

# 1 Introdução

O mal-estar que crianças e jovens vivem na escola vem sendo objeto de um enfoque que patologiza e medicaliza sua expressão. Por um lado, certos modos de se pensar e fazer ciência e, por outro lado, certas práticas clínicas e pedagógicas se articulam e compõem um dispositivo que atua como uma rede. Trata-se de um dispositivo que resulta da interseção, por um lado, dos sistemas de saber-poder do campo das práticas médico-psicológicas e, por outro, do campo da educação escolarizada. Certos modos de conjugação destes saberes e práticas configuram um *locus* em que aquele mal-estar se torna objeto de aplicação de tecnologias disciplinares e de controle sobre a figura do “aluno-problema”. Os “alunos-problema” são geralmente “diagnosticados como portadores individuais de algum desvio das normas escolares clássicas, enquadráveis em um vasto espectro de anomalias mentais e/ou morais” ( Aquino, 1997, p. 93). Expressão relevante desta perspectiva tem sido, por exemplo, a aplicação, cada vez mais generalizada, da categoria nosológica Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) às crianças e aos jovens no contexto escolar, mormente a partir dos anos 1990, não somente por parte dos profissionais da saúde, mas também pelos profissionais da educação e pelos seus familiares (Lima, 2005). A criança travessa e o adolescente rebelde que transgridem as normas vigentes nos estabelecimentos educacionais são supostamente diagnosticados como portadores de transtornos de comportamento e /ou qualificados de hiperativos, sendo submetidos a atendimentos psiquiátricos, psicológicos e psicopedagógicos e/ou ao consumo de tranquilizantes.

O mal-estar na escola ocorre nas relações intersubjetivas no ambiente escolar, porém acaba sendo capturado por uma rede tecida com os fios da psiquiatria biológica (que tem nas promessas da biologia seu fundamento), da pedagogia (que tem na colonização de saberes da psicologia e das “ciências da educação” suas ferramentas), das intervenções clínicas (seja de uma psicanálise com objetivos de adaptação do sujeito, seja de outras práticas “terapêuticas” da mesma ordem) e, finalmente, da família (como instituição na qual se inscreve a responsabilidade pelas crianças e jovens até a idade de sua emancipação legal). Partimos do pressuposto de que esta trama contribui para processos de

subjetivação nos quais os sujeitos envolvidos em situação de sofrimento psíquico têm, geralmente, sua palavra desconsiderada, na medida em que são objetivados pelos diferentes tipos de saber-poder que se articulam e se aplicam à criança-aluno e ao adolescente-aluno, categorias cujo surgimento corresponde ao desenvolvimento da escola e à pedagogização inicialmente da infância e depois da adolescência.

Os processos de subjetivação de crianças e jovens têm na escola um de seus pilares e tais processos encontram-se hoje atravessados por saberes psicológicos e médicos que estão preocupados com a classificação e o controle de seu comportamento cognitivo e sócio-afetivo. Estes saberes e práticas, quando se voltam para a instituição escolar, na vertente cientificista, calcada no modelo naturalista médico, tendem para ou geram a expectativa de uma classificação e previsão do comportamento e usam como referência, explícita ou não, os conceitos de normalidade, patologia e disfunção.

Crianças e jovens que têm sua atuação classificada, segundo a psicologia da educação, sob a denominação “comportamento conturbador” ou “dificuldades comportamentais emocionais”, ou ainda, “dificuldades de aprendizagem” (Bentham, 2006) vêm sendo encaminhadas para serem “tratadas”, sem se levar em conta as carências ambientais que poderiam explicar aquelas condutas. Assim, a desconsideração do mal-estar, que decorre destas falhas ambientais na instituição escolar, reforça procedimentos que segmentarizam e despotencializam este ambiente, na medida em que o que ocorre dentro dele passa a ser objeto de outros enfoques e de práticas de saber-poder, especialmente os medicalizantes. O que chamamos de carência ambiental na escola é o resultado de sua despotencialização como lugar de continuidade do desenvolvimento de crianças e jovens para o viver criativo.

Mannoni já afirmara nos anos 60 que a escola e o sistema de saúde, em aliança, podem contribuir para mecanismos de classificação e exclusão social que atuam nos processos de subjetivação de crianças e jovens (Mannoni, 1988). Igualmente, Foucault, ao caracterizar as sociedades disciplinares, aponta para seus mecanismos de disciplinarização e controle que foram se desenvolvendo e tomando forma nas instituições educacionais e médicas, por exemplo, e também em certos dispositivos de práticas de psicoterapia (Foucault, 1984).

Estas práticas sociais de produção de subjetividade, presentes nas sociedades disciplinares e nas atuais sociedades de controle, têm se combinado com as vicissitudes pelas quais vêm passando estas duas instituições, a escola e a família, nas quais se depositou a responsabilidade, mormente a partir do desenvolvimento do capitalismo industrial, pela formação e pelo cuidado de crianças e jovens. A destituição progressiva do poder simbólico destas instituições, desde a segunda metade do século passado, tem gerado sentimentos de perplexidade e dificuldades nos adultos, sejam os pais, sejam os educadores, para lidar com os “novos modos” do ser criança e adolescente na sociedade contemporânea. Um esvaziamento da autoridade dos adultos, para citarmos um aspecto relevante deste cenário, caminha a par tanto do enfraquecimento das relações patriarcais, quanto das novas configurações que as famílias contemporâneas vêm assumindo. Acrescente-se a isto, o desenvolvimento de novas formas de subjetivação impostas às crianças e aos jovens, por exemplo, pela indústria cultural.

Estaríamos, então, diante de novos processos de assujeitamento e, em consequência de seu impacto, de um modo de despotencialização do viver criativo (Winnicott) na escola, na família, na vida? Diante deste cenário, o que fazer? Lamentar saudosamente como eram bons os tempos de outrora e fazer a apologia do retorno de antigas práticas, ou desentranhar o novo, abrindo-lhe espaço, neste emaranhado estranho e desconcertante?

Apesar de a família e a escola terem deixado de desempenhar um papel mais exclusivo na constituição da subjetividade de crianças e jovens, é ainda nestes contextos que certas experiências de subjetivação encontram suas condições de efetivação. Hoje, talvez, a escola seja um dos poucos lugares onde crianças e jovens podem conviver com adultos por um tempo grande. E, talvez, com qualidade potencialmente diferente daquela que as atuais condições de convivência familiar possibilitam, quando crianças, adolescentes e adultos estão “juntos” em casa.

O homem contemporâneo foi não somente expropriado de sua biografia, mas também de sua experiência, o que resultou, por isso, numa incapacidade de, conforme Agamben, “ter e transmitir experiências”. Apoiando-se em W. Benjamin, este filósofo italiano qualifica a modernidade como um período de “pobreza de experiência”, como resultado da inversão do que o progresso técnico

e científico prometera para o incremento da vida. E acrescenta que se Benjamin viu nas catástrofes produzidas pela guerra e pelos regimes políticos e morais autoritários da primeira metade do século XX os fatores responsáveis pelo emudecimento da experiência, hoje a vida entediante e repetitiva nas grandes cidades estaria cumprindo este papel. Após toda sorte de afazeres e rituais do cotidiano opressivo da vida urbana das metrópoles, o homem contemporâneo “volta à noite para sua casa extenuado por uma miscelânea de acontecimentos (...), sem que nenhum deles tenha se convertido em [uma] experiência” (Agamben, 2001, p.7-8).

No que este tema do empobrecimento da experiência diz respeito à escola, sabe-se que o modelo dominante de educação tem fracassado em seus objetivos de assegurar à população infantil e juvenil os meios para, mediante a aquisição e desenvolvimento do conhecimento acumulado social e historicamente, conquistar o acesso à cultura. Pesquisas a respeito do que as crianças pensam sobre a escola e o conhecimento, como as de Jobim e Souza, Camerini e Morais (2005, p. 149), mostram o empobrecimento da experiência na escola atual. As falas de crianças colhidas por estas autoras expressam um vazio experimentado por aquelas em relação às funções originais da escola. Esta aparece no discurso de crianças e jovens, como desfigurada e pobre, pois se tornou incapaz de lhes proporcionar vivências mais significativas. Entretanto, como afirmam estas autoras, a escola parece ser o lugar para a problematização dessa experiência desprovida de vitalidade, que tomou conta, na maioria dos casos, desse espaço onde crianças e jovens passam tempo considerável de suas vidas.

A educação também tem sido objeto de consideração crítica por parte da psicanálise desde os inícios da constituição desta última. Já nas reuniões da Sociedade Psicológica das Quartas-Feiras, o tema da aplicação da psicanálise à educação era debatido com frequência. Freud o retomará em várias ocasiões e Ferenczi também lhe trará muitas contribuições, como apresentaremos nesta tese. Neste sentido, Mannoni também ampliou o escopo da psicanálise como crítica teórica e procedimento experimental frente ao modelo da instituição fechada. Ao criar a Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne, em 1969, sob a bandeira de “instituição estourada”, esta psicanalista iluminou uma série de impasses entre o singular e o coletivo, mostrando como as relações intersubjetivas na instituição escolar francesa (análise que pode ser extrapolada para o contexto brasileiro)

produziam a inadaptação, a exclusão e a formação de “doentes”. De acordo com esta psicanalista, “a escola, depois da família, passou a ser hoje o lugar preferido para a fabricação da neurose – que em seguida se ‘trata’ nas escolas paralelas, chamadas hospitais de dia” Ela prossegue afirmando que “(...) os analistas têm que haver-se, portanto, com uma nova forma de ‘doença’ que não é para ser ‘tratada’; referimo-nos à recusa de adaptação, sinal de saúde na criança que recusa essa mentira mutiladora em que a escolaridade a aprisiona” (Mannoni, 1988, p. 37-38).

Trata-se, então, para Mannoni, de pôr em relevo o avesso do excesso de iluminismo pedagógico, que ela formula como: “a sociedade fabrica (e ‘trata’) o fracasso escolar como se tivesse necessidade de um sistema que assegure a produção de uma elite (para as profissões nobres) e de serventes para garantir a mão-de-obra de que a elite – a classe dominante – precisa” (Idem, p. 52).

Frente a isto a psicanálise, ainda conforme esta autora, só poderia interrogar estes impasses para legar à política este seu testemunho. Não se trataria, de acordo com esta psicanalista, de aplicar a psicanálise à educação, no sentido de tornar esta última mais eficiente, sobrepondo-se ao mal-estar na escola e ocultando-o.

Muitas crianças e jovens brasileiros acabam, no dia a dia dos rituais disciplinares da escola, sendo classificadas como possuidoras de “dificuldades escolares”, “dificuldades emocionais”, “problemas de aprendizagem” e seu destino acaba sendo a repetência, seu remanejamento para outras escolas, e, em muitos casos, sua desistência de freqüentar a escola, especialmente no sistema público de ensino. As discontinuidades em seu processo de amadurecimento, no qual a escola desempenha importante função, têm levado muitos jovens a “abandonar a escola”, fato denominado eufemisticamente pelas autoridades educacionais de “evasão escolar”, diante de outras oportunidades que se apresentam como saídas possíveis ou como estratégias de sobrevivência. Estas “saídas” e “estratégias” podem começar com a sua entrada precoce no mercado de trabalho, como mão de obra desqualificada e barata, até, no ponto máximo de exclusão social, a sua arremetida pelos negócios ilegais do tráfico de drogas e até do comércio de armas.

No viés que escolhemos, de pensar e ouvir a educação, com os conhecimentos que a psicanálise tem produzido, seria possível postular a possibilidade de criação de instâncias de interseção entre psicanálise e educação, que tenham como

característica o oferecimento de alternativas à crescente associação da escola aos dispositivos médico-psicológicos, com vistas à compreensão e ao manejo do mal-estar que as crianças, os jovens e os adultos vivem nela? Os dispositivos de saber-poder resultantes daquela associação, assim como sua popularização, não estariam contribuindo para certas formas de compreensão das “dificuldades comportamentais” cujas conseqüências são, além da disciplina, o controle das crianças, dos jovens e dos adultos que povoam o universo escolar? Não estariam aqueles dispositivos, produtores de mecanismos de exclusão e estigmatização de subjetividades, cuja singularidade passa a ser objeto de administração, de normalização e de disciplina, contribuindo para a condução de uma grande parcela de jovens rumo à delinqüência e à criminalidade, como produção social da articulação saber-poder, nos casos em que o desfecho se dá em contextos de risco?

A patologização e a medicalização do mal-estar na escola produzem um retalhamento e uma distribuição das multiplicidades, com vistas a um enquadramento e a uma seriação subjetiva. Estas práticas podem estar servindo a processos de exclusão perversos e reprodutores de situações de crescente sofrimento psíquico na escola.

Outeiral e Cerezer (2003) afirmam que muitos “problemas escolares” (condutas agressivas de alunos em relação ao patrimônio físico e às pessoas, baixo rendimento escolar etc.) podem ser pensados à luz da psicanálise e ter um encaminhamento satisfatório no sentido de promover a construção de recursos ambientais para a produção de um manejo adequado para sua solução. A provisão do ambiente adequado, com limites, para conter e dar forma ao que, aparentemente, poderia ser caracterizado como caos (atitudes impulsivas, interesses difusos etc.) seria responsabilidade dos adultos (professores e familiares principalmente). Este caos aparente é, na verdade, um período de experimentação criadora de novos modos de subjetivação que, nem sempre, são estimulados e compreendidos pelos adultos, em contato com crianças e jovens. Dentre as razões para tais dificuldades pode-se citar o fato de que muitos dos sentimentos dirigidos aos pais e familiares são transferidos para os adultos do ambiente escolar, especialmente para os professores. Estas relações transferenciais podem se expressar seja sob a forma de atuações em relação à figura do professor, seja sob a forma de um baixo rendimento escolar, no caso de uma transferência de sentimentos hostis e de dificuldades nas relações precoces com as figuras

parentais. Porém, transferências amorosas também podem ocorrer com a possibilidade de produzirem tanto um interesse pelo saber simbolizado por aquela pessoa, quanto um desinteresse, em virtude de uma vivência de amor incestuoso, que produz ansiedade e culpa. Assim, a vida emocional no ambiente escolar, além de outras variáveis nele presentes, desempenha um papel relevante para a compreensão das questões denominadas “problemas escolares”. Este fator compõe com os aspectos constitucionais de cada sujeito e os vínculos familiares o que Outeiral considera o “tripé do processo educacional”. A escola seria como que uma “microssociedade” e estaria a meio caminho entre a família e a sociedade (Outeiral, 2003, p. 11).

Este autor utiliza conceitos desenvolvidos por D. W. Winnicott para pensar o mal-estar na escola. De fato, Winnicott desenvolveu conceitos que podem servir para a formulação de perspectivas novas sobre o que a Psicologia aplicada à educação e a Psiquiatria denominam *comportamento conturbador* ou *dificuldades comportamentais emocionais*. Nestas rubricas têm sido enquadrados crianças e adolescentes que apresentam comportamentos “inadequados”, “agressivos”, “apáticos” etc. na escola. Como a constituição desta última não pode ser compreendida, deslocada do que Foucault e Deleuze denominaram sociedades disciplinares e de controle, pensamos que, reunindo as contribuições destes três autores poderíamos propor outras bases, diferentes das que predominam na sociedade atual, para a compreensão do mal-estar na escola.

Desse modo, no capítulo *Escola e sociedade disciplinar*, abordamos o tema da disciplina conforme Foucault concebe esta modalidade de poder, cujos mecanismos visam à produção do corpo dócil. A difusão e a generalização dos mecanismos disciplinares foram contemporâneos dos processos sociais que contribuíram para a emergência da criança e do sentimento da infância na modernidade ocidental. Esta etapa do desenvolvimento humano (a infância) foi, por sua vez, alvo de uma elaboração discursiva que transformou a condição infantil na de criança-aluno, como um período cada vez mais integrado às instituições escolares.

Desde então, o corpo da criança se tornou objeto de aplicação de tecnologias disciplinares que, a partir do século XVIII, transformaram o corpo infantil em refém da Pedagogia. Assistiu-se, assim, à modificação deste corpo em um campo cada vez mais específico de observação, vigilância e controle minuciosos.

No capítulo intitulado *Biopoder e sociedade de controle*, em consequência deste processo que marcou a escolarização e a pedagogização da infância, apresentamos como, a partir do século XVIII, teve início a medicalização da vida, com o desenvolvimento da sociedade da norma e a configuração do biopoder. Estas tecnologias de regulação da vida tomaram o corpo da criança como objeto de cuidados com sua saúde, instituindo o exercício do poder estatal sobre o corpo biológico, a biopolítica, cujo objetivo é abarcar e administrar todas as expressões da existência humana. É neste contexto marcado pelo surgimento do biopoder, que a norma passa a ser a referência para a consideração dos critérios de valor e utilidade da vida, proporcionando a emergência da medicalização. Além da disciplina, a escolarização da infância passou então a incluir a norma como tecnologia de controle do corpo da criança. A passagem da sociedade disciplinar para a de controle intensificou as estratégias e as táticas de medicalização e de patologização da vida da criança-aluno que, desde o final do século XX, têm conhecido grande expansão.

No capítulo seguinte abordamos os processos de medicalização e patologização da vida na escola. Assinalamos as discontinuidades na constituição do poder psiquiátrico e suas estratégias de ampliar seu controle sobre a sociedade, alcançando a infância que passa, então, a partir do século XIX, a ser psiquiatrizada. Ainda neste capítulo, abordamos a questão de como a medicalização e a patologização da infância e da adolescência na escola se apóiam na pedagogização do corpo da criança e do jovem, realizada pela tecnologia disciplinar escolar, para operar o controle da infância e da adolescência por meio da rede composta pela psiquiatria biológica e as práticas *psi* que a ela se submetem, ao tomá-la como seu eixo condutor.

No capítulo *O mal-estar na escola: psicanálise e educação* analisamos o interesse da psicanálise pelo tema da educação das crianças e dos jovens, desde os primórdios do movimento psicanalítico. Destacamos especialmente o tema do ambiente em Freud, Ferenczi e Winnicott. Este último psicanalista elaborou em sua teoria do desenvolvimento emocional primitivo e do amadurecimento psíquico uma série de conceitos que utilizamos para a problematização do mal-estar na escola.

Nos dois últimos capítulos, *Pensando sobre o mal-estar na escola com Winnicott* e *O mal-estar na escola como despotencialização do viver criativo*,

retomamos o tema do ambiente e analisamos os conceitos de adaptação, verdadeiro e falso *self*, fenômenos e objetos transicionais, ilusão e espaço potencial para pensar o mal-estar na escola, articulando-os com as questões desenvolvidas nos capítulos anteriores desta tese. Esta articulação foi aplicada no material que recolhemos em nosso trabalho de campo, que consistiu na criação de grupos de alunos/as e professores/as em duas escolas públicas de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Nestas escolas pretendemos instaurar um espaço para a escuta psicanalítica, de viés winnicottiano, do mal-estar no ambiente escolar.

A análise do material produzido nestes grupos nos possibilitou concluir sobre a propriedade e a adequação da psicanálise, no viés winnicottiano, para a compreensão do mal-estar na escola. Esta matriz teórica aponta para a urgente necessidade de reverter os mecanismos de disciplina e de controle que estão agindo eficientemente na despotencialização da vida criativa no espaço escolar, formando, desse modo, a base para a produção de um território aberto ao controle cada vez maior da vida, seja das crianças e dos jovens, seja dos adultos responsáveis pela formação de condições sociais e interpessoais que permitam o desenvolvimento e o amadurecimento daqueles.