

# A ESPERANÇA FORA DA NORMA: TENDÊNCIA ANTISSOCIAL E AGRESSIVIDADE COMO DENÚNCIA À NORMATIVIDADE ESCOLAR

Maria Rezende Coutinho\*  
Perla Klautau\*\*

## RESUMO

Este artigo objetiva discutir como a escola, inserida na lógica neoliberal, pode operar como aparelho ideológico que reforça exclusões com base em raça, classe e gênero, produzindo desamparo e segregação. A análise fundamenta-se em materiais empíricos construídos a partir de diários de campo com relatos de experiências de três projetos distintos de extensão e pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. As atividades ocorreram em instituições de educação formal — escolas municipais de primeiro e segundo segmentos —, no recreio escolar, e em um espaço de educação não formal — um pré-vestibular comunitário. Em diálogo com a psicanálise winnicottiana, especialmente os conceitos de agressividade e tendência antissocial, e com apoio da literatura, com o livro *O avesso da pele* (Tenório, 2020), argumenta-se que comportamentos considerados desviantes podem ser compreendidos como pedidos de reconhecimento e de provisão ambiental. Conclui-se que, em vez de medicalizar ou excluir essas expressões, é possível manejá-las como manifestações de esperança, abrindo espaço para a construção de vínculos e pertencimento por meio do enlaçamento social desses sujeitos.

Palavras-chave: tendência antissocial, normatividade escolar, exclusão escolar, neoliberalismo, esperança

---

\* Psicóloga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de Treinamento e Capacitação Técnica pela FAPERJ. Endereço de e-mail para contato profissional: mrezendecoutinho@gmail.com

\*\* Professora do Departamento de Psicologia Clínica e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia/UFRJ. Membro efetivo do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro (CPRJ). Endereço de e-mail para contato profissional: pklautau@uol.com.br

## HOPE BEYOND THE NORM: ANTISOCIAL TENDENCY AND AGGRESSIVENESS AS A DENUNCIATION OF SCHOOL NORMATIVITY

### ABSTRACT

*This article discusses how the school, embedded in a neoliberal logic, can function as an ideological apparatus that reinforces exclusions based on race, class, and gender, thereby producing abandonment and segregation. The analysis is based on empirical materials constructed from field diaries with experience reports from three distinct extension and research projects at the Federal University of Rio de Janeiro. The activities took place in formal educational institutions — municipal schools of primary and secondary levels — during school recess, and in a non-formal educational setting — a community-based college preparatory course. Drawing on Winnicottian psychoanalysis, especially the concepts of aggression and antisocial tendency, and supported by literature, particularly the novel *The Skin Reverse* (Tenório, 2020), it is argued that behaviors deemed deviant can be understood as calls for recognition and environmental provision. The article concludes that, rather than medicalizing or excluding these expressions, it is possible to approach them as manifestations of hope, opening space for the construction of social bonds and a sense of belonging through social linkage.*

*Keywords: antisocial tendency; educational normativity; school exclusion; neoliberalism; hope*

## LA ESPERANZA FUERA DE LA NORMA: TENDENCIA ANTISOCIAL Y AGRESIVIDAD COMO DENUNCIA DE LA NORMATIVIDAD ESCOLAR

### RESUMEN

*Este artículo discute cómo la escuela, inserta en la lógica neoliberal, puede funcionar como un aparato ideológico que refuerza exclusiones basadas en la raza, la clase y el género, produciendo así desamparo y segregación. El análisis se fundamenta en materiales empíricos construidos a partir de diarios de campo con relatos de experiencias de tres proyectos distintos de extensión e investigación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Las actividades se desarrollaron en instituciones educativas formales —escuelas municipales de educación primaria y secundaria— durante el recreo escolar, y en un espacio de educación no formal —un curso comunitario preparatorio para el ingreso a la universidad. En diálogo con el psicoanálisis winnicottiano,*

*especialmente con los conceptos de agresividad y tendencia antisocial, y con el apoyo de la literatura, en particular la novela El reverso de la piel (Tenório, 2020), se argumenta que los comportamientos considerados desviantes pueden entenderse como pedidos de reconocimiento y de provisión ambiental. Se concluye que, en lugar de medicalizar o excluir estas expresiones, es posible abordarlas como manifestaciones de esperanza, abriendo espacio para la construcción de vínculos y sentido de pertenencia a través del enlace social.*

*Palabras clave: Tendencia Antisocial; normatividad escolar; exclusión escolar; neoliberalismo; esperanza*

## INTRODUÇÃO

As instituições escolares podem ser consideradas o centro da sociedade (Foucault, 1978/2004). Muitas vezes concebidas como responsáveis por formarem os cidadãos e ensinar as normas sociais aos indivíduos, podem assumir a posição de regulamentação social (Patto, 1990/2022). Nesse sentido, produzem e corroboram com os ideais dominantes de poder. Na contemporaneidade, vinculam-se aos preceitos neoliberais e buscam formar sujeitos produtivos para o mercado, que respondem às exigências sem questioná-las. Sob esta ótica, é possível considerar que o processo de distinção social é iniciado na escola, pois, ao ser inserido no meio social, quando o sujeito é apresentado a diferenciações hierarquicamente organizadas.

A escola atinge seu sucesso ao corroborar com a manutenção dos interesses dominantes ao servir como um mecanismo de poder no contexto neoliberal. Nessa perspectiva, constrói-se um imaginário coletivo segundo o qual todos precisam e conseguem atingir um ideal - ideal esse excludente e perverso, marcado por uma lógica colonial e segregacionista. Assim, as diferenças começam a ser enxergadas como patologias, e instala-se uma lógica de culpabilização individual pelas dificuldades de seguir o modelo imposto. Exclusões, estigmatizações e violências tornam-se presentes no contexto escolar. O local que deveria ser de acolhimento presentifica-se enquanto um ambiente que falha e reproduz violências estruturais.

Winnicott (1956) afirma que, quando a criança saudável percebe uma falha ambiental, busca perturbar o ambiente como forma de demanda por cuidado e provisão. No entanto, na sociedade atual, esse incômodo

gerado pela criança é frequentemente patologizado, sendo enquadrado por diagnósticos. A criança é, então, percebida como problemática e como alguém que precisa ser “consertada” por meio de medicamentos. Pouco se investiga ou se escuta o que ela tem a dizer, pois o simples fato de ela fugir da norma já a torna algo a ser contido da forma mais rápida e eficaz possível.

Nesse sentido, o presente trabalho busca discutir a noção de agressividade e tendência antissocial (Winnicott, 1967/2021) em diálogo com as formas de educação na contemporaneidade. Esse estudo tem como material empírico três projetos de extensão e pesquisa distintos que ocorreram em instituições de educação formais e não-formais - duas escolas municipais, de primeiro e segundo segmento, e um pré-vestibular comunitário. As faixas-etárias, nesse sentido, variaram de 6 a 25 anos. Por meio das minhas experiências nestes projetos, busco refletir sobre o comportamento considerado perturbador em crianças e jovens que não se encaixam na norma. O artigo questiona a lógica de “conserto” que domina o ambiente escolar e argumenta que, ao manejar esse comportamento com escuta e ênfase na esperança - em contraste com a tendência de contenção nas escolas-, é possível construir algo positivo com os sujeitos excluídos e marginalizados.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: AGRESSIVIDADE E EXCLUSÃO NO RECREIO ESCOLAR**

Neste primeiro momento, apresento um episódio extraído de uma vivência no projeto de extensão universitária “Rede, território e atenção psicossocial para crianças e adolescentes: estratégias para a promoção de saúde mental”,<sup>1</sup> da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolvido em uma escola municipal do Rio de Janeiro de primeiro segmento. Trata-se de um relato de experiência que compõe o material empírico deste artigo e que será retomado e analisado posteriormente com base em aportes teóricos que fundamentam a discussão.

A utilização desse relato de experiência busca evidenciar como certos comportamentos que fogem às normas escolares — especialmente aqueles associados à agressividade e à agitação — tendem a ser perseguidos, silenciados ou punidos, em vez de escutados e compreendidos. O relato em questão ilustra os modos pelos quais a escola pode reforçar estigmas e,

ao mesmo tempo, abrir possibilidades quando o incômodo é acolhido com presença, atenção e cuidado.

O 2º ano sempre foi agitado. Depois da pandemia, os recreios estavam sendo a válvula de escape para as crianças liberarem a sua energia. Aos poucos, elas iam entendendo os limites da escola e reaprendiam a conviver entre si com mais liberdade fora das salas de aula. Como extensionistas, tentávamos diversificar as brincadeiras e incluir todos os alunos no coletivo. Alguns, no entanto, já estavam visivelmente estigmatizados pela escola, eram excluídos e rotulados como problemas. No momento da brincadeira, observávamos como os adultos da escola influenciavam essas percepções: os alunos repetiam os comportamentos que viam, reforçando rótulos atribuídos àqueles que fugiam da norma. E, muitas vezes, a norma é cruel: exige obediência sem questionamento, corpos brancos, cabelos lisos e comportamentos domesticados. Uma criança que habita o mundo de uma maneira diferente, assim, é interpretada erroneamente e excluída, taxada de bagunceira ou problemática.

Caio<sup>2</sup> é um menino de 8 anos e encarna plenamente o papel de “problema”. Negro, morador de favela e estudante de uma escola pública. Ninguém parecia saber lidar com ele. Professoras, direção, colegas, todos recorriam a ele com gritos e punições como única forma de relação. Caio, de fato, não gostava de ser contrariado e partia para movimentos mais agressivos a fim de conseguir o que almejava. Parecia não se sentir incluído nas brincadeiras ou escutado. A mãe do menino também agia dessa maneira, isto é, costumava se impor com certa brutalidade e rapidamente se sentia ameaçada com qualquer comentário contrário ao seu.

Em um dos recreios, as crianças estavam brincando normalmente, divertindo-se na quadra, jogando pique-pega, pulando corda, e duas ou três meninas se entreteriam com histórias de faz-de-conta. Tudo era mediado por nós, 4 (quatro) extensionistas que participavam do momento da brincadeira. Em um certo momento, Caio se irrita com a fila da corda. Ele quer, sem mais nem menos, ser o próximo a pular, sem respeitar a vez. Dois ou três colegas da sua classe começam a irritá-lo, propositalmente, já que sabem como tirá-lo do sério. Fazem isso também porque, no final, a culpa sempre é do Caio.

Quando as implicâncias se intensificaram naquele dia, Caio começa a ficar nervoso. Tenta bater nos colegas, mas entrevistamos e pedimos

para ele se acalmar. Explicamos que existia uma fila e era preciso respeitar isso. A sua hora iria chegar. Ele parece entender, mas os colegas continuam o provocando: “você não sabe esperar”, “não faz nada certo”. Era o suficiente para irritá-lo novamente. Eram agressões verbais quase inaudíveis, sussurradas no ouvido do menino para que nenhum adulto pudesse escutar, mas perfeitamente audíveis para Caio. E esse era o propósito: fazê-lo explodir e a culpa recair sobre ele.

A cena ganhou contornos mais graves. Caio começa a correr atrás dos colegas, tentando calar as vozes que o atingiam. Os meninos fugiam pelo pátio, rindo e zombando. De repente, o pátio transformou-se em um cenário de perseguição: a “caça ao Caio”. Um tumulto generalizado se instaurou: eram gritos, risadas e correria pelo pátio. O menino, que apenas queria pular a corda e brincar, parecia estar fugindo de todos - da zombaria, dos olhares, da posição que lhe foi imposta - para conseguir ter o direito de estar na escola. Em uma ocasião, nós, extensionistas, para controlar o caos instaurado, precisamos entrar no meio da confusão.

No meio da correria, eu tento me aproximar. Peço para que ele parasse. Nesse instante, minha impressão foi de que tudo pareceu suspenso. Fico cara a cara com Caio. Ele para de correr. Ainda está ofegante, mas com os olhos compenetrados nos meus. Fiz um gesto para que respirasse e disse: “Calma, Caio; se acalma”. Os seus olhos estão focados nos meus. Após a minha fala, ele olha tudo ao redor. Volta a olhar para mim. Olha de novo para seus amigos que estão o cercando. E volta a correr para fugir. O momento de pausa se dissolveu.

Ao retornar ao movimento habitual de fuga, uma das crianças chega perto de mim e me diz que está com medo. Na hora, tento acolhê-la, mas fui invadida por um mal-estar: medo de quê, exatamente? Medo de um colega? Medo de Caio? Tento entender um pouco mais do que ela está falando. A menina diz temer que Caio possa bater em alguém. Eu a tranquilizei - ele só estava nervoso. Mas aquele medo dizia muito mais sobre como Caio era visto do que sobre o que, de fato, representava uma ameaça.

O nervosismo de Caio é algo natural. Afinal, desde sempre ele ocupava o lugar de problema, de “caso perdido”, na escola. Nada nele era mais passível de tentativa, de escuta ou de cuidado. Nem mesmo o “concerto” parecia mais possível. Durante aquele recreio, me dei conta que não eram apenas os outros que o viam assim - ele também havia passado a se enxergar

dessa forma e incorporado a posição que lhe era atribuída. A breve troca de olhares que tivemos, no meio do tumulto, me mostrou um menino encurralado, cercado por uma realidade que o via apenas como alguém a ser contido, e não como um sujeito com possibilidades.

Naquele contexto, as possibilidades de Caio eram claras: bater, gritar e desrespeitar. Era assim que ele se tornava visível e ocupava um lugar na escola. Não havia escolha a ser feita, era a única forma de presença que lhe era permitida. Caio só consegue existir quando é o problema. Acreditando que não há alternativa, ele se tornou aquilo que esperavam dele: alguém a quem se caça.

O episódio narrado explicita como a escola, ao falhar em oferecer um ambiente suficientemente bom, torna-se um espaço propício para que o incômodo se instale e seja visto como questão a ser apenas contida, e não escutada. A figura de Caio ilustra como comportamentos interpretados como problema podem, na verdade, constituir um pedido por atenção, cuidado e reconhecimento. Sua agitação e agressividade apontam para uma tentativa de inserção no coletivo, ainda que por meio do conflito.

A “caça” no recreio não se inicia apenas com os colegas. É, na verdade, um sintoma de uma estrutura que o posiciona previamente como ameaça. O olhar de Caio, no momento de pausa e contato comigo, revela uma fissura nesse enredo: por um instante, há a possibilidade de algo diferente, um outro modo de ser visto. Mas o retorno imediato à fuga mostra o quanto esse lugar de sujeito possível ainda é distante e amedrontador.

A experiência relatada aponta para a importância de escutar o que se expressa no comportamento perturbador. Ao invés de respostas punitivas ou medicalizantes, o desafio ético e clínico está em sustentar um olhar que acolha o incômodo como um pedido legítimo por provisão, como mostra Winnicott em sua teoria da tendência antissocial e em como a agressividade pode ser reconfigurada como expressão de esperança.

## **AGRESSIVIDADE E TENDÊNCIA ANTISSOCIAL**

O relato de experiência evidencia o caso de um estudante marcado negativamente por suas características: ser negro, pobre e morador de favela. Ou melhor, atravessado por um ambiente, neste caso a escola,

que o nega, que falha, simplesmente por ele não ser o padrão definido pela sociedade. Winnicott (1945) destaca o ambiente como um fator importante no desenvolvimento e na constituição subjetiva do indivíduo. Este ambiente diz respeito a tudo que está ao entorno do sujeito, isto é, abrange desde os cuidados iniciais recebidos na infância até os dispositivos sociais e simbólicos que estruturam a vida em comunidade, como a família, a escola, os grupos de pertencimento, as instituições religiosas e o próprio Estado (Kloutau, 2017). De acordo com essa lógica, o sujeito é constituído por uma estrutura ambiente-indivíduo e a subjetividade está intrinsecamente relacionada ao ambiente que o sujeito está inserido.

O ambiente precário no qual os sujeitos em condição de vulnerabilidade social vivem deve ser entendido como um meio que não provê as necessidades fundamentais, tais como moradia, educação e cuidado. Falhas de cuidado e de acolhimento fornecidas pelo ambiente podem ser nomeadas, segundo Winnicott (1952/2000b), *falhas ambientais*. Esse tipo de *não provimento ambiental*, ou digamos assim, de *provimento ambiental falho*, incide de modo fortemente negativo no reconhecimento das potencialidades do sujeito e no uso que poderá ser feito delas no enfrentamento das adversidades da vida. (Kloutau, 2017, p. 117)

Nesse sentido, pode-se definir o ambiente do relato de experiência como desprovido de cuidado e acolhimento. A escola é circunscrita por conflitos e embates, tanto dos alunos entre si, quanto da equipe escolar. O espaço educacional é marcado por um clima hostil em que há a reprodução de falas preconceituosas, que reforçam sofrimentos, como classicismo, machismo, racismo, entre outros. Abre-se espaço, dessa maneira, para falhas ambientais, reforçadas pelo desamparo estrutural que se manifesta em um dos locais que deveria se presentificar como seguro para as crianças e adolescentes.

Nesse sentido, Caio perturba o ambiente que não o acolhe ao agir de maneira destrutiva. O menino se movimenta em busca de uma mudança e procura alguém que possa tirá-lo da situação em que se encontra. A agressividade com a qual ele trata o seu entorno é provocada pelo encontro com o mundo exterior, que o violenta, e produz esta atitude perturbadora à procura de um ambiente de cuidado. Segundo Winnicott (1950-55/2021), a agressividade, inclusive, é transformada em função

social, em alguns casos, e é importante manejá-la e reconhecê-la para que a criança possa compreender e reparar este ato. No entanto, se o sujeito se sente desamparado e não reconhecido, como Caio, a agressividade continua sendo o impulso frequente.

Na teoria da agressão de Winnicott é o ambiente externo que exerce influência sobre o modo com que o bebê irá lidar com sua agressão inata. Em um ambiente bom, a agressão passa a integrar a personalidade individual como uma energia proveitosa relacionada ao trabalho e ao brincar; ao passo que em um ambiente de privação, a agressão pode vir a se tornar carregada de violência e destruição. (Abraham, 2000, p. 5)

Winnicott (1964/2012) define que, no início da vida, a agressividade surge como sinônimo de movimento do bebê, até mesmo ainda dentro da barriga da mãe, com os pontapés, por exemplo. Esta movimentação é a forma de comunicação da criança com o mundo exterior e o início da distinção entre o eu e o não eu, ou seja, a descoberta de um mundo externo. Ao se comunicar, há a intenção de um encontro desta exterioridade com a realidade psíquica do sujeito. Este processo dá início a uma construção em que a criança, ao estar vinculada a um ambiente suficientemente bom, consegue abraçar sua agressividade, assumir responsabilidade por ela e contribuir com o seu entorno. A tendência antissocial, assim, surge como um sinal de saúde e esperança em que a criança tem atitudes agressivas que buscam chacoalhar o ambiente, na forma de um aviso, para que ele se torne bom e acolhedor.

Nesse ambiente escolar em que Caio está inserido, os comportamentos destrutivos são intensificados e contínuos. A agressividade na forma de se relacionar, neste caso, segundo Winnicott (1956/2021), pode ser entendida como um comportamento antissocial. Isto é, as atitudes são marcadas por uma comunicação inconsciente em que a criança perturba o ambiente falho em busca de uma provisão ambiental. O indivíduo, assim, se volta ao mesmo ambiente que o violenta na esperança de que haja uma resposta do mesmo em direção a uma mudança.

A esperança, na realidade, é o marco principal desta tendência antissocial, segundo Winnicott (1956/2021). Mais do que um sentimento vago ou otimismo difuso, trata-se de uma estrutura psíquica

que emerge da experiência anterior de um ambiente suficientemente bom. Um ambiente que, no passado, respondeu de forma adequada às necessidades do sujeito (Winnicott, 1967/2021). Quando a criança age de acordo com a tendência antissocial, há uma expectativa inconsciente de que esse ambiente possa novamente se fazer presente: trata-se de um teste da confiabilidade ambiental. A conduta antissocial, nesse contexto, não é apenas um ato de transgressão, mas uma tentativa de reencontro com uma forma de cuidado já experimentada (Winnicott, 1967/2021). O sujeito tensiona o ambiente pedindo atenção e cuidado. Assim, a esperança se traduz em um gesto paradoxal: ao mesmo tempo que é agressiva na forma, é marcado por um pedido de provisão ambiental. Como afirma Winnicott (1967/2021, p. 112), ela é “um pedido de socorro na forma de um surto de agressividade”, no qual o ambiente é sujeitado a se tornar importante: “algumas vezes a conduta antissocial não é outra coisa senão um S.O.S. enviado em busca do controle exercido por quem detém a força, o amor e a segurança” (Abraham, 2000, p. 45).

No entanto, o ambiente, muitas vezes, não consegue manejar os comportamentos agressivos e destrutivos da criança. Afinal, a tendência antissocial produz um mal-estar ambiental em que o entorno não consegue lidar e acaba por reforçar as falhas. A resposta acaba surgindo no sentido da moralização e culpabilização do sujeito pelos seus atos por conta de uma intolerância em relação à perturbação.

Quando a criança rouba ou é agressiva, a sociedade é passível não apenas de não entender a mensagem, como também (e isso é mais provável) de se sentir estimulada a responder moralmente. A reação natural das massas tende à punição pelo roubo e pelo surto maníaco, e não se poupam esforços para obrigar o jovem criminoso a dar uma explicação em termos lógicos – os quais, na realidade, não se aplicam. (Winnicott, 1967/2021, p. 112)

É de extrema importância, reforça Winnicott (1956/2021), que se consiga identificar os momentos de esperança a fim de correspondê-los para que a criança se sinta validada, compreendida e cuidada, como ela espera.

É preciso, portanto, superar a lógica instaurada de que aquilo que está fora da norma é perturbador, incompreendido e precisa ser contido. Ainda mais quando esta norma é violenta e excludente. A partir dela, produz-se

um ambiente que falha em ser suficientemente bom, deixando marcas profundas nos sujeitos que nele habitam. Ainda assim, a esperança pode emergir, como no caso de Caio, que denuncia, através de seus conflitos, o ambiente que o nega, em busca de reconhecimento e mudança.

Nessa direção, é possível compreender, a partir de Winnicott (1963/2021), que certos comportamentos perturbadores não se reduzem à descarga de impulsos primitivos, mas podem ser formas de comunicação e apelo por provisão ambiental — manifestações de um desejo de restauração do vínculo com o ambiente e, portanto, de esperança. Trata-se de uma esperança que insiste, mesmo nas condições mais adversas, como aquela expressa poeticamente por Vinicius de Moraes (1967) ao dizer que “a tristeza tem sempre uma esperança / de um dia não ser mais triste, não”.

## **O DISCURSO NEOLIBERAL E A PRODUÇÃO DE MAL ESTAR DISCENTE**

Como mencionado, o ambiente é um fator determinante na constituição subjetiva e no desenvolvimento emocional dos indivíduos. Isto implica que a forma como o entorno é apresentado pelos cuidadores e pelas instituições reflete diretamente nos modos de ser e de sofrer de cada um de nós. No mundo neoliberal, há uma subjetividade operante, que é marcada pela individualização e o apelo constante à produtividade, que favorece um ambiente suscetível às falhas. Neste sentido, uma nova organização social é implementada em que a lógica empresarial se torna carro-chefe, e molda-se um sistema intrinsecamente normativo de regulação de comportamento, de definição das manifestações de sofrimento e de produção de emoções (Safatle, 2021).

No entanto, é importante observar que um paradoxo se apresenta. Enquanto há uma demanda constante pela produtividade, o sistema neoliberal não provê um ambiente favorável para tal. Na verdade, condições precárias se apresentam à maioria dos indivíduos, já que a realidade brasileira se presentifica na falta de políticas públicas assistências, nas condições instáveis e exploratórias de trabalho, na qualidade do ensino público precária, na desigualdade social, no racismo velado, entre outras. Apesar do desamparo vivenciado, há uma cega exigência por um rendimento impecável. Nesta lógica, os sujeitos sentem que precisam dar

uma resposta à altura daquilo que estão sendo exigidos e, caso contrário, sentimentos como culpa, incapacidade e insuficiência se evidenciam.

Enquanto extensionista do projeto “Tá na roda: intervenções clínico-políticas em espaços educacionais”<sup>3</sup>, foi possível escutar, em um dos encontros, pequenos testemunhos sobre a falta de tempo e cansaço que atravessavam os estudantes. Em um dos dias do projeto, por exemplo, os estudantes contavam sobre a falta de tempo e cansaço que vivenciavam. A realidade da maioria era marcada por jornadas duplas, ou às vezes até triplas, de trabalho, deslocamentos exaustivos, com transportes públicos lotados e trânsito, cuidados em casa, preocupações e estudos para o vestibular. Não havia, segundo os estudantes, nem mesmo tempo para chorar:

*Disseram sentir que estão desperdiçando tempo quando não estão estudando. [...] Um outro aluno acrescentou que até quando está descansando, não consegue descansar de fato, porque fica pensando em tudo o que poderia ou deveria estar estudando naquele momento, e muitos alunos concordam com ele<sup>4</sup>.*

Impera-se, assim, um pensamento constante de que sempre há algo a se fazer e o sentimento de falta torna-se frequente.

Pode-se perceber que, independentemente de os sofrimentos vivenciados serem de ordem social, há a expressão de uma óptica individual, referente ao contexto neoliberal, diante do mal-estar. Não se questiona o modelo que é implementado, sendo naturalizado condições precárias de vida. As críticas aparecem na direção de uma culpabilização individual, pois, como aponta Han (2018), “quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso” (p. 16). Esta dinâmica é própria do contexto neoliberal, pois, para que não ocorram ameaças ao modelo, há uma disciplinarização constante dos modos de subjetivação para que as diferenças se apaguem (Safatle, 2021). Presentificam-se, com isso, novas formas de exclusão, como afirma Carreteiro (2003), e os contrários a esta racionalização são taxados como perigosos e patologizados. Uma economia moral, portanto, é implementada em que todos devem se encaixar no que é interessante para o sistema (Safatle, 2003).

No sentido contrário, trago um exemplo em que uma atitude coletiva, frente à demanda de produtividade a qualquer custo, provocou mudanças

no contexto de uma escola pública na zona norte do Rio de Janeiro, as quais pude acompanhar como pesquisadora no projeto “Fala Tu”<sup>5</sup>, desenvolvido no Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da UFRJ. Em novembro de 2023, a cidade vivenciou marcas recordes de calor. A grande maioria dos ambientes educacionais estaduais e municipais não contava com ar-condicionado ou ventiladores em bons estados para poder conter sensações térmicas de 60°C de alunos, professores e funcionários. Em alguns colégios da Zona Norte, os estudantes se organizaram e decretaram uma greve. Era a única saída que eles enxergavam para conseguirem um ambiente com condições básicas para estudar. Alegavam que havia dificuldade de concentração e estavam em um ambiente que provocava risco à saúde, já que diversos colegas estavam passando mal com falta de ar e desmaios. Os alunos requisitavam apenas um ambiente propício para o aprendizado: água nos bebedouros, ventiladores em bom estado e ar-condicionado para as salas de aula. Os estudantes se estruturavam pelas redes sociais, definindo as estratégias a fim de conseguirem as qualidades básicas para suas escolas. Eles conseguiram se comunicar com grandes redes televisivas e suas reivindicações tomaram proporções maiores. Ao final, diversas escolas receberam o que era pedido graças ao movimento coletivo.

Nesse movimento, as crianças e os adolescentes se ancoram no coletivo acreditando que, juntos, poderiam construir novas possibilidades. Ao se identificarem enquanto estudantes, que possuíam dores e desejos em comum, enxergam uma possibilidade de resistirem ao discurso dominante e provocarem mudanças na esfera subjetiva, social e política (Coutinho, 2023).

Diferente[mente] do que se dá na lógica das massas, os coletivos juvenis apontam para possibilidades de sair da posição de assujeitamento e melancolização que a lógica do necropoder impõe e de reinstaurar novos laços com a vida, buscando um lugar no olhar do Outro na cena social. Com isso, trata-se também da possibilidade de restaurar a capacidade de narrar e de endereçar suas demandas, reinstaurando assim o Outro enquanto referência simbólica em sua polissemia, que promove também novos possíveis modos de ser e de se dizer. Trata-se da restauração da própria discursividade como parte da operação adolescente e, com isso, da construção de sua pertinência à cidade e ao fazer político. (Coutinho, 2023, p. 166)

Embora possamos observar que, a partir de uma organização grupal, mudanças significativas podem ser provocadas, na sociedade neoliberal, há um culto pelo enfraquecimento dos coletivos e o fortalecimento da individualização (Carreteiro, 2003). O ambiente social é marcado por hierarquizações e normatividades que intensificam o mal-estar e o sofrimento. E, frente a estes, a saída, cada vez mais presente, é a de produção de diagnósticos, acompanhada da medicalização em larga escala (Carneiro & Coutinho, 2020). Nesse sentido, o discurso biomédico ganha força e os manuais diagnósticos, como o DSM, sofrem evoluções constantes para abarcar todo tipo de incômodo que surja. Sem considerar os aspectos psicossociais do sujeito, a forma mais comum de diagnóstico cumpre uma função de patologizar o mal-estar, individualizar o sintoma e desimplificar o indivíduo do seu próprio sofrimento (Carneiro & Coutinho, 2020).

Uma lógica violenta impera, já que os sujeitos facilmente se sentem inadequados frente aos padrões estabelecidos (Safatle, 2021). O mal-estar gerado é tratado de uma forma perversa ao ser visto como um negócio rentável pela indústria na medida em que tentam vender fórmulas de eliminá-lo rapidamente, sem esforços para acolhê-lo ou trabalhá-lo (Carneiro & Coutinho, 2020). Afinal, os medicamentos, hoje em dia, têm a promessa de aliviar as dores cotidianas ao assumirem o posto de gerar felicidade e bem-estar, que é almejado a todo custo no mundo neoliberal em que se espera, ilusoriamente, o prazer constante e instantâneo (Guarido & Voltolini, 2009).

Nesse sentido, a lógica biomédica e o apelo aos medicamentos no mundo contemporâneo serviriam, na realidade, para negar o mal-estar, que é algo inerente à condição humana. Freud (1930/2023), no texto “O mal-estar na cultura”, define que uma das três fontes do mal-estar é atribuída às questões culturais. Isto significa que, devido às imposições feitas pela sociedade, é propiciada a intensificação dos sofrimentos, afinal “uma grande parte da culpa por nossa miséria é daquilo que chamamos de nossa cultura” (Freud, 1930/2023, p. 333). No mundo de hoje, esta cultura, que inicialmente foi criada para garantir proteção e sobrevivência da espécie, é marcada por uma lógica violenta e excludente. Há um pacto coletivo em vigor que determina modos certos de agir, se portar e,

principalmente, de ser, que incide na constituição subjetiva e na formação de um Ideal do Eu (Souza, 1983/2021).

## **IDEAL DO EU E NORMATIVIDADE ESCOLAR: O DIAGNÓSTICO DO FRACASSO ESCOLAR COMO DESTINO IMPOSTO**

O sujeito é estruturado a partir de uma relação, construída pelo Ideal do eu, que vincula a lei e a ordem social com a psique, como afirma Souza (1983/2021). Este ideal se impõe na forma de subjetivação do poder neoliberal em que ocorre a instauração de um design psicológico, como determina Safatle (2021). Há a internalização dos valores e lógicas do sistema vigente e transforma-os em preceitos a serem seguidos. Este modelo é marcado pelo sentimento da falta e se instaura uma racionalidade de que o movimento precisa ser constante em busca do triunfo. Todavia, não se percebe a incoerência em que esta dinâmica está fundamentada. É como um andar em círculos, já que o ideal a ser atingido é específico e excludente. Principalmente quando, como na sociedade neoliberal em que está em vigor a necropolítica, é marcado por cor, classe e gênero; é branco, masculino, elitizado, letrado e bem-sucedido (Souza, 1983/2021). Souza (1983/2021) reflete que o sujeito que não se encaixa nestas características são negados e não reconhecidos.

Inscreve-se uma lógica de que o diferente, ou seja, todos aqueles que não se assemelham ao ideal, precisam ser consertados (Souza, 1983/2021). Transforma-se essa estrutura de organização social em base para uma redefinição de normalidade psicológica. Nessa perspectiva, qualquer coisa que contrariasse essa nova definição seria interpretada como a manifestação de algum tipo de patologia (Safatle, 2021).

E, remetendo-nos a Foucault (1987), poderíamos tomar a mesma demanda como resultado das práticas disciplinares que ganharam, na modernidade, a eficácia de caracterizar os indivíduos, classificando-os, localizando-os e registrando-os numa curva que identifica a variação entre o normal e o anormal. (Guarido & Voltolini, 2009, p. 241)

As instituições reguladoras da sociedade, como as escolas, trabalho e família, facilitam a manutenção desta lógica de poder ao produzirem um trabalho constante de internalização da razão neoliberal e de

problematização dos que fogem à norma imposta (Safatle, 1983/2021). Souza (1983/2021), ao trabalhar a construção do ideal do ego para o negro, pontua:

o contexto familiar é o lugar primeiro em que a ação contribuinte do ideal do ego se desenrola. É aí que se cuida de arar o caminho a ser percorrido, antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser do desejo do Outro, construa o seu projeto de chegar lá. Depois, é a vida de rua, a escola, o trabalho, os espaços do lazer. Muitas vezes, é nesses lugares segundos, plenos de experiências novas, que o ideal do ego – cujas vigas mestres já foram erigidas – encontra a ocasião de se reforçar, assim adquirindo significado e eficácia de modelo ideal para o sujeito. (Souza, 1983/2021, p. 68)

Nesse sentido, as instituições sociais têm um papel importante na constituição subjetiva dos sujeitos. Em conjunto com a família, a escola ocupa uma posição privilegiada no que diz respeito à educação (Carneiro & Coutinho, 2020) ao se propor a promover o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos por meio da transmissão das Leis culturais, como coloca Voltolini (2019). Na contemporaneidade, esta tarefa formativa vai de encontro com o projeto neoliberal na medida em que se busca transformar as crianças e adolescentes em um protótipo de adultos bem-sucedidos.

Capturada pela lógica capitalista, a escola passa a ser convocada a responder a interesses de cunho econômico. Educa-se numa perspectiva de “instrumentalização do indivíduo”, de modo a agregar valor ao capital humano que ele tem a oferecer ao mercado. Assim, o papel que a educação desempenha na atualidade acaba submetido aos imperativos do sucesso profissional e da eficiência. (Rocha, Lima & Pinheiro, 2020, p. 3)

Nesse sentido, a educação age como um instrumento de poder, já que atua, no meio social, como um aparelho ideológico do sistema neoliberal. Desde o princípio, as escolas assumiram um discurso de superação das desigualdades sociais para que se alcançasse uma unidade, afirma Patto (1990/2022). No entanto, esta intenção é travestida de movimentos excludentes e violentos, já que o modelo de unidade tem como base as classes dominantes e se ignora as diferenças existentes, até mesmo taxando-as como atrasadas ou primitivas. Sendo assim, os estudantes

que não se encaixam neste modelo subjetivo difundido são considerados desviantes e portadores de defeitos sociais, mas é importante pontuar, como diz Patto (1990/2022), que as avaliações negativas são baseadas em preconceitos e estereótipos em relação às classes vulnerabilizadas. Afinal, há uma forte tendência social de colocar o pobre como o “depositário de todos os defeitos” (Patto, 1990/2022, p. 94).

Há, na educação, assim, discriminações provenientes de uma herança racial e histórica brasileira combinada com o modelo neoliberal de poder. O ensino, além de ser marcado por tentativas de apagamento das pluralidades e imposição das normalidades dominantes, é convocado a responder aos interesses do capital. Isto é, transformar seus alunos em produtos rentáveis para o mercado. Nesse sentido, as escolas perdem o seu lugar de construtora de laços sociais ao silenciarem as singularidades a fim de formarem sujeitos em moldes interessantes para o sistema (Coutinho, 2023).

A aliança entre o campo educacional e a lógica capitalista se torna ainda mais evidente ao analisarmos os principais documentos que orientam a construção dos currículos escolares voltados ao público jovem. [...] Na redação dos textos, termos como “habilidades”, “competências” e “empreendedorismo” ganham destaque, demonstrando um claro direcionamento das propostas pedagógicas para se alcançar “desempenho”, “eficácia” e “eficiência” (MEC, 2000) – terminologias bastante caras, por exemplo, ao mundo empresarial (Rocha *et al.*, 2020, p. 4)

Nessa perspectiva, o processo de escolarização é marcado por formas arcaicas de ensino e altas demandas de rendimento e eficiência (Voltolini, 2019), sem levar em consideração atravessamentos sociais e culturais. Os currículos escolares são pensados de forma a dialogar com as demandas neoliberais e não possuem conexão com a vida ou despertam qualquer interesse nos alunos (Rocha *et al.*, 2020). As escolas, dessa maneira, buscam produzir sujeitos-máquinas, ou seja, indivíduos que respondam a todos os estímulos de forma satisfatória, não reclamem e tenham uma alta produtividade. E, quem não consegue lidar com o que é exigido enquanto ideal, é enxergado como um problema.

Nesse sentido, a escola busca explicar as dificuldades apresentadas pelos alunos, e compreendidas como uma falha pelo sistema educacional, com o discurso médico, bastante difundido na cultura contemporânea.

Ao ser entendida como um problema, a lógica divulgada e introjetada é de que a criança precisa ser consertada. Há, assim, a busca de anormalidades orgânicas para que se explique o fracasso escolar (Patto, 1990/2022). Entram em cena os diagnósticos e a medicalização dos sofrimentos a fim de garantir que os estudantes se tornem seres ajustados à sociedade. A lógica escolar é de tentar enquadrar os alunos em transtornos que expliquem o desajuste e corrigi-lo com medicamentos. Não se leva em consideração, assim, as particularidades de cada sujeito e nem se questiona que o problema possa estar na estrutura escolar (Guarido & Voltolini, 2009). Nesse sentido, a escola se tira de cena e culpabiliza o aluno e sua família pelos obstáculos no processo de aprendizagem (Patto, 1990/2022). Isto acaba gerando responsabilização do indivíduo, patologização dos problemas de aprendizagem e reforça um sentimento de anormalidade (Guarido & Voltolini, 2009).

Patto (1990/2022), ao trabalhar sobre o fracasso escolar, mostra que as dificuldades de aprendizagem, na realidade, são socialmente determinadas. O discurso em vigor de que as dificuldades seriam definidas por causas orgânicas reforça uma ideologia burguesa e um pensamento higienista, garantindo a manutenção das divisões de classe. O ambiente escolar, assim, se fixa na sociedade enquanto um instrumento de poder e de dominação social. Nesse sentido, a escola, ao corresponder a interesses dominantes, é autorizada a agir de maneira violenta (Coutinho, 2023) ao reconhecer e reproduzir desigualdades e dividir os sujeitos por meio de diversos mecanismos de categorização, arranjos e estabelecimento de hierarquias (Prata, 2004).

Dessa forma, por meio das distinções e relações de poder, as crianças passam a ter seus lugares sociais definidos e reforçados na dinâmica escolar. As crianças-problema ou subalternas, como argumenta Patto (1990/2022), ocupam o lugar de inconstância, agressividade, relapso e desinteresse. Nesta perspectiva, é como se não houvesse outras formas de se portar dentro e fora do ambiente escolar. Os padrões identitários e normativos, que são determinados a cada época, estão presentes nas macrorrelações e são reproduzidos nas microrrelações entre os indivíduos dentro da escola (Prata, 2004). Sendo assim, é como se já fosse esperado a forma de se comportar de alguns grupos sociais, como afirma Fanon

(1952/2020), “não sou eu que crio o sentido para mim mesmo, mas é o sentido que já está lá, preexistente, esperando por mim” (p. 147). Quase não há saídas, afinal, muitas vezes, é mais fácil responder às expectativas do mundo e agir como o esperado, como se não houvesse outro caminho, para apaziguar as tensões individuais. (Fanon, 1952/2020)

No livro *O avesso da pele* (2020), de Jefferson Tenório, Pedro relata a história de seu pai, Henrique, que perdeu a vida de forma trágica ao ser abordado por policiais. Henrique teve suas vivências atravessadas pela cor de sua pele e era professor de literatura de escolas públicas de Porto Alegre - RS. Ao longo da narrativa, é denunciado um espaço escolar fracassado em que não há um investimento libidinal significativo de alunos ou professores, como no trecho “anos e anos acreditando que você estava fazendo algo significativo, mas vieram outros anos e soterraram suas expectativas. A precariedade da escola venceu, e você estava cansado” (Tenório, 2020, p. 132). Evidencia-se uma escola que não consegue se reinventar, está presa aos valores disciplinares e não busca se aprofundar nos sofrimentos provenientes dela. Novamente, é como se o problema fosse de quem está lá e não da estrutura; não se leva em consideração as dificuldades de muitos para se manterem estudando, que vão além de problemas de aprendizagem, e não há preocupação em promover uma identificação de seus estudantes com o ambiente.

No livro, o narrador conta que seu pai é o único professor negro, por exemplo, da escola em que ensina. Além disso, mostra que os alunos não se interessam em suas aulas, a não ser no final, quando o professor conta a história de Dostoiévski, do livro “Crime e Castigo”. A história russa é contada pela visão do assassino sobre um crime cometido pelo mesmo e sentimentos de arrependimento e culpa entram em cena. Os estudantes se interessam pelo conto. É como se Henrique, o professor, estivesse retratando a realidade dos alunos e prestasse atenção ao seu entorno. Nesse sentido, fica claro que, muitas vezes, o que é entendido como rebeldia e bagunça, na realidade, é uma denúncia à desatualização e às violências provenientes do ambiente escolar (Prata, 2004), que não consegue apresentar conteúdos que engajem os alunos.

Jefferson Tenório (2020), em seu livro, também destaca uma realidade perversa em vigor, e reforçada pela lógica da necropolítica disseminada no

ambiente escolar, de que basta ser negro para se estar fora da norma. É pela cor e posição social que o sujeito é taxado como perigoso ou patologizado. O indivíduo marginalizado é, antes de mais nada, definido por suas características externas e descredibilizado, como afirma Fanon (1952/2015) “não sou escravo da ‘ideia’ que os outros fazem de mim, mas da minha aparência” (p.131). Eles se encontram em uma luta constante para se sentirem validados e serem reconhecidos na sociedade. Na história de Henrique, é mostrado que ele precisa estar sempre atento e dando o máximo de si para subverter o lugar dado socialmente a ele, de impossibilidade.

Os negros tinham de lutar, pois o mundo branco havia nos tirado quase tudo e que pensar era o que nos restava. É necessário preservar o avesso, você me disse. *Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo. E por mais que sua vida seja medida pela cor, por mais que suas atitudes e modos de viver estejam sob esse domínio, você, de alguma forma, tem de preservar aquilo que não se encaixa nisso, entende? Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E é nesse lugar que estão os afetos. E são os afetos que nos mantêm vivos.* (Tenório, 2020, p. 61)

No caso de Caio, observamos um menino que perturba o ambiente com suas atitudes agressivas e violentas. No entanto, pode-se perceber que o incômodo que o estudante provoca já começa antes: é pela sua cor e sua classe social. O aluno em questão, como tantos outros, já é inerentemente desacreditado. É como se não houvesse voz para quem provoca a norma. Não há, assim, uma legitimação ou reconhecimento, e estes sujeitos apenas são enxergados pela óptica do erro (Carneiro & Coutinho, 2020).

Nesse sentido, um mal-estar é provocado e gera uma inquietude que incentiva o sujeito a se movimentar em busca de melhorias (Freud, 1930/20223). De acordo com Winnicott (1956/2021), esta movimentação perturba o ambiente a fim de uma provisão ambiental, já que uma denúncia está sendo feita: o ambiente está falhando. No entanto, a reação da escola a esta dinâmica é a de produzir mais patologização. Ou seja, até mesmo quando a criança, como no caso de Caio, demonstra ter uma motilidade em direção à esperança, a educação, ao não a manejar

adequadamente, reforça as falhas ao classificar as atitudes esperançosas como distúrbios e transtornos. Limita-se, assim, a implicação do sujeito em seu próprio mal-estar ao ser incentivada uma lógica diagnóstica (Carneiro & Coutinho, 2020), que tem a ideia da medicalização como reguladora da subjetividade (Guarido & Voltolini, 2009).

É como se o fracasso fosse predeterminado. Ecoa-se na cabeça das crianças a pergunta: “o que eu devo fazer para que me enxerguem de outra forma?”. No entanto, a educação, que deveria sustentar um desejo de viver para os alunos (Coutinho, 2023), é marcada por uma lógica excludente, perversa e segregacionista. O ambiente, que deveria funcionar como um apoio às crianças e jovens, reproduz ideais e invisibiliza os sujeitos fora-de-norma ao lhes taxarem como problemáticos e sem perspectiva futura. E, quando há indivíduos que conseguem superar esta lógica, são vistos como vencedores. Com surpresa, falas, como “nossa, como fala bem”; “ele sabe se comportar”; “caramba, ele não tem nenhuma dificuldade de aprendizado”; “olha como ele sabe conviver direitinho”, reproduzem estereótipos de desadequação relacionados a grupos desajustados à norma (Patto, 1990/2022), como se as possibilidades estivessem acumuladas apenas nas classes dominantes.

Fanon (1952/2021) diz que “a vitória brinca de gato e rato [...], quando estou em um lugar, ela não está, e, quando ela está, sou eu que já não estou” (p. 134). Isto é, o contexto neoliberal faz questão de definir quem são os vencedores, que tem cor, classe e gênero estipulados. A escola, que deveria ser um local seguro, reproduz esta lógica na medida em que deixa claro que nem todos conseguirão estar na norma. É um movimento paradoxal, já que ao mesmo tempo em que é imposta a ordem aos estudantes, a resposta social é de que nem todos poderão segui-la. Para os que estão à margem, é uma eterna contradição: a cobrança é que se junte à impossibilidade, inerente aos corpos transgressivos, a uma possibilidade ilusória de atingir um ideal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De Caio, existem Caios. A realidade escolar brasileira sustenta a produção de inúmeros deles ao operar sob uma lógica de poder orientada pelo neoliberalismo e atravessada pela necropolítica, contribuindo,

assim, para a manutenção de um imaginário social que associa o fracasso a determinadas condições culturais e socioeconômicas (Patto, 1990). A escola, ao moralizar condutas desviantes e individualizar o mal-estar, frequentemente falha em compreender seus estudantes, reproduzindo violências simbólicas e materiais que cristalizam posições subjetivas marcadas pelo desamparo.

Dito isso, os chamados “alunos-problema” experienciam um tipo de desamparo que vai além daquele descrito por Freud (1930) como constitutivo da condição humana. Trata-se de um desamparo social, institucional e discursivo. Suas diferenças são silenciadas por dispositivos de disciplinarização que se disfarçam de cuidado. Há uma “caça” travestida de disciplinarização. Nessa lógica, o laço social se fragiliza, pela sua inscrição frágil e negativa, e o investimento libidinal e estatal nesses sujeitos torna-se quase inexistente. (Coutinho, 2023)

A agressividade, quando emerge, pode ser compreendida, a partir de Winnicott (1956/2021), como um apelo: não uma ameaça, mas um pedido de reconhecimento. É um gesto de esperança de que, em algum momento, o ambiente possa vê-los e acolhê-los. A escola, nesse sentido, tem o potencial de se tornar um espaço transicional, onde a criança e o adolescente possam se reconhecer, experimentar diferentes formas de ser e elaborar seu sofrimentos em um coletivo. (Coutinho,2023) Os encontros realizados pelos diferentes projetos de extensão e pesquisa mostraram que, quando há presença implicada e abertura à escuta, há também a possibilidade de criação de novos enlaçamentos e formas de existir.

Entretanto, é preciso reconhecer os limites desta proposta. As experiências analisadas ocorreram em contextos diversos, envolvendo diferentes faixas etárias, instituições variadas e níveis de escuta disponíveis. Isso impõe restrições e aponta para a necessidade de aprofundar investigações que articulem práticas escolares não patologizantes com estratégias coletivas de cuidado. Ainda assim, os efeitos observados sugerem caminhos para intervenções futuras. Futuros desdobramentos podem explorar e sustentar experiências que favoreçam a elaboração do mal-estar, a partir de dispositivos de escuta que escapem à lógica da normatividade e da punição, indo ao contrário das lógicas que ainda orientam a educação.

Conclui-se, assim, que o fracasso escolar, longe de ser um destino inevitável, é uma produção institucional, social e política (Patto,1990). Questioná-lo exige não apenas rever práticas pedagógicas normativas, mas também reposicionar o olhar sobre o sofrimento psíquico na escola. Reafirmar que a agressividade pode ser expressão de esperança é insistir na mudança por meio do encontro. E é justamente nessa aposta, na possibilidade de que algo se transforme quando alguém escuta, que reside a chance de outros futuros para os Caios.

## REFERÊNCIAS

- Abraham, J. (2000). *A linguagem de Winnicott: Dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott*. Revinter.
- Carneiro, C., & Coutinho, L. G. (2020). Vozes das crianças e dos adolescentes sobre o que não vai bem na escola. In: Carneiro, C., & Coutinho, L. G. (Orgs.), *Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: Estudo de casos em psicanálise e educação* (pp. 27–52). NAU.
- Carneiro, C., & Coutinho, L. G. (2020). A produção de diagnósticos e o educar: Os especialistas frente ao mal-estar das crianças e dos adolescentes. In Carneiro, C., & Coutinho, L. G. (Orgs.), *Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: Estudo de casos em psicanálise e educação* (pp. 107–124). NAU.
- Carretero, T. C. (2003). Sofrimentos sociais em debate. *Psicologia USP*, 14(3), 57–72.
- Coutinho, L. G. (2023). *Sobre o mal-estar na juventude brasileira: Da dor à política*. *Cadernos de Psicanálise*, 153–170.
- Coutinho, L. G., Regufe, P. F., & Farias, L. M. (2022). Expressões do desamparo na escola: Vulnerabilidades sociais e impactos na adolescência. *Revista de Psicologia*, 13(1), 30–43.
- Fanon, F. (2020). A experiência vivida do negro. In F. Fanon, *Pele negra, máscaras brancas* (S. Nascimento, Trad.; R. Camargo, Colab.; G. Kilomba, Pref.; D. Faustino, Posf.; F. Jeanson & P. Gilroy, Textos compl.; pp. 123–154). Ubu.
- Freud, S. (2023). O mal-estar na cultura (1930). In S. Freud, *Cultura, sociedade, religião: O mal-estar na cultura e outros escritos* (M. R. S. Moraes, Trad.; P. H. Tavares, Rev.; 1a ed., 3a reimp., pp. 305–405). Autêntica. (Obras incompletas de Sigmund Freud)
- Foucault, M. (2004). *Microfísica do poder* (R. Machado, Trad.; 19a ed.). Edições Graal.
- Guarida, R., & Voltolini, R. (2009). O que não tem remédio, remediado está? *Educação em Revista*, 25(1), 239–263.
- Han, B.-C. (2018). Crise da liberdade. In B.-C. Han, *Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder* (M. Liesen, Trad.; pp. 9–24). Âyiné.

- Klautau, P. (2017). O método psicanalítico e suas extensões: Escutando jovens em situação de vulnerabilidade social. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 20, 113–127.
- Moraes, V., & Powell, B. (1967). *Samba da bênção* [Canção]. Elenco.
- Patto, M. H. S. (2022). Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: O triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In M. H. S. Patto, *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (pp. 43–106). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. <https://doi.org/10.11606/9786587596334>
- Prata, M. R. S. (2005). A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: Uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, p. 108–115.
- Rocha, L. P., Lima, M. C. P., & Pinheiro, C. V. Q. (2020). Neoliberalismo escolar: A educação de jovens na atualidade e seus efeitos subjetivos. *Revista Subjetividades*, 20(SPE2), 1–11.
- Safatle, V. (2021). A economia é a continuação da psicologia por outros meios: Sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In C. Dunker, N. S. Junior, & V. Safatle (Orgs.), *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico* (pp. 17–44). Autêntica.
- Souza, N. S. (2021). Narcisismo e ideal do ego. In N. S. Souza, *Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* (pp. 64–78). Zahar. (Obra original publicada em 1983)
- Tenório, J. (2020). *O avesso da pele* (1a ed.). Companhia das Letras.
- Voltolini, R. (2019). A insustentável leveza da escola. *Estilos da Clínica*, 24(3), 380–383.
- Winnicott, D. W. (2021a). A tendência antissocial (1956). In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp. 502–516). Ubu Editora.
- Winnicott, D. W. (2021b). A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional (1950–1955). In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp. 371–392). Ubu.
- Winnicott, D. W. (2021c). Desenvolvimento emocional primitivo (1945). In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp. 281–299). Ubu.
- Winnicott, D. W. (2021d). Agressividade, culpa e reparação (1960). In D. W. Winnicott, *Tudo começa em casa* (pp. 93–104). Ubu.

- Winnicott, D. W. (2021e). A delinquência como sinal de esperança (1967). In D. W. Winnicott, *Tudo começa em casa* (pp. 105–117). Ubu.
- Winnicott, D. W. (2012a). Agressão e suas raízes: Agressão (1939) e Raízes da agressão (1964). In D. W. Winnicott, *Privação e delinquência* (Á. Cabral, Trad.; M. Stahel, Rev.; 5a ed., pp. 93–110). WMF Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (2012b). Influências de grupos e a criança desajustada: O aspecto escolar (1955). In D. W. Winnicott, *Privação e delinquência* (Á. Cabral, Trad.; M. Stahel, Rev.; 5a ed., pp. 215–226). WMF Martins Fontes.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Projeto de extensão que visa promover a saúde mental de crianças e adolescentes, a partir da colaboração e compartilhamento de conhecimento entre os principais serviços envolvidos no cuidado de crianças e adolescentes: clínicas da família, escolas e organizações não governamentais. As atividades desenvolvidas visam promover espaços de convivência, possibilitando que crianças e jovens construam formas de ampliar experiências de pertencimento socio-comunitário, onde também possam compartilhar suas dificuldades e reconhecer modos de enfrentá-las.
- <sup>2</sup> O nome é fictício para preservar a identidade do aluno.
- <sup>3</sup> O projeto consiste na implementação de um dispositivo clínico grupal, orientado pela psicanálise, em um pré-vestibular comunitário. A aposta era no deslocamento de posições cristalizadas no laço social através da circulação da palavra no coletivo e pela escuta entre o grupo.
- <sup>4</sup> Trecho retirado de crônica feita a partir de uma roda de conversa do projeto de extensão “Tá na Roda: intervenções clínico-políticas em espaços educacionais”.
- <sup>5</sup> O projeto “Fala Tu” é uma pesquisa-intervenção, vinculado à pesquisa “Sofrimentos sociais: questões teóricas e desafios clínicos”, da UFRJ, em andamento em uma escola municipal na Zona Norte do Rio de Janeiro. Ao estarmos inseridos no ambiente escolar, buscamos, a partir das brincadeiras e do meio maleável no período do intervalo, trabalhar os laços sociais na escola e escutar e tornar visível os sofrimentos banalizados. O objetivo é promover espaços em que a palavra possa circular e o reconhecimento se dê por outras vias, se não a da negatividade.

Submetido em: 14/08/2024

Revisado em: 04/09/2025

Aceito em: 04/09/2025