude inerente, fazendo surgir o fracasso escolar diante de ideais cada vez mais impossíveis, em contraponto ao sucesso escolar (Carneiro & Coutinho, 2015a). Sabemos que o ato pedagógico baseia-se no ideal e que, com isso, o imaginário do educador sobre a escola e o ato de ensinar voltam-se para a sustentação desse ideal e de um “mundo melhor”, como bem nos aponta Mannoni (1988). Se tal imaginário deixa de fora de seu horizonte o sujeito e a criança, podemos observar que a verdade do desejo e, conseqüentemente, a falta inerente a todos voltam como sintoma, apontando então para o fracasso escolar, para a delinquência etc. O que se evidencia, afinal, é que educar tão somente a partir do ideal é o motivo da ilusão imaginária da possibilidade do controle e do “todo-educar” (Lajonquière, 1999; Kupfer, 1995; Millot, 1987).

Entretanto, qual é o espaço que damos para a diferença entre as infâncias em sua condição social? E para a singularidade de cada criança? Como a escola e os professores respondem quando o que exigem da criança, ou o que solicitam como resultado, não é alcançado? A partir da análise do discurso da escola sobre os casos estudados, tais questões, e diversas outras, puderam ser levantadas. Partindo de um levantamento bibliográfico, das falas dos profissionais educadores que compõem o eixo escola, de relatórios de visitas às escolas e de relatórios anexados aos prontuários de cada criança/adolescente, construímos a categoria de análise “ideal de aluno”, dentro da qual se inserem as subcategorias “criança-sujeito” e “criança objeto”.

Do discurso dos educadores pudemos destacar de forma evidente o mal-estar diante das constantes falhas das crianças em corresponder a um ideal de aluno educável e previsível, bem como perceber que raramente é feita alguma reflexão sobre possíveis diferenças culturais e singularidades. Em uma das falas de um educador sobre o seu mal-estar, quando diz que “essa criança não se comporta de jeito nenhum”, parece indicar justamente que nenhum outro comportamento, além do esperado, pode ser considerado. Isso é muito importante, pois se os “maus” ou “outros” comportamentos não podem ser considerados, o que fazer com eles? Considerar é

diferente de aceitá-los em definitivo, ou passivamente.

Em mais de um caso, apareceu também na fala dos professores a expressão “está dando defeito”, referida a determinados comportamentos de um aluno que a pesquisadora era convocada a testemunhar. A frase a seguir é um exemplo de como o comportamento pode “dar defeito”, expressando uma correlação ao aluno máquina: *“Ele não para, é muito agitado e às vezes é agressivo, não respeita as regras, quando dá defeito, já era!”* [Professora, em março/2013, Relatório visita à escola – 2013]. Ao recorrer a esse termo, referido a maquinários, a professora nos fala sobre seu mal-estar diante daquilo que não funciona adequadamente, mecanicamente, daquilo que não se encaixa em um ideal de aluno bastante rígido e fechado. Nesse sentido, o olhar da professora para o menino é pautado pela referência a uma criança considerada como universal, generalizada, abstrata e a-histórica.

O fato de tal descrição aparecer muitas vezes como o único olhar possível da escola para o aluno diz bastante sobre uma concepção de educação – uma educação que não inclui o sujeito, com sua história e sua diferença, mas apenas avalia a aprendizagem e o conteúdo, por dizerem de um conjunto alinhado, e classifica o comportamento como adequado/inadequado, anunciando uma condição de “bom aluno” ou “aluno modelo”. Logo, surge a figura de um aluno-objeto alinhado aos procedimentos de uma boa educação (Sanada, 2009). As falas a seguir, que representam o discurso da escola, trazem esse aluno-objeto que queremos ilustrar:

“O aluno apresenta comportamento instável, reclama constantemente de cansaço e dores de cabeça, muda de interesse e de humor com frequência, desiste das atividades escolares sem terminá-las, por agitação e/ou dispersão. De comportamento bastante agitado, às vezes incontrolável, cansa de tudo, até das brincadeiras, mudando para outras sucessivamente, até ficar esgotado”. [Prontuário, relatório escolar, 2014]

“Após a apresentação pedi para ela me falar um pouco sobre o Pedro, e a diretora me relatou que o aluno entrou na escola alfabetizado e já apresentava uma inquietude, com o decorrer do tempo começou a aparecer atitudes como: correr

pela escola, subir nos armários e não conseguir sentar para fazer as atividades dadas pelo professor”. [Pesquisadora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2013]

“A professora de História afirma tudo o que seus colegas disseram e ainda diz mais. Ela fala que às vezes Thaís se descabelava em sala, balançava a cabeça e desarrumava o cabelo. Esta professora me pergunta se a menina toma algum remédio e eu digo que não, na mesma hora a professora diz que então era preciso que ela tomasse, pois não se comporta de jeito nenhum e ainda atrapalha a aula”. [Pesquisadora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2014]

Na segunda fala acima, podemos observar mais um exemplo do que apresentamos anteriormente, pois a descrição da aluna-pesquisadora nos mostra a seguinte hipótese: mesmo que o aluno tenha chegado alfabetizado na escola, foi dada ênfase à sua inquietude, às suas atitudes que não condiziam com o que era esperado dele por parte da instituição, pelo menos no quesito comportamento. No caso de Thaís, seu comportamento ganhou destaque por parte dos professores, que apontavam a criança como alguém que “não se comporta de jeito nenhum”. Em momento algum, a professora comenta sobre o processo de aprendizagem de Thaís, mas somente sobre o seu comportamento, dando ênfase principalmente ao fato de que, nesse caso, há necessidade de medicação.

De modo similar, notamos que também em relação a outras crianças e adolescentes predominam menções ao comportamento de forma mais descritiva, o que chamamos de uma criança-objeto – objeto como aquele que corresponde aos procedimentos, que não apresenta surpresas para aquele que ensina. Não havendo muito espaço para se pensar a criança como sujeito, a instituição muitas vezes tenta excluir as marcas de sua singularidade e de seu desejo. O ideal aparece muito como um parâmetro de medida de um possível sucesso da escola em relação ao processo de escolarização. Por consequência, quando o que a escola espera do aluno, do “bom aluno”, do “aluno ideal”, falha ou não corresponde ao ideal esperado, isso é relacionado automaticamente ao desempenho intelectual dele. Ignora-se a diferença cultural e qualquer diferença singular, levando a criança generalizada, a criança-objeto, para um discurso do que seria patológico, possível de ser medicado e encaminhado a um especialista, uma

vez que o mal-estar colocado por essa diferença não é suportável por parte dos agentes educadores (Carneiro & Coutinho, 2015b). É mais uma vez a escola tomando o aluno no lugar de tutela, a fim de moldar e padronizar as crianças, para devolvê-las à sociedade.

O imaginário do professor, povoado pelo ideal narcísico depositado no aluno, acaba por observar uma criança que só existe em seu próprio imaginário, longe do que é a criança real, que podemos considerar como a criança que ocupa seu próprio lugar de direito como sujeito no mundo. Segundo Collares e Moysés (1996), quando o professor se defronta com essa criança a partir de seu imaginário, ele vê alguém de quem não pode gostar, pois ela pouco remete à criança idealizada, mas a uma fantasia sem vida e sem cor, distante da sua idealização de uma criança ou aluno. Para não se defrontar com a sua própria condição real de professor, ele rejeita essa criança e, de certa forma, nega sua função de educar. Quando isso acontece, o que se vê é um professor que não aceita ter rejeitado uma criança, mas que, em vez disso, sente-se rejeitado por ela e considera que essa criança não quer aprender.

Nesse sentido, notamos no discurso dos educadores uma grande tendência a exigir o inatingível das crianças, muitas vezes centrando seu olhar exclusivamente nos aspectos cognitivos e em um comportamento padronizado, o que deixa de fora a criança viva e singular. Isso fica muito evidente na análise dos relatórios escolares, que, apesar de nos fazer deparar com a quase total escassez de produções bibliográficas sobre o tema, nos rendeu uma profícua discussão, já que, neles, a descrição da criança tende sempre a ser feita a partir daquilo que ela não consegue fazer, de suas falhas ou seus supostos fracassos. Segundo Pullol (2009), se não toma conhecimento de que há um sujeito em cena, a escola favorece a formação de sintomas, ao diagnosticar, rotular e, sobretudo, medicalizar a aprendizagem. O remédio aparece com frequência no discurso que pudemos ouvir da escola, assim como vem ganhando mais espaço em nossa sociedade altamente medicalizada. A seguinte fala nos permite observar isso com mais clareza.

“A diretora enfatizou a melhora de Pedro depois da medicação, dizendo que ele melhorou 100% e que não consegue imaginá-lo sem o remédio. Foi conversando sobre esse assunto que a diretora me perguntou se a minha visita a escola poderia influenciar na retirada do remédio e a res-

pondi dizendo que estávamos em um grupo de pesquisa e que no futuro poderíamos ter essa possibilidade. Foi nesse momento que ela se demonstrou bastante preocupada e nervosa, com essa possibilidade, enfatizando muitas vezes que o Pedro não vai conseguir aprender os conteúdos básicos e apresentará dificuldade quando for para outra escola”. [Pesquisadora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2013]

“Enquanto os alunos estavam se apresentando a professora me mostrou os trabalhos feitos da semana que ele estava sem medicação. Nesses trabalhos a letra de Pedro estava pior, sem possibilidade de leitura, uma palavra iniciando no começo da linha e só terminando no final dessa mesma linha, parecendo ter tido intensa dificuldade na hora da escrita”. [Pesquisadora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2013]

“A diretora achou que ele estava sem remédio porque achou o comportamento dele muito retraído, disse que se ele estivesse no estado normal iria nos fazer muitas perguntas, mas ele estava tímido, não falou nada, apenas nos olhou e nos cumprimentou”. [Pesquisadora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2014]

Nesses relatos sobre Pedro, é evidente a preocupação da diretora e da professora com a retirada do remédio do aluno, pois o remédio seria um agente imprescindível durante a aprendizagem dos conteúdos. O que podemos notar nessas falas não é só uma relação da medicalização com uma aprendizagem idealizada, mas a relação da medicação com uma melhora direta do comportamento. Nossa hipótese é de que essa relação se tornou tão estreita que impossibilita o surgimento da criança-sujeito no lugar dessa criança-objeto, idealizada, que é constantemente enquadrada em um modo de se comportar. Em nossa hipótese, a demanda pelo medicamento é uma tentativa de tamponar o mal-estar que surge a partir do comportamento de Pedro, visando ao controle do aluno, a um enquadramento, que tem como objetivo final uma homogeneização. Afinal, um aluno bem comportado é o aluno ideal, como viemos demonstrando. A escola passa a se apoiar na medicação, tomando-a como a única alternativa para tratar aquilo que não

vai bem no educar. O que é de estranhar é o fato de que o comportamento seja o “carro-chefe” das reclamações, e que, por outro lado, o processo de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo muitas vezes não seja objeto de atenção.

Destacamos outra fala, relacionada ao caso de Rodrigo, em que o medicamento é colocado em posição privilegiada e em relação direta com o comportamento:

“A coordenadora afirmou que não teve mais “reclamações”, pois Rodrigo mudou “da água para o vinho”. Continuou dizendo, “Rodrigo nunca mais foi pra minha sala por causa de reclamações, na verdade ele não aparece lá já faz muito tempo, acho que a última vez foi no meio do ano”. Logo ela indagou: “Mas ele está sendo medicado, né? Por isso essa mudança”. Relatei que Rodrigo não estava fazendo uso de medicamento, porém estava fazendo terapia no serviço e logo a coordenadora afirmou: “nossa, pensei que ele estava tomando remédio”. [Pesquisadora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2013]

Esses trechos nos fazem pensar que o remédio está tomando cada vez mais a cena no campo da educação, sendo convocado para atuar no controle do comportamento do aluno. O remédio é visto como aquele instrumento que pode dar conta do mal-estar diante do aluno que não corresponde ao ideal. Vemos que o olhar da escola é atravessado pelo diagnóstico e influenciado pela medicalização. Quando o paradigma médico é o que orienta o olhar dos educadores, fica difícil atentar para os traços subjetivos, o inesperado e o singular nas crianças e nos adolescentes, e as estratégias adotadas são apenas da ordem da reabilitação (Pullol, 2009). Parece-nos que os famosos rótulos apagam o que há de sujeito no aluno, sendo um caminho que a escola usa para lidar com o mal-estar diante do fracasso do ideal.

Sendo assim, os aspectos que desviam do ideal são nomeados, ou tratados de outra forma, em outras instâncias, como acompanhamos durante os estudos de casos. Chama-se de criança agitada a criança ansiosa, a criança lenta, a criança agressiva, a criança que não aprende, a criança TDAH, entre outros nomes estereotipados. Isso remete ao campo do que seria con-

siderado normal ou patológico, daquilo que é dentro ou fora do padrão, ou, ainda, do que é considerado ou não um aluno ideal. E o sujeito?

“Aquilo que causa estranhamento e espanto na escola é aquilo que aparece do sujeito. E não a partir do rótulo de moda de uma realidade que o define, mas a partir de cada subjetividade de cada criança-sujeito” (Pullool, 2009, p. 6).

As falas a seguir denunciaram o mal-estar dos educadores quando aparece o sujeito, a criança-sujeito – um mal-estar diante do aluno que não corresponde ao ideal esperado:

“Compromisso zero!”. Esta foi uma frase que a diretora falou bastante durante nossa conversa, dizendo que a menina não quer nada e que tem pena dos pais, pois eles dão tudo e ela não quer nada.” [Pesquisadora, reunião na escola, relatório de pesquisa, 2014]

Vemos nitidamente na expressão “compromisso zero!”, proferida pela diretora diversas vezes durante a conversa, um mal-estar seu diante das atitudes de Thaís em relação à escola. O que constatamos na fala é o mal-estar do educador diante do aluno que não corresponde ao que dele é demandado, mas responde a tais demandas de forma reativa, por um agir que não pode ser falado, já que não há quem escute, e muitas vezes é nomeado como aquele que “não quer nada”. Porém, pelo contrário, supomos aqui que muitas vezes é exatamente por não encontrar espaço para o seu desejo e para a trama subjetiva que o constitui que o aluno precisa confrontar o que é instituído pela escola. Para a escola, o mal-estar surge diante do não saber lidar com aquilo que aparece e escapa ao esperado, como também aparece na fala de outra diretora, quando diz “Fala com a boca” quando *“Rodrigo permaneceu em silêncio, só fazia gestos com a cabeça (sim ou não)”* [Pesquisadora, relatório visita à escola, 2013].

Entretanto, na pesquisa, eventualmente encontramos também professores que foram capazes de acolher o aluno, ter um olhar para ele como sujeito, embora isso não tenha sido recorrente. Isso aconteceu, por exemplo, em casos em que havia uma tentativa do professor de dar um sentido ao “mau-comportamento” observado na escola, muitas vezes atribuindo-o a questões relativas à história da criança e ao contexto social e familiar em que vive.

“O de Matemática foi o que mais conversou comigo e o que mais se mostrou interessado no caso dela. Ele me disse que ela não tem nenhum problema, não faz o dever porque não quer. E ainda diz que ‘Parece que ela quer ficar nas trevas, não quer encontrar a luz.’” [Pesquisadora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2014]

O professor de matemática a quem fazemos referência, em específico, pareceu-nos capaz de ter outro olhar para Thaís, diferente do que predominava na escola, ao acolher o que há de subjetivo e de desejo em seus atos, como quando reconhece que ela não faz o dever, não porque não sabe, e sim porque não quer. Para além da relação aluno-professor, ele conseguiu ver a singularidade da aluna, no momento em que olha para essa adolescente enquanto criança-sujeito e diz algo, da maneira que lhe ocorre, sobre quem ela é como sujeito: *“ela quer ficar nas trevas”*.

Voltando à palavra “defeito”, podemos supor também, a partir das falas seguintes, outros olhares em que a criança-sujeito aparece:

“Sei que o contexto familiar influencia muito na vida dele, principalmente na vida escolar. É difícil. Ele sempre se distancia, muitas vezes. Mas não tenho o que reclamar do Rodrigo durante esses dias, porque ele não está dando defeito, mas às vezes tenho que chamar a atenção dele porque ele não quer fazer as atividades, não tem interesse”. [Professora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2013]

A professora afirmou que

“Rodrigo é uma outra criança, fez toda diferença ele ter mudado de turno. Agora ele presta atenção, se esforça pra entender e fazer as atividades, ele está mais presente nas aulas. Ele não é um dos melhores alunos, mas ele se esforça pra fazer as tarefas”.

Disse também que a presença do pai fez grande diferença no cotidiano de Rodrigo, e brincou dizendo que ele não dá mais “defeito”, que seu comportamento e sua concentração melhoraram “entre uns 60% e 80%, respectivamente”, mas que tem notado ele muito sonolento, e conta do

caso em que ele dormiu durante a contação de uma história em que o tema era matemática. Porém, atribui o sono a coisas que ele não gosta muito, como é o caso da matemática. *“Acho que ele tem algum problema com matemática”* [Pesquisadora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2014].

Na última conversa relatada, ocorrida já após quase um ano de pesquisa-intervenção na escola, apesar de a professora utilizar o mesmo termo “defeito”, podemos pensar que há uma mudança de olhar, assim como na fala, pois ela reconhece o contexto familiar em que a criança está inserida. A professora consegue ver Rodrigo enquanto um sujeito e consegue acolher isso; acolher a sonolência dele durante a atividade de leitura de histórias. Ela consegue atribuir esse sono a algo de que ele não gosta, que não chama a atenção dele, que é a matemática. Com isso, a palavra “defeito” reaparece no discurso da professora, mas outro sentido é dado a ela.

“Ela me relatou que Pedro é um menino extremamente inteligente e não teve nenhum problema de comportamento, lê gibis em todo momento livre e que seus trabalhos sempre estão além do que é pedido”. [Pesquisadora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2013]

Já no caso de Pedro, em específico, é muito interessante ver que o que estava prestes a ser patologizado e medicalizado ganha outro encaminhamento. A professora consegue olhar para Pedro de outra forma, reconhecendo que seus trabalhos são “além do que é pedido”, de modo que talvez a escola também esteja se incluindo enquanto aquela que não oferece trabalhos compatíveis com as capacidades do menino. Ao final da pesquisa, podemos observar uma situação em que a escola pode acolher, em meio ao mal-estar aparente, um sujeito com sua diferença na relação com a leitura, com a escrita e com o aprender. Podemos notar, na fala abaixo, como a escola observa o mal-estar e procura, através da sugestão do uso da letra cursiva, um outro caminho para que o aluno possa estudar sem ser novamente rotulado como alguém que precisa se adequar.

“Além disso, a escola trouxe como dificuldade e preocupação o uso da letra cursiva no caso do Pedro, pois recomendou que ele usasse a letra bastão. No entanto, a mãe insistiu que ele voltasse a usar a letra cursiva, já que a psiquiatra tinha insistido em forçá-lo nesse tipo de letra, segundo as

informações que a escola possuía”. [Pesquisadora, visita à escola, relatório de pesquisa, 2014]

De modo avesso, quando fixados no aluno idealizado, os professores desconsideram o que aparece de sujeito e excluem a criança-sujeito, dando apenas lugar à criança-objeto. Compreendemos que a instituição escolar se sustenta por discursos sociais que extrapolam o âmbito educativo, tais como a lógica do sucesso e do bem estar que norteia a sociedade de consumo, sendo cada vez mais levada a exigir das crianças determinados resultados, comportamentos ideais. Talvez seja por isso que apresenta certas dificuldades e limitações com o que seria considerado da ordem do sujeito, daquilo que se revela muitas vezes no avesso do modelo e não corresponde ao esperado, ao ideal.

Nesse sentido, um dos pontos interessantes observados na pesquisa foi perceber como alguns professores suportam melhor a distância entre o que o aluno de fato é e o aluno ideal, o que permite um olhar que acolhe mais os sujeitos e suas singularidades na escolarização. Em outros, foi a partir da entrada do pesquisador na escola que essa mudança de olhar pôde se dar. Um olhar que deixa de focar apenas no desempenho e no comportamento, voltando-se para o desejo e sua trama subjetiva. Os ideais são guias para um trabalho educativo, mas há que se suportar o “impossível” de sua realização plena, na contramão dos imperativos sociais ancorados no discurso da ciência e do capitalismo. Suportar a tensão entre o ideal e o real promove a diferença no olhar. Promove espaço para o sujeito existir enquanto tal. Quanto mais fixados na “criança ideal” ou no “aluno ideal”, menos a criança enquanto sujeito tem espaço. Nossa análise nos leva a re-dimensionar a importância da aposta no olhar sobre a criança/adolescente enquanto sujeito no seu processo de escolarização.

Educar nos tempos de hoje é ter que se haver com um mundo que se modifica rapidamente, amplamente apoiado nas tecnologias e atravessado pela lógica do mercado. Os imperativos educativos de nossa época parecem convergir para a maximização de resultados no menor tempo possível, seguindo uma lógica de eficácia objetualizante em que não aparecem muitos espaços para o sujeito. Nesse cenário, cabe perguntar como, prioritariamente, estariam os educadores lidando com seu mal-estar. A partir do discurso daqueles com os quais trabalhamos na pesquisa, pudemos discutir

o mal-estar que se apresenta em torno do ideal de educação que lhes serve de referência em sua prática, mas que é tensionado permanentemente pelas exigências do cotidiano escolar que vivenciam.

Argumentando nessa direção, a docência com adolescentes pode ser vista como paradigma dos desafios atuais nesse campo, que muitas vezes acirra o golpe narcísico e o mal-estar em sustentar sua prática a despeito do contexto adverso. Assim, de modo semelhante ao que também defende Gutierrez (2003), o adolescente em posição de desestabilizar aquele que ocupe um lugar de mestria, já que seu próprio trabalho subjetivo implica se separar, exige do professor a possibilidade de ser não-todo, aproximando-se também do que Lacadée (2013, apud Pereira, 2016) nomeou por “pedagogia da castração”. Essa é uma das referências que permitirá a Pereira (2016) elaborar as hipóteses da “docência sintoma” ou da “docência que se autoriza de si mesmo” (p. 195). Esta última diz respeito àqueles professores que, ocupando eventualmente de modo fugidivo o discurso do analista, escapam à cristalização do discurso universitário que muitas vezes impera nos educadores, ao se apegarem aos saberes das grandes referências e dos grandes autores aos quais se sentem identificados. Poderiam, assim, em sua docência, testemunhar sobre sua história inconsciente dando lugar para o desejo e a falta na sua relação com o saber.

Entretanto, o discurso dos professores sobre o mal-estar que os aflige no presente nos faz constatar, tanto no que diz respeito ao ideal de educação quanto no que diz respeito ao ideal de aluno, o quanto ambos parecem predominantemente se encontrar na contramão da ideia da “educação impossível” enunciada por Freud (Freud, [1937] 1976). Trata-se de ideais que facilmente resvalam para a tirania do eu ideal, transformando a educação em mais um dos imperativos do mundo contemporâneo que empurra tanto alunos quanto professores para a impotência e o desamparo. Quando o discurso social não lhes reconhece como sujeitos capazes de se implicar na busca por novos destinos para o seu próprio mal-estar, ofertando-lhes respostas prontas, porém sempre insuficientes, prevalece a lógica da segregação, que acirra a condição de vulnerabilidade psíquica promovida pela desinserção social tanto de alunos quanto de professores.

Como podemos notar no discurso dos educadores que veem no medicamento uma saída segura para o mal-estar, há um entrecruzamento importante entre o ideal de aluno e o ideal de educação que partilham. Ao compreenderem que as atitudes individuais do aluno são quase “mágica-

mente” alteradas pelo uso do medicamento, eles desconsideram o processual e o contextual na relação educativa. Ou seja, a possibilidade de pensar a subjetividade como construída também nessas relações intraescolares fica descartada. Haveria, por um lado, uma oferta educativa e, por outro, um aluno que deveria recebê-la e responder a ela de uma determinada forma. Quando o aluno não corresponde a isto, um agente coadjuvante externo, como o remédio, deve se encarregar do “encaixe”. Nessa ótica, não há espaço para questionamentos sobre a oferta educativa que é feita e a quem ela visa servir.

Nesse sentido, uma importante direção no trabalho do psicanalista nas escolas, ao qual temos nos dedicado por meio de projetos de extensão com professores, seria abrir espaço para o sujeito para além das injunções disciplinares e burocráticas que pretendem anular a singularidade de alunos e educadores. Isso nos faz supor a necessidade de incluir na formação docente espaços de intercâmbio e partilha de experiências que possam oferecer aos professores possibilidades de acolher o mal-estar inerente ao “impossível” do educar, autorizando-se a incluir na sua prática a singularidade e o desejo que os constituem como sujeitos.

A PRODUÇÃO DE DIAGNÓSTICOS E O EDUCAR: OS ESPECIALISTAS FRENTE AO MAL- ESTAR DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES

Discute-se muito sobre os entraves no processo de escolarização de crianças e jovens, privilegiando-se ora aspectos individuais de ordem patológica, ora questões sociais ligadas ao esfacelamento do sistema educacional público. Paralelamente, constatamos uma difusão ilimitada do discurso científico e da cultura medicalizante que atravessa diversos domínios, da universidade aos centros de saúde e às escolas, adentrando as fronteiras da esfera privada da família e das demais relações pessoais. Seja sob a égide do discurso médico através das categorias diagnósticas contidas no DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), seja sob o primado das teorias psicopedagógicas, o cotidiano escolar tem sido constantemente atravessado pelos especialismos, que indicam não somente modos de interpretar aquilo que não vai bem na escolarização, como também apontam para modos de responder técnica e socialmente a isso. De fato, como vimos em estudo exploratório de pesquisa de campo, o índice de encaminhamentos de crianças e adolescentes das escolas para os serviços de saúde mental são alarmantes (Carneiro; Coutinho, 2015).

Neste capítulo, iremos nos deter, particularmente, na participação dos especialistas convocados a atuar diante das demandas escolares das crianças e dos adolescentes acompanhados na pesquisa, analisando,

por meio de seus discursos, diferentes modos de intervir diante dessa problemática, articulados a diversos olhares sobre a questão. Como constata vários autores interessados na discussão dos modos contemporâneos predominantes no tratamento do mal-estar na cultura, é inegável que a produção de diagnósticos alcançou uma importância cultural imensa, estando presente não somente na prática psiquiátrica *stricto sensu*, mas em todo o campo da assistência à saúde, na educação e nas relações sociais cotidianas mais banais (Zorzaneli, Bezerra e Costa, 2014; Dunker, 2015; Collares e Moises, 2013). Dessa forma, os desafios relativos ao exercício da parentalidade e da educação escolar hoje são muitas vezes norteados por diagnósticos, medicações e/ou parâmetros presentes nos diversos dispositivos difundidos pelas “autoridades científicas”, que passam a regular e a ressignificar a criança, produzindo um certo anonimato no cerne das relações pais/filhos e professor/aluno.

Como observa Lajonquière (1999), deparamo-nos ainda com a menos recente psicologização do cotidiano escolar, já que o fato de pensar que haveria uma essência psicológica das produções morais e epistêmicas determina o aparecimento de uma série de teorias e práticas de avaliação preventiva, diagnóstico e tratamento escolar. Assim, como sublinha o autor, a escola funciona sob um discurso segundo o qual educar é estimular capacidades psicológicas, o que contribui para individualizar os problemas escolares e fragmentar o olhar para o aluno. Isso está atrelado também a questões sociais, políticas e econômicas que se entrecruzam na construção de políticas educacionais, seja no âmbito público, seja no âmbito privado do ensino. Supomos que esse fenômeno – mais antigo e explorado por outros estudos notáveis, como *A Produção do Fracasso Escolar* (Patto, 1999) – parece encontrar no contemporâneo novos fundamentos e articulações possíveis a partir do neo-organicismo que se propaga na psiquiatria. Com o avanço das neurociências, aliado aos desenvolvimentos altamente lucrativos da indústria farmacêutica, a compreensão e a intervenção nos desajustes presentes na vida escolar de crianças e adolescentes têm sido frequentemente reduzidas a transtornos de ordem orgânica e/ou neuroquímica.

É interessante, também, observar a evolução dos manuais diagnósticos e suas consequências clínicas e culturais. Como nos mostra Bezerra (2014), a história das teorias e das práticas na psiquiatria está profundamente ligada aos contextos sociais, culturais, epistêmicos, políticos e tecnológicos em que elas se dão. Retomando o pensamento foucaultiano, ele lembra

que toda classificação produz pontos estáveis que organizam nosso olhar sobre a realidade e nossas ações sobre ela. A partir disso, enfatiza a grande mudança de rumo ocorrida na psiquiatria a partir da publicação do DSM III, em 1980. Enquanto em suas primeiras edições o DSM era bastante ancorado nos pressupostos psicanalíticos, trazendo uma visão psicodinâmica dos transtornos, que levava em conta aspectos psicossociais, relacionais e a observação biográfica e longitudinal dos pacientes, a partir da terceira edição o manual passou a privilegiar o paradigma cognitivo/comportamental ou biológico dos sintomas, cada vez mais subordinado aos ditames da indústria farmacológica. Assim, desde o DSM III, tais manuais têm adotado critérios cada vez mais descritivos na categorização diagnóstica, que, por sua vez, expande-se progressivamente à medida que se reduz à observação superficial e fragmentada de comportamentos e atitudes. Com isso, os diagnósticos deixam de ser pensados como manifestações de conflitos ou desarranjos intrapsíquicos e relacionais para se transformarem apenas em balizas norteadoras da terapia medicamentosa a ser adotada, tendo em vista o paradigma das doenças subjacentes como disfunções bioquímicas e entidades anatomo-clínicas. Como observa ainda o autor, tornou-se trivial a ideia de que “a mente é aquilo que o cérebro faz” (Bezerra, 2014: 24). Nesse sentido, com o avanço do paradigma naturalista, ancorado nas novas pesquisas das neurociências, os diagnósticos passam a expressar “um sofrimento sem sujeito” e orientam o olhar dos profissionais que recorrem a eles exclusivamente para uma visão fragmentada da vida, que, muitas vezes, encontra sustentação fortemente baseada na relação entre a descrição de um comportamento e o uso ou não de um fármaco. Assim, se uma condição clínica melhora com o uso de um antidepressivo, trata-se de uma depressão.

Caminhando nessa mesma direção, a pesquisa de Dunker (2015) ratifica que a fragmentação do sintoma psíquico em unidades sintomáticas cada vez menores pela psiquiatria contemporânea serve a um projeto social maior, que tende a despolitizar o sofrimento, medicalizar o mal-estar e privatizar o sintoma. Nesse sentido, para além da busca por uma maior objetividade de sintomas, traços e sinais visando à construção de categorias mais confiáveis e consensuais, esse autor aponta para a gravidade de questões éticas e políticas que estão presentes no campo da saúde mental hoje, com a construção de uma verdadeira cultura da medicalização generalizada e da naturalização da doença mental. A partir disso, Dunker

denuncia um modo perverso de tratar o mal-estar que se dissemina no mundo contemporâneo, já que se torna “um bom negócio” vender aquilo que promete a extirpação rápida do sofrimento psíquico, em uma ilusão de mundo sem mal-estar. De outra forma, poder lidar com o sofrimento pressupõe um acolhimento do mal-estar, justamente para que ele possa ser transformado em vez de descartado. Assim, a proposta de trabalhar com o mal-estar contém em si um elemento de resistência ao fenômeno da medicalização da vida, que avança enormemente e invade cada vez mais o campo da educação.

Dito isso, a propagação e difusão da “cultura psicodiagnóstica” dos DSM também encontra solo fértil entre os próprios usuários. A emergência do hiperindividualismo, aliada às exigências de performance trazidas pelo imaginário capitalista-liberal, impulsiona a necessidade constante da autogestão e autorreflexão, gerando sofrimentos narcísicos e identitários muitas vezes apaziguados pela oferta de uma nomeação diagnóstica. Paralelamente, temos também encontrado diversas argumentações no sentido de que só é possível pensar sobre a alta recorrência desses diagnósticos, como é o caso do TDAH nas crianças, por meio de uma abrangente teoria da cultura contemporânea. Türcke (2016) defende a existência de uma verdadeira cultura do déficit de atenção, diante da fugacidade de estímulos que predomina hoje, gerando uma dificuldade de se ter uma experiência de atenção prolongada, já que vivemos um perpétuo imperativo de plugar-se e desplugar-se. O interessante é que esse autor invoca a importância da escola hoje como um lugar possível de trabalho na contramão desse imperativo da cultura. Chega a fazer propostas efetivas de resgate de ritualizações e exercícios de repetição na escola como possíveis antídotos contra o declínio da experiência da atenção na cultura.

Todos esses fatores talvez possam justificar, em parte, esse enorme fluxo de encaminhamentos da escola à saúde mental (Carneiro; Coutinho, 2015). Nesse sentido, não poderíamos deixar de incluir aqui os que atuam junto a esse setor (médicos, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos) e o discurso que produzem sobre a criança, discutindo também os efeitos que isso pode vir a ter sobre ela. Como tem sido a participação desse serviço no mal-estar escolar dessas crianças e desses adolescentes que a eles são encaminhados? Como é o olhar deles sobre esses sujeitos? O especialista que atende a criança inclui a escola e a família na compreensão do mal-estar na escolarização? E quanto ao seu próprio mal-estar nos atendimentos

a essa demanda, o que é feito dele?

Essas são algumas questões que procuramos investigar a partir do discurso dos especialistas. Tal investigação foi feita a partir da leitura das fichas de triagem e dos prontuários das crianças e dos adolescentes participantes da pesquisa, de entrevistas presenciais ou por telefone com os profissionais, bem como por meio de reuniões de equipe realizadas no próprio serviço de saúde mental infantojuvenil.

4.1. Diagnosticando o mal-estar

Ao analisar todo o material relativo ao discurso dos especialistas, procuramos primeiramente fazer um levantamento do histórico médico de cada um dos casos a partir das fichas de triagem e do prontuário. Este muitas vezes era composto de vários documentos relativos a atendimentos anteriores ao serviço, tais como laudos, receituários, avaliações e encaminhamentos. Desse modo, buscamos observar por quais especialistas as crianças e adolescentes passaram, mesmo antes de chegar ao serviço, desde que encaminhadas pela primeira vez pela escola. Paralelamente, foi feito um mapeamento dos diagnósticos recebidos pela criança/adolescente ao longo desse percurso, supondo-os como modos de descrever o mal-estar. A partir disso, construímos dois grandes eixos de investigação do discurso dos especialistas, que passaram a nortear a análise de todo o material: 1) referências ao sujeito (criança/adolescente) feitas pelo especialista; 2) presença do mal-estar no especialista.

Em relação ao primeiro eixo, pudemos notar no discurso construído pelos profissionais duas formas distintas de se referirem aos sujeitos atendidos. Por um lado, encontramos referências ao mal-estar presente na criança/adolescente predominantemente através da categorização diagnóstica, da descrição da queixa e das manifestações clínicas de forma mais genérica – requisitos assim formulados na ficha de triagem e eventualmente também no prontuário e no discurso falado. Por outro lado, em alguns momentos, encontramos descrições mais livres e singularizadas sobre a criança/adolescente.

Já no que diz respeito ao segundo eixo, buscamos perceber até que ponto e de que forma o atendimento da criança/adolescente (e de sua família) despertava mal-estar também no especialista. Partindo do pressuposto freudiano (Freud [1930] 1996) de que o mal-estar é inerente às relações

sociais, era importante para nós saber de que modo aqueles especialistas que lidam com as crianças/adolescentes estão implicados no tratamento do mal-estar. De fato, verificamos que o mal-estar do especialista aparecia de duas maneiras preponderantes: seja em relação à família e a como ela conduzia o tratamento da criança/adolescente, seja em relação ao atendimento propriamente dito, o que foi inferido a partir do número e da frequência de encaminhamentos a outros profissionais.

No que diz respeito às referências ao sujeito criança/adolescente nas fichas de triagem analisadas, em dois dos cinco casos estudados encontramos o mal-estar descrito na queixa (formulada pela escola e pela família) como impulsividade, agitação, baixo rendimento escolar. Portanto, ali o mal-estar já se encontrava nomeado enquanto categoria diagnóstica: “ele é hiperativo”; “suspeita de TDAH e TOD”. Nesses dois casos, é interessante notar que ambos os adolescentes, um menino e uma menina, já haviam passado por tratamentos anteriores; no caso do primeiro, por neurologista, psicólogo e psiquiatra (tendo sido diagnosticado com déficit cognitivo e hiperatividade); no segundo caso, o da menina, feito apenas por psicólogos (diagnóstico de TDAH e TOD). No caso do menino adolescente, há ainda uma relação de causalidade e determinismo estabelecida entre os dois diagnósticos pelo neurologista que o atendeu quando criança:

“Daniel tem limitação cognitiva evidente definida por QI de 65. Ou seja, funciona intelectualmente em nível subnormal. Portanto, a dificuldade de aprendizagem e o comportamento muitas vezes inadequado, podem ser completamente explicados no caso do adolescente Daniel”.
[Prontuário, receituário de Serviço de Neurologia]

Esse trecho nos remete a uma descrição bastante reducionista do mal-estar escolar, que é atrelado a uma questão exclusiva ao âmbito cognitivo, como o termo “completamente” sublinha. Além disso, percebemos uma descrição bastante fechada do caso, restrita às categorias médicas e ao discurso universalizante da ciência, em que um diagnóstico explica o outro. Isso nos faz pensar na “cultura diagnóstica” que vigora nos tempos atuais e que vai além do âmbito da saúde, propagando-se pela escola e pelas diversas relações sociais, de modo que, diante da alta probabilidade de que os adolescentes já tenham sido diagnosticados e medicados durante a in-

fância, tais diagnósticos passam a fazer parte da vida escolar e social deles. Nos outros três casos estudados, as crianças também já haviam passado por tratamentos anteriores, em dois casos com neurologistas, e no outro, apenas com uma psicóloga, mas, diferentemente, a nomeação diagnóstica não aparece na queixa inicial feita no momento de ingresso no serviço.

Como hipótese diagnóstica, ainda nas fichas de triagem, as três crianças estudadas receberam o TDAH, enquanto no caso dos adolescentes, a menina foi diagnosticada com TDAH e TOD e o menino com “síndrome genérica” e “dificuldade de aprendizado”. A respeito disso, buscamos observar também se tais diagnósticos se mantiveram ou foram modificados ao longo dos atendimentos registrados no prontuário. Nos casos dos dois adolescentes, não houve menção a nenhuma mudança no diagnóstico, e encontramos apenas descrições mais detalhadas e singularizadas do mal-estar, feitas eventualmente por outros profissionais (psiquiatras e psicólogos) que os atenderam posteriormente no serviço de psiquiatria infantojuvenil. Já no caso de uma das crianças, Rodrigo, observamos que a hipótese diagnóstica foi questionada pela equipe e a terapia medicamentosa não foi iniciada. Ao tomarmos contato com o caso de Rodrigo, conversamos com o psiquiatra responsável pelo caso e descobrimos que havia controvérsias em sua equipe sobre a necessidade de iniciar, ou não, a medicação do menino.

“A supervisora reconheceu um comportamento hiperativo dele, mas resolveu não medicá-lo naquele momento por conta da idade, só gosta de medicar com ritalina depois dos 6 (...) O Rodrigo é uma criança, que eu até acho, especificamente, de todas as que eu atendi aqui, ele é um que se beneficiaria com a medicação sim, sabe, ele se coloca muito em risco, ele tem muitos comportamentos difícil, ele pula em cima do ventilador, sobe em cima da geladeira, e assim, ele preenche muito os critérios de TDAH, claro que assim, a gente não leva em consideração principalmente em criança, a gente nunca leva só em consideração preencher os critérios, porque os critérios são coisas muito descritivas, e na criança a gente tem todo um contexto, né? Assim, para ser avaliado”. [Transcrição de entrevista com a psiquiatra responsável pelo atendimento de Rodrigo]

Enquanto o médico residente que atendia a criança disse “*acho que é um caso que precisa de medicação*” e “*preenche muito os critérios de TDAH*”, sua supervisora achou conveniente esperar mais um tempo para tomar uma posição. Assim, mesmo diante da demanda escolar pelo diagnóstico e pelo tratamento psiquiátrico, ficou estabelecido, na reunião da nossa equipe com o residente e a supervisora da psiquiatria, que a orientação atual para o atendimento de Rodrigo seria o encaminhamento do menino para uma psicoterapia individual, paralelo ao seu acompanhamento familiar e escolar pela nossa equipe. Dessa forma, foi feita uma aposta na possibilidade de que ele não precisasse entrar na medicação já, ou que pelo menos essa não fosse a única forma de tratamento apontada como necessária tanto para a família quanto para a escola. De fato, o adiamento do tratamento medicamentoso foi fundamental nesse caso, pois, a partir da intervenção no contexto escolar e familiar, foi possível verificar uma importante mudança na criança sem a interferência medicamentosa.

A descrição do menino feita pelo médico residente, anteriormente mencionada, indica uma abertura no olhar e na descrição do mal-estar da criança em questão, indo além do uso exclusivo das categorias psicodiológicas. Este tipo de descrição também se fez presente em outros momentos no atendimento desse menino:

“Criança bastante agitada e inquieta desde a sala de espera (acalma-se um pouco quando peço para fazer um desenho, mesmo assim muito rapidamente). Faço um avião de papel e o mesmo sai da sala várias vezes com ele. Ainda pega o lápis e risca a mesa várias vezes mesmo após repreensão da mãe”. [Prontuário, folha de evolução, psiquiatra responsável pelo atendimento de Rodrigo]

“O comportamento agitado e inquieto se manteve o mesmo na ausência da mãe, nos outros ambientes que frequenta. Uma outra educadora (que fica com ele de 15 em 15 dias) já está reclamando.” [Prontuário, folha de evolução, psiquiatra responsável pelo atendimento de Rodrigo]

Nesses trechos, podemos perceber uma preocupação do médico em observar e descrever a criança em interação, discriminando inclusive as

possíveis diferenças relacionadas a quem está com ela. Isso parece indicar que a criança é vista como um sujeito, cuja compreensão envolve as singularidades observadas também fora do protocolo médico, valorizando a interação com os outros, inclusive com ele próprio. Há ainda outro exemplo desse olhar para o sujeito no caso da adolescente Thaís:

“Olha, conta um episódio de um passeio em família em um parque público onde brincou muito com o pai e a mãe seria mais parada. Eu acho que pela menina ter uma coisa de agitação, ela é muito motora, eu não sei se eu classificaria, pelo o que eu tô vendo aqui como TDAH, mas ela é uma criança eminentemente motora. Talvez, uma coisa que a gente vê muito, quanto menos verbal mais motora. Então por ela não falar muito, ela transfere isso pra coisa motora. Ela prefere brincadeiras e jogos muito de corrida, ela prefere atividades físicas muito motoras”. [Transcrição de entrevista com o psiquiatra responsável pelo atendimento de Thaís]

“É outra realidade. Ela tem muitos comportamentos desafiantes, né? Uma coisa bem... bem disruptiva mesmo. Ah! Isso aqui que eu tava tentando lembrar, ela tirou um buquê de rosas, né?(tinha a ver com rosa) na escola e rasgou na frente de todo mundo. Pelo que eu tô percebendo aqui na história, a dificuldade da Thaís na escola não parecia ser uma dificuldade no aprendizado, né? Já passa por uma certa dificuldade de convivência mesmo”. [Transcrição de entrevista com o psiquiatra responsável pelo atendimento de Thaís]

Entretanto, é nítido o contraste dessa visão mais contextualizada, na qual se leva em conta a participação da família e da escola no mal-estar, com outros olhares nos quais prevalece uma visão mais universalizante e naturalizante do comportamento.

“Enurese noturna; sobrepeso; resquício de tique (funga quando está ansioso ou cansado); compulsão por comida;

inquieto na consulta. Fica em pé, apoiando-se nos pés de modo alternado.” [Prontuário, folha de evolução, psiquiatra responsável pelo atendimento de Rodrigo]

“Está eutímico e fica brincando com seus bonecos.” [Prontuário, folha de evolução, psiquiatra responsável pelo atendimento de Pedro]

“Observo puerilidade, prosódia e fala.” [Prontuário, folha de evolução, psiquiatra responsável pelo atendimento de Pedro]

O que pode ser notado, e que deve ser levado em conta na pesquisa, é que a forma narrativa do especialista varia bastante de acordo com o fato de ser falada ou escrita. Nas entrevistas, houve maior detalhamento e tempo para a discussão do caso. A escrita em um prontuário prima por maior concisão e objetividade. No entanto, ainda assim, diante de um mesmo material foi possível encontrar significativas variações nos modos de descrever a criança/adolescente e o seu mal-estar, algumas mais distanciadas, enquanto em outras podemos notar uma maior implicação do profissional no atendimento. Em um laudo de encaminhamento ao serviço, por exemplo, pudemos notar uma espécie de informação contraditória, o que chamou a atenção e nos fez levantar a hipótese sobre uma possível ambivalência do especialista entre um protocolo mais padronizado e sua própria observação.

“Rodrigo apresenta comportamento autista e foi encaminhado para avaliação psicológica (...) O mesmo tem dificuldades em aceitar o que lhe é proposto. É comunicativo e relata com clareza aquilo que pensa e gosta”. [Laudo, psicóloga de Rodrigo, atendimento anterior ao serviço]

A atribuição de comportamento autista ao menino feita de forma vaga, sem nenhuma explicação mais detalhada, poderia estar seguindo algum padrão avaliativo da instituição? Estaria essa especialista respondendo a critérios prévios à observação mais singularizada do menino? No mesmo laudo, aparece em outro trecho uma menção ao fato de o menino ser “co-

municativo”, o que é estranhamente associado ao quadro de autismo, já que a comunicação pressupõe uma linguagem solidamente endereçada ao outro. A questão aqui é que a especialista parece não destacar no laudo a própria disparidade como fundamental ao diagnóstico, em uma dialogia entre o universal e o particular, incluindo sua própria observação divergente. Isso nos leva a supor que, em uma cultura medicalizante, muitas vezes o próprio especialista não se sente autorizado a se incluir como sujeito, também afeito à presença do mal-estar na própria relação com as crianças/adolescentes e suas famílias. Talvez isso explique por que muitas vezes prevalece a descrição mais comportamental do que relacional nas observações sobre os casos.

4.2. Há lugar para o mal-estar no atendimento ao mal-estar?

O mal-estar dos especialistas que atendem às diversas demandas de encaminhamento escolar foi por nós identificado sob duas formas principais, que se destacaram no discurso produzido por eles próprios: o mal-estar em relação à família e o mal-estar em relação ao atendimento em si. Foi bastante recorrente na análise do discurso dos especialistas a menção aos entraves trazidos pela família da criança/adolescente ao atendimento

“Mãe chegou 20 minutos atrasada. Mãe não quis marcar em dezembro, oriento a marcar e não passar de janeiro”. [Prontuário, folha de evolução, psiquiatra responsável pelo atendimento de Pedro]

“(...) Por uma questão pessoal quem eu vou investir e quem eu não vou, porque quando a gente tem investido em todos a gente se esvaia muito quando não tem um retorno também (...) Mas eu cheguei, perguntei, não fez nada, tá bom, encerrei a consulta”. [Transcrição de entrevista com o psiquiatra responsável pelo atendimento de Pedro]

“Eu marquei com ela e ela não veio. Eu acho que não vai combinar com o meu estilo. Porque eles são bem confusos (...) Não trouxe os exames que eu tinha pedido”. [Transcrição de entrevista com o psiquiatra responsável pelo

atendimento de Ricardo]

Percebemos nas falas acima que o fato de terem que lidar com as famílias das crianças e dos adolescentes é fonte recorrente de mal-estar para os especialistas que os atendem. Vimos que, algumas vezes, a família parece-lhes impeditiva para o tratamento, na medida em que não atende às solicitações feitas por eles, relativas a encaminhamentos e à frequência às consultas marcadas. Entretanto, notamos que, enquanto para alguns tal impedimento é definitivo e implica a desistência em atender a criança/adolescente, para outros, ainda que a resistência familiar traga algum mal-estar para a relação, ela é vista como parte integrante do trabalho.

De forma semelhante, procuramos investigar que tipo de menção à escola era feita pelos especialistas, apesar de não notarmos um destaque grande para isso nos seus discursos. Mesmo assim, julgamos interessante investigar tal aspecto, visando tentar descortinar possíveis nuances relativas ao modo como os especialistas veem a participação do contexto escolar na produção do mal-estar, bem como na condução do seu tratamento.

“A professora adorou ritalina”. [Prontuário, folha de evolução, psiquiatra responsável pelo atendimento de Pedro]

“Entrevista com mãe: ‘Ressaltei que nesse momento os esforços deveriam ser voltados para melhorar o desempenho de Daniel na escola para que ele passe de ano e para tentar entrar na FAETEC conforme diz que deseja (...) Reforcei a importância de manter agora a escolha do filho (trabalhar + estudar) e que ela deveria conversar com ele sobre a sua alimentação (...) Sugiro buscar CRE e conversar sobre possibilidade de melhor adequação na escola. Não há indicação de psicotrópico no momento”. [Prontuário, folha de evolução, psicóloga responsável pelo atendimento de Daniel]

Os trechos acima revelam uma oscilação bastante frequente na referência à escola por parte dos especialistas. Assim, tal como a família, ora ela é vista apenas como parceira na terapia medicamentosa, ministrando o remédio e fornecendo subsídios ao psiquiatra sobre a dosagem e os horá-

rios de prescrição dos remédios, ora é vista como um ambiente propício a novas experiências e enfrentamentos necessários ao mal-estar paralisante.

Já no que se refere ao mal-estar ligado à própria situação do atendimento, um dos seus principais indícios para nós foi o número de encaminhamentos da criança/adolescente para outros especialistas feitos por aqueles que lhes atendiam no serviço. Algumas vezes, ficava nítido o mal-estar ligado ao “impossível” do tratamento, como já postulou Freud ([1937] 1980). Consta nos prontuários dos casos acompanhados que, em uma mesma consulta com o psiquiatra, a adolescente Thaís foi encaminhada para psicoterapia, natação e terapia de família, enquanto o menino Ricardo foi encaminhado pela psiquiatra à nutricionista, à terapia cognitivo-comportamental e à avaliação fonoaudiológica (02/03/2012), depois de já ter sido encaminhado também à psicopedagoga e a testes para avaliação neuropsicológica e reforço escolar (ambos em 11/05/2012). Já o menino Pedro foi encaminhado para o Instituto Helena Antipoff (30/05/2013), para a fonoaudióloga (31/07/2013) e para a psicóloga de TCC (28/08/2013). No caso do menino Pedro, consta no prontuário que a família foi cobrada diversas vezes por cumprir com a agenda de encaminhamentos, e, por fim, o caso foi encaminhado para outro serviço de psiquiatria, com a justificativa referente ao critério da regionalização nos atendimentos feitos na rede de saúde pública.

Há também algumas outras evidências de um mal-estar presente na relação direta com as crianças/adolescentes, que, de forma semelhante ao que vimos em relação ao mal-estar ligado à família, pode ser tomado simplesmente como um entrave ou como algo a ser trabalhado na relação terapêutica.

“A falta de atenção dele, não sei se ele não me entende ou se não tem interesse ou se é porque é muito menininho mesmo”. [Prontuário, folha de evolução, psiquiatra responsável pelo atendimento de Ricardo]

“Durante a entrevista apresentou-se agitado, mudando de assunto quando tentava manter um diálogo com ele ou interrompendo a mãe para falar de assuntos distintos dos que estavam sendo tratados”. [Prontuário, folha de evolução, psicóloga responsável pelo atendimento de Daniel]

“Já não seria a hora dele mesmo começar a lidar com algumas questões da vida dele? Ele era tão despachado para umas coisas e no entanto para outras não era. Daniel assumia desculpas e não assume, como sempre, uma postura comprometida com suas atitudes, sempre se colocando como o ‘perseguido’ em todas as coisas”. [Pron-tuário, folha de evolução, psicóloga responsável pelo atendimento de Daniel]

Após explorar as diferentes facetas pelas quais o mal-estar do especialista se faz presente na relação com as crianças e os adolescentes que apresentam queixas escolares, somos levados a algumas reflexões, retomando a discussão da qual partimos a respeito da cultura medicalizante em que vivemos no mundo contemporâneo. Em que medida o modo de tratar o mal-estar da criança/adolescente articula-se ao próprio mal-estar daquele que a atende? Será que, quanto maior a capacidade de suportar o mal-estar, mais o especialista será capaz de ter um olhar para o sujeito e suportar as singularidades daquilo que escapa ao discurso médico? Nesse sentido, talvez possamos supor que aquele especialista, capaz de suportar o não saber, é também aquele que entende que o tratamento envolve outros recursos para além da medicação, incluindo a importância da família e da escola como coadjuvantes no tratamento.

Levando-se em conta toda a discussão sobre a medicalização da educação e a redução do mal-estar a categorias diagnósticas naturalizantes e impessoais, faz-se necessário questionar o modo como os conflitos e entraves na vida escolar têm sido concebidos, assim como as consequências que isso gera, seja no campo subjetivo daqueles que neles estão envolvidos, seja no campo educativo (familiar e escolar) no que diz respeito ao que sustenta a função do educar. Sabemos que, muitas vezes, a presença de um diagnóstico ou a redução da descrição de um mal-estar escolar à esfera orgânica ou comportamental dificulta a implicação dos próprios sujeitos no seu sofrimento, predominando uma lógica causal externa e/ou impossível de ser modificada por aquele que sofre. Paralelamente, a redução de problemas escolares a questões médicas traz dificuldades para o reconhecimento da autoridade e participação docentes no encaminhamento de possíveis mudanças (Boaventura, Paulino, Pereira, 2008).

Como vimos por meio do material referente ao discurso do espe-

cialista, a hegemonia do discurso médico também se reflete na própria relação entre ele e a criança/adolescente com seu contexto familiar, escolar e social mais amplo, deixando de proporcionar instrumentos para lidar com o campo subjetivo e relacional inerente ao trabalho, o que acaba por se tornar fonte de grande mal-estar.

Com isso, fecha-se um círculo vicioso de difícil transformação, já que talvez possamos supor que quanto mais insuportável é o mal-estar do especialista, mais o mal-estar da criança/adolescente é calado, e suas possibilidades de elaboração, limitadas. De modo semelhante ao que ocorre na escola, o discurso da eficácia e da generalização, que impõe muitas vezes aos professores a injunção de eliminar o “impossível de educar” gerador de mal-estar, usurpando o lugar do sujeito e sua singularidade, acaba impedindo outros destinos para isso e, assim, o ciclo se perpetua.

Palavras finais...

Podemos concluir que o mal-estar, inerente às relações sociais, se faz presente de diversas formas no que diz respeito à escolarização de crianças e adolescentes. Nos casos apresentados, o mal-estar pôde ser enunciado por meio das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e assim pudemos verificar que aquilo que não vai bem na escola também é singular e é dito de forma diferente por cada um dos agentes que dele tomam parte.

A partir da análise e discussão do material da pesquisa aqui apresentada, pudemos constatar como o desdobramento e as expressões do mal-estar na escolarização estão para além de uma queixa ou de um diagnóstico atribuído. A relação com o outro e seus impasses foi expressiva em todos os casos, convidando-nos a refletir sobre questões mais complexas, que envolvem todo o processo de escolarização, e sobre como os agentes envolvidos (escola, família e especialistas) estão nele implicados.

Dessa forma, os quatro eixos de análise (família, escola, especialistas, criança/adolescente) nos permitiram identificar confluências, dissonâncias e interferências mútuas entre eles na constituição e na circulação do mal-estar. Nesse sentido, um dos pontos que nos interessou destacar foi a participação do discurso médico e/ou pedagógico, muitas vezes reafirmado pela família, no olhar para a criança. A nomeação do mal-estar enquanto algo que acomete a criança como uma doença, ou um distúrbio que se

situa em algo externo a ela, parece contribuir para impossibilitá-la ainda mais de situá-lo dentro de sua história, de uma rede simbólica e discursiva que passa pela sua família e pelo contexto social em que está inserida e ao qual ela responde de modo singular. A reafirmação de uma causalidade extrínseca e estranha ao próprio sujeito pelo entorno circundante minimiza a possibilidade das crianças e dos adolescentes falarem em nome próprio sobre seu mal-estar, o que só agrava sua indisponibilidade de se apropriar de recursos simbólicos também para aprender e pensar.

Retomando nossa inquietação quanto ao mal-estar na educação, e tendo em vista a hegemonia do discurso da ciência e a crescente medicalização de todas as formas de sofrimento psíquico, acreditamos que a presença da psicanálise no campo educacional pode ajudar a refletir e criar formas de resistência que possam frear, de alguma forma, as enormes demandas dirigidas hoje à psiquiatria. Nesse sentido, nosso trabalho tem como direção promover formas de implicar os educadores – profissionais ou em formação –, especialistas e pais na educação da criança e do adolescente, bem como apontar para a importância de uma participação mais efetiva da criança/adolescente nos rumos de seu tratamento e de sua trajetória escolar.

Por fim, podemos retomar Freud (1930/1980), supondo que o mal-estar de nossa época não passa ao largo da escola, mas justamente envolve não só a relação professor-aluno como todos os laços sociais implicados no processo de escolarização. Ao situar o mal-estar como relacional, apostamos numa determinada posição política, na contracorrente de um certo discurso científico contemporâneo que atribui diagnósticos fechados e definitivos sobre os sujeitos escolares, sem adentrar na complexidade que envolve os laços implicados na escolarização de crianças e adolescentes. Desse modo, interpretações simplistas e intervenções pontuais e descontextualizadas podem ser superadas quando partimos da perspectiva psicanalítica que reconhece não haver como solucionar “totalmente” e “imediatamente” esse mal-estar, mas sim que importa admitir que ele existe e pode ser expresso e incluído em uma rede educativa em que possa ser escutado.

O confronto com algo incógnito, ou que tensione o modo pelo qual estamos habituados a compreender o mundo e nos inserirmos nele, permite questionar e transformar o modo como nos situamos nos laços

sociais. Nessa perspectiva, o mal-estar pode ser motor de produção e diferença, indo num sentido contrário ao de “doença” a ser suprimida pela saúde mental. Ademais, todos nós educadores, psicanalistas, alunos, pais, especialistas etc., estaremos sempre às voltas com tudo isso. Mais do que equacionar os problemas, que possamos reconhecê-los em sua complexidade, para cuidar deles na medida em que se faz possível para nós. A tarefa de expressar o mal-estar aqui nestas linhas finais é apenas o disparador de muitas outras questões que nos colocam em trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, R. M.; ALMEIDA, S. F. C. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. *Anais do VI Colóquio do LEPSI “Psicanálise, Educação e Transmissão”*. São Paulo, USP, 2006. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=00000000320070001&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 05/05/2020.
- ARAUJO, C. V. F. Pai, mãe e filho - reflexões sobre família e educação na modernidade. *Revista Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 100-111, 2002.
- ARENDRT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Obra original publicada em 1973.
- AUDINO, T. F. *O imperativo da felicidade na contemporaneidade*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BEZERRA, B. A psiquiatria contemporânea e seus destinos. In: ZORZANELLI, R.; BEZERRA, B.; COSTA, J. (Org.), *A Criação de Diagnósticos na Psiquiatria Contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 9-34.
- BOAVENTURA JR., M.; PAULINO, B.; PEREIRA, M. R. O discurso da competência como fator de desautorização docente. *Anais do VII Colóquio do LEPSI “Formação de profissionais e a criança-sujeito”*. São Paulo, USP, 2008. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=00000000320080001&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 15/03/2018.
- BORGES, I. C. B. *O Mal-Estar nas Relações Entre Adultos e Crianças na Atualidade*. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.
- CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia [on-line]*, v. 6, jul./dic. 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26160203>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

- CALASTRE, G. A criança no adulto. In: MILLER, J. (Org.). *A criança no discurso analítico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991, p. 130- 145.
- CARNEIRO, C.; COUTINHO, L. Psicanálise e Educação, por um encontro possível. In: COUTINHO, L.; LEHMANN, L. (Org.). *Psicologia e Educação: Interfaces*. Niterói: EDUFF, 2015.
- CARNEIRO, C.; COUTINHO, L. Infância e adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental? *Educar em Revista (Impresso)*, v.56, p. 181-192, 2015b.
- CARNEIRO, C., COUTINHO, L. G. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, pp. 109-129, 2016.
- CARNEIRO, C.; de SOUZA, L. T. R.; COUTINHO, L. G.; da SILVA, R. D. P. F. Adolescência e expressões do mal-estar na escola: estudo de casos. *Estilos da Clínica*, 21(3), p. 548-572, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282016000300001&lng=pt&nrm=iso.
- CARNEIRO, C.; COUTINHO, L. G.; MEDEIROS, J. P.; FARIA, S. Infância e expressões do mal-estar na escola: estudo de casos. *ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v.8, p. 328-340, 2018. Disponível em <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1905/1571>.
- CARNEIRO, C.. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. *Psicologia USP*, 29(2), p. 314-321, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-656420170151>.
- CASTRO, L. R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: BESSET, V.; CASTRO, L. R.(Org.). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008, p. 21-42.
- CASTRO, L. R. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun., 2002.
- CIFALI, M. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v 25, n 1, p. 149-162, 2009.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- COLLARES, C. A.; MOISES, M. A. A.. Controle e medicalização da infância. *Desidade*, nº1, vol. 1, Dez. 2013. Disponível em <http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/12/DESidades-1-port.pdf>. Acesso em 01/03/2018.
- CORTIZO, T. L. Autoridade docente inscrita na contemporaneidade: implicações no ato pedagógico. *Anais do X Colóquio internacional do LEPSI “Crianças públicas, adultos privados?”*. São Paulo, USP, 2014. Disponível em <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=12&some=1>. Acesso em: 05/05/2020.
- COSTA, J. F. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- COSTA, V. G. F. da. O super-eu e o ideal de eu: entre dois aspectos da moral freudiana. *Prometeus*, Sergipe, v. 6, n. 11, p. 207-226, 2013, semestral.
- COUTINHO, L. G.; CARNEIRO, C. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização.

- ção: o que dizem os especialistas. *PHYSIS. Revista de Saúde Coletiva (online)*, v.28, p. 1 - 17, 2018.
- COUTINHO, L. G. Mal-estar na escola: o discurso dos professores diante dos imperativos educativos contemporâneos. *ETD: Educação Temática Digital*, v.21, p. 348-362, 2019.
- DUNKER, C.. A neurose como encruzilhada narrativa: psicopatologia psicanalítica e diagnóstica psiquiátrica. In: ZORZANELLI, R.; BEZERRA, B.; COSTA, J. (Org.), *A Criação de Diagnósticos na Psiquiatria Contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 69-106.
- DUNKER, C. *Mal-Estar, Sofrimento e Sintoma*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- FALCÃO, R. O.; LIMA, M. C. P. Psicanálise e formação de professores: da impotência ao impossível da educação. *Anais do X Colóquio internacional do LEPSI "Crianças públicas, adultos privados?"*. São Paulo, USP, 2014. Disponível em <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=12&some=1>. Acesso em: 05/05/2020.
- FERRARI, I. A ignorância fecunda inerente à pesquisa-intervenção. In: BESSET, V.; CASTRO, L. (Org.), *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008, p. 87-93.
- FERREIRA, M. B. C.; PEREIRA, M. R. O mal-estar docente na educação infantil. *Anais do IX Colóquio internacional do LEPSI Retratos do Mal-Estar Contemporâneo*. São Paulo, USP, 2012. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032012000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 05/05/2020.
- FONTES, A. M. M.; PAIVA, A. A.; AZEVEDO, B. W.; DEVEZA, C. M.; PEREIRA, I. A. Este "estranho" mal-estar. *Anais do X Colóquio internacional do LEPSI "Crianças públicas, adultos privados?"* São Paulo, USP, 2014. Disponível em <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=12&some=1>. Acesso em: 05/05/2020.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Obras Completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XIV, 1972, p. 85-119. Originalmente publicado em 1905.
- FREUD, S. Sobre narcisismo: uma introdução. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XIV, 1974, p. 85-119. Originalmente publicado em 1914.
- _____. Psicologia de grupo e análise do ego. In: *Obras Completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XVI, 1976, p. 36-84. Originalmente publicado em 1921.
- _____. O ego e o id. In: *Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XIX, 1980, p. 23-83. Originalmente publicado em 1923.
- _____. O futuro de uma ilusão. In: *Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XX, 1974. Originalmente publicado em 1927.
- _____. O mal-estar na Civilização. In: *Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Stan-*

- dard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XXI, 1980. p 81-178. Originalmente publicado em 1930.
- _____. Análise terminável e interminável. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XXIII, 1976, p. 237-287. Originalmente publicado em 1937.
- GARCIA-ROZA, L. A. *Introdução à Metapsicologia Freudiana 3 Artigos de Metapsicologia, 1914-1917: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- GASKEL, M.; BAUER, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GUTIERRA, B. C. *Adolescência, Psicanálise e Educação: O Mestre “Possível” de Adolescentes*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- JULIEN, P. *Abandonarás teu Pai e tua Mãe*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
- KUPFER, M. C. M. *Freud e a Educação: O Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 1995.
- LACAN, J. O Estádio do espelho como formador da função do Eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Originalmente publicado em 1949.
- LACAN, J. *O seminário. Livro 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985/1954-1955.
- LAJONQUIÈRE, L. de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. (Org.), *Indisciplina na Escola*. São Paulo: Summus, 1996, p. 25-37.
- _____. *Infância e Ilusão Psicopedagógica*. Petrópolis,:Vozes, 1999.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. Santos: Livraria Martins Fontes, 1970.
- LASCH, C. *A Cultura do Narcisismo: A Vida Americana Numa Era de Espaço em Declínio*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- LEBRUN, J. P. *A Perversão Comum*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- MANO, M. S. *A criança hiperativa, a família, o discurso científico e a psicanálise*. Dissertação de conclusão de mestrado – UNESP, 2009.
- MANNONI, M. *A Criança, sua “Doença” e os Outros*. São Paulo: Via Lettera, 1999.
- MELMAN, C. Sobre a educação das crianças. In: Jerusalinsky, A. (Org.), *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Ares e Ofícios, 1994, p. 31-40.
- MELLO, M. F.; MELLO, A. A. F.; KOHN, R. (Org.). *Epidemiologia da saúde mental no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- NASIO, J.-D. *Os Grandes Casos de Psicose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- OLIVEIRA, J. G.; ALMEIDA, I. M. M. Educação: entre o ideal de conduzir e controlar - um mal-estar nas relações pedagógicas. *Anais do IX Colóquio internacional do LEPSI Retratos do Mal-Estar Contemporâneo*. São Paulo, USP, 2012. Disponível em: <http://>

- www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032012000100016&script=sci_arttext. Acesso em: 05/05/2020.
- PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelião*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PEREIRA, M. R. *O Nome Atual do Mal-Estar Docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- _____. *O Averso do Modelo: Bons Professores e a Psicanálise*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PEREIRA, M. R. *A Impostura do Mestre*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2008. 213 p.
- POMPEU, M. L.; ARCHANGELO, A. Medos no âmbito educacional. *Anais do VIII Colóquio internacional do LEPSI O declínio dos saberes e o mercado do gozo*, São Paulo, USP, 2010. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0000000320100001&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 05/05/2020.
- PULLOL, M. T. A criança-sujeito, ou... pode uma criança ser sujeito numa instituição educativa? In: *Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito*, São Paulo, 2009.
- REZENDE, T. M. C. Da criança-problema à criança como enigma. *Anais do IX Colóquio internacional do LEPSI Retratos do Mal-Estar Contemporâneo*. São Paulo, USP, 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032012000100016&script=sci_arttext. Acesso em: 05/05/2020.
- RHODEN, S. A pesquisa com crianças: a criança como sujeito de pesquisa. *Revista Seminário Nacional de Arte e Educação*, nº23, p. 1-8, 2012.
- ROMARO, R. A.; CAPITÃO, C. G. Caracterização da clientela da clínica-escola de Psicologia da Universidade São Francisco. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 5, n. 1, p. 111-121, 2003.
- SANADA, E. R. Implicações do “contemporâneo educacional” sobre a constituição da criança-sujeito. In: *Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito*, 2009, São Paulo.
- SILVEIRA, L. M.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. Volume 13, Número 2, Pag. 283-291, Julho/Dezembro de 2009.
- SOUZA, S. J. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Kramer, S.; Leite, M. I. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996, p. 39-56.
- THIN, D. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 065-077, 2010.
- TÜRCKE, C. *Hiperativos! Abaixo a Cultura do Déficit de Atenção*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev. SOCERJ*, 20(5) p. 383-386, 2007.
- VERTZMAN, J. A estratégia de estudo de casos múltiplos na pesquisa clínica em psicanálise. *Anais do Colóquio Internacional sobre Método Clínico* do Laboratório de Psicopatologia Fundamental. São Paulo, 2009. Disponível em http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/coloquios/coloquio_metodo_clinico/

mesas_redondas/a_estrategia_de_estudo_de_casos_multiplos_na_pesquisa_clinica_em_psicanalise.pdf. Acesso em 10/10/2012.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica*. São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27/08/2018.

_____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: Leite, N. V. A.; Aires, S.; Veras, V. (Org.), *Linguagem e gozo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 197-212.

VORCARO, A.; FERREIRA, T. Entre o capricho e o anonimato, quem são os pais de hoje? In: Voltolini, R. (Org.), *Retratos do Mal-Estar Contemporâneo na Educação*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. p.15-23.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos tradicionais*. Daniel Grassi – 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZELMANOVICH, P. A equação família-escola: entre o reenvio das impotências e a dialética da alienação e separação. In: Voltolini, R. (Org.), *Retratos do Mal-Estar Contemporâneo na Educação*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. p. 181-195.

ZORZANELLI, R.; BEZERRA, B.; COSTA, J. (Org.). *A Criação de Diagnósticos na Psiquiatria Contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Cristiana Carneiro

Psicanalista e Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pós-doutora pela Sorbonne - Paris Diderot (2018). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), especialização em psicanálise pela Universidade Santa Úrsula (1997) mestrado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997) doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Foi professora do curso de Especialização em Psicanálise da Associação Universitária Santa Úrsula e do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro até 2009. Desde então é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro sendo também, a partir de 2016, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ, na Linha Subjetividade, Cultura e Clínica. Coordena o NIPIAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas) e faz parte do Conselho Científico da *Revista Desidades*.

Luciana Gageiro Coutinho

Mestre e Doutora em Psicologia Clínica pela PUC-Rio, com estágio doutoral (CNPQ) em Paris VII. Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da UFRJ. É Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia. É coordenadora do grupo de pesquisa Psicanálise, Educação e Laço Social (LAPSE/UFF) e é também pesquisadora associada ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC/UFRJ). Membro do GT em Psicanálise e Educação da ANPEPP. Psicanalista, membro do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. Sua área de pesquisa e atuação concentra-se na interface entre Psicanálise e Educação, em interlocução com outras áreas das ciências humanas e sociais, com ênfase na questão da adolescência no contemporâneo, do ponto de vista clínico, social, institucional e político.

