

2

O Projeto Girassol

O objetivo do Projeto Girassol é oferecer atendimento clínico para crianças e adolescentes, estudantes de escolas municipais do Rio de Janeiro. Suas atividades começaram em 1998 e, hoje, o projeto está presente em três escolas municipais desta cidade, situadas nos bairros de Botafogo, Humaitá e numa favela da zona sul.

Os atendimentos acontecem numa sala cedida pela escola para funcionar como consultório. Apesar da grande demanda, o período de atendimento não é pré-estabelecido, cada criança é atendida pelo tempo que for necessário. O Projeto funciona dentro da escola, mas não cumpre nenhuma função que seria da psicologia escolar ou da psicopedagogia. Apesar de que a presença de psicólogos clínicos numa instituição não se dá impunemente. Existirá, sempre, a necessidade de se lidar, de alguma forma, com as projeções agressivas e persecutórias dos sujeitos que não são o alvo principal do trabalho clínico (Mannoni, 1987).

No caso do Projeto Girassol, esta projeção apareceu sob a forma de pedidos. Fomos, então, agregando mais profissionais e desenvolvendo novas formas de aplicar a psicologia clínica ao contexto escolar. Foi criado um grupo quinzenal de mães, que é aberto à comunidade, não sendo necessário que a criança esteja em atendimento para o responsável participar. É um espaço de troca, de informação, de aprendizado, de confiança. Inclusive confiança no Projeto, o qual os responsáveis consentiam que seus filhos freqüentassem muitas vezes sem saber o que era terapia ou o que fazia um psicólogo.

O contato dos psicólogos com os professores, ainda que involuntário, pode ser semanal. Durante o tempo em que o psicólogo está na escola muitas vezes este se encontra com um professor, que às vezes faz perguntas, pede sugestões, conta fatos que ocorreram em aula. Desta forma o psicólogo tem um conhecimento do comportamento da criança e de sua relação com o professor.

Com o crescente interesse dos professores em conversar com os psicólogos sobre as transformações que viam nas crianças, ou sobre as dificuldades em lidar com determinados comportamentos dos alunos em sala de aula, o grupo de psicólogos passou a participar, quando convidado, de reuniões de conselho de classe, sem nenhuma intenção de intervir institucionalmente ou psicopedagogicamente. Esta participação visa apenas a troca de informações e orientações em relação ao desenvolvimento das crianças.

Algum tempo depois, foi feito outro pedido, pelos professores, de um espaço mais aberto e mais freqüente, onde pudessem falar também sobre seus assuntos, e não apenas sobre as crianças. Formou-se então uma sala de conversa, onde dois psicólogos, de quinze em quinze dias, encontravam-se com os professores.

Toda criança inscrita para atendimento no Projeto Girassol passa por um psicodiagnóstico. Desta forma, foi constatado que existiam queixas comuns a várias crianças. Seria possível, então, atender um maior número de crianças formando grupos, que tivessem uma tarefa objetiva, porém, com múltiplas possibilidades de execução. Para este trabalho foram desenvolvidas as oficinas de expressão, sempre coordenadas por um psicólogo, que também possuía alguma outra habilidade ou formação, ou por um especialista na área, auxiliado por um psicólogo. As oficinas atuais são de desenho, artes, bijuteria, jiu-jitsu, costura, criatividade e futuro.

Nas oficinas, as crianças têm que trabalhar em grupo, dentro de uma série de regras que elas próprias estipulam, junto com o coordenador, no primeiro encontro. Elas aprendem algo novo, aprendem a trabalhar em conjunto e a respeitar as regras do grupo.

Continuando com o propósito de fazer o possível, dentro do que nos é pedido, como também foi observado por Lurdes Oberg (2007), “A opção sobre as práticas realizadas no Posto é a de respeitar o ritmo do campo em que estamos inseridos” (Oberg, 2007, p.13), as mães também formaram grupos para as oficinas de bijuteria e costura, onde mantêm um espaço de conversa e trabalham de forma cooperativa: vendem o que produzem e compram material para produzir mais.

Posteriormente, começaram as oficinas de reflexão para adolescentes, chamadas de oficinas de futuro, em que os alunos de uma determinada turma são convidados a participar de seis encontros com um grupo de psicólogos para falar

livremente sobre os temas de sua escolha. Os temas que surgiram variaram em torno de sexualidade, segurança/violência, família, trabalho, gravidez, drogas e morte.

Esta atuação, que começa com as crianças e jovens e se estende até os responsáveis e professores, é muito positiva, mas não impede que se formule a questão: “Até aonde podemos ir?”.

O Projeto Girassol funciona em escolas municipais. Assim, atende a uma população de baixa renda, em sua grande maioria moradora das favelas cariocas. Isto implica em, no mínimo, condições insuficientes de saneamento e altíssima exposição à violência. Muitas vezes o ambiente familiar é hostil a ponto de sofrer uma intervenção do Conselho Tutelar.

Em alguns casos o limite para nossa atuação aparece antes do que gostaríamos. Neste momento, os limites são questionados, os casos são avaliados e as possibilidades, quando existem, são criadas. Às vezes, o responsável comparece à primeira entrevista, autoriza o atendimento, mas depois não participa do processo, não comparece aos encontros marcados pelo psicólogo, nem às reuniões quinzenais. Existe um trabalho sendo feito com a criança mas não existe uma reverberação deste trabalho na sua estrutura familiar. Podemos atender uma criança assim, sem a participação de seus responsáveis, já que ela está na escola e quer ser atendida? Até quando? Às vezes, é a criança que não quer ir para o atendimento. Outras vezes, é o responsável que não aparece para a inscrição. Neste caso temos uma regra, na terceira falta consecutiva sem justificativa a criança perde a vaga. Mas e se é uma criança que precisa muito, o que fazer?

Uma observação importante sobre o Projeto Girassol é que todo o trabalho administrativo também é realizado pelos psicólogos: a edição semestral de um informativo, a manutenção do site, a contabilidade, a organização da agenda de reuniões e supervisões e de eventos para arrecadação de fundos, a busca de parcerias e de soluções externas que se façam necessárias.

O grupo hoje conta com dezoito psicólogos, cinco supervisores e uma coordenadora geral. Existe uma reunião administrativa mensal, cada escola tem reuniões quinzenais e há uma reunião geral bimestral. Os psicólogos têm supervisões clínicas semanais, em grupos menores. Há também um grupo de estudos, quinzenal.

2.1

O Projeto na favela

A escola escolhida para ilustrar este trabalho está localizada numa favela da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma comunidade pequena, que além desta escola, que atende o primeiro seguimento do ensino fundamental, conta com uma creche e uma sede do Cemasi (Centro Municipal de Atendimento Integrado). A escola possui cerca de duzentas crianças matriculadas.

É um “setting” diferente dos consultórios particulares e das escolas, particulares ou não, que estão no asfalto. Trabalhar numa favela faz a realidade de nosso país sair das folhas dos jornais e das revistas e se apresentar na nossa frente. Ao mesmo tempo que sensibiliza, “Obriga-nos a rever nossos pressupostos epistemológicos e metodológicos” (Oberg, 2007, p.14), ou seja, intensifica o pensamento crítico em relação à sociedade de consumo e estimula o desenvolvimento de novas formas de atuação para o psicólogo clínico.

Segundo Dolto (1980), a presença de um psicólogo clínico na escola visaria apoiar o papel profilático que a escola pode ocupar, como local de iniciação do cidadão à cultura e à vida social. O psicólogo estaria ali para auxiliar os estudantes em sua busca pessoal de soluções para suas dificuldades. No caso das crianças da favela, a escola poderia oferecer ainda mais, poderia ser uma experiência de instituição confiável, como estrutura, onde regras existem e são respeitadas.

Quando fomos apresentar o projeto nesta escola, na favela, as diretoras gostaram muito, falaram que seria super importante, porém questionaram se íamos mesmo desenvolver o projeto lá. Foi estranho para nós, perguntamos por que achavam que não voltaríamos e a resposta foi que isto já havia ocorrido muitas vezes, que as pessoas iam ao primeiro dia e depois não voltavam.

A mesma descrença foi relatada por Aline dos Santos: “Ao chegar à comunidade e apresentar o meu projeto ouvi... a senhora veio pra ficar mesmo ou vai embora...” (Santos, 2000, p.76). Como explica Vilhena (2007a), trabalhar

numa favela pode fazer aflorar no terapeuta um desejo inconsciente em ouvir, participar, compartilhar o relato de certos eventos traumáticos, casos da “violência nossa, de cada dia” (Vilhena, 2007b, p.2). Estes relatos, originados no mundo real e compartilhado, que aparecem no trabalho clínico, podem gerar no terapeuta uma curiosidade em conhecer concretamente a realidade sócio-cultural da favela, que pode obscurecer os limites entre o trabalho terapêutico e o campo da vida cotidiana. O terapeuta passa a ouvir o discurso do outro apenas de forma literal e não como um veículo para acessar as questões inconscientes. Quando esta se torna a motivação para o trabalho, mesmo que inconscientemente, ele não se sustenta, não funciona e não continua.

As crianças encaminhadas para atendimento apresentavam queixas muito parecidas, algo também relatado por Lurdes Oberg (2007), que questionou se isto se devia ao fato dos sujeitos participarem de um mesmo cotidiano ou pelo fato das indicações serem feitas, no caso de Lurdes, pela coordenação do posto de saúde, no caso do Girassol, pela direção da escola. Acredito que o ambiente suscite questões parecidas nos diferentes sujeitos e acredito também que a escola prioriza determinados comportamentos para atendimento pelo seu potencial para desorganizar o ambiente. Não só as públicas como também as particulares. Nada disso diminui a necessidade que alguns destes casos têm de serem atendidos.

Havia um grande interesse da escola na presença do psicólogo clínico, mas também uma esperança de que ‘apagaríamos incêndios’. Muitas vezes a psicologia é vista como um ‘ajustador’ de situações-limite (Figueiredo, 2004) que estejam comprometendo o bom andamento dos outros alunos. As crianças que chegavam eram, em sua maioria, indicadas por serem agressivas e não respeitarem as figuras de autoridade. Quando entrevistávamos os pais, tomávamos conhecimento da história desta criança e de sua família. Para nós, apoiados pelo saber de Winnicott, o comportamento agressivo era o melhor que aquela criança podia fazer para pedir a ajuda da qual necessitava, mas era inadequado ao convívio escolar. Figueiredo (2004) observou que havia demandas freqüentes aos serviços de psicologia dos ambulatorios públicos vindas das escolas, algumas mães relatavam a ameaça da perda da matrícula do filho se este não fosse atendido. Nas escolas onde o Projeto Girassol está presente, também é freqüente ouvirmos esta fala ‘Meu filho vai perder a vaga!’. Na favela, lidamos com uma população ameaçada por todos os lados.

No começo do funcionamento do Projeto nesta escola houve uma dificuldade para todos, alunos e professores, entenderem que não podiam entrar na sala durante o atendimento. A própria criança não entendia porque não podia entrar ali com seus amigos, uma vez que em suas casas não há espaços privativos e a escola repete de alguma forma o que acontece nas casas destas crianças.

A escola é pequena, o espaço físico é restrito, o que faz com que diferentes funções se acumulem num mesmo espaço. A sala da direção, por exemplo, é também sala das professoras e uma espécie de copa, já que nem todas as professoras gostam de almoçar junto com as crianças no refeitório. Há na sala uma geladeira, uma cafeteira e um microondas, além da máquina de xerox e de servir de depósito para alguns materiais. A sala onde funcionam os atendimentos é também sala de vídeo e biblioteca, sendo que na parte ocupada pela televisão não há cadeiras, as crianças sentam no chão. Colocamos um armário nesta sala onde guardamos nosso material.

O prédio da escola possui dois andares. Metade do primeiro andar é separada por uma grade no corredor e lá mora uma família que não tem nada a ver com a escola. Há uma sala que era uma capela e fica trancada. Quando estávamos pensando onde poderíamos atender, pensamos no refeitório, que funciona numa casa separada e não era usado fora dos horários de refeições. A diretora, porém, disse que nem pensar, não ia nem perguntar para as cozinheiras, disse que elas mandavam no refeitório e que não gostavam que ninguém se metesse. Quando questionamos estes espaços proibidos vimos que as regras são porque são. A família mora na escola porque alguém assim decidiu, a ex-capela fica trancada porque é coisa da igreja e o refeitório é das cozinheiras e ponto final. Nada podia ser contestado e o que é pior, não podia ser nem conversado.

Observamos um alto índice de faltas dos alunos, apesar de morarem tão próximos da escola. Descobrimos que faltar não era um empecilho, uma vez que as chamadas das aulas estavam sempre preenchidas com presenças. Os alunos também abusavam da facilidade de entrar e sair da escola. Teoricamente não podiam, mas era difícil impedir. Alguns professores contavam que não era fácil manter os alunos dentro de sala, então os deixavam sair. Algumas vezes, eram eles que pediam para o aluno sair, para levar um recado, comprar algo, saber de alguma criança ausente. Outras vezes, mandavam o aluno para casa para parar de perturbar. Havia uma professora que se trancava com seus alunos em sala e não

os deixava ir para o pátio no recreio, para protegê-los dos mais velhos. Neste caso, a escola não ocupa exatamente um lugar seguro de iniciação cultural (Dolto, 1980), ao contrário, é um lugar onde as crianças se sentem discriminadas e forada-lei, pois, entre outras coisas, não aprendem e passam de ano. Dolto (1988) afirma que é difícil, ou mesmo impossível, que crianças estigmatizadas como perturbadoras ou desadaptadas conservem a confiança em si mesmas, em relação aos seus pares ou à sua família, o que torna ainda mais inválidos aqueles que mais precisariam de apoio e socorro do conjunto dos seres adaptados.

Devido às faltas dos alunos, o psicólogo ficava disponível e era procurado pelas diretoras e professoras para conversar, sempre solícitas para contar a história das crianças, entretanto, não necessariamente de forma positiva, ou pelo menos, reservada. O tratamento entre alguns alunos e as professoras e diretoras é quase bélico, carregado de ameaças constantes. Nenhum espaço é respeitado, gritos e brigas acontecem nas salas de aula, na sala da direção, nos corredores, no pátio. Algumas crianças são destratadas pelas professoras e diretoras e, em contrapartida, também as destratam. “Todo ser humano é linguagem humana e toda expressão surge de sua individualidade, a qual é sempre ordenada por outros, se o acolhem como humanos, através de palavras que o respeitem” (Dolto, 1988, p.262). Segundo esta autora, a criança se sente acolhida quando não precisa destruir sua expressão para parecer outra coisa, diferente do que é, para ser aceita.

Heckert et al. (2001) fazem uma ressalva, buscando problematizar as condições de emergência de uma prática de educação que naturaliza as figuras não só do aluno-problemático, como também a do professor-despreparado e desmotivado. Em relação ao professor, apontam como estes estão distantes das decisões que determinam o destino das escolas, estão privados de voz nas questões burocráticas, da nomeação de cargos à estruturação das diretrizes educacionais. Assim como os alunos, os professores são desconsiderados em assuntos que constituem o cotidiano escolar. Ou seja, alunos e professores não são autores no processo educacional.

Sabemos que a criança precisa de um suporte familiar e de um ambiente físico estável para crescer saudável (Winnicott, 1965). Constatou-se, porém, que muitas das famílias residentes nesta favela apresentam históricos complexos em sua formação. Por exemplo, é comum algum membro apresentar envolvimento com o tráfico de drogas ou ter sofrido consequências pela convivência próxima a

esta questão. As famílias são extensas em número de primos e irmãos, como são múltiplos os casais parentais. O número de crianças que mora com seu pai e mãe, casados, porém, é pequeno (sabemos que um modelo de família com pai, mãe e filhos morando juntos já não é um dado majoritário em nenhum dos níveis sócio-econômicos). A disciplina é frouxa, no tocante ao que a criança pode ou não fazer, entretanto as punições são rígidas e quase sempre, físicas. Estas características conferem à criança, que nasce neste contexto, um desenvolvimento precário no que compete à confiança na estabilidade do mundo externo e a uma relação de segurança e respeito com a autoridade.

Lembrando que crianças cujos lares são insatisfatórios vão buscar na escola aquilo que o lar não conseguiu propiciar (Winnicott, 1982), percebe-se que, no caso destas crianças, e desta escola, novamente elas não encontram o que procuram. O que lhes resta é o comportamento anti-social. É agredindo o ambiente externo, que insiste em falhar, que estas crianças não se deixam esquecer e buscam o que mais precisam: olhar, atenção, cuidado. Na maior parte das vezes, porém, atraem raiva, discriminação e punição.