



Grupo de Mães de Crianças com Queixa Escolar: uma possibilidade de enfrentamento

Gabriela Balaguer e Sabrina Gasparetti Braga
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2010

SUMÁRIO

1	Resumo	2
2	Ponto de Partida	3
3	O Grupo	6
4	Os Encontros	7
4.0.1	Primeiro Encontro	7
4.0.2	Segundo Encontro	10
4.0.3	Terceiro Encontro	11
4.0.4	Quarto Encontro	12
4.0.5	Quinto Encontro	12
4.0.6	Sexto Encontro	13
4.0.7	Sétimo Encontro	13
4.0.8	Oitavo Encontro	14
4.0.9	Devolutivas Individuais	14
5	Temáticas a Serem Discutidas, Pensadas e Refletidas	16
5.0.1	Forma de condução do grupo	16
5.0.2	Culpa	18
5.0.3	“O crime que ela não cometeu, eu cometi”	19
5.0.4	Dúvidas quanto ao processo pedagógico	21
6	Considerações Finais	23
7	Bibliografia	24



1 RESUMO

Este artigo apresenta o relato da intervenção de profissionais em formação do Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar (OQE), do Instituto de Psicologia da USP. Observamos a necessidade de oferecer aos pais de crianças com queixas escolares um espaço de acolhimento ao sofrimento decorrente deste lugar social. Historicamente, explicações acerca do fracasso escolar, assim como o modelo clínico tradicional de atendimento a essa demanda, culpabilizam apenas as famílias e crianças pelas dificuldades de aprendizagem e as questões de comportamento na escola, desconsiderando a dimensão múltipla e coletiva da produção desse fracasso. Assim, realizamos, durante o primeiro semestre de 2010, um grupo de acolhimento de mães de crianças que procuraram o serviço de OQE. Oferecemos um espaço paralelo ao atendimento das crianças, com uma série de oito encontros de uma hora e meia, tratando temas de interesse do grupo. Utilizamos dinâmicas, dramatizações, vídeos e textos trazidos por elas mesmas para mediar suas perguntas, dúvidas, certezas, histórias e reflexões. O objetivo era oferecer um espaço compartilhado para falar, pensar e trocar experiências significativas que pudessem dar conta da rede de preocupações, perguntas, explicações e sofrimentos provenientes da história de filhos marcados por queixas escolares. Observamos um empoderamento e potencialização das mães em sua capacidade de pensar criticamente a queixa escolar, aprisionando-se menos em um ponto, circulando da pura culpabilização de si à inclusão das responsabilidades da escola e política educacional; da “doença” possível das crianças para a resistência saudável aos processos escolares; da distância do universo escolar para suas lembranças escolares; da “incapacidade” dos filhos para a criatividade e potência deles. Igualmente observamos a importância desse atendimento para a sustentação do atendimento aos filhos, garantindo não apenas a assiduidade como a modificação de posicionamentos familiares, escolares e a possibilidade de tomadas de decisão mesmo durante o processo.



2 PONTO DE PARTIDA

De março de 2010 a junho de 2010, realizamos um grupo de atendimento a pais de crianças com queixa escolar no Serviço de Queixa Escolar da Universidade de São Paulo. Esses pais haviam procurado o serviço em busca de um diagnóstico e tratamento às questões produzidas no encontro de seus filhos com a escola: questões relativas a dificuldades de aprendizagem, mas também a comportamentos considerados inadequados. Tendo sido proposto um grupo de atendimento às crianças, surgiu a possibilidade de se fazer um trabalho em paralelo, no mesmo horário com os pais. Na entrevista individual inicial com os psicólogos responsáveis pelo grupo de crianças, foi realizado o convite para os pais que se interessassem em participarem do grupo que ocorreria no mesmo dia e horário do grupo das crianças. Assim, logo no primeiro dia, o grupo de pais transformou-se num grupo de mães: elas que procuraram o serviço pedindo ajuda em relação aos seus filhos, elas compareceram às entrevistas iniciais, algumas vezes acompanhadas de seus maridos, e elas traziam seus filhos para os atendimentos.

Foram propostos encontros semanais, totalizando ao final do trabalho oito encontros grupais de caráter aberto e voluntário, com duração de uma hora e meia. O objetivo do trabalho era conquistar uma movimentação na rede de relações (criança, família e escola) no sentido de ampliar as possibilidades de desenvolvimento de todos (Souza, 2007), considerando como pressuposto fundamental que a queixa escolar tem como seu centro o processo de escolarização. (Souza, 1996; Machado, 1996; Souza, 2007). Esta perspectiva traduz-se em uma atuação que além de ouvir e pensar o sofrimento dos pais em relação aos filhos com queixas escolares, remete as queixas ao processo de escolarização. Assim, os encontros com o grupo procuravam oferecer um espaço compartilhado para falar, pensar, trocar e viver experiências significativas que pudessem dar conta da rede de preocupações, ansios, perguntas, explicações, sofrimentos e alegrias provenientes da história de filhos marcados por queixas escolares.

Logo no primeiro encontro, duas lições. A primeira era que o grupo de pais era um grupo de mães; e a segunda, era que precisávamos enfrentar conjuntamente um im-



pedimento concreto e prático para a realização do grupo, a saber: como possibilitar a participação das mães que vinham acompanhadas de outros filhos? Dentre as cinco mães que compareceram ao serviço para levar seus filhos ao atendimento em grupo, apenas três puderam participar num primeiro momento, pois duas delas estavam acompanhadas de seus filhos menores, e não puderam entrar. Consideramos que estes foram os dois primeiros aprendizados proporcionados a nós pelo grupo, pois na divisão social do trabalho de nossa sociedade, o cuidado com os filhos e com a casa acaba sendo prioritariamente, e na maior parte do tempo, tarefa e responsabilidade das mães. Além disso, a falta de equipamentos públicos de educação e assistência social que ofereçam espaço de acolhimento às crianças e adolescentes cujos pais trabalham ao longo do dia tende a responsabilizar novamente e unicamente as famílias a encontrarem soluções para os impasses e necessidades cotidianas. É frequente em comunidades populares encontrar crianças mais velhas cuidando de seus irmãos mais novos, evidenciando a desproteção e o desamparo vivido pelas famílias nas cidades.

A partir desta realidade, as dificuldades em participar do grupo – uma vez que estavam cuidando de outras crianças – deveria ser tratada como um problema isolado, merecendo indicações de soluções individuais ou seria uma questão a ser enfrentada pelo Serviço de Queixa Escolar? Como faríamos um grupo com três mães e duas psicólogas? O que fazer se quase metade do grupo estava impedido de ir justamente por estar submetido a uma condição de classe e, conseqüentemente, a sua divisão social do trabalho? Portanto, aquilo que a princípio poderia ser pensado como um problema das mães era algo a ser enfrentado pelo Serviço: limitações reais, concretas e objetivas poderiam impedir o trabalho com as mães que no grupo queixavam-se justamente da sobrecarga de tarefa. Não nos preocupamos com o fato de duas mães não poderem participar porque estavam com seus filhos, e tratar este impedimento como um problema individual e não coletivo, era mais ou menos como dizer que os deficientes físicos deveriam frequentar mais locais públicos, apesar da inexistência de condições de acessibilidade concretas. Neste primeiro impasse, a inacessibilidade das mães ao grupo está investida de toda a perturbadora história da Psicologia e sua condição de saber e poder construído como forma de justificar os processos de desigualdade que percorrem nossa sociedade ocidental (Santos, 1988; Bock, 2003; Patto, 1984). Acostumados a uma prática de atendimento elitizada, classista e que desconhece as necessidades e realidades da população, é frequente que psicólogos tratem de problemas concretos e reais da clientela por ele atendida como se fossem manifestações de segunda ordem de questões psicológicas. Como alerta Dimenstein (2000), o modelo hegemônico de subjetividade no campo da psicologia propõe um



“sujeito psicológico”, que se desenvolve a partir do ideário individualista: “um indivíduo autônomo, senhor de si e independente, ou seja, ausente de vínculos e dos determinismos universalmente definidos pela cultura, que marca a ideologia ocidental moderna” (p.96).

Foi então ao final do primeiro encontro, e não por acaso depois de ter acompanhado as mães e seu encadeado cotidiano, cheio de preocupações e tarefas, que tivemos a idéia de montar uma **Sala de Espera dos Irmãos** com brinquedos, material gráfico e plástico de modo que eles pudessem aproveitar o tempo ali, brincando juntos enquanto, na sala ao lado, o grupo de mães acontecia. As mães gostaram da idéia, e ficaram aliviadas e desejosas de poderem participar do grupo. Assim, pensarmos que o problema a ser enfrentado merecia uma adequação do dispositivo de atendimento que era oferecido pelo Serviço foi uma grande lição da forma de olharmos e reconhecermos as dificuldades cotidianas pelas quais passavam essas mães na organização da vida em família.

A seguir, apresentaremos um breve resumo de cada caso e dos encontros realizados e, posteriormente, a discussão teórico-prática de alguns temas que surgiram ao longo do processo grupal.



3 O GRUPO

O grupo foi composto por cinco mães de crianças que encontraram problemas em seu processo de escolarização. Abaixo, o nome de cada mãe e uma síntese da queixa principal.

Regina¹, mãe de Teo: Teo, estudante de escola particular que solicitava um diagnóstico de Déficit de Atenção. A criança era um ano mais nova em relação aos demais estudantes de sua turma, e a escola seguia o conteúdo curricular de um ano posterior.

Sônia, mãe de Maria Alice: Sônia tinha preocupação principalmente quanto a aprendizagem do conteúdo de matemática da filha. A escola dizia que a estudante teria um “click”, e relatava dispersão, falta de concentração e memória.

Zelma, mãe de Guilherme: Zelma relata queixas da escola de longa data, desde o início do processo de escolarização do filho. Queixas de dificuldades na leitura, desenho, contagem de dinheiro, concentração e interação social.

Ângela, mãe de Vinicius: Ângela diz que a escola relata comportamento sem sentido, irritação sem necessidade, excessiva introversão; cópia errada da matéria.

Maria, mãe de Everson: a queixa era de que não acompanhava a sala, não fazia lição sozinho, não sabia ler.

¹Todos os nomes próprios utilizados neste relato são fictícios



4 OS ENCONTROS

4.0.1 Primeiro Encontro

Para o primeiro encontro pensamos uma dinâmica de apresentação que possibilitasse a desinibição do grupo, por meio do recurso indireto: a imagem. Assim fizemos uma dinâmica chamada *“Essa foto me revela”*. O instrutor espalha pela sala diversas figuras coladas em folha sulfite ou pedaço de cartolina; cada participante escolhe uma imagem que possa dizer algo de si, e em seguida faz sua apresentação da seguinte forma: *“Meu nome é.... escolhi essa figura porque...”*. Levamos inúmeros recortes de revista com imagens de todo tipo.

Cada mãe se apresentou por meio das fotos falando de suas questões: Regina escolheu duas imagens. Com relação à primeira, Regina diz que escolheu porque lembrou do filho que gosta de pintar. Portanto, ao pedir que falasse dela, Regina escolhe falar do gosto do filho pela pintura. *“Essa sou eu que tenho um filho que gosta de pintar”*.



Figura 1: Primeiro recorte de revista escolhido por Regina

Na segunda imagem, Regina diz:



“Escolhi uma paisagem, por ser um lugar tranquilo, bem diferente do que passei antes de chegar a USP. Será que aqui encontrarei tranquilidade? Eu sou uma mãe que sinto alegria de ver o que meu filho é capaz e sinto muita preocupação quando ele tem dificuldades”.

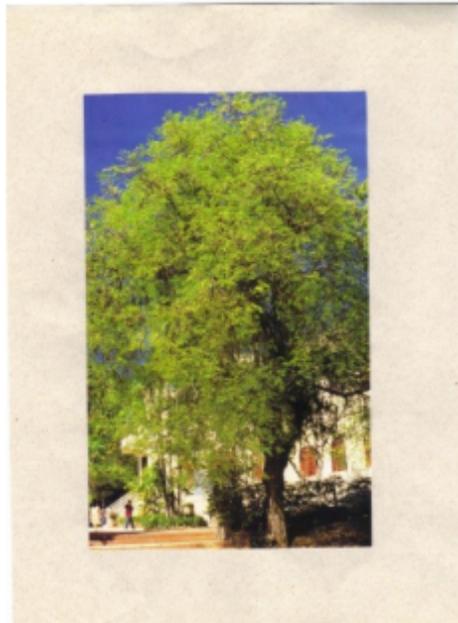


Figura 2: Segundo recorte de revista escolhido por Regina

Sônia escolhe duas imagens para falar de si, e diz enquanto nos mostra a figura de uma mente de onde provêm vários símbolos e sinais: “Como mãe tenho mil e uma preocupações, a cabeça fica a mil por hora pensando o que vai ser amanhã.”

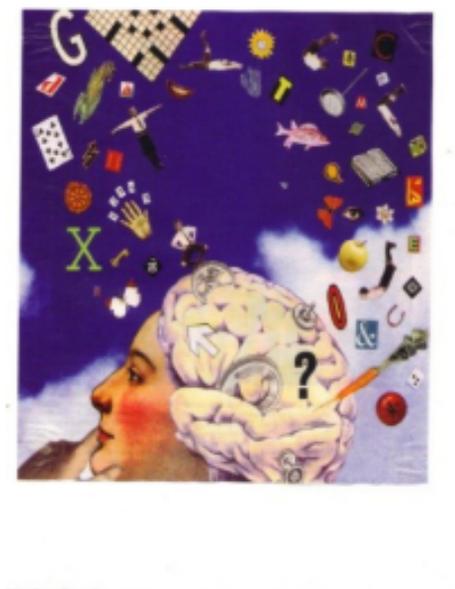


Figura 3: Primeiro recorte de revista escolhido por Sônia



Depois escolheu uma figura de uma mulher, em frente a um espelho, e diz: a mulher, quando está na época mais crítica na vida, se olha no espelho e acha uma cura ali, consegue mostrar o exterior e o interior, fica melhor. Eu acordo e falo: Bom dia, mais um dia.”



Figura 4: Segundo recorte de revista escolhido por Sônia

Percebe-se pela escolha das duas figuras que Sônia fala de seu duplo lugar social: como mãe e mulher.

Por último Zelma, que escolheu uma única imagem para falar de si, um grupo do Movimento Sem Terra com foices em punho: “isso é a guerra, a batalha que tenho que vencer todos os dias com meu filho. Faz quatro anos que tento alfabetizar Guilherme, é a guerra que tenho com Guilherme de onde tiro forças.”



Figura 5: Recorte de revista escolhido por Zelma

Uma batalha que pode ser pensada por muitas chaves de compreensão: o filho sendo o adversário que impõe resistência às suas conquistas, com quem batalha e luta todos os dias? Ou na chave do mundo que demonstra uma inimizade, uma incordialidade com ela e seu filho, um mundo adverso?



Desde este primeiro encontro, as falas apontaram para alguns temas: o sofrimento em que as mães se encontravam em função principalmente de problemas de aprendizagem de seus filhos, tendo perguntas, dúvidas e uma certeza: a da própria responsabilidade pelo destino escolar e, por consequência, profissional dos filhos. Elas se faziam perguntas: “o que meu filho tem?”, “ele precisa de medicação?”, “onde errei?”, “por que tenho filhos tão diferentes?”, “o que posso fazer para ajudá-lo?” Mas, por outro lado, foram modulando, ponderando em relação a cada questão: “Eu não errei, e acho que vocês também não, cada criança é de um jeito”, “não acho que precise tomar medicação”, “acho que se ele se esforçasse mais, talvez pudesse apreender”. Mas apresentavam também compreensões críticas principalmente a respeito da escola: “os professores não tem explicação para sua dificuldade exagerada em matemática, dizem que qualquer dia, ela vai ter o click”; “a escola é forte”; “a escola tem essa tal de passagem progressiva, se tivessem repetido a Maria Alice, ela estaria melhor em matemática”.

Ao final do encontro, combinamos o contrato com as mães e oferecemos para aquelas que não puderam entrar nesse primeiro grupo a possibilidade da Sala de Espera de Irmãos. Zelma trouxe textos que recebeu num outro grupo de pais que participou no posto de saúde do Hospital Geral de Pedreira. Ela valorizou muito a experiência que teve nesse grupo e as orientações recebidas de como lidar com as dificuldades de Guilherme.

4.0.2 Segundo Encontro

Nesse encontro, optamos por não levar nenhum disparador ou dinâmica. Refizemos as apresentações de forma livre, agora com mais duas participantes que puderam deixar as crianças na Sala dos Irmãos. Os temas circularam em torno de uma série de injustiças, agressões, desconfiança nas relações entre pais e membros escolares, além de dúvidas quanto ao processo pedagógico. Foram trazidas muitas histórias de agressão verbal, preconceitos e discriminação, e a sensação comum de impunidade diante de situações violentas. Portanto, do sentimento de culpa veio mais claramente à tona outro sentimento impedido pelo sentimento de culpa: a impotência de quem vê acontecer a violência e mesmo agindo contra ela, nem o julgamento dos culpados, nem a restauração do conflito é promovido. Nada é feito.

As mães relatam as agressões: Everson foi insultado por sua professora que o chamou de “branquelo, feio e bobo”; Vinicius foi chamado de autista pela professora e não quer mais ir para a escola; Zelma traz um relatório da professora de Guilherme que o estudante comparece como um bicho – não como aluno, nem como criança. Cenas e situações como



essas ficam marcadas na memória de mães e crianças. Pouca possibilidade de elaboração desse passado: para as crianças fica o sentimento de insegurança, desconfiança e medo de ser ainda mais agredido por aquele que deveria protegê-lo. (Ruotti, Alves & Cubas 2006)

Por outro lado, com relação ao aprendizado, Regina diz que a escola passa muita lição e que leva a noite e parte da manhã do dia seguinte para fazer lição. “Ele brinca uma hora e meia por dia, e o resto do tempo faz lição”. As outras mães corroboram. “Há realmente muita lição e algumas nem eu sei fazer, quanto mais meu filho!”. As mães tem dúvidas quanto à adequação da quantidade e do nível de dificuldade imposto pela tarefa de casa para as crianças. Ângela completa: “acho que tem coisas que é papel da mãe e tem coisas que é papel da escola. Eu não sou professora como eu posso fazer certas coisas?”. A consideração de Ângela traz à tona a discussão sobre os limites dos pais e a necessidade de dividir responsabilidades com a escola. É bastante frequente na triagem do Serviço de Orientação à Queixa Escolar, pais se queixando de exercerem papéis de professores, com a responsabilidade de ensinar conteúdos escolares aos filhos e, mais ainda, tendo que tomar decisões de caráter estritamente pedagógico, como a decisão pela aprovação ou não de seus filhos. Há um processo de destituição dos limites das tarefas, responsabilidades e obrigações propriamente pedagógicas.

4.0.3 Terceiro Encontro

No terceiro encontro, utilizamos como disparador para a discussão em grupo o filme *A fabulosa história de Amélie Poulain*¹. O intuito nosso era apresentar algum filme que pudesse tratar da questão do diagnóstico, de fazer pensar a pergunta “o que meu filho tem?”, e também nas diferenças e singularidades de cada um. A discussão que se seguiu ao filme foi proveitosa, mas consideramos que a linguagem do filme era um pouco inadequada para algumas mães. Maria, por exemplo, ao invés de ver o filme, olhava para as coordenadoras do grupo o tempo todo. Zelma dormiu durante o filme.

Depois de ver o filme começaram os comentários que circularam em torno das atitudes que os pais podem tomar e prejudicar os filhos. Sônia diz “os pais deixaram Amélie sem infância”. Zelma lembra de quando foi a escola assistir a aula de Guilherme e fazer lição por ele. Segundo ela, “esta não era a resolução do problema, agora deixo ele se

¹Neste filme, a personagem Amélie Poulain teve sua infância roubada por um falso diagnóstico de problema no coração feito por seu pai, médico. Isso acarreta a ela um série de dificuldades nas relações pessoais. No filme os personagens são apresentados pelas suas singularidades, diferenças e até idiossincrasias em relação aos demais.



virar sozinho”. Regina quer a resposta: “Téo tem algum déficit de atenção?”. E Zelma pergunta: “mas o que será que tem de errado, será que sou eu ou ele?”. Falam da preguiça dos filhos, na dificuldade em enfrentar desafios e na frustração.

Ao final do encontro, Ângela nos dá a possibilidade para partir da anormalidade, da inadequação das crianças para a consideração de que “Toda criança é especial”. Eis o título do filme que Ângela sugere e traz para que assistamos juntas.

4.0.4 Quarto Encontro

Assistimos previamente ao filme sugerido por Ângela e selecionamos alguns trechos para fomentarmos a discussão. No primeiro momento, aparece justamente o conteúdo discutido no encontro anterior: a dificuldade escolar da criança, porém seu profundo encantamento com o mundo; o circuito vicioso produzido nas relações familiares provocados pelo excesso de reclamações da escola por conta do fracasso escolar. Assim, a escola reclama do filho, o filho passa por conflitos na escola, reage a esses conflitos e os pais já cansados de tantas reclamações reagem diante da reação do filho, sem sequer ouvi-lo. As mães se reconheceram. Zelma fala: “Às vezes, a gente não dá o direito dos filhos falarem, nós nem ouvimos os filhos e já estamos criticando.” Falam também das desavenças e divergências entre o casal parental em como lidar com a educação, nos ciúmes do marido com os filhos, nos conflitos familiares. Um outro aspecto foi discutido e refletido: um temor de que as dificuldades escolares tivessem a ver com uma gravidez difícil.

4.0.5 Quinto Encontro

Neste encontro, fizemos uma vivência em que propúnhamos as mães um relaxamento e um retorno à experiência escolar delas. Ao final do relaxamento, pedimos às mães que produzissem algo que pudesse falar dessa lembrança, usando materiais tipicamente escolares, lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola, papel sulfite, revistas e outros. As produções das mães mostraram que a escola, mais do que lugar de aprender conteúdos, era o lugar em que as relações de amizade, de amor e de companheirismo poderiam acontecer tanto entre colegas como também com funcionários e professores. Chamou nossa atenção a reação de duas mães, Ângela e Regina: a primeira não quis mostrar sua produção para as colegas e a segunda não conseguiu produzir nada. Mas isso não se assemelhava a experiência com as crianças e adolescentes na escola? Alguns fazem a tarefa, outros não conseguem fazê-lo, outros não querem mostrar o que fazem. Isso



também foi apontado para as mães, no sentido de fazê-las sentir na pele, como somos todos tão diferentes e como nos sentimos diante das tarefas propostas por outro. Regina ficou durante todo tempo, muito nervosa, folheando revistas e quando foi sua vez de falar, explodiu num choro doloroso, dizendo que imediatamente ficou imaginando como seu filho se sente na escola sem entender os conteúdos, distraído e como viver isto diariamente devia ser difícil para ele. Ao mesmo tempo, perguntava ansiosa, como se estivesse se sentindo dentro de uma panela de pressão diante das dúvidas com relação ao seu filho: “devo ou não devo tirá-lo desta escola?”. Diante dessa pergunta o grupo se posicionou: “você deve sim tirá-lo desta escola! Seu filho, coitadinho, está dois anos adiantados, seu filho não tem problema algum. Essa escola é muito exigente e não quer saber de dialogar com os pais”. Ao final desse encontro, algumas mães sinalizaram a vontade de ter um momento individual para serem ouvidas sobre outras questões.

4.0.6 Sexto Encontro

Decidimos não levar nenhum disparador ou dinâmica para retomarmos e aprofundarmos a experiência de retorno à escola do último encontro. Elas relataram que foi muito importante, para Regina, em especial. Ela chegou muito diferente, arrumada, feminina e muito decididamente diz: “eu e meu marido vamos tirar o Teo da escola”, marca muito a decisão do casal e parece que fica mais tranquila com isso. Conta-nos que perceberam que existe um grande número de alunos que vão mal na escola, como seu filho, que ele não é o único e que a escola não realiza reuniões coletivas com os pais, somente conversas individuais para que os pais não percebam que existem problemas com a escola e não somente problemas individuais dos alunos. Maria anuncia que quer falar dela conosco, que é muito chorona e que o marido diz que ela às vezes que precisa de terapia. Ângela fala sobre a escola de Vinicius, do quanto não fizeram nada para ajudá-lo diante das dificuldades que ele teve e a instituição assume sua omissão, o que parece ter um efeito positivo no sentido de alguém para além dela reconhecer responsabilidades pelas dificuldades que o filho encontrou no seu processo escolar.

4.0.7 Sétimo Encontro

Neste encontro, levamos em forma de vídeo a história em quadrinhos que Zelma havia trazido do outro grupo de pais que frequentara no posto de saúde. A história chama-se: “Agora Não Bernardo!”² Levamos com intuito de discutir qual a mensagem trazida pela

²A história fala de pais que sempre diziam para o filho “agora não”, diante de todas as suas demandas por atenção. Pouco a pouco o filho via se transformando num monstro e os pais permanecem não o



história. Sônia diz que às vezes tudo o que faz para os filhos parece ser pouco, mas se pergunta “Será que é pouco mesmo?”

Perguntamos o que elas acham que produziu o monstro da história? As mães passam a falar de uma série de espaços, relações ou instituições em nossa sociedade que transformam crianças e adolescentes em monstros: a família, mas também a escola, a rua e seus perigos, extrapolando a concepção de que monstros são criados apenas pelos pais ou pela família para uma concepção mais ampla sobre o papel da sociedade e das instituições na condução do desenvolvimento, aprendizagem e educação das crianças.

4.0.8 Oitavo Encontro

Neste último encontro, as mães falaram de como parece que se sentiam mais tranquilas e, ao mesmo tempo, mais empoderadas para poder viver essa situação com seus filhos. Para elas, haviam alcançado de algum modo uma tranquilidade parecida com aquela desejada na primeira sessão. Elas valorizaram a importância do compartilhar coletivo de suas experiências, não se sentiam nem únicas, nem mais sozinhas. Além disso, falaram da experiência de aprendizado, de como elas perceberam seu momento e modo de aprender alguma coisa. Maria começa a falar sobre um bolo que fez, trocam receitas, frustrações por não conseguirem fazer o bolo e falam da necessidade de estarem tranquilas, de que ninguém as critique para poderem aprender. Valorizamos também como essa experiência do aprender é algo pessoal, singular e que cada um tem suas necessidades, sua maneira, seu tempo que deve ser respeitado. Ao final do encontro, marcamos conversas individuais com cada mãe para darmos devolutivas e falarmos daquelas questões que pareciam não poder ser tocadas naquele momento em grupo.

4.0.9 Devolutivas Individuais

Gostaríamos de mencionar apenas um aspecto muito significativo que notamos nas entrevistas individuais: o fato de três das cinco mães retomarem e lembrarem algumas vivências pessoais que pareciam se enredar de modo particular na trama produtora da queixa escolar dos filhos - situações de violência, ameaça, maus tratos e humilhação vividos ao longo da vida, nas relações familiares. Isso nos fez pensar não numa causalidade linear e direta que conhecemos na literatura da psicologia escolar na velha equação família desestruturada igual a queixa escolar. O que nos parecia é que de algum modo havia uma espécie de herança que atravessava gerações (Gonçalves Filho, 2007; Benghozi, 2010) vendo, nem lhe dando atenção.



dessas experiências de violência e maus tratos vividas pelas mães, tornando algumas crianças herdeiras dessas histórias e novas vítimas de processos de humilhação, violência e exclusão, até mesmo pela fragilidade de algumas famílias em lidarem agora como pais com outras situações de violência vividas principalmente na escola. A retomada dessas lembranças e vivências por parte das mães parecia permitir novas posições em relação a como lidar com essas situações de violência nas escolas bem como reconhecer e libertar os filhos dessa trama que desconheciam.



5 TEMÁTICAS A SEREM DISCUTIDAS, PENSADAS E REFLETIDAS

5.0.1 Forma de condução do grupo

Combinamos que uma de nós iria coordenar a reunião e a outra observar, mas isto se mostrou improdutivo e artificial; era necessário que houvesse uma co- coordenação para que circulasse o lugar de uma presença reservada e uma presença implicada nas histórias, falas e dimensões intersubjetivas que surgiam no encontro. (Figueiredo & Junior, 2000). Ficar observando e registrando o que se passava não poderia significar estar ausente, numa neutralidade estéril daquele que simplesmente testemunha os acontecimentos do grupo, sem se mover por ele, no silêncio. Na presença que guarda reservas em relação aos fenômenos, as duas coordenadoras sustentavam a potência inter e transsubjetiva do grupo de dar conta das aflições, anseios e questões que apareciam. Nem sempre era fácil nos mantermos nessa posição de presença reservada, pois o campo de trabalhos em Psicologia Escolar, especialmente no que se refere à relação dos pais com a escola, tende a ser fortemente travado por um debate crítico- ideológico – e ao estabelecer contato com as mães, uma posição reativa diante desse embate ideológico nos colocava em posição de completa compreensão e identificação das questões trazidas pelas mães – o que muitas vezes poderia ter nos levado a uma presença absolutamente implicada.¹

Figueiredo (2000), refazendo a discussão sobre ética e técnica em Psicanálise, alerta para necessidade de que o analista assuma uma forma de presença ética com momentos de implicação e reserva a fim de que possa sustentar o processo de cura – seja qual for o sentido disso – do paciente. Embora sua recomendação pareça estar dirigida para o modelo das análises individuais, possivelmente realizadas em consultórios particulares, portanto muito distantes da realidade das intervenções em grupo que venham a acontecer

¹Durante os encontros, Regina insistia em obter uma resposta nossa: devo tirar meu filho da escola? É a escola que está inadequada ou meu filho? Por vezes, apontamos junto com o grupo para elementos importantes na relação com a escola, sem dizer claramente: “Sim, tire da escola! Ou não! Mas problematizando ou apoiando as problematizações que a mãe ou o próprio grupo sugeriam em relação à escola.



no interior das instituições públicas ou clínicas escolas vinculadas a Universidade, como no nosso caso, vale a pena nos perguntarmos o quanto aquelas diretrizes éticas poderiam valer para o atendimento psicológico de outros pacientes.

Perguntávamos: como intervir no campo da queixa escolar sem desrespeitar o universo simbólico, as hipóteses e as questões trazidas pelos usuários, tratando-as apenas e simplesmente como interpretações enganosas, erros, alienações ou ideologia? Em que medida devíamos trazer informações sobre discussões conhecidas a respeito dos chamados distúrbios de aprendizagem, do processo de escolarização e todo um debate sobre a medicalização da vida que vem nos acompanhando no campo de interface entre Psicologia e Educação? Ou ainda sobre as políticas públicas da educação, como a Progressão Continuada? Isto é, como devemos nos encontrar com essas mães? Se no campo das intervenções terapêuticas estamos pensando nossa posição, Brandão (1981), ao falar sobre pesquisa participante, portanto, produção de conhecimento, ressalva o perigo de cairmos numa ideologia do fazer científico de falsa aparência de neutralidade, mas que ao fim pretende conhecer o modo de vida daqueles que se pesquisa para torná-los ‘objetos da história’.

De modo geral, a idéia de neutralidade no campo das intervenções na psicologia ainda é herdeira de uma mentalidade positivista de ciência que garante a sua veracidade e sua legitimidade enquanto produção de conhecimento científico apoiando-se no ideal das ciências naturais, o que tem se mostrado também como inverdade até para as ditas ciências naturais, uma vez que toda ciência é produção social e o ideal de neutralidade e objetividade vem sendo posto em xeque já há algum tempo (Santos, 1988). Por isso, a forma de pensar a produção de conhecimento a partir da pesquisa participante serve como indicativo para nós acerca de uma suposta neutralidade na forma de condução do grupo de mães. Mas então como estabelecer esse diálogo entre coordenadores de grupo e mães sem nos colocar na posição de neutralidade, nem também como doutores de um saber acabado, encerrado sobre seus filhos, sobre educação? Quanto a isso, duas indicações importantes: uma de Paulo Freire e outra de Brandão. O segundo nos alerta para a posição do pesquisador diante das classes populares, seus supostos ‘objetos de pesquisa’:

“ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada de conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais na reconquista popular”. (Brandão, 1984, p. 11)



Isso quer dizer que a produção de conhecimento científico deve estar a serviço da emancipação humana, da reconquista das classes populares de sua condição de poder e saber. A outra indicação vinda de Paulo Freire chama nossa atenção para o caráter sempre provisório e inacabado do conhecimento.

“O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento. Neste sentido, a verdadeira educação é um trabalho dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem” (Freire, 1981, p. 19)

Assim, oferecíamos um campo de reflexão e vivência em que informações eram trocadas, discussões eram trazidas à medida que as questões apareciam nos colocando numa condição de quem tem o que dizer sobre filhos com queixa escolar e tem o que aprender com mães de filhos com queixa escolar.

5.0.2 Culpa

Um dos nossos primeiros aprendizados foi a respeito da culpa que essas mães traziam. Dizer que o efeito das queixas escolares sobre as famílias é a produção da culpa, a famigerada culpabilização das famílias pelo processo de escolarização dos filhos, ideologia que vem recobrir os verdadeiros responsáveis por esse processo, é novamente tratar as famílias, e, no nosso caso, as mães, como simples vítimas passivas, assujeitadas, ao processo de dominação, reprodutoras de ideologia. Do outro lado, estaríamos nós, cientistas, terapeutas e pesquisadores detentores da verdade encoberta pelo efeito da ideologia, livres. Livres? A culpa que comparece nessas mães é muito mais que isso, e certamente terá maior atenção nossa em outro momento.

O tema da culpa comparece ao longo dos oito encontros de diversas formas. Logo percebemos que a culpa atravessava uma série de questões: “se eu não tivesse feito isso com ele”, “se eu desse maior atenção”, “se eu tivesse deixado ele repetir” até mesmo o sentimento ambíguo, possivelmente contraditório, vivido ao longo da gravidez e da primeira infância, quiçá até os dias atuais. Mas o que foi aparecendo é que o sentimento de culpa vinha combater abertamente o sentimento de impotência e heteronomia no mundo. O sentimento de que “não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar”, de ter o destino atravessado por forças de além mar. Ter culpa podia significar não apenas reconhecer um erro, um “crime cometido” (termo utilizado por uma das mães), mas também a possibilidade ou sonho de então repará-lo já que sou eu o seu autor, ou mesmo, se não há mais o que ser feito, de reconhecer algo como efeito de uma ação minha.



Isso parece ser o elemento mais importante no sentido de pensar o poder do processo de culpabilização: ele se produz no encontro do discurso social e do sujeito. Tem sua força no discurso social, mas também no mais íntimo de cada sujeito que o torna eficaz no sentido de produzir explicações sobre o mundo que garantam ao sujeito a sua tão parcial autonomia. Assim, ao mesmo tempo que pretendíamos dialetizar, modular essa questão, deveríamos tomar cuidado em não negar o sentimento de culpa, mas de fazê-lo se mover pela complexidade mesma de relações presentes na produção da queixa escolar.

A fala das mães apresentava-se pendular, começando num ponto e indo ao outro: nós erramos, é nossa culpa e imediatamente passam a falar da impotência, das mãos atadas por uma política pública da educação absolutamente constituidora do fracasso, como é o caso da Progressão Continuada, da ineficácia e incapacidade das instituições (escola, conselho tutelar). Apontamos para esse movimento: “você estão falando duas coisas, mas qual a sua relação?” Por que esse discurso insiste em fazer esse movimento de pêndulo que caminha de uma autonomia absoluta do sujeito, de certa forma paralisante, uma vez que essa autonomia é fictícia, fantasiosa, para uma heteronomia em que não há o que ser feito também igualmente estéril? Gonçalves Filho nos alerta:

“O círculo é símbolo de um belo retorno: é o símbolo daquilo que se completa para ser diferentemente retomado, cada retomada enriquecendo a anterior e modificando-se na seguinte” (...) O pêndulo é o símbolo da monotonia atroz, sem mudança, é o tic-tac do relógio.” (1995, p. 58)

Uma fala pendular que pende entre a culpa e a sensação oposta de impotência, heteronomia reproduzindo de certa forma os aspectos mais enrijecidos em relação ao cotidiano e a capacidade de pensá-lo, de agir sobre ele. As falas individuais pendulares pareceram que aos poucos foram sendo superadas pelo benefício de estarmos juntas, podendo compartilhar o cotidiano e experimentar outras possibilidades de pensamento, de criação e de vivência no cotidiano. O amparo coletivo sobre o cotidiano abria espaços ainda não mecanizados, nem estereotipados. É pelo isolamento do pensamento, da vivência cotidiana que passamos a nos sentir máquinas e reproduzimos assim os mecanismos e estereótipos sociais. E foi assim que pelo apelo conjunto, por nossas diferenças e semelhanças que as mães puderam romper o pêndulo.

5.0.3 “O crime que ela não cometeu, eu cometi”

Assim, a mãe que se perguntava “Onde eu errei?” dizia que já tinha ido muito a escola, brigar, lutar, já tinha feito lição de casa para o filho, já tinha assistido aula com



ele, não deixando claro até que ponto considerava essas atitudes benéficas ou não ao filho. Nesse caso, ter errado talvez significasse para ela justamente o excesso de zelo de Zelma pelo seu filho, o ingrediente errado para que fizesse o bolo não crescer², livrando assim a escola de sua responsabilidade. Quando ouve o depoimento de Sandra acerca da escolha acertada pela repetência da filha mais velha, estudante de escola particular, Zelma se culpa dizendo: “o crime que ela não cometeu, eu cometi”. Ora, um crime remete ao ato de transgressão da lei, ao desejo eventualmente de ser punido, à força e potência de burlarem a lei, de irem na contramão. O sentimento de culpa vem dar conta dos estragos ocasionados pela transgressão: “eu não deixei ele repetir”, “eu entrei na sala de aula com ele”, “eu fiz as lições dele”, “eu amamentei ele até os 7 anos”, “eu amarrava os sapatos dele até os 9 anos de idade”, “eu dava banho nele até pouco tempo atrás” e por aí vai. Zelma nesse caso, apresenta desde a primeira sessão a necessidade de falar dessa culpa.

Mas, se Zelma cometeu um crime, ela teve cúmplices os mais diversos que permitiram com ela esses acontecimentos: seu marido, a escola de seu filho, a professora de seu filho, para citar alguns. Se Zelma burlou as regras ao fazer pelo filho, ao não deixá-lo perceber um limite, foi também porque todos consentiram com a transgressão de Zelma. Consentiram que ela entrasse na sala de aula, fingiram não perceber que as lições eram feitas por outra pessoa que não o aluno, por exemplo. Por isso, fizemos a pergunta: será que a decisão de reprovar ou não o filho, é de vocês somente? Ou ela é uma decisão do corpo escolar, responsável pela escolarização, pela avaliação pedagógica da criança? “Guilherme desiste das posições em que escolhe no futebol, quando percebe que se machuca”. De que machucado Zelma está falando? Da frustração, da percepção do limite e da dificuldade? Ou dos insultos, ameaças, gozações e humilhações, consequência muitas vezes da dificuldade? Será isso o que machuca as crianças que já têm queixas escolares? Serão elas mais sensíveis a processos de humilhação?

Sim. Essas crianças já tiveram sua confiança em si tão destruída que temem sofrerem novamente ridicularizações e humilhações. É possível anotarmos uma série de reações e sentimentos comuns a essas crianças:

1. **Consentimento e internalização:** é possível ver também momentos de certas crianças consentirem, de não terem reação diante da humilhação – “Vítor disse que ele é o mais burro do mundo”.
2. **Abandono da atividade causado por sentimento de fracasso:** quando estão

²Curiosamente na última sessão, Zelma pergunta para as outras mães como fazer um bolo de cenoura crescer, ela que, apesar de fazer tantas perguntas, parecia ter muitas respostas.



sozinhas e não são acompanhadas na sua dificuldade por alguém mais experiente – “Mesmo gostando de futebol, Guilherme está sempre largando mão das posições, quando se machuca”. Uma ferida que está aberta e, que não consegue se cicatrizar, conforme nos diz, o samba chula, “ferida magoada é danada pra doer”.

3. **Contra violência:** quando percebem um sinal de nova ameaça – “Mari quis bater corda na escola e algumas colegas disseram que ela não sabia bater corda. Mari respondeu “então ficam vocês com essa bosta de corda, que eu vou fazer outra coisa.”
4. **Mentira:** é comum que as crianças mintam para não se depararem com o fracasso, mas também como uma proteção do olhar e da fala dos outros. “Guilherme mente demais. Diz que esqueceu o caderno na escola, que a professora não passou lição de casa”

Essas anotações servem para reconhecermos por meio da fala das mães as marcas do fracasso escolar nas relações de confiança das crianças consigo mesmas e com os outros. Se o fracasso deixa marcas e feridas que se arrastam pela infância toda das crianças, que feridas podem deixar nos pais?

5.0.4 Dúvidas quanto ao processo pedagógico

Muitas vezes percebem o exagero, e a inadequação das tarefas, mas não tem certeza se a dificuldade é de seu filho ou é coletiva. Isto é, se a tarefa é inadequada ou se é a criança que é inadequada. Machado (1996, p.63) coloca que “o processo de normalização aprisiona a diferença num sistema negativo, comparativo... O diferente não é normal. Comparam-se diferenças em relação a um certo ponto de vista, a uma certa política.” Esse sentimento de adequação, inadequação, de normalidade e anormalidade perpassa as relações das mães com a escola, os conteúdos escolares e seus filhos.

Por outro lado, torna-se necessário reconhecer limites entre a ação da família e a ação da escola. Seria muito importante que as escolas pudessem reconhecer o que é seu papel com relação às atividades escolares e o que deve e não deve ser exigido dos pais quanto às habilidades e conhecimentos propriamente escolares, principalmente, levando em conta famílias oriundas de classes populares, cuja presença de histórias de fracasso, de pouca ou nenhuma escolarização bem como da evasão escolar são muito frequentes. As duas crianças que sofriam maior discriminação na escola eram provenientes de famílias cujo pai era analfabeto e a mãe não tinha terminado o ensino fundamental, apontando para aquilo



que Bourdieu comenta a respeito da violência simbólica exercida pelos equipamentos escolares.

De acordo com Saviani (1989), Bourdieu construiu uma teoria crítico- reprodutivista que não deixa dúvidas quanto à função da educação em reproduzir desigualdades sociais. A teoria de Bourdieu é uma teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica porque

sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material...à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural).” (Saviani, 1989, p.29 e 30).

Bourdieu (1998) propõe o conceito de capital cultural, que seria o nível de conhecimento e acesso aos bens culturais de nossa sociedade. Quanto maior o capital cultural de uma família, maiores as chances de êxito escolar da criança na escola. Um papel importante da escola para quebrar com este ciclo de reprodução das desigualdades, seria o de compensar as diferenças existentes entre as famílias, possibilitando a todas as crianças o acesso ao conhecimento, sem partir do pressuposto de que elas já deveriam obtê-lo em casa. Portanto, no caso das crianças atendidas, que não tinham na família acesso por meio dos pais ao bem cultural da leitura e escrita, poderiam ser compensados no aprendizado escolar.

Esta questão, nos alerta ainda para a necessidade de pensar em formas de democratizar e viabilizar maneiras de comunicação e intercâmbio entre família e escola que possam ser mais efetivas: a família levar à escola as questões trazidas pela realização das tarefas de casa e, por outro lado, a escola permitir a família ter acesso a informações sobre o desenvolvimento das crianças.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com este texto registrar, discutir e refletir pontos importantes dos encontros realizados com um grupo de mães de crianças com queixa escolar, suas especificidades, temáticas principais e possibilidades de condução.

O objetivo da formação do grupo, que inicialmente era o de oferecer um espaço compartilhado para falar, pensar e trocar experiências significativas relacionadas às histórias de filhos marcados por queixas escolares, mostrou-se por fim em um importante processo para o empoderamento das mães quanto a possibilidade de dialogar com as dificuldades de suas crianças e a escola, constituindo-se num dispositivo de trabalho potente para conquista de movimentação na rede de relações (criança/adolescente, família e escola).



7 BIBLIOGRAFIA

Benghozi, P. (2010). *Malhagem, filiação e afiliação - Psicanálise dos vínculos: Casal, família, grupo, instituição e campo social*. (E. D. Galery, Trad.). São Paulo: Vetor.

Bock, A.M. (2003) Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. Em: M. Meira & M.A.M. Antunes (Orgs). *Psicologia Escolar: teorias e críticas* (79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bourdieu, P. (1988). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em: Nogueira, M. A e Catani, A.P (org) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

Brandão, C. R. (org.) (1984) Repensando a pesquisa participante. Rio de Janeiro: Brasiliense.

Dimenstein, M. (2000). A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estudos de Psicologia* Natal:UFRN, 5 (1), 95-121.

Figueiredo, L. C. (2000) Presença, implicação e reserva. Em: L.C. Figueiredo & N.E.Coelho Júnior (Orgs). *Ética e técnica em psicanálise*. São Paulo: Escuta.

Freire, P. (1984). (1984) Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. Em: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

Gonçalves Filho, J. M. (1995) *Passagem para Vila Joanisa* (Dissertação de Mestrado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Gonçalves Filho, J. M. (2007). Em: Humilhação social: humilhação política. Em: Souza, B.P. (org) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A.M. (1994) *Crianças de classe especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A.M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de Doutorado,



Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Santos, B. S. (1988). Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós- moderna *Estudos Avançados* 2 (2).

Saviani, D. (1989) *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez.

Souza, B.P. (2007). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. Em: Souza, B.P. (org) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M.P.R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ruotti, C.; Alves, R. & Cubas, V.O. (2006). *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo : Andhep : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.