

Uma experiência de aposta na escuta e no sujeito: diálogos entre educação e psicanálise

André Francisco Berenger de Araujo¹ 

Renata Mendes Guimarães Geoffroy² 

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre uma experiência de trabalho que envolveu professores, uma psicóloga e uma assistente social em uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A partir da incidência de “crises de ansiedade” e de algumas situações de desmaios em alunos e alunas da escola nos anos de 2021 e 2022, o trabalho coletivo entre a escola e o Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares construiu um espaço de escuta que buscou dar lugar a esse fenômeno, tendo como direção de trabalho evidenciar as singularidades ali presentes. A contribuição teórica da psicanálise, combinada aos saberes e práticas próprios à educação de perspectiva crítica, se mostrou central na experiência aqui descrita e examinada. Marcada pelo inacabamento característico das relações entre sujeitos, a prática pôde proporcionar alguns deslocamentos e elaborações diante do estigma que se estabelecia naquela situação.

Palavras-chave: Saberes docentes; Psicanálise e educação; Escuta.

Abstract

An experience of betting in listening and in the subject: Dialogues between education and psychoanalysis

The article presents a reflection on a work experience that involved teachers, a psychologist and a social worker in a public school in the city of Rio de Janeiro. Based on the incidence of “anxiety crises” and some situations of fainting in students at the school in 2021 and 2022, the collective work between the school and the Interdisciplinary Program to Support School Units built a listening space that sought to give way to this phenomenon, having as a work direction to highlight the singularities present there. The theoretical contribution of psychoanalysis, combined with the knowledge and practices inherent to education from a critical perspective, proved to be central to the experience described and examined here. Marked by the unfinished characteristic of the relationships between subjects, the practice could provide some shifts and elaborations in the face of the stigma that was established in that situation.

Keywords: Teaching knowledge; Psychoanalysis and education; Listening.

¹ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Una experiencia apostando por la escucha y por el sujeto: diálogos entre educación y psicoanálisis

El artículo presenta una reflexión sobre una experiencia de trabajo que involucró a docentes, una psicóloga y una trabajadora social en una escuela pública de la ciudad de Río de Janeiro. A partir de la incidencia de “crisis de ansiedad” y algunas situaciones de desmayo entre los alumnos y alumnas de la escuela en 2021 y 2022, el trabajo colectivo entre la escuela y el Programa Interdisciplinario de Apoyo a las Unidades Escolares construyó un espacio de escucha que buscó dar paso a a este fenómeno, teniendo como dirección de trabajo resaltar las singularidades allí presentes. El aporte teórico del psicoanálisis, combinado con los saberes y prácticas inherentes a la educación desde una perspectiva crítica, resultó ser central en la experiencia aquí descrita y examinada. Marcada por el carácter inacabado de las relaciones entre sujetos, la práctica podría proporcionar algunos giros y elaboraciones frente al estigma que se instauró en esa situación.

Palabras clave: saberes del docente; psicoanálisis y educación; escucha.

Introdução

A multiplicidade de experiências vividas no espaço escolar vai além da produção de um saber escolar específico, a partir de uma dinâmica cultural própria, produtora das disciplinas escolares, por exemplo. André Chervel e Dominique Julia, cada um a seu modo, destacam a especificidade dos saberes escolares e da cultura escolar, que organizam aspectos significativos da vida nas sociedades modernas (Chervel, 1990; Julia, 2001). Entretanto, por outro lado, o espaço escolar é palco também para um conjunto de questões que impactam o significado do trabalho docente e essa experiência. A violência, o fracasso escolar, as questões relacionadas ao gênero e, como veremos, também os temas relativos à “saúde mental” intervêm na dinâmica escolar de forma decisiva e, às vezes, incontornável. Benjamin Moignard observa como certas “novas problemáticas educativas”, na verdade, tem raízes históricas e sociais profundas, que antes eram encaradas como exteriores à escola. Ao serem trazidas para dentro desse espaço, elas perturbariam uma suposta *missão* da escola, relacionada à pura instrução ou transmissão de conhecimentos e construção de aprendizagens, obrigando a uma reorganização e diferentes intervenções dos atores envolvidos nos processos educacionais. Nas palavras de Moignard (2021):

Se nos apegarmos a uma definição restritiva, as NPEs [novas problemáticas educativas] designam, então, objetos que remetem a problemas que perturbam ou questionam o funcionamento habitual da escola e/ou contestam suas funções elementares. Elas prolongam ou reconfiguram problemas sociais nos espaços escolares e educativos, que são o objeto de operações de promoção, designação e publicização no espaço público (p. 102).

Nesse sentido, a própria designação como “problema” se mostra inadequada, na medida em que supõe um funcionamento “normal” ou “ideal” do espaço escolar, que é perturbado pela introdução de novos elementos. Em vez disso, Moignard observa como a própria construção do que é ou não é um “problema social” é resultado de dinâmicas sociais específicas, nas quais os atores envolvidos apresentam suas demandas e esperam ou exigem serem tratados com reconhecimento. Ao serem internalizadas no espaço escolar, podem exigir também uma alteração da dinâmica das escolas: “a ampliação da escolarização transforma radicalmente as formas de assumir as problemáticas escolares que agora são internalizadas e não mais tratadas em termos de exclusão ou de criação de modos paralelos de escolarização” (Moignard, 2021, p. 104)³. Isso significa que um conjunto de situações, aparentemente pouco relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem ou à produção do saber escolar exige uma série de tomadas de decisões por parte dos profissionais que vivem o cotidiano escolar, que mobilizam diferentes saberes, provenientes de fontes diversas e heterogêneas (Tardif, 2014). Entre esses saberes, se encontra a contribuição da psicanálise na educação. Sigmund Freud já destacava que a aplicação da psicanálise na teoria e prática da educação tinha despertado grande interesse desde cedo, atraindo muitos colaboradores (ver, por exemplo, Freud [1925/2010]). Nesse sentido, a expectativa de que a psicanálise contribuiria para o trabalho da educação se faz presente há muito tempo⁴ – expectativa na qual apostamos nesse texto.

Assim, fracasso escolar, violência, evasão escolar, deficiências, questões relacionadas ao gênero, religiosidade e laicidade do ensino são alguns dos temas que emergem nesse contexto. No entanto, pretendemos relatar e tentar produzir alguma reflexão a partir de uma experiência de trabalho singular, que envolveu professores

³No contexto brasileiro, vale citar, por um lado, um estudo do IPEA de 2006: “um aspecto particularmente importante do nosso sistema educacional é que virtualmente todos entram na escola, mas somente 84% concluem a 4ª série e 57% concluem todo o ensino fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37%” (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2006, p. 129). Por outro lado, o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), evidencia que, apesar de mais ampla, a universalização da educação básica não se consolidou no Brasil: “A cobertura no ensino fundamental de nove anos chegou, em 2019, a 98,1% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos na escola, tendo praticamente sido universalizado o atendimento escolar da população nessa faixa etária. (...) Quanto à conclusão na idade recomendada, os dados apontam que o Brasil alcançou um índice de 78,4% em 2019, quando a meta estabelece para 2024 o índice de 95%” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020, p. 75).

⁴Para contribuições recentes, ver, por exemplo, Alberti e Pollo (1996) e Cohen (2009).

de uma escola municipal no Rio de Janeiro e uma equipe interdisciplinar (composta por uma psicóloga e uma assistente social), parte integrante da rede municipal de educação. A situação enfrentada por esses profissionais se caracterizou pela ocorrência de repetidas “crises de ansiedade”⁵ em alunos e alunas da escola e, em particular, de seguidos desmaios que afetavam algumas alunas do 6º ano. Professores e demais profissionais da educação da escola se mobilizaram para dar lugar a esses acontecimentos, buscando estratégias que tentassem, por um lado, tornar essa situação algo compreensível e, por outro lado, minimizar a angústia e o sofrimento em torno de tais situações. O texto a seguir, então, pretende ser um relato dessa experiência, a partir de algumas referências teóricas – relacionadas à psicanálise e à educação crítica – que orientaram a intervenção dos professores da escola e da equipe interdisciplinar ligada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Acreditamos que a narrativa mesma da experiência, na medida em que se deu a partir de uma disposição para a escuta e o imprevisto da situação, possa introduzir algumas questões gerais que contribuam para compreender esse tipo de fenômeno e as decisões levadas a cabo.

O Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (Proinape) constitui-se enquanto ação do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (Niap) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Composto por assistentes sociais, psicólogos e professores, o programa se apresenta como parte das políticas educacionais da Secretaria de Educação, “por meio de projetos e ações interdisciplinares, desenvolvendo estratégias educacionais pautadas nas competências socioemocionais, na proteção integral de crianças e adolescentes, na promoção de saúde mental e no enfrentamento às múltiplas questões da expressão social”⁶.

O trabalho da equipe interdisciplinar nesta escola se iniciou, em 2019, com uma demanda a partir da observação, pelo grupo de professores, coordenação e direção, de repetidas automutilações, na maioria sem gravidade, mas preocupantes, por parte de alunos e alunas da escola⁷. A situação se tornou objeto de preocupação da equipe da escola, que se mobilizou para tentar encontrar estratégias para lidar com

⁵ Cabe ressaltar que expressões como “crise de ansiedade”, “depressão” e “automutilação”, que aparecerão adiante, provêm de uma nomeação feita por parte da própria comunidade escolar, sobretudo dos alunos, não devendo ser tomadas aqui no sentido de diagnósticos ou de uma patologização das questões escolares ou, de forma mais ampla, das questões da vida.

⁶ Ver *site*: <<https://smeniap.wixsite.com/smeniap/>>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

⁷ A fim de preservar a privacidade dos envolvidos, não mencionaremos o nome da escola.

esses casos. Em março de 2020, a pandemia e a interrupção das aulas presenciais colocaram em suspenso o plano de trabalho para aquele ano, que se organizava a partir das questões do ano anterior. No entanto, algumas demandas continuaram a chegar para a equipe Proinape. Mais uma vez, foi através dos professores que seus alunos conseguiram se fazer ouvir. Apesar da precariedade tecnológica experimentada no modelo do “ensino remoto”, é importante sublinhar a importância do professor no momento de isolamento social imposto pela pandemia: se esta já é uma figura fundamental na escola, durante a pandemia, mais do que nunca, foi frequente a ocorrência de alunos recorrendo aos professores para encontrarem algum acolhimento, pedir ajuda, serem escutados.

No retorno às aulas presenciais em meados de 2021, após sua interrupção provocada pelas medidas de prevenção à pandemia desde 2020, “crises de ansiedade” afetaram um grupo significativo de alunos e, em 2022, desmaios de algumas alunas perturbaram a rotina da escola e demandaram alguma intervenção. Cientes que situações como essas se repetiram em outras escolas⁸, pretende-se aqui produzir uma reflexão sobre as saídas encontradas nesse caso específico, engendrando algum saber que poderia incidir sobre esse tipo de situação.

Na experiência que foi possível construir e nas conversas e reuniões entre a equipe, foi percebido o modo pelo qual um espaço de *escuta* entre professores e alunos foi sendo construído a cada situação. Esse lugar de escuta, ao lado daquele vinculado ao ensino-aprendizagem, se mostrou fundamental ao não escamotear as singularidades dos sujeitos, entre crianças, adolescentes e adultos, em uma instituição como a escola. A atenção dada a esse lugar se dá a partir de uma perspectiva específica que põe em relevo esse dispositivo. A orientação psicanalítica de alguns dos envolvidos no trabalho discutido nesse texto indica a importância de se considerar a dinâmica da *escuta* e da *transferência* nessas situações.

⁸ Situações que são tomadas, talvez, como essas “novas problemáticas educativas” por atores não necessariamente envolvidos diretamente com as escolas, como a grande imprensa. Ver, por exemplo, reportagem de maio de 2022: Jenz, Victoria. “Crise de ansiedade coletiva em escola em PE acende alerta; especialistas em Juiz de Fora falam sobre papéis da família e instituições de ensino”. g1.globo.com. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2022/05/02/crise-de-ansiedade-coletiva-em-escola-em-pe-acende-alerta-para-cuidados-com-saude-mental-especialistas-em-juiz-de-fora-falam-sobre-o-papel-da-familia-e-das-instituicoes-de-ensino.ghtml>>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

Em um texto sobre a experiência escolar, Freud afirma que, muito precocemente, as atitudes emocionais dos sujeitos em relação a seus pais já estariam estabelecidas; as relações posteriores de suas vidas se tornariam figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. Nesse sentido, as escolhas posteriores de amizade, amor e outras relações provêm das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. Assim, as atitudes ambivalentes e contraditórias recorrentes dos sujeitos com seus professores (de submissão e oposição, de amor e ódio...) teriam origem, também, nas primeiras relações da criança com sua mãe, pai e irmãos (Freud, 1914/2016).

Considerar essa dinâmica da transferência requer um tipo de escuta específico que leve em conta o caráter propriamente inconsciente desse vínculo da transferência; segundo Freud, deve-se seguir uma orientação de ouvir a partir de uma atenção contínua, mas que não se deixe guiar por inclinações prévias: “não nos esqueçamos de que em geral ouvimos coisas cuja importância só se revelará *a posteriori*” (Freud, 1912/2018, p. 94). Na medida em que esse dizer vai sendo composto, seria possível deslocar-se em relação a sua própria posição enquanto sujeito. Nesse sentido, o trabalho na escola foi na direção de produzir esse lugar de escuta, o que daria a possibilidade para a emergência e o acolhimento da singularidade dos sujeitos aí envolvidos e a aposta de que alguns deslocamentos entre os lugares ocupados dentro da instituição fossem possíveis.

O percurso dessa experiência, no entanto, em vez de uma trajetória linear, é permeado por desvios, tropeços, furos e inacabamentos. O que pretendemos descrever nesse texto é o modo pelo qual esses espaços foram produzidos, improvisados, assim como as reflexões que essa experiência produziu em alguns dos profissionais envolvidos.

O início de um trabalho coletivo

Ao longo de 2021, portanto, na medida em que as aulas presenciais foram retornando ao cotidiano, professores e equipe pedagógica da escola conviveram com diferentes situações que desafiavam suas práticas, seus objetivos e os saberes necessários no ambiente de trabalho. Passava a ser frequente que alguns professores e professoras acompanhassem algum aluno ou aluna que iniciava um choro sem motivação aparente. Embora, às vezes, iniciada em uma situação de tensão (dia de “prova”, ou “apresentação de trabalho”, momentos que são lembrados como tensos na experiência escolar de

muitos), em boa parte das vezes o choro surgia em um momento banal: o meio de uma aula comum, o intervalo do lanche, ou mesmo na hora de chegada ou saída. Nessas situações, os professores e professoras costumavam acompanhar o aluno ou aluna até uma sala na secretaria da escola, onde pudesse, talvez, conversar e acalmar um pouco a situação. Em situações mais delicadas, a equipe pedagógica entrava em contato com a família para que fosse à escola.

A equipe do Proinape, por sua vez, recebe uma avalanche de pedidos de atendimentos a alunos com queixas de “ansiedade, depressão e automutilação”. A partir da demanda bastante numerosa, decidem fazer um trabalho que pudesse ter um maior alcance, constituído por três momentos: aplicação de um questionário *online* para os alunos (em um período em que parte das atividades escolares ainda acontecia de forma remota); a realização de encontros em grupos com os adolescentes, a partir de uma atividade que enlaçava três temas principais: pandemia, escola e adolescência; e um encontro com os professores, em que fosse possível dar uma devolutiva sobre a pesquisa e os encontros com os alunos e conversar sobre o momento da escola. Com base nos registros feitos a partir do trabalho com essas turmas, foi possível observar um conjunto de temas e posições entre os alunos.

Em primeiro lugar, a escola aparece como um lugar positivo. Nas suas falas, a escola leva a outros lugares, a escola é um lugar de estudo, amizade, esporte, educação, comida, lugar de pensar na vida, de não pensar nos problemas. No entanto, ao mesmo tempo, falam da dificuldade no retorno às aulas, da ausência de sentido da escola após quase dois anos perdidos, do nervosismo de estar há muito tempo sem falar com as pessoas. Falam, enfim, da falta que sentem em se verem nos murais da escola, que a escola está sem vida. Aqui, chama a atenção os efeitos que os protocolos de distanciamento, o uso de máscara, a alternância de grupos nas turmas para evitar aglomeração, entre outros, provocaram no cotidiano escolar, sendo percebidos imediatamente pelos estudantes. Por fim, as falas dos alunos e alunas incluem assuntos como saúde mental, ansiedade, dificuldade no laço social e, ainda, expressam a importância de espaços de fala e escuta na escola, onde possam colocar essas questões. Ficam claros para a equipe Proinape e para a equipe pedagógica a necessidade e, sobretudo, o desejo dos alunos de falarem e serem escutados, ou seja, de que suas falas possam ter algum eco.

Impôs-se, portanto, a necessidade de reflexão sobre a prática escolar, mas também da ampliação do espectro do olhar para o momento que era vivido por alunos, suas famílias, e também professores e outros profissionais: a pandemia e a situação

social, política e econômica que se atravessava. Afinal, não podemos esquecer aquilo que Saviani (2008) coloca em relevo, a saber, de que a escola é determinada socialmente, ainda que possa – e essa é nossa aposta – produzir transformações na sociedade.

Em 2022, a partir desta trajetória e em construção com a escola, a equipe Proinape havia planejado realizar um grupo com adolescentes que pudesse tratar das diversas questões que emergiam no cotidiano escolar. A ideia inicial era ofertar tais encontros no formato de uma disciplina eletiva (horário presente na grade curricular da escola), com frequência semanal e de livre escolha dos alunos quanto à participação neste espaço. Tal proposta foi decorrente do trabalho desenvolvido na escola nos anos anteriores, que tinha colocado em evidência, como vimos, a demanda dos alunos por um espaço de fala e escuta.

Entretanto, devido a questões que se interpuseram ao trabalho, a equipe precisou se reorganizar quanto a este planejamento. Um “novo” fenômeno emergiu na vida da escola, fenômeno que convocou e envolveu a comunidade escolar: seguidos desmaios de duas alunas de uma turma do sexto ano mobilizaram a escola, que precisou aprender a lidar com essas situações. Assim, durante semanas seguidas, uma das alunas desmaiava em sala de aula ou em horário do lanche ou almoço, mobilizando professores e equipe pedagógica em ir até a sala (ou banheiro, ou corredor) e levar a aluna (às vezes no colo, às vezes em uma maca disponível na escola) até uma sala reservada na secretaria. A família era acionada e, em algumas ocasiões, a ambulância do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu). É indicado um acompanhamento médico, mas o diagnóstico não é objetivo e a demora em conseguir marcar exames também dificulta qualquer posição dos médicos que as atendem. Enquanto isso, os desmaios se repetem, provocando, é verdade, cansaço entre alguns professores e professoras e certo estigma na turma das duas alunas. Em determinado momento, uma terceira aluna da mesma turma também desmaia na escola.

Diante desse cenário, o trabalho do Proinape se reorganizou e, com a participação de um dos professores da turma, que havia iniciado a improvisar um espaço de escuta e diálogo com a turma sobre esses acontecimentos, passou a realizar encontros semanais com a turma do sexto ano onde estão tais alunas. No decorrer de todo este trabalho com a turma, a equipe Proinape e este professor compartilharam deste percurso, seja nas reflexões, seja nas intervenções no cotidiano escolar. Do ponto de vista da educação, poderíamos dizer que essa quebra da rotina escolar poderia ter um efeito de colocar aqueles alunos diante de algo que os chamasse a tomar alguma posição

diante daqueles fenômenos. Seria, justamente, a *interrupção* dessa rotina aquilo que possibilitaria que esses acontecimentos fossem percebidos em sua singularidade. Os educadores, desse ponto de vista, poderiam encarar essas interrupções não como “um distúrbio do processo educacional”, mas, como afirma Gert Biesta, “o próprio ponto em que os estudantes começam a encontrar sua própria voz única, responsiva e responsável” (Biesta, 2021b, p. 153). Os encontros acontecem entre maio e setembro, com a turma dividida em dois grupos, considerando que trabalhar com grupos menores favorecia a escuta atenta à singularidade dos sujeitos aí presentes.

Foram realizados dez encontros com cada grupo. O impacto na turma foi significativo, sendo percebida a vontade de participar e uma queixa quando, por algum imprevisto, alguns desses encontros não podiam ser realizados. As atividades organizadas pela equipe do Proinape tinham como objetivo produzir situações que pusessem em relevo o universo subjetivo daquelas crianças (a maioria ainda com 11 anos, e o restante com 12 recém-completados), assim como reflexões sobre sua realidade no ambiente escolar ou fora dele. Sempre que possível, as questões que emergiam nesses encontros eram discutidas com o professor que cedia o tempo de aula, outros professores e professoras e com a coordenação pedagógica da escola. As atividades variavam: brincadeira de “batata-quente” com perguntas e respostas sobre escola, adolescência e pandemia; filme com debate; proposição de um desenho que expressasse um retrato da vida na escola e um retrato da vida fora da escola; escolha de uma foto entre uma série disponível que expressasse seu sentimento; vídeo com as produções dos alunos nos encontros; e teatro, com a encenação de uma situação experimentada na escola.

Alguns temas atravessaram os encontros: o que é ser adolescente? O que é ser mulher, o que é ser homem? A dificuldade de falar sobre os sentimentos em casa, com os pais; a história da própria família. A situação dos desmaios, em alguns momentos, apareceu em suas falas, em geral relacionada ao “estresse”, embora o tema nunca tenha sido proposto pela equipe: nas vezes em que emergiu nos encontros, foi trazido pelos próprios alunos.

Cabe destacar uma questão discutida durante o trabalho, surgida algumas semanas depois de iniciados os encontros: as atividades focadas na turma não reforçariam um estigma que se apresentava naquele grupo? Embora impossível de decidir com clareza uma resposta a tal questão, a sugestão foi na continuidade do trabalho, na aposta de que, em vez de estigma, se colocaria ali um lugar onde as questões urgentes

que se colocavam como seus sinais (a turma onde tem as “meninas que desmaiam”, “a pior turma da escola” etc.) pudessem ser ditas por aqueles que o viviam. É possível, portanto, que os encontros tenham dado algum espaço para que a turma pudesse reelaborar esse estigma, mesmo que sem resolvê-lo completamente. Voltaremos a discutir essa questão adiante.

De qualquer maneira, cabe ainda notar que, quando findo o recesso do meio de ano, as situações de desmaios em sala de aula praticamente não aconteceram mais. Uma das alunas chegou a relatar que teria conversado com outros alunos para que parassem de “implicar” – fator “estressante” que, segundo ela, seria um dos estopins de algumas situações de desmaio. Sem poder determinar se tais encontros com a turma teriam relação imediata com esses fatos, é possível imaginar que o tempo do recesso escolar do meio do ano pode ter servido como o tempo necessário de reelaboração das questões vividas e que foram ouvidas durante as atividades.

Parece importante, ainda, salientar que essa experiência vai na direção da produção de um mundo escolar não contemplado, em geral, nas políticas de avaliação institucional das práticas escolares. Em geral, os diagnósticos da “qualidade” do ensino levam em conta dados “quantitativos” de avaliações restritas a conteúdos pré-determinados, sem participação daqueles envolvidos diretamente no trabalho, mas que, paradoxalmente, são responsabilizados diretamente por seus resultados. O estabelecimento de metas de curto prazo, baseadas nas notas alcançadas em avaliações externas, são praticamente os únicos critérios de avaliação institucional do trabalho escolar, deixando de lado um conjunto significativo de práticas que deveriam ser consideradas em uma avaliação da “qualidade social” da educação⁹. Em síntese, podemos concordar com Michael W. Apple, no sentido de que há um conflito entre duas visões de “democracia” em disputa na escola:

Essencialmente, há uma disputa em andamento entre diferentes versões de democracia. Visões “densas” de democracia que buscam plena participação coletiva para alcançar o bem comum e a formação de cidadãos críticos defrontam-se com versões “magras” voltadas para o mercado e a opção de consumo, de posse individualista e uma educação largamente valorizada enquanto instrumento para satisfação de uma série limitada de necessidades econômicas definidas pelos poderosos (Apple, 2020, p. 15).

⁹ Ver, por exemplo, o conjunto de artigos de pesquisadores da Unicamp que desenvolve críticas ao modelo vigente de avaliação institucional e propõe conceitos e práticas concretas para uma avaliação mais democrática (Sordi, Varani, & Mendes, 2017).

Desse modo, escutar alunos e professores diante de uma situação sensível, dar lugar ao sofrimento de alunas que aparece no ambiente escolar, tais situações aparecem como elementos que deveriam reorganizar as possibilidades de avaliação daquele contexto específico. Em vez disso, as políticas de avaliação, baseadas no alcance de metas centradas nos resultados obtidos por alunos em um dia de avaliação, tendo profissionais pressionados por uma política de “bonificação” salarial, não só desprezam o esforço em tornar o ambiente escolar um espaço de acolhimento para formação de indivíduos com autonomia intelectual e subjetiva, mas também produzem os dispositivos que disparam as “crises de ansiedade” que podem ser escutadas nesses espaços.

O trabalho de escuta dos alunos

Essa experiência peculiar na escola permitiu colher diversos exemplos que expressam a importância da *escuta* na escola, seja dos alunos, de suas famílias ou dos professores. A escuta é um instrumento precioso no trabalho na educação. Ao nos depararmos com o desmaio das alunas, a escuta talvez fosse a única certeza que tínhamos na forma de lidar com tal fenômeno. Imersos em diversos questionamentos – se eram questões orgânicas ou psicogênicas, se era verdade ou simulação, entre outros – nos restava iniciar algum trabalho escutando o que estava acontecendo ali. Dessa forma, como dissemos mais acima, se tratava de uma escuta sustentada, em primeiro lugar, em um lugar de “não saber”, o que possibilitaria a cada sujeito construir seu próprio saber sobre a situação. Nesse sentido, tratava-se de uma *escuta* que apostava no sujeito para que ele produzisse os significantes de sua própria história. Em vez de um “especialista” que desse o significado daqueles acontecimentos, esses lugares de escuta poderiam permitir que o sujeito respondesse com aquilo que ele mesmo soubesse, inclusive inconscientemente.

Assim, o mal-estar colocado a cada ocasião e o desconhecimento sobre o que estava acontecendo a cada desmaio em cada uma das alunas foram dando lugar a uma certa organização do espaço escolar para cada incidência do fenômeno. Em um primeiro momento, entretanto, as incertezas diante da situação nova e inquietante levaram a equipe da escola a, por um lado, acolher as alunas, mas, por outro lado, buscar seguir certa “normalidade” no cotidiano escolar, talvez numa esperança em que os casos não se repetissem, minimizando sua gravidade, ou ainda, não sendo sensível o suficiente àquilo que as alunas poderiam estar demonstrando. Somente a insistência

do fenômeno leva professores e professoras a abrir um canal de diálogo maior com as alunas, em particular, e com a turma, em geral, buscando ouvir o efeito que tais situações provocavam naquele grupo.

Então, em vez de uma banalização, essas situações passaram a ser incluídas no espaço escolar. Depois das primeiras ocorrências, em que o Samu e as famílias foram acionadas, a escola assumiu uma posição de cuidado frente ao que acontecia no espaço escolar. Cabe ressaltar que os desmaios das alunas não aconteciam fora desse ambiente. Cabia, portanto, de fato, à escola escutar este fenômeno ali produzido e, do ponto de vista desenvolvido aqui, buscar transcender seu olhar para além daquilo que estava posto.

Nesse sentido, uma importante direção do trabalho foi a de coletivizar as questões, levando em consideração a singularidade dos alunos e dos professores. Considerar essas singularidades, neste contexto, entretanto, se distingue de individualizar a abordagem. O fenômeno acontecia na escola, em três alunas que pertenciam à mesma turma. Em vez de isolá-las, individualizando suas supostas “causas”, apostou-se por ouvi-las em suas singularidades, mas considerando o universo coletivo no qual elas estavam inseridas. Por isso a ideia de trabalho com a turma e seus professores: escutar o que os alunos estão dizendo, e fazê-los escutar a si mesmos. Ao longo dos encontros, portanto, havia um fio condutor nas atividades em que insistíamos não somente na escuta, mas na escuta da diferença, quer dizer, daquilo que distingue cada um e o faz responder de modo próprio a um contexto, que, às vezes, se apresenta como comum.

Jean Oury, em *O coletivo*, afirma que este conceito compreende o paradoxo de preservar a dimensão singular do sujeito dentro de uma instituição que, em geral, por sua vez, pode tender à homogeneização, como a escola. Assim, uma importante direção do trabalho com a turma foi, desse modo, tentar dar relevo a certa função do *coletivo*, cujo objetivo seria dar lugar ao sujeito e sua singularidade ao favorecer a emergência de um *dizer*, o que remeteria à emergência do próprio sujeito. O autor mobiliza as noções de distinguibilidade e heterogeneidade que nos parecem fundamentais para o trabalho de escuta no ambiente escolar. A ideia, portanto, era sustentar um trabalho de escuta, mas, sobretudo, de escuta da diferença – daquilo que haveria de mais singular em cada um dos alunos. Ou seja, propor o *coletivo* enquanto função contrária à homogeneização dos indivíduos (Oury, 2009). Em um dos encontros finais com a turma, uma aluna ajuda a definir a importância

de se levar em conta a singularidade de cada um em um coletivo: “a atividade que eu mais gostei foi a das imagens, porque achei muito legal que todos pensam de uma maneira diferente”.

Nos primeiros encontros, se organizou um espaço onde se podia falar sobre a vida de cada um e sobre a escola. Os alunos falaram sobre a escola: maravilhosa, boa, legal, esportes são *da hora*, escola legal, professores são legais, interessante, divertida, correria, boa, ótima, maravilhosa; feliz porque se brinca, se diverte, estuda; vários amigos; estudar em casa é a pior coisa do mundo; “escola é meu ponto de paz”. Fica claro ao longo dos encontros que a escola é um lugar de outros investimentos para o adolescente, ou seja, de estabelecimento de um laço social para além da família. Suas falas nos deixam notar a importância dos amigos e dos professores para o adolescente, em um importante momento de desligamento da autoridade dos pais (Freud, 1905/2016). Em um breve texto em que trata do suicídio de jovens, Freud põe em relevo a função que a escola pode ter em lhes conferir apoio em um momento da vida no qual se veem obrigados a afrouxar os vínculos com a família (Freud, 1910/2013).

No decorrer dos encontros, entretanto, a turma questiona sobre a equipe trabalhar especificamente com eles. Os alunos afirmam serem “a pior turma”, algo que já circulava pela escola. “Todo mundo fala que nós somos a pior turma e por isso somos agitados”. A escuta desse questionamento, como já dissemos, levou a pensar sobre o caminho que o trabalho com a turma vinha tomando: será que os seguidos encontros com o grupo vinham a reforçar esse estigma, entre eles e na própria escola? A aposta em um trabalho de escuta daquilo que os afligia, inclusive desse tipo de queixa, entretanto, buscava uma outra direção, como temos sugerido: em vez de reafirmar esse olhar, fazê-los se implicar nesse “rótulo” e, assim, tornar possível algum deslocamento em relação a ele. De alguma maneira, caminhar com a turma de modo que fosse possível perceber esse estigma e, em algum momento, descolar-se dessa percepção que caía sobre eles.

Assim, por exemplo, em outra atividade, foi sugerido que os alunos escolhessem uma foto que expressasse seus sentimentos naquele momento. A escuta de suas respostas em um espaço comum tornou possível, em alguma medida, não só a percepção de suas singularidades, mas também o compartilhamento de certas sensações. As fotos exibiam situações do cotidiano ou cenas que expressavam alguma situação-limite (alguém em uma corda bamba, uma tempestade), além de imagens “abstratas”.

As respostas levaram-nos a entrever um pouco do universo subjetivo daquelas crianças e adolescentes e algumas saídas encontradas por cada um em possíveis momentos de aflição: “eu peguei esta foto aqui porque estou sempre confusa”, “eu, às vezes, me sinto sozinha”, “eu estou sempre feliz”. As imagens acabaram por fazê-los dizer suas pequenas saídas para momentos de angústia (“eu quebrei a televisão quando me senti sozinho”; “eu escuto música quando estou sozinha ou triste”; “eu abraço uma amiga quando estou triste”, “quando está chovendo, eu penso em algo que me deixa feliz”), mas também sobre as situações do cotidiano que os afligem (“eu não gosto quando tem tiro”; “as pessoas não têm oportunidade de trabalhar e estudar e ter casa”; “meu pai nunca foi um pai presente”; “nas férias eu me sinto triste, sozinha, não tenho irmãos, sinto falta dos amigos”).

Enfim, as imagens puderam também sugerir algumas imagens de si próprias: “foi legal, porque até agora não tinha ninguém pra falar, fazer desenho”; “a gente interage mais porque antes não tinha ninguém para se expressar”; “eu vi que a pessoa tá toda solta, libertando-se na vida”; “eu sou muito curioso, gosto de saber sobre as coisas, gosto de estudar sobre o espaço e o fundo do oceano”; “estou passando por várias coisas, eu queria a borboleta, porque a borboleta tem várias fases”; “eu escolhi essa foto porque era uma pessoa pulando o abismo, um impossível, ela fez o impossível acontecer, eu venci o impossível”.

Em outro momento, foi proposta aos alunos uma atividade com o corpo a partir da construção, por eles mesmos, de cenas sobre vivências na escola. As cenas poderiam ser reais ou inventadas. Entre as cenas propostas, uma em especial chamou a atenção: as alunas brincam de *tiktok* e de repente uma delas desmaia (justamente uma das alunas que desmaia efetivamente); na cena, a diretora é chamada e a aluna, carregada. Tudo isso acontece entre gargalhadas daqueles que encenam. Ao ser questionada como foi encenar isso que acontecia na escola, uma das alunas respondeu: “foi legal, porque quando acontece de verdade é ruim, mas agora foi legal porque tava todo mundo junto encenando... a gente pôde expressar o que acontece”.

Aqui, é a dimensão do brincar que nos interessa, pois, além do aspecto lúdico, ela possui uma função fundamental de elaboração, de possibilidade de apaziguamento da angústia. No brincar a criança encena uma possibilidade de não estar assujeitada numa cena em que de fato esteve no passado. Ou seja, ela pode ocupar o lugar de sujeito onde ela já esteve no lugar de objeto. Para Freud, “as crianças repetem, brincando, o que lhes produziu uma forte impressão na vida, que nisso

reagem e diminuem a intensidade da impressão e tornam-se, por assim dizer, donos da situação” (Freud, 1920/2010, p. 175). É colocando a escola em cena, ou encenando a vida na escola, que estes adolescentes foram elaborando suas questões. As cenas montadas pelos alunos representavam momentos difíceis e sensíveis da vida na escola e da adolescência, mostrando como a brincadeira funciona como mais um espaço para elaborar o cotidiano. Do ponto de vista do educador, esses momentos trazem à tona um aspecto fundamental de uma educação que deve partir da experiência de encontro com o outro e das dificuldades que isso implica. Para Gert Biesta, “se a experiência de resistência é o ponto em que começa a educação, então ensinar significa, antes de tudo, inserir essa experiência na situação educacional – isto é, tornar possível o encontro entre a criança e o mundo, *encenar* esse encontro” (2021a, p. 37, grifo do autor).

Walter Benjamin sugere uma reflexão sobre a brincadeira que pode ir nessa mesma direção. Em um fragmento de *Rua de mão única*, Benjamin questiona certo tipo de objeto educativo fabricado especialmente para crianças, cuja origem ele identifica nas teorias pedagógicas iluministas. Para ele, as crianças, na verdade, se ocupam e se debruçam sobre todo tipo de material resultante da atividade dos adultos e, particularmente, sobre os restos dessas atividades. De modo bastante sugestivo, Benjamin escreve:

Nesses desperdícios [as crianças] reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta para elas, precisamente e apenas para elas. Com eles, não imitam as obras dos adultos, antes criam novas e súbitas relações entre materiais de tipos muito diversos, por meio daquilo que, brincando, com eles constroem. Com isso, as crianças criam elas mesmas o seu mundo de coisas, um pequeno mundo dentro do grande (2013, p. 16).

Na oportunidade em que as crianças produziram cenas com os pedaços, os restos, as lembranças, daquilo que viveram na escola, mais do que reproduzir a cena como de fato aconteceu, elas criaram seu próprio “pequeno mundo de coisas”, sobre o qual puderam reconhecer aquilo que foi especificamente direcionado a elas. Assim, puderam, talvez, não só reconhecer o seu lugar no mundo, mas ajudar a produzir esse mesmo lugar. É nesse sentido, por fim, que a aposta em abrir um espaço de escuta entre esses alunos tenha apontado na direção de, em vez de reforçar o estigma percebido sobre eles, fazer sua marca se deslocar, na produção de um lugar próprio daquelas crianças no espaço escolar, numa situação que, no início do ano letivo, tinha se mostrado particularmente difícil.

As reuniões com os professores e algumas considerações finais

Alguns momentos importantes se revelaram nas oportunidades de reunião entre os professores e a equipe Proinape. Organizados pela coordenação pedagógica, em tempo de planejamento ou outros horários possíveis, o curto espaço se mostrou como oportunidade para apresentar ao grupo de professores o que era recolhido nas falas dos alunos. Assim, o trabalho de “trapeiro”¹⁰, que, como vimos, recolheu pelo caminho aquilo que, de alguma forma, era difícil de “caber” no cotidiano escolar, continua ao apresentar ao grupo de professores o que foi possível observar e escutar dos alunos. Ao mesmo tempo, o espaço se constituía como um lugar para que os professores compartilhassem, em um momento não determinado pelas pressões e pelos prazos em definir fechamento de notas ou conceitos, suas próprias impressões sobre a escola, o trabalho, os alunos.

Assim, os encontros com professores possibilitaram reflexões importantes sobre o lugar do desejo de cada um no trabalho, na escola e na educação. Nesse sentido, pôde ter um efeito de reconvocar professores e professoras à relação com os alunos, com a escola, com o trabalho – uma brecha talvez pequena em um cotidiano marcado, tantas vezes, pela massificação e descrito, às vezes, como um “moedor de cana”. Portanto, seria na medida em que cada um pôde se perguntar sobre o seu desejo em relação ao trabalho, ou seja, na medida em que estes espaços favoreceram a emergência de um dizer singular, que esta massificação – seja dos alunos, seja dos professores – poderia encontrar alguma interrupção.

Na experiência em escolas da rede municipal de educação são inúmeros os exemplos de alunos recorrendo aos professores para encontrarem algum acolhimento, pedirem ajuda, serem escutados. O que os professores fazem com essa demanda é também algo muito singular. O espaço de diálogo nesses encontros entre professores, sobre aquilo que foi recolhido das falas dos alunos, pode abrir uma fresta pela qual cada professor se encontre com sua própria disposição em relação a essa demanda – que pode ser de alguma abertura à escuta dos alunos, ou de posicionar-se numa distância maior. Nesse sentido, há de se levar em conta também a singularidade do

¹⁰ Ampliamos a figura que Walter Benjamin retoma de Baudelaire para falar do trabalho do poeta. Aqui, o trabalho se assemelha no gesto de parar, recolher, colecionar as palavras dos alunos: “tudo o que a grande cidade rejeitou, perdeu, partiu é catalogado e colecionado por ele”. Mais adiante, Benjamin descreve o andar do trapeiro-poeta, “que tem de parar constantemente para recolher o lixo em que tropeça” (Benjamin, 2021, p. 82). O “lixo” aqui, perde sua significação negativa, para ganhar importância em revelar vestígios da vida no mundo contemporâneo.

educador. O que parece central aqui, portanto, é que essas diferentes posições possam, entre a própria equipe, ir constituindo-se, gradativamente, sem se mostrarem definitivas ou fixas.

Não é o caso, portanto, de exigir uma escuta sistemática por parte dos professores das queixas de seus alunos. Em vez disso, seria o caso de notar que, em geral, existem nas escolas professores, em algum momento, dispostos a improvisar algum espaço de escuta que possa acolher a demanda desses alunos. E, embora essa disposição para a escuta que acontece no espaço escolar possa ter se formado pela experiência do docente ou por sua própria formação e interesse, o seu caráter “improvisado” parece cumprir um papel importante na produção de vínculos entre o aluno e a escola, e também na manutenção dos sonhos e da vida dessas crianças e adolescentes. Por outro lado, os encontros com outros profissionais, como os relatados aqui, podem também fazer circular um tipo de saber que produza algum apoio, suporte e conteúdo para esse trabalho.

Assim, o lugar que a equipe do Proinape ocupa na escola é também digno de algum comentário. Sem fazer parte da equipe pedagógica ou de gestão, e muito menos como instância de regulação do trabalho docente por parte da Secretaria de Educação, acaba por ocupar um lugar *estranho* que, entretanto, pode se tornar bastante produtivo. O esforço em se constituir a partir de uma disposição para a escuta pode viabilizar uma ligeira desestabilização de lugares pré-estabelecidos no cotidiano escolar. Esse deslocamento parece importante na produção de alguns efeitos nesse cotidiano. Em vez de uma desestabilização que vem “de cima”, é possível que esse lugar que se constitui como *estranho* possa, inclusive, estimular aquela reflexão sobre o lugar do desejo dos educadores em relação à escola e seu trabalho.

Ao mesmo tempo, a constituição desse lugar é algo a ser produzido a cada vez, nem sempre com abertura o suficiente para se formar. Este é um dos desafios da equipe: seu lugar não está dado, de saída, na configuração da instituição escolar. Entretanto, o trabalho só é possível se houver a construção de um lugar “dentro” da equipe escolar, ou seja, a partir do estabelecimento daquele vínculo transferencial do qual falamos. Acreditamos, entretanto, que essa posição paradoxal, essa desestabilização – quer dizer, a produção de algumas quebras no cotidiano, ou a apresentação de algo do que foi colhido entre os alunos, por exemplo – possa gerar a produção de alguns saberes, como mais um modo de colocar a reflexão no centro do trabalho educativo.

Por fim, destacamos a importância da ativação desses diferentes momentos e lugares de escuta no cotidiano escolar – alguns mais planejados e sistemáticos, outros mais “improvisados” a partir do inesperado e imprevisível. É essa escuta da *diferença*, como sugerimos acima, que pode, em alguma medida, ir na direção da produção de uma educação para autonomia intelectual, mas também subjetiva daqueles que vivem a escola. Escutar a diferença significaria, mais do que assimilar um comportamento padronizado, ajudar a produzir respostas próprias e singulares às situações colocadas pelo mundo da vida (Biesta, 2021a).

As dificuldades para a realização dessas tarefas educativas são imensas. Uma série de obstáculos se colocaram ao longo do trabalho relatado aqui, desde aulas suspensas por conta de situações de violência no entorno da escola (lembramos do que diz um aluno em um dos encontros: “eu não gosto quando tem tiro”) até a sobrecarga de trabalho que cai sobre professores e outros profissionais do ensino. No entanto, essa experiência revela não só a necessidade de revalorização dos trabalhadores da educação, a partir de condições de trabalho dignas, mas de como é profícuo o trabalho coletivo na escola, que envolva diferentes profissionais, com seus diferentes saberes. As reflexões aqui esboçadas são fruto desse trabalho coletivo e plural. Aliás, é a dimensão da especificidade dos saberes envolvidos no trabalho em educação que pode servir como base para a valorização desses profissionais.

Referências

- Alberti, S., & Pollo, V. (Orgs.). (1996). *Referências em Freud e Lacan sobre o tema: psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise.
- Apple, M. W. (2020). *A luta pela democracia na educação: lições de realidades sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Benjamin, W. (2013). *Rua de mão única: infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Benjamin, W. (2021). *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Biesta, G. (2021a). Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor. In C. T. Gabriel, & M. L. B. Martins (Orgs.), *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios* (pp. 23-42). Rio de Janeiro: Mauad X.

- Biesta, G. (2021b). *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Chervel, A. (1990). A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, 2, 177-229.
- Cohen, R. H. P. (Org.). (2009). *Psicanalistas e educadores: tecendo laços*. Rio de Janeiro: Wak.
- Freud, S. (2006). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (Obras completas Vol. 13). Rio de Janeiro: Imago. Originalmente publicado em 1914.
- Freud, S. (2010). *Além do princípio do prazer* (Obras completas Vol. 14). São Paulo: Companhia das Letras. Originalmente publicado em 1920.
- Freud, S. (2011). *Prólogo a juventude abandonada, de August Aichhorn* (Obras completas Vol. 16). São Paulo: Companhia das Letras. Originalmente publicado em 1925.
- Freud, S. (2013). *Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio* (Obras completas, Vol. 9). São Paulo: Companhia das Letras. Originalmente publicado em 1910.
- Freud, S. (2016). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (Obras completas Vol. 6). São Paulo: Companhia das Letras. Originalmente publicado em 1905.
- Freud, S. (2018). *Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico* (Obras incompletas Vol. 6). Belo Horizonte: Autêntica. Originalmente publicado em 1912.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2006). *Brasil: o estado de uma nação: mercado de trabalho, emprego e informalidade, 2006*. Rio de Janeiro: o autor.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020*. Brasília: o autor.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), 9-43.
- Moignard, B. (2021). As novas problemáticas educativas: construção do objeto. In C. T. Gabriel, & M. L. B. Martins (Orgs.), *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios* (pp. 95-113). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Oury, J. (2009). *O coletivo*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.

Sordi, M. R. L., Varani, A., & Mendes, G. S. C. V. (Orgs.). (2017). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia: Navegando.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Submetido em: fevereiro de 2023

Aceito em: abril de 2023

Sobre os autores

André Francisco Berenger de Araujo

Professor de História na rede municipal de educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Doutor em História Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em História na Universidade Federal de Goiás. Graduação em História na Universidade Federal Fluminense. E-mail: andrefrancisco21@gmail.com

Renata Mendes Guimarães Geoffroy

Psicanalista. Psicóloga do Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em Pesquisa e Clínica em Psicanálise pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: renatageoffroy@gmail.com