

## Entre trilhas de saúvas, a emergência do sujeito: O grupo psicoterapêutico no contexto escolar

João Elias Cury Júnior<sup>1</sup>

**Resumo:** O discurso médico tem permeado a escola quanto a propor a medicação para solucionar impasses de conduta apresentados por estudantes, além das conhecidas estratégias disciplinadoras que visam à modelagem de comportamentos. O artigo reflete sobre este contexto ao apresentar uma experiência conduzida em escola pública, com crianças da 5ª série, sob a modalidade de grupo psicoterapêutico, tendo a psicanálise de Freud-Lacan orientado seu percurso. Um dos efeitos do dispositivo foi o reposicionamento de alguns dos seus membros frente a seus impasses no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Educação; Psicanálise; Grupo Psicoterapêutico; Saúde Coletiva.

## Amid ant trails, the emergence of the subject: The psychotherapeutic group in the school context

**Abstract:** The medical discourse has permeated schools as for proposing medication to solve impasses of misconduct by students, besides those well-known disciplinary strategies aiming to model behaviors. The article reflects on this context by presenting an experience carried out in a public school, among 5<sup>th</sup> graders, in the form of psychotherapeutic group, having Freud and Lacan's psychoanalysis oriented its trajectory. One of the effects of this device was the repositioning of some of its participants concerning their impasses in the school context.

**Keywords:** Education; Psychoanalysis; Psychotherapeutic group; Collective health.

### Introdução

Nuestras mejores virtudes se han desarrollado como unas formaciones reactivas y sublimaciones sobre el terreno de estas peores disposiciones {constitucionales}. La educación debería poner un cuidado extremo en no cegar estas preciosas fuentes de fuerza y limitarse a promover los procesos por los cuales esas energías pueden guiarse hacia el buen camino. (...) Una pedagogia esclarecida por el psicoanálisis (...). (FREUD, Sigmund)

---

<sup>1</sup> Graduação em Filosofia (1992), Letras (1992) e Psicologia (2007) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestrando em Psicologia e Sociedade pela Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Assis, SP. E: mail: joaoeliasjr@gmail.com

São notórios, no mundo todo, os efeitos do jogo de forças que certas práticas médicas têm exercido sobre as vidas das pessoas – especialmente as vinculadas às concepções das neurociências, aliadas aos interesses econômicos da indústria farmacêutica –, ao procurarem legitimar seu discurso como legislador da vida social. A credibilidade heurística das ciências, ao reduzir os sintomas psíquicos a uma causalidade meramente orgânica, pavimenta o caminho para se colocar o medicamento como mais um dos *gadgets* da saúde (mercadorias para consumo imediato, freneticamente elaboradas pelo modo capitalista de produção, MCP) que, por sua vez, passa a ser exigido pelas próprias pessoas como solução às diversas configurações de seu sofrimento psíquico. Efeitos da barbárie da biopolítica (ROUDINESCO, 2000), que prejudica a visão da sociedade sobre os profissionais que tentam elaborar uma abordagem alternativa, mais problematizadora da existência. Os próprios sujeitos passam a exigir o uso de psicotrópicos, dadas a baixa tolerância frente aos sofrimentos psíquicos habituais (seus e do outro), a preferência pelo silêncio ao invés da busca por espaços de fala (ou indisposição para a escuta, por parte dos responsáveis pela prestação de cuidados) e, finalmente, devido às promessas de soluções mágicas, instantâneas, tipo leite em pó, resultantes dos processos de subjetivação oriundos do MCP que permeiam os tempos atuais.

O discurso psiquiátrico – que, de nosográfico, passa a adquirir tons de prescritibilidade sobre os modos de ser – transborda para as demais especializações médicas, bem como para o restante da vida social. Do homem, mais e mais apreendido como um compósito de partículas e peças, é esperado um desempenho análogo ao de um carro - inclusive nas dimensões psicoafetivas e sociais. Ao menor sinal de deslize nestas áreas, de impaciência consigo ou com o outro, sai-se em busca de explicações diagnósticas redutoras, que partem de uma racionalidade sentenciadora, e das respectivas soluções medicamentosas ou de terapêuticas ante as quais o fracasso na supressão do mal-estar sempre é atribuído à má-vontade do assistido em cooperar, em submeter-se a um programa de tratamento (padronizador).

Temos, inclusive, testemunhado tal aumento na catalogação de novos tipos de doenças/transtornos que, ao nos determos com mais cuidado às frustradas tentativas de esclarecimento, é impossível não sermos levado à exasperação, tamanha a imprecisão dos pressupostos teóricos e total ignorância frente à complexidade dos problemas aos quais a nova psiquiatria e áreas afins pretendem responder. Se, por exemplo, levada *ipsis litteris* tal como elaborada até o momento a mais recente versão do DSM, o período de luto extremo considerado aceitável será de até quatorze (14) dias; facultando ao médico, após esse período,

juntamente com a análise de outros comportamentos, o uso da intervenção medicamentosa (MOYSÉS, 2014).

Pelo fato de conter as mesmas intensidades, os mesmos campos de força do contexto social amplo do qual faz parte, o cenário educacional não é diferente. A dificuldade em lidar com os alunos, tidos como “impossíveis de aguentar”, tem levado considerável número de atores desta instituição (diretores, coordenadores e professores) a se tornarem verdadeiros arautos da psiquiatria, chegando ao ponto de, inclusive, munir os pais de alunos “problemáticos” com declarações expedidas pelo Ministério Público, orientando/obrigando o médico a prescrever psicotrópicos (TV CÂMARA, 2012). É comum nas salas dos professores, nos horários de intervalo, testemunhar falas que expressam posturas do tipo: “Por mim, devia ser colocado [o medicamento] Ritalina no refresco da merenda.”. Conversa condizente com o contexto macro quando, para espanto de muitos, Jorge Forbes, em aula proferida em 2012 no Instituto de Psicanálise Lacaniana, cita que se chegou a cogitar, por parte de professores do curso de Medicina, a inclusão do princípio ativo do medicamento Prozac, ou seus análogos, na rede de água tratada da capital São Paulo. O projeto foi abandonado por não serem conhecidos os efeitos do uso prolongado da substância.

Encerrando a contextualização da “medicalização da educação e da vida” (expressão que adquire, aos poucos, mais destaque na mídia), segundo dados da ANVISA, Agência Nacional de Vigilância Sanitária, em 2000, foram comercializadas no Brasil setenta mil (70.000) caixas do medicamento à base de metilfenidato, cujo nome comercial é Ritalina. Em 2010, o número saltou para dois milhões de caixas (2.000.000). O Brasil é o segundo maior consumidor de metilfenidato, atrás dos Estados Unidos, que consome 80% da substância produzida no mundo (Jornal Estado de São Paulo, 2012 *apud* FÓRUM DA MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE). Optamos por apresentar os dados sobre esta substância por estar ela diretamente relacionada ao diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cada vez mais frequente no contexto escolar. Porém, altos índices são encontrados em relação ao consumo de outros psicotrópicos. Expressões como “droga da obediência” e “geração tarja preta”, para o caso dos jovens estudantes, começam a surgir entre aqueles que, preocupados com a transposição da ficção (HUXLEY, 1979; ORWELL, 1984) para a realidade empírica, começam a mobilizar-se, em escala mundial, no intuito de conscientizar a sociedade sobre o problema.

### **Encontro com o real e: Paroxismos da vida como ela *parece ser***

Foi exatamente o encontrado nas escolas públicas em que atuamos por um período de três anos inteiros (2008-2010): no afã por fórmulas fáceis, disciplinadoras, para a solução de questões complexas, o uso simplificado do discurso médico, como forma de silenciar o que incomoda. Na condição de professor, foi possível vivenciar “na pele” intensidades as mais diversas que atravessam alunos, seus familiares, agentes institucionais, políticas educacionais, ações, o arquitetônico com suas (in)suficiências e desafios diversos; igualmente atravessado por este composto de elementos, além de outros.

Inegável a dificuldade de comunicação entre aquelas pessoas. Os problemas de relacionamento, o cansaço frente à angustiante tensão por melhores resultados e a ineficácia das fórmulas prontas – apresentadas em livretos e reuniões semanais com belíssimas apresentações em Power Point –, as humilhações constantes vindas de todos os lados e condições de vida/trabalho humilhantes. Desespero, adoecimento, descrença em si, no outro, na vida, na instituição. Medicamentos, indiferença, um estar-por-estar: “Não há mais nada a fazer pela Educação. Não vejo a hora de me *encostar*.” (FONTE DA CITAÇÃO) Na superfície, o sentido de aposentar-se ou de ser “readaptado”, deslocado para uma atividade burocrática, afastado da sala de aula – do insuportável contato com os alunos. Mas, significativo também revelador de algo do inconsciente. Especificamente, da posição do sujeito, que se rende, por fim, como um trapo, um resto; sobra da engrenagem do MCP a que seu ser foi reduzido, triturado.

Da parte dos alunos, há a difícil relação com as ofertas do estabelecimento (“desinteresse”?) e com aqueles que parecem fazer parte de suas vidas. Crianças e jovens siderados, irascíveis, obstruídos pelas tantas dificuldades e inquietações que trazem em seu processo formativo (pois vêm de tantos contextos e experiências) –, mas por quem poucoíssimos, de fato, se interessam, a fim de que este jovem, então, atinja certo grau de responsabilização sobre si. Fala corrente dos atores supostamente engajados na promoção destes sujeitos: “Isso é coisa de psicólogo, de psiquiatra, de assistente social.”; “Ele(a) é sem-vergonha, mesmo!”. Culpabilização e desincumbência são caminhos bem conhecidos na área.

Não seria exagero afirmar que, apesar de toda a barulheira circundante, o aluno experimenta a escola em grande medida como espaço de extrema angústia e solidão. A alienação ali produzida – a partir de vivências todas recortadas, segmentarizadas, hierarquizadas (apesar dos “novos tempos” mais informais), maquiadas ou mesmo com traços

de eficiência – faz cabo de ligação direta com a solidão. Um mal-estar que toma forma em violência verbal e física contra colegas e funcionários, em atos de vandalismo, sarcasmo, apatia, absentismo e, por fim, evasão, cujos efeitos se estendem de modo danoso por toda a vida do sujeito, para além dos *indicadores estatísticos* de alfabetização, de domínio das noções de matemática e da qualificação profissional. Índices: meninas-dos-olhos de gestores e demais políticos, como se tais habilidades e conquistas adviessem *per se*. E, agora, acrescentem-se à lista danos que se espraiam para uma iminente dependência química e aprisionamento do sujeito a significantes gerados pela nosologia desde tenra idade.

Face à desgastante situação vivenciada cotidianamente pela equipe, em várias reuniões, nas escolas que frequentávamos, foi reiterada a oferta para uma escuta psicoterapêutica direcionada aos alunos. Durante um período de dois anos e meio, as respostas resvalavam no silêncio ou na gentil procrastinação: sutis negativas (BENELLI, 2005), típicas manifestações estratégicas das forças do instituído, aquilo de resistente e temerário frente ao novo, o instituinte (BAREMBLITT, 2002; BENELLI; COSTA-ROSA, 2000; COSTA-ROSA, 2000, 2003; COSTA-ROSA; YASUI, 2008; LOURAU, 1996.). Em Agosto de 2010, uma das escolas aceitou a oferta para a realização de dois grupos. Escolhemos a 5ª série do Ensino Fundamental por serem alunos com os quais não trabalhávamos em sala de aula, possibilitando a eles maior espontaneidade no endereçamento ao psicólogo. A coordenação selecionou quatorze meninos, sete para cada grupo. “São crianças com situação bem comprometida na escola, podendo ter *transferência compulsória* a qualquer momento” (FONTE DA CITAÇÃO); eufemismo para *expulsão*, tradicional medida corretiva com nova capa no jargão técnico. De nossa parte, foram colocadas algumas condições à direção: a) as reuniões seriam semanais, devendo as crianças ser dispensadas de qualquer atividade que coincidissem com o horário de atendimento, sem prejuízo para elas no caso de avaliações, por exemplo; b) que só frequentaria o grupo o aluno que realmente concordasse em fazê-lo, podendo, portanto, desistir a qualquer momento, sem qualquer retaliação da escola face à sua decisão; c) o sigilo entre o psicólogo e os membros do grupo; d) seu compromisso exclusivo com a escuta dos sujeitos em questão, não sendo ele utilizado pela direção como instrumento de persuasão em eventuais conflitos entre as partes e, finalmente, e) a participação exclusiva das crianças às sessões. Evidentemente, mais tarde, poderão ser constatadas ações com o intuito de contornar algumas regras. Por enquanto, o entusiasmo.

### **O entusiasmo do novo e *A coisas não são bem assim...***

Os grupos eram atendidos em um mesmo dia, sequencialmente. Ao chegar à escola para o primeiro atendimento, conforme dia e horário definidos, constatamos que não havia sido reservado espaço algum para a atividade. Coube a nós a procura por um lugar em que pudéssemos reduzir um pouco, ao menos, o risco de incomodar e sermos incomodados. Não havia, simplesmente, tal espaço. Acabamos por ficar ao lado de um muro que separa a quadra de esportes das demais dependências recreativas – exatamente no horário das aulas de Educação Física. O barulho era ensurdecador. À nossa direita, a familiar gritaria e o impacto pesado das bolas ecoando escandalosamente sob a cobertura de zinco. A dois metros e meio de nós, à esquerda, as mesas do refeitório. Chão, mesas e bancos sujos com sobras da merenda, recém-consumida, sendo lavados por um funcionário. Mangueira e vassoura ruidosas em vigorosa atividade. À nossa frente, a menos de três metros, duas, às vezes, três funcionárias lavavam os panelões e demais utensílios, enquanto nos observavam através da ampla abertura de dois metros, em que funciona a cantina. Estavam curiosas e avisadas, claro. Entre nós, no chão duro, irregular, rachado e quente pela ação do sol das 15 horas – saúvas. Enormes, frenéticas, ocupadíssimas, transportam os restos esmagados, dispersos pelo chão; sobras de festim, antes que a água os leve. Intenso embate entre nosso intruso imperativo de limpeza versus seus marcadores biológicos. Em meio a isso, apesar disso, o início da construção de um espaço de fala, de escuta outra.

### **A aproximação, o como e seus efeitos**

Nossos encontros realizam-se, em sua maioria, sentados no chão – naquele – em meio ao vai-e-vem de saúvas. Após rápida apresentação (todos adquirem, aqui, nomes fictícios), dizemos que, caso desejem, poderiam fazer algum desenho, enquanto conversamos. Perguntamos se sabem por que estão ali. Dizem: “Porque a gente faz bagunça na aula”. Brigam muito entre si durante a atividade: tapas, chutes, xingamentos. A respeito de um dos colegas, referem-se a ele como “o cagado”. Terapeuta (Tp) repete: “Cagado?”. Resposta: “É, cheira [a]merda. É louco.” Sobre o psicólogo, chacotas várias, um desenho com um enorme nariz; quase unanimemente, olhando para o Tp, dizem, rindo: “Napa.”. Outro menino (Cristiano) desenha a bandeira do México. “México?”, intervém o Tp. Explica, ávido: “Quero morar em Tijuana para ser traficante.” Um terceiro (Aldo), a certa altura, já irritado, quando as pressões o põem em desvantagem, já ameaça “sair do projeto”, significante cunhado pela

Coordenação para o trabalho do grupo psicoterapêutico. Reiteramos, com certa indiferença, que a presença de Aldo ali – assim como a dos demais - só faria sentido se a decisão de participar fosse exclusivamente pessoal e que poderiam deixar o grupo quando quisessem. Seu semblante exhibe surpresa. Aproveitamos para transmitir-lhes as condições expostas à direção, a procura por uma fala livre e esclarecemos que, aos poucos, iriam entender melhor como era o trabalho. Outro garoto, Daniel, cujas falas dão mostras de viver situações extremamente complicadas, abandono, com recorrentes períodos em abrigos por não ter familiares ou parentes em condições de dispensar-lhe cuidados (um, em centro de detenção; outro, em tratamento contra dependência química, etc.), em meio à confusão, deita-se no chão, ao lado do Tp, alternando desenho e fala, logo no primeiro contato, e tem um gesto contundente, com valor significativo de ato transferencial e de extrema fragilidade. Ao final do primeiro encontro, os três - Daniel, Cristiano e Aldo - estendem suas mãos e, olhando fixamente nos olhos do Tp, insistem na confirmação do seu retorno para a semana seguinte.

Procuramos pautar o trabalho a partir de uma escuta psicanalítica, atentos à manutenção dos laços sociais definidos por Lacan como o Discurso da Histeria e o Discurso do Analista que, em linhas gerais, alertam o terapeuta em relação à qualquer pretensão de mestria, de ditar conhecimentos enciclopédicos, padronizados, a serem seguidos; manter-se unicamente como semblante, portador de um possível saber que servirá de motor para que o sujeito, por meio da associação livre, gere saberes sobre si, saberes inconscientes, a fim de que possa, naquele espaço vazio do outro, produzir o seu *sinthoma*, “modo como cada sujeito goza do inconsciente e que, por sua vez, determina o sujeito” (LACAN, *apud* DIAS, 2006); em outros termos, o uso da linguagem para organizar o gozo, o que nele gera sofrimento.

Além disso, a fim de propiciar aberturas para a produção de efeitos significantes – efeitos outros, para que esta postura não seja tomada como uma observação meramente passiva de demonstrações caóticas e altamente intensas –, foi proposital a utilização do que se conhece no atendimento individual, em uma perspectiva lacaniana, como o *corte*: a não restrição a um tempo fixo de duração da sessão, suspendendo-a em momentos-chave, de valor significativo, visando à retirada do sujeito de seu aprisionamento no gozo narcísico, siderado pelas imagens e ideias que porta; ou seja, forçar o cálculo lógico da pessoa a fim de desvencilhar-se desta carga (FORBES, 2002). Não temos conhecimento do uso deste dispositivo nos atendimentos em grupo, embora seja de amplo conhecimento, na literatura, sobre os efeitos positivos do recurso na clínica individual. Mas julgamo-lo de extrema valia

para auxiliar no deslocamento subjetivo do sujeito, além de contribuir para que não se incorresse no risco de associar aquele trabalho a algo monótono, sem valor, como costumam ser vistas as diversas ofertas do estabelecimento.

Neste relato, podemos ilustrar o que acabamos de expor transcrevendo a fala de Cristiano (garoto que dizia querer ser traficante) após quatro (4) sessões, seis semanas, apenas, desde o início do trabalho: “Sabe, desde que comecei *esse negócio aqui*, não sei o que está acontecendo. Tô me comportando mais na aula, não brigo em casa, tirei oito (8) de matemática e nove (9) em...”. Na sequência, o Tp pergunta o que acha daquilo tudo. Como resposta, revela fatos recentes de sua família, a separação dos pais e, sobretudo, seu entusiasmo em relação às responsabilidades do pai no trabalho. “Parece haver mais do que raiva dele”, introduz o Tp. O congelamento da expressão facial e dos gestos é imediato. Fala do Tp que atua no sujeito, certamente contraposta às ressonâncias do rancor veiculado em relação ao pai nas sessões anteriores. E ele “se pega” dizendo uma outra coisa. Outro colega começa a falar.

Em meio a constantes corre-corres, a bancos de refeitório que se tornam escorregador, gangorra, raquete e prancheta, em meio a escaladas no muro e em janelas, a cusparadas contra colegas do outro lado do muro (algumas também dirigidas ao Tp, que tem um descartável com refrigerante estourado com um golpe sobre sua cabeça), a xingamentos, encenações eróticas as mais variadas, em meio a toda esta “folharada” de fenômeno, parafraseando João Cabral, aproximações de si, sentados ou deitados ao lado do Tp, pausas breves para que uma fala ou outra se apresente a eles próprios.

Aproximação nada fácil, reconhecemos, como no caso de Sérgio: nona sessão sem jamais participar diretamente das conversas, o tempo todo a desviar a atenção dos colegas, a escalar muros e janelas. O Tp supõe, porém, que, de certo modo, emite alguma mensagem. Seria pertinente aguardar? O Tp o convida para conversar junto aos demais. De longe, diz, indiferente: “Já passo com uma psicóloga.”, e continua reproduzindo os significantes que até ali o definem: chutes, xingamentos. Após alguns minutos, o Tp, do chão, volta-se, calmamente, e lança: “O que será que você *tanto quer dizer* e que só consegue através destas atitudes?”. É como se uma rolha escapasse de uma garrafa: Sérgio chora, convulsivamente, por muito tempo. Silêncio absoluto entre os demais. Quando se recupera, diz “não querer dizer nada”. O Tp diz: “Você já está dizendo, Sérgio. Imagino que seja muito difícil. Quando quiser *conversar* sobre isso, fará bem a você.” Assente com a cabeça e, chorando, um corpo

que treme, sai para lavar o rosto no tanque próximo a nós. Em seguida, volta a brincar, pular e a manter-se em seu longe-perto.

Na sessão seguinte, lances de olhar para o Tp, com profundidade marcante. Um carinhoso sorriso, às vezes. Por fim, senta-se e comenta: “Meu pai é maconheiro”. O Tp recebe o tom da dor. Sérgio não se aprofunda. Depois, consegue dizer que a mãe está em Bauru, mas tampouco entra em detalhes. O Tp diz: “Deve ser difícil para você estar longe dela.”. Seu rosto entristece; os colegas iniciam uma discussão. Sérgio sai para brincar. Volta e pede os óculos de grau do Tp. Brinca, pula. Mantém os óculos no rosto, até o final da sessão. Notoriamente, um brincar bem mais tranquilo, sem dispersar-se tanto, ofender ou machucar os colegas; um contorno ao seu transbordamento. Despede-se ao ir embora, com referência direta ao Tp; antes, era como se este não existisse. Sérgio estrategicamente se diluía na agitação dos membros do grupo, evitando o mínimo contato. No silêncio e memórias que ficam no pátio, o Tp observa o quão cuidadoso Sérgio foi ao manusear o objeto emprestado: as lentes sequer trazem suas digitais, diferentemente das marcas típicas de quando crianças as seguram.

Na semana seguinte, o Tp dirige-se à sala de aula para solicitar ao professor a dispensa dos alunos que participam do “projeto”, conforme novas diretrizes da direção (aparente banalidade, porém relevante para uma leitura das práticas escolares, sob a ótica da Análise Institucional.) Sérgio corre, alegre, pela sala, juntando seu material, enquanto outras crianças, partem para cima do Tp, implorando: “João, me leva com você! Quero participar do projeto!”. É um momento de “cortar o coração”. Reflexões adicionais caberiam em outro texto. Quando, finalmente, estão prontos para sair, o Tp observa Sérgio, de volta à carteira, quieto. Chama-o por gestos. Com a cabeça, diz que não. O Tp reitera o convite, com um sorriso. Outra negativa. O Tp se afasta, levando os demais participantes. No início da sessão, enquanto o Tp anota os nomes dos alunos presentes, dizem que Sérgio está com raiva (evitam o significante) do Tp porque o havia “feito chorar”. Tp, calmo, enquanto escreve: “Ele chorou porque precisava”. Cerca de 8 minutos se passam e pode-se ver Sérgio, garoto franzino, no máximo um metro de altura, pesada mochila nas costas, do outro lado do portão que separa o refeitório, tanto do pátio como das salas de aula. Portão agora fechado a cadeado, que encerra nosso grupo na área do refeitório. Empreende-se a transpor, feito macaquinho, as grades lisas do portão de 3 metros de altura (confirmada, posteriormente, por um dos funcionários). Sérgio passa por um vão de quarenta centímetros, entre o telhado e as setas pontiagudas, cuidando para nelas não se ferir. Atira a mochila para o espaço almejado – plum! – e realiza a

descida. Vem em direção ao grupo, sorrindo. Durante sua pequena-grande odisseia, ato de enorme valor significativo sobre a mobilização do sujeito para algo simultaneamente estranho e sedutor, o Tp mantém-se aparentemente indiferente aos seus esforços, atento aos enunciados produzidos pelos demais. Inicialmente, falam abundantemente sobre masturbação, pornografia através de videogame, gestos e espasmos hiperdramatizados. Quando finalmente param, o Tp comenta: “E aí? Só?”. Eles: “Ué... Claro! Por quê?”. Tp: “Vocês mostraram o ‘punheteiro’ e a marionete de videogame. Vocês são só isso?”. Olhares surpresos, curto silêncio e os rumos da fala de si tornam-se imediatamente outros. Sérgio, em meio aos afastamentos com colegas para correr e escalar o muro, pega papel e desenha um computador, enquanto segue dizendo que é “bobo”, que “não sabe fazer nada”. Mas faz a ilustração de um laptop. O Tp, cortando a sessão: “Um bom desenho. É mais fácil dizer que nada sabe?”.

### **Microinstituintes *com e versus* o instituído**

Nossa experiência com estes grupos de crianças aponta para uma enormidade de possibilidades de reflexão que necessitaria de outros artigos. Escolhemos apresentar apenas alguns elementos que delineiam a difícil, mas não necessariamente impossível, relação de forças instituintes, renovadoras, no interior de uma estrutura tradicional, com seu *corpus* de forças já solidificadas, o instituído.

Tomemos o problema do não cumprimento, pelos agentes do estabelecimento, da disponibilização de um local mais viável para os encontros. Começam aí as incidências que, se não possuem o deliberado intento de abortar qualquer fiapo de alteração, acabam, mesmo assim, por minar os mais pacientes e persistentes propósitos. Frequentemente, não se encontrava viva alma disponível no estabelecimento para ajudar a solucionar impasses deste tipo. *Todos* em reuniões ou em aula, portanto, incomunicáveis. Em situação análoga, vale ressaltar a importância do posicionamento teórico do profissional, sua abertura para soluções criativas, embora nem sempre ideais, face aos vários tipos de impedimento, na tentativa de evitar ser capturado por embates da ordem do imaginário (COSTA-ROSA, 2013).

Igualmente é no mínimo estranho o (des)interesse da equipe ao arbitrariamente encaminhar os alunos para outras atividades no exato horário das sessões, ou até mesmo impedir, de algum modo, sua frequência, resultando na ausência das crianças sem qualquer esclarecimento ao Tp.. Na terceira ou quarta sessão, por exemplo, quando o Tp saía do colégio, Daniel, que dava mostras de grande interesse em uma escuta transferencial, e outros

colegas, entre preocupados e rancorosos, se aproximam e protestam, perguntando por que não haviam tido o habitual “encontro”, julgando que o Tp os tivesse excluído do “projeto”. Daniel, então, faz veemente e reiterado pedido, enquanto se afasta: “João, veja com a [coordenadora] se o meu nome está na lista. Não esquece: Daniel, 5ª C”, diz várias vezes. Não se trata de um caso restrito à nossa experiência. No estudo de um seminário católico, Benelli (2005) discorre sobre o mesmo fato em relação a uma psicóloga *contratada* pelo estabelecimento. Imagine no caso de um trabalho voluntário. Estrutura com movimentos/pulsões desejosos de mudanças, cujos propósitos são imediatamente esquecidos quando o dragão do maquinário-organograma – armadura de proteção contra o paradoxalmente desejado e ameaçador – cobra sua velha rítmica.

Outro aspecto que desejamos mencionar dentre as estratégias de poder e contra-poder recuperado por Benelli (2005) é o panóptico, típico das instituições totais, que migra para a escola, e os arranjos que são criados a fim de mitigá-lo. No início do trabalho de atendimento, sobre a descrição do cenário encontrado para a realização das sessões, expusemos a impossibilidade de um espaço minimamente reservado. Diante do obstáculo e, imediatamente percebendo os olhares, presentes e ausentes, ainda que fantasiosamente, mas que prejudicavam o andamento do trabalho (exemplo da 2ª sessão: um dos meninos, ao pé do ouvido do colega: “Aí ele vai e conta direto pra coordenadora.”), o Tp procurou modos de atrasar um pouco sua ida às salas de aula para buscar as crianças, ocupando-se de pequenas tarefas e conversas junto a membros da equipe. Conversas, também, enriquecedoras, para uma análise institucional. Assim, tendo a equipe da limpeza terminado o trabalho e nos trancado com cadeado (não se questionam aqui os possíveis motivos), o grupo estaria menos exposto à constrangedora presença dos adultos, só tendo, então, de lidar com as saúvas e o barulho das aulas de educação física, que não pareciam a eles incomodar tanto. Surpreendente a capacidade de superação/abstração/criatividade destas crianças, vítimas da desigualdade e descaso imperantes em países como o nosso, em estruturas escolares tão sucateadas. E note-se que se trata de uma escola com recursos. Porém, mal-arranjada, mal-aproveitada, apesar dos constantes esforços da equipe. A impressão é de que se muda incessantemente para continuar o mesmo. Por meio destas estratégias, enfim, somente o primeiro grupo seria o mais afetado. Uma solução complementar, então, foi alternar, semanalmente, o grupo a ser atendido primeiro. Arranjos estratégicos que, evidentemente, só eram do conhecimento do Tp; mas produtor de efeitos.

Infelizmente, há situações em que a engrenagem dominante reclama seu reinado. Analisemos o caso de Daniel: o garoto, que passava longos períodos em abrigos, que necessitava reiterar sua pertença ao grupo. Certo dia, não compareceu. O T<sub>p</sub> foi informado pelos colegas que havia sido “desligado da escola”. Procuramos por esclarecimentos com a direção. Como havia excedido o limite de faltas, o *Regimento* (Ente Supremo e não criação de homens) determinava tal procedimento. Argumentamos tratar-se de alguém “com extrema necessidade do ambiente escolar e daquele atendimento”. Enfatizamos que, cada dia que aquele menino conseguia vir à escola deveria, sim, ser visto como uma *vitória* dele sobre seus imensos impedimentos – uma vitória também da escola, de certo modo. Lembramos serem conhecidos tantos casos pelo país de procurar “dar um jeitinho” no quesito frequência, para as famílias continuarem a receber os benefícios sociais, enquanto se tenta reintegrar o aluno, não complicando, ainda mais a situação. Por outro lado, o caso dele, tão delicado, sequer era considerado. Afinal, estávamos ainda em Setembro; o que achavam que ele faria na rua até o ano seguinte? Nada disto ressoou nos técnicos da educação aos quais nos reportamos. Entram aí as pertinentes considerações de Benelli (2005), Costa-Rosa, Luzio, e Yasui (2003), Mendes (1999) e Nicácio (1994), ao apontar para a urgente superação da fragmentação, segmentarização, hierarquização presentes na Atenção, instância que deveria incluir a escola, sem perder o diálogo com a Assistência Social, visando a um cuidado maior com o espaço educacional e sem resvalar na psicologização-medicalização. Consistentes análises do problema já nos orientam neste sentido. Justamente, uma troca maior entre a escola e profissionais *psi*, além de outros técnicos ancorados no Paradigma Psicossocial (COSTA-ROSA, 2013), parece-nos, poderia fazer frente ao preocupante quadro de medicalização/psiquiatrização em andamento, bem como a outras ineficiências encontradas no ambiente escolar.

O Diagrama de Euler, recuperado de modo esclarecedor por Costa-Rosa (2013), ilustra o diálogo entre as diversas áreas para a prestação de cuidados na Atenção Psicossocial. Não poderia ser ele também pensado em benefício dos cuidados ao estudante, por encontrar-se, também, sob fortes impactos subjetivos e subjetivantes? Imaginemos, para o nosso propósito, o diagrama, tridimensionalmente: esferas elásticas que se interpenetram simultaneamente, compondo, portanto, um núcleo central comum, mas não totalmente engendradas umas pelas outras. Facilitaria concebê-las em diferentes cores, com o intuito de visualizar as especificidades das áreas/ações envolvidas neste trabalho. Além disso, há esferas dotadas de porosidade e elasticidade: conforme as necessidades de cada sujeito ou grupo, uma melhor

apreensão do todo pela equipe propiciaria entrever quais conhecimentos, planejamento, ações, ajustes seriam passíveis de maior sucesso na atenção ao estudante, seu entorno. Como diz Mendes (1999), não se pode ter a ingenuidade de pensar os problemas de modo linear; há questões complexas e, muitas delas, resultantes de desigualdades sociais e da má administração pública. Há muito conhecimento. O desafio é fazê-lo trabalhar de modo integrado; porém, com vistas a quê? Que tipo de sujeito, de pessoa, temos no horizonte?

Por meio do grupo psicoterapêutico pautado pela abordagem lacaniana, visamos a propiciar aberturas, no plano micro do contexto escolar, para que os sujeitos escutados vislumbrassem saídas frente aos impasses que os sideravam, dando, assim, continência ao gozo (aqui, entendido como sofrimento) e, talvez, abrissem-se para ideais outros que não os da serialização, massificação. Mas isto implica em, por meio da relação transferencial, liberar caminhos para que as pulsões hostis, de desagradável aceitação pelo homem civilizado e objeto de imediata necessidade de supressão pelos guardiões da ordem, possam emergir, transitar e, finalmente, transformar-se, como diz Freud (epígrafe). Não seria um bom momento para refletir com Freud? Em texto de 1918, quando, a respeito da pertinência de se ensinar psicanálise na universidade, afirma:

Otra de las funciones del psicoanálisis consiste em ofrecer una preparación para el estudio de la psiquiatria. Em su forma actual, esta tiene um carácter meramente descriptivo, pues sólo muestra al estudiante una serie de cuadros clínicos y lo faculta para distinguir, entre ellos, los que son incurables o los que revisten peligrosidad social. Su única vinculación con las demás ramas del saber médico reside en la etiología orgánica y en las comprobaciones anatómicas patológicas, mientras que no facilita la menor comprensión acerca de los hechos observados. Sólo la psicología profunda puede suministrar tal comprensión.(...) [embora] El estudiante de medicina nunca podrá aprender cabalmente el psicoanálisis, pero para el caso bastará con que aprenda algo del psicoanálisis y lo asimile (FREUD, v. XVII, 1993, p. 170).

Estaríamos, assim, tão distantes da pertinência de tais reflexões datadas de quase cem anos? Seu projeto, explica, abarcaria um “curso elementar para os alunos de medicina em geral” e, na sequência, outro, para psiquiatras. Em resumo, ainda que não pretendesse ser psicanalista, o profissional (médico), possuidor de conhecimentos mais gerais sobre psicanálise, se beneficiaria com eles. Estas considerações não seriam pertinentes também para o educador?

Há outros conteúdos relevantes no excerto acima, bem como na epígrafe escolhida, que se apresentam como digressão necessária para as considerações finais a seguir. Quando Freud diz “uma pedagogia esclarecida pela psicanálise” (1993, v. XIII, p. 192), fala especificamente da relação entre a psicanálise e a pedagogia, ainda que as classifique de

missões impossíveis. O que dizer de uma pedagogia – a atual – quando aliada a pressupostos de uma psiquiatria biológica *reducionista* - já criticada por ele à época -, que desconsidera o entrelaçamento com a “psicologia profunda” (idem, p.175) do sujeito, seu desejo (perpassado por questões sociais, culturais, religiosas, etc.), e situa-se no grande fluxo de suprimir (“cegar”, diz Freud) “estas preciosas fontes de forças” (as pulsões, os fluxos de gozo)? Uma pedagogia que se desloca de sua função mediadora do Outro simbólico, das várias ofertas que nos humanizam, por meio das quais nos tecemos, e passa a focar-se em quadros clínicos incuráveis, ou tratáveis apenas do ponto de vista orgânico, estendendo-se para a visão congelada de “periculosidade social”, só leva ao apartamento de mais e mais jovens. Não poderia ela beneficiar-se de alguns conceitos psicanalíticos, de modo a ressoar no contexto escolar em geral? Este, uma das ambiências representadas nas esferas elásticas em interação, mencionadas na página anterior para uma ampliada ideia de Atenção.

Então, retomemos: que tipo de sujeito temos no horizonte para nossas ações? Nosso norteador, com vistas a subjetividades singularizadas, encontra-se na nascente da psicanálise, em Freud, no artigo “Nuevos Caminos de la terapia psicoanalítica”, em que aproxima médicos e educadores, bem como os alerta, quanto ao modo de intervir junto a um sujeito: “El médico se ve aquí y allí en la necesidad de presentarse como pedagogo y como educador. Pero esto debe hacerse siempre con gran cautela; no se debe educar al enfermo para que se asemeje a nosotros, sino para que se libere y consume su propio ser.”(FREUD, v. XVII, 1993, p. 160).

Para tal, a postura do terapeuta, sustentada pelo laço social do discurso do analista (COSTA-ROSA, 2013, COSTA-ROSA; PASTORI, 2011; TOREZAN; COSTA-ROSA, 2003), mostrou-se fundamental para permitir a emergência de algo próprio do sujeito cuja travessia tempestuosa, a exposição de suas forças hostis, no dizer de Freud, o leva a vislumbrar novos significantes aos quais eventualmente se identificar e liberar-se para a produção de outros. Entendemos também que, do ponto de vista técnico, a utilização do corte da sessão foi elemento de vital auxílio no processo. O que tendia a se tornar uma mera repetição de ações e falas disparatadas, ou tédio, produzia nos sujeitos efeitos que os lançavam a um outro nível de posicionamento e relação ao *estar-aí*, ao *escutar-se*. O episódio dos videogames pornográficos seria um exemplo: o engajamento do sujeito em uma fala outra, provavelmente resultante das experiências com os cortes efetuados nas sessões anteriores, ressoou, produzindo novos significantes.

Foi também possível, por meio desta oferta de escuta a alunos do ensino fundamental, entrar em contato com um conjunto de fatores, intensidades, envolvendo o chamado “problema com alunos”, que tende a ser visto de modo segmentar e linear, geralmente culpabilizando-o, produzindo exclusão e mais sofrimento psíquico. Problemas sócio-culturais, afetivos (com familiares, colegas e agentes educacionais), na estrutura física do local, disciplina, organização das atividades e ofertas do estabelecimento, na abordagem metodológica, etc., na própria ideia de educação, de sociedade e de homem – tudo isto forma um compósito cuja solução requer outra concepção de homem, de sociedade, um funcionamento em outro paradigma.

Levando-se em conta a faixa do possível, naquele momento, naquela estrutura, procuramos nos unir a agentes (coordenadores, por exemplo) desejosos de implementar algo novo, a fim de experimentar possibilidades. Porém, a trama simultânea de fios com diferentes calibres, texturas e extensão variada (aspectos instituintes e instituídos) requer um bom preparo subjetivo e teórico por parte dos profissionais no seu manejo. Com discrição, a coordenadora do ensino fundamental expressou, por duas vezes, seu contentamento: “Embora não saiba o que você faz, como é o trabalho, o tipo de queixas que tenho recebido em relação a estes alunos é bem diferente; melhorou muito.”. O coordenador do ensino médio, em conversa reservada, expôs: “Gostaria que você pensasse alguma coisa deste tipo para o ensino médio.” Expliquei-lhe que era nossa intenção fazê-lo e que havíamos, no ato de ofertar os atendimentos, sugerido à direção que procurasse, para o ano seguinte, algum tipo de patrocínio na comunidade. Infelizmente, o aparente entusiasmo daqueles com poder decisório não se sustentou. A promessa de contato, agendada para o início do ano, não se cumpriu; tampouco nosso telefonema obteve resposta.

Uma inserção gradativa do psicólogo da rede de saúde mental, nas escolas, em seus deslocamentos pelo território, talvez fosse um começo. Há barreiras, porém, por parte da escola. O medo de “mexer demais” e o preconceito são coisas que o mantém afastado do estabelecimento. Há o desconforto por parecer não dar conta de manter a “ordem da casa”; pudemos percebê-lo em conversas com diretores. Sequer conseguimos uma declaração sobre o atendimento, para constar do currículo. Visando a ações mais amplas, escrevemos para a Secretaria Estadual da Educação, apresentando um projeto piloto sobre a atuação do psicólogo, focando ações na área da saúde coletiva, o que resultou em entusiasmo. A resposta ao nosso e-mail chegou em 24 horas com agendamento de reunião para dali a dois dias

“Desejamos muito tê-lo aqui, conosco.”, dizem. Função: elaboração de livros didáticos, encastelado numa sala. Alguém no poder público sequer imagina a relevância disto? Foi lido o projeto piloto?

Caso o leitor se pergunte sobre o que se processou em Cristiano (aquele, da bandeira do México) e em Sérgio (o arredio garoto que escalou um portão de 3 metros), cá estamos. No último dia de atendimento, o Tp, a pedido de Cristiano, aluga um filme baseado na vida do jogador Santi, mexicano pobre que passa a jogar nos melhores clubes europeus. Ato significativo, indício de mobilização do sujeito a produzir brechas para possibilidades outras de inserção no Outro. Em certo momento, o personagem, em dificuldades, diz: “Acho que meu velho tem razão. Quem sonha só se ferra.”. Sérgio, sentado ao lado do Tp (!), curva-se em direção à tela e diz, com veemência: “Eu não vou me ferrar, não!”. Tp: “Como assim?”. Ele: “Vou me esforçar, estudar, trabalhar, jogar... com honestidade (pausa mais longa, pensativo, por fim, determinado)... e com *raiva*.”, enfatizando o significante, enquanto abre um sorriso.

Cristiano, em momento pungente do filme, movido pelos encantos do eixo do imaginário, expressa, com vontade, frustração e preocupação: “Eu quero tanto [ser jogador]! Mas, como vou fazer? Tenho asma.”. Tp: “O mundo do esporte está cheio de possibilidades, Cristiano. Isto,  *você*  vai ter que descobrir.”, com inflexão no pronome, na aposta de que ressoe no sujeito a responsabilização sobre o desejo.

Os demais meninos, suas histórias e outros processos no grupo psicoterapêutico não puderam entrar neste recorte. Porém, gostaríamos de mencionar Marcos. No início do terceiro mês, nona sessão, relata ter começado a realizar pequenos trabalhos no mercado do bairro, ajudando a mãe a saldar algumas das despesas da casa. Desenha, enquanto detalha seus afazeres. O Tp, sentado com os demais, em meio às trilhas de saúvas: “O que mais você quer dizer?”. Marcos põe-se em pé. Reflete, enquanto seu olhar desloca-se para longe. Sorri e responde: “Estou feliz por me sentir responsável.” Ele estende o desenho, recém-terminado: uma linda guitarra alada.

A nossa homenagem a estas crianças e àquilo que nelas pulsa. De resto, uma reflexão sobre a potência de determinada escuta, que permite brotar o novo revigorante no sujeito. E nossa responsabilidade frente a viabilizar meios para tal emergência.

## REFERÊNCIAS

- BAREMBLITT, Gregório Franklin. Sociedade e instituições. In: BAREMBLITT, Gregório Franklin. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: Teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.
- BENELLI, Silvio José. **Pescadores de homens: estudo psicossocial de um seminário católico**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- BENELLI, Silvio José; COSTA-ROSA, Abílio. Geografia do poder em Goffman: vigilância e resistência, dominação e produção de subjetividade no hospital psiquiátrico. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC, Campinas, v.20, n.2, p.35-49, 2003.
- COSTA-ROSA, Abílio. O Modo Psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In: Amarante, Paulo (Org.). **Ensaio: Subjetividade, Saúde Mental, Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000, p.141-168.
- COSTA-ROSA, Abílio; LUZIO, Cristina Amélia; YASUI, Silvio. Atenção Psicossocial: rumo a um novo paradigma na Saúde Mental Coletiva. Em: Amarante, Paulo (Org.). **Archivos de Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Nau, 2003, p.13-44.
- COSTA-ROSA, Abílio. Modo Psicossocial um novo paradigma nos Tratamentos Psíquicos na Saúde Coletiva. **Revista Vertentes**, Unesp, Assis, v.5, p.11-22, 1999.
- COSTA-ROSA, Abílio. **Atenção Psicossocial além da Reforma Psiquiátrica: contribuições a uma Clínica Crítica dos processos de subjetivação na Saúde Coletiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- COSTA-ROSA, Abílio; PASTORI, Fernanda. O grupo psicoterapêutico além do Imaginário: a psicanálise de Lacan, laços sociais e revoluções de discurso. **Revista de Psicologia da Unesp**, 10, (1), p. 1-23, 2011. Disponível em <http://www.assis.unesp.br/perfilvertentes/index.php/revista/issue/view/15>.
- DIAS, Maria das Graças Leite Villela. Le sinthome. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, June, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-14982006000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-14982006000100007&script=sci_arttext)
- FORBES, Jorge. **Um novo amor**. 2002. Disponível em <http://www.jorgeforbes.com.br/assets/files/Sessao-10.pdf>
- FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE**, 2012. Disponível em: <http://medicalizacao.com.br/category/reportagens/>
- FREUD, Sigmund. El interés por el psicoanálisis. In: **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1993, v.XIII.
- FREUD, Sigmund. Sobre la psicología del colegial. In: **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1993, v.XIII.

- FREUD, Sigmund. Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. In: **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1993, v.XVII.
- FREUD, Sigmund. Debe enseñarse el psicoanálisis em la universidad?In: **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1993,v.XVII.
- GERAÇÃO tarja preta**. Brasília: TV Câmara, 2012. Disponível em: <<http://psicologiadospsicologos.blogspot.com.br/2012/07/geracao-tarja-preta-o-debate.html>>.
- HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.
- KAUFMAN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- LOURAU, René. **Análise Institucional**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- MENDES, Eugênio Vilaça. **Uma agenda para a saúde**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MOYSÉS, Aparecida. **Medicalização da Vida de Crianças e Adolescentes**. III CONGRESSO DE SAÚDE MENTAL DAS FIO, Ourinhos, 2014. MIMEO.
- NASCIMENTO, Carla Cristina. **Apoio matricial em Saúde Mental: possibilidades e limites no contexto da Reforma Sanitária**. Dissertação de Mestrado - Escola de Enfermagem, USP, São Paulo, 2007.
- NICÁCIO, Fernanda. É possível viver sem manicômio - NAPS (p.96-138). In: Nicácio, Fernanda. **O processo de transformação da Saúde Mental em Santos: desconstrução de saberes, instituições e cultura**. Dissertação de mestrado, PUC-São Paulo, 1994.
- ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.
- PRATTA, Nara. O grupo psicoterapêutico na psicanálise: do que temos ao que nos propomos. (Cap 1., p. 22-53). In PRATTA, Nara. **O grupo psicoterapêutico na abordagem lacaniana: um estudo da interpretação a partir da análise de uma prática**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, FCL/Unesp, Assis, 2010.
- ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?**Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- TOREZAN, Zélia. C. Facci.;COSTA-ROSA, Abílio. Escuta analítica no hospital geral: implicações com o desejo do analista. **Psicologia, Ciência e Profissão**. 2003, vol.23, n.2, pp. 84-91. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n2/v23n2a12.pdf>
- YASUI, Silvio; COSTA-ROSA, Abílio. A estratégia Atenção Psicossocial: desafio na prática dos novos dispositivos de Saúde Mental. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v.32, n.78/79/80, p. 27-37, 2008.