



Orientação à queixa escolar

Beatriz de Paula Souza
(organizadora)

"não acompanha a classe"
"atrapalha a aula"
"recusa-se a ir à escola"
"não está se alfabetizando"
"é desligado"

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR

DOI: 10.11606/9786587596075

BEATRIZ DE PAULA SOUZA

Organizadora

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR



Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

2020

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITOR

Vahan Agopyan

VICE-REITOR

Antonio Carlos Hernandez



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DIRETORA

Ana Maria Loffredo

VICE-DIRETOR

Gustavo Martineli Massola

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM, DO DESENVOLVIMENTO E DA PERSONALIDADE: Pedro Fernando da Silva

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA: Isabel Cristina Gomes

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: Marcelo Fernandes da Costa

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO TRABALHO: Ianni Regia Scarcelli

Capa: João Correia Filho

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Orientação à queixa escolar/ Beatriz de Paula Souza, organizadora
- São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,
2020. 1ª. ed. 2007.

420 p. Vários autores

E-book.

ISBN: 978-65-87596-07-5

DOI: 10.11606/9786587596075

1. Aprendizagem. 2. Dificuldades de aprendizagem.
3. Intervenção (Psicologia). 4. Psicologia escolar. 5. Psicologia
clínica. 6. Queixa escolar.

À Maju,
in memoriam

Sumário

Prefácio	11
<i>Adriana Marcondes Machado</i>	
Apresentação	13
PARTE I – DESCONSTRUINDO, RESSIGNIFICANDO, CONSTRUINDO	25
1. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar	27
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
2. Olhares em foco: tensionando silenciamentos	59
<i>Luis Fernando de Oliveira Saraiva</i>	
3. A constituição do ser humano na relação com o ambiente	79
<i>Virginia Chamusca e Kleber Duarte Barretto</i>	
PARTE II – A ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR	95
4. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar	97
<i>Beatriz de Paula Souza</i>	
5. Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas	119
<i>Beatriz de Paula Souza e Kelly Regina Sobral</i>	
PARTE III – PRODUÇÕES ESCOLARES E SEU LUGAR NO ATENDIMENTO	135
6. Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita ..	137
<i>Beatriz de Paula Souza</i>	

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR

7. Uma proposta de olhar para os cadernos escolares	165
<i>Anabela Almeida Costa e Santos</i>	
PARTE IV – SOCIEDADE, INSTITUIÇÃO E QUEIXAS ESCOLARES	185
8. Humilhação social: humilhação política	187
<i>José Moura Gonçalves Filho</i>	
9. Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar! ..	223
<i>Elisabeth Fernandes de Sousa</i>	
10. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento	241
<i>Beatriz de Paula Souza</i>	
PARTE V – POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	279
11. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional	281
<i>Sérgio Antônio da Silva Leite</i>	
12. Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa	307
<i>Lygia de Sousa Viégas</i>	
13. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa	329
<i>Carla Biancha Angelucci e Flávia Ranoya Seixas Lins</i>	
PARTE VI – EXPERIÊNCIAS EM ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR	351
14. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante	353
<i>Carla Biancha Angelucci</i>	
15. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares	379
<i>Kizzy Domingues Leandrini e Paula Saretta</i>	
16. Um atendimento em Orientação à Queixa Escolar numa perspectiva winnicottiana: muito além do indivíduo	399
<i>Valéria Campinas Braunstein</i>	
Considerações finais	417

Agradecimentos

À minha família, por tantas, tantas, tantas coisas que nem cabem aqui.

À Carla Biancha Angelucci, a Biancha, por tanto contribuir para a concretização deste livro, da estruturação de seu projeto à revisão crítica de quase todos os meus escritos, passando pelo auxílio no contato com alguns autores e outras tarefas que compuseram os bastidores desta realização, e por seu companheirismo e amizade.

A Cintia Copit Freller, por sua contribuição inestimável na concepção e no desenvolvimento da Orientação à Queixa Escolar — OQE.

A todos os colegas que vêm participando da OQE desde 1999, do grupo de formação aos alunos do curso de aperfeiçoamento no Instituto de Psicologia da USP, por compartilharem a criação deste atendimento.

Aos professores convidados desse curso, que vêm oferecendo preciosos conhecimentos sem nada cobrar, companheiros entusiastas e estimulantes nesse percurso de criação.

Aos monitores que, além de “carregar o piano” com eficiência e dedicação, têm contribuído para o aperfeiçoamento do serviço de OQE com reflexões e sugestões muito bem-vindas.

À Odete Luiza de Barcelos, a querida Dete, dedicada e amorosa secretária, que, além de nos apoiar administrativa e operacionalmente, ainda nos oferece reconfortantes cafezinhos, sucos e bolachas.

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR

Às crianças e aos adolescentes, que têm confiado em nosso trabalho, a seus pais e responsáveis, e a seus professores e a outros educadores, que têm nos indicado os caminhos para, juntos, crescermos.

Prefácio

Peregrinação é uma das palavras frequentes na fala de muitos pais e mães de crianças e jovens quando tentam definir o percurso dos encaminhamentos aos especialistas que precisam percorrer para resolver os problemas de escolarização apresentados por seus filhos. As sensações advindas desta “peregrinação” chegam a ser identificadas como um verdadeiro suplício.

Tempo e dinheiro são fatores presentes nas conversas, insônias, brigas e angústias de famílias, diversas das quais há muito tempo não têm condições de obter as chamadas necessidades básicas. Contudo, como em todo campo de relações sociais, constituído de múltiplas forças e intensidades, encontra-se presente uma esperança, não raro vivida de maneira alienada: “Quem sabe um atendimento psicológico possa ajudar a descobrir o que meu filho tem, quem sabe ele possa melhorar”. Essa alienação, que desconsidera o processo de produção daquilo que emerge como problema individualizado no corpo da criança e do jovem ao naturalizar práticas e saberes, está em pauta nos artigos deste livro.

Seus autores questionam as concepções hegemônicas, e respectivas prescrições, sobre os sujeitos e tentam somar esforços ao conjunto das análises que temos visto vir à tona nos últimos 20 anos em que a esperança é transformada em luta contra o assujeitamento produzido nas práticas exercidas pela psicologia. Tal luta exige cortes epistemológicos que resgatem a dimensão política da produção do fracasso escolar.

São estratégias de ruptura que se afirmam neste livro. O sujeito “criança ou jovem encaminhado” é transformado em “produção da queixa escolar”. O foco de investigação/intervenção passa a ser uma rede de relações de produção de práticas/saberes e de processos de subjetivação. Nessa rede, os autores problematizam a relação psicólogo-usuário (os instrumentos de avaliação e os prontuários, a dominação exercida pelos especialistas), a política educacional brasileira e as atuais políticas públicas em educação e seus efeitos no processo de escolarização, as investigações e interpretações de psicólogos e educadores das produções dos alunos e dos acontecimentos cotidianos na escola, a discriminação e os sujeitos impedidos de voz. Os textos, presentemente refletindo essas produções, tornam-se instrumento de luta por um espaço escolar em que a potência possibilite processos de diferenciação. Para isso, sem ingenuidade e sem palavras de ordem que desconsiderem as produções históricas, anuncia-se a necessária coletivização, a participação pública.

Os atendimentos narrados aqui parecem exercer essa luta. Contam um modo de fazer e atender no qual buscam a multiplicidade de fatores/relações presentes na singularidade de um encaminhamento. Tarefa nada fácil. Esse modo de fazer afirma a função política de uma prática clínica de atendimento psicológico: desconstruir os processos de individualização interrogando a produção coletiva de adoecimento, angústia e fracasso.

Adriana Marcondes Machado
São Paulo, março de 2007

Apresentação

Os encontros entre a psicologia e a educação no Brasil — e em outros países — são acontecimentos antigos. Foi criado em 1906, um laboratório de psicologia pedagógica junto ao *Pedagogium* no Rio de Janeiro; em 1927, Lourenço Filho realiza suas primeiras experiências com o teste ABC de maturidade para a leitura e escrita; em 1956, são criadas clínicas psicológicas ligadas à Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo (Patto, 1984, p. 74-75).

Ao longo de sua história, as explicações para o fenômeno do fracasso escolar foram marcadas por análises do processo ensino-aprendizagem que se voltaram às capacidades e processos internos daquele que aprende, deixando de lado a pesquisa das condições de ensino em que o fracasso emergiu. Isto é, enfocaram o polo da aprendizagem, o aluno-problema, sem considerar o do ensino. A natureza dialética da relação entre estes dois componentes centrais do processo de produção do fracasso escolar deixou de ser apreendida.

No que diz respeito às teorias e práticas da psicologia voltada à escola como instituição, temos um marcado avanço nas últimas décadas. Ivana Serpentino de Castro Feijó (2000), em trabalho intitulado “O discurso de psicólogos escolares sobre sua prática: continuidade e ruptura,” analisa “... *artigos das décadas de 80 e 90, que narram experiências de trabalho de psicólogos com a queixa escolar junto a instituições educativas, ou que discutem a atuação e o papel do psicólogo escolar...*” (p. 21). Uma ampliação das fontes de produção desses artigos, por exemplo,

quando constata que, se na década de 1980 eram apenas as universidades públicas de oito estados brasileiros que produziam tais artigos (além de algumas particulares e psicólogos sem inserção em universidades), na de 1990 foi possível encontrar publicações de universidades públicas de todo o Brasil.

Além de tal disseminação de trabalhos de psicologia sobre a queixa escolar pelo país, há também uma mudança do foco destas experiências, deslocadas da criança e de sua família para a escola. Segundo Maria Helena Souza Patto (1990), o ano de 1977 é um marco nesta ruptura temática: é quando “um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas desenvolveu um conjunto de subprojetos de pesquisa voltados para a investigação da participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres” (p. 118). Seus resultados geraram novas pesquisas sobre fracasso escolar, que privilegiavam a participação da estrutura, funcionamento e dinâmica interna da instituição escolar no fenômeno.

No entanto, quando verificamos o que ocorre na chamada área clínica, isto é, nos atendimentos psicológicos a crianças e adolescentes encaminhados por queixas escolares, percebemos que esta mudança paradigmática, de maneira geral, não ocorreu. É como se, hegemonicamente, os avanços da psicologia a partir da pesquisa sobre fracasso escolar, da psicologia de grupos e instituições, da sociologia e da antropologia, não tivessem sido apropriados pelas abordagens ditas clínicas das queixas escolares.

A clínica psicológica das queixas escolares: um olhar crítico

Marilene Proença R. de Souza (1996)¹ desenvolveu uma pesquisa esclarecedora a partir de levantamentos realizados em

¹ Sua pesquisa é apresentada de maneira mais completa no capítulo “Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar”.

clínicas-escola de importantes cursos de graduação em psicologia. Tal pesquisa permite pensar sobre a formação que os psicólogos vêm recebendo, no que se refere a como entender e lidar no contexto clínico com as queixas escolares. São queixas como: não sabe ler e escrever, só copia, tem dificuldade em aprender, é desinteressado, é distraído em sala de aula, é agressivo para com os colegas, não obedece à professora, sai da sala de aula, atrapalha a turma etc.

Segundo sua pesquisa, os psicólogos que trabalham em tais clínicas e os estudantes que nelas fazem sua formação prática em atendimento psicológico clínico costumam responder a estas demandas psicologizando e patologizando as dificuldades vividas pelas crianças na escola. A análise do conjunto de tais dificuldades, à luz de conhecimentos da psicologia escolar crítica, indica que estas estariam estreitamente relacionadas a certos funcionamentos da escola. No entanto, procuram-se dificuldades intelectuais e afetivas nas próprias crianças e em suas famílias que buscam ajuda dos psicólogos. Ao final, estas costumam ser encaminhadas para uma ou mais psicoterapias e outros procedimentos especializados, confirmando que são elas próprias as principais responsáveis pelas dificuldades que atravessam. Excluem-se assim os fatores escolares envolvidos na produção de tais queixas.

No entanto, esse procedimento parece ser frequentemente rejeitado pela população. O psicodiagnóstico tradicional é, na grande maioria dos casos, interrompido pelas famílias: cerca de 38% desistem logo após a entrevista inicial realizada por psicólogos formados. Entre os que dão continuidade ao psicodiagnóstico (afora os desistentes, os que estão em espera e os casos em que não se pôde detectar o que ocorreu), 55% abandonam-no antes do fim.

Vejamos rapidamente o que poderíamos considerar um caso comum, segundo tal pesquisa: em 2004, um menino teve, por problemas de ordem principalmente burocrática, três professoras no primeiro ano do ciclo básico. Sua classe toda ficou bastante perturbada com isto e seu processo de alfabetização foi prejudicado. Passou automaticamente para o segundo ano, pois, como aluno

da rede pública paulistana, está submetido a um sistema em que não acontecem retenções entre os anos do ciclo. No segundo ano foi considerado um aluno fraco. Suas necessidades pedagógicas eram de início de alfabetização. Mas a professora ensinou conteúdos típicos de segunda série a esta criança que, sem poder corresponder ao que lhe era exigido, ficou praticamente esquecida no fundo da classe. Já ao final do primeiro semestre tornou-se alheio em classe, quando não agressivo. Ao final do ano, sem ter avançado significativamente, do ponto de vista pedagógico, e apresentando um comportamento cada vez pior, segundo a escola, foi encaminhado pela professora para um psicólogo.

Os pais, aflitos para ajudar seu filho, inscrevem-no no setor de psicologia do ambulatório de um hospital público próximo, no da Unidade Básica de Saúde de seu bairro e na clínica psicológica de uma Faculdade de Psicologia.

A clínica da Faculdade é a primeira a chamá-lo. Os pais são recebidos por uma psicóloga formada, para uma entrevista de triagem. Após queixarem-se do fato da criança estar indo mal na escola, o entrevistador, sem nada perguntar sobre essa instituição e o que nela a criança vem vivendo, passa a pesquisar gestação, parto, desenvolvimento neuro-psico-motor e relacionamento familiar (anamnese tradicional).

Os pais não retornam — e nem trazem seu filho.

Souza chama a atenção para a concepção de queixa escolar subjacente ao procedimento do psicólogo em uma entrevista como a descrita acima: há uma hipótese básica de que a queixa escolar é um sintoma de conflitos internos de ordem emocional e/ou dificuldades neurológicas ou intelectuais da criança e/ou de sua família; emerge na escola devido aos desafios que esta instituição apresenta ou porque nela é visto o que a resistência da família não a permitiu ver.

Tal concepção estrutura, além da anamnese tradicional, os procedimentos psicodiagnósticos mais utilizados, marcados pela presença dos testes psicológicos, projetivos e de nível intelectual

— os testes padronizados de QI. Destacamos a presença destes últimos — os mais utilizados são o WISC (Escala Weschler de Inteligência para Crianças) e o Bender — como um fato especialmente preocupante, uma vez que muitos autores têm apontado a concepção estreita e ideológica de inteligência que os fundamenta, em que o que se procura medir é confundido com o instrumento de medida. Tautologicamente, inteligência é responder satisfatoriamente às questões do WISC.

Críticas a este tipo de aferição de inteligência, Collares e Moysés (1997) propõem o seguinte:

[...] é preciso aprender a olhar. Olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta [...] o profissional busca, nestas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite estas expressões. Ao invés de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos. (p. 85)

Assim é possível ao profissional capacitado e sensível avaliar coordenação motora, noções espaciais, atenção/concentração, possibilidade de suportar frustração e outras capacidades de uma criança através de um jogo de bolas de gude de uma maneira muito mais apurada do que através de um teste padronizado — uma situação rígida e previamente estabelecida.

Patto (1997) aponta o caráter de instrumento de dominação política destes testes, que têm como referência o universo cultural das camadas dominantes de um determinado momento histórico, e, assim, prestam-se a desqualificar e inferiorizar os dominados. Servem como mordaca ideológica destes últimos, na medida em que colaboram para que se conformem com sua posição de base na pirâmide do poder, uma vez que têm, supostamente, inteligência inferior aos que ocupam seu topo.

Apesar de críticas como estas e outras virem de longa data, os testes padronizados de QI seguem sendo largamente utilizados

nos psicodiagnósticos. A aura de instrumentos científicos e objetivos que os envolve faz com que psicólogos, pais e educadores tenham dificuldades em questionar seus resultados, mesmo que sejam discrepantes em relação ao que diz sua convivência com a criança testada. Isso faz destes instrumentos importantes estruturadores das relações que se estabelecem com ela e, consequentemente, de seu processo de subjetivação.

Com relação aos testes projetivos de personalidade, Souza (1996) observou que os mais utilizados são o HTP (House, Tree, Person) e o CAT (Teste de Apercepção Temática, versão infantil). Tais instrumentos caracterizam-se por propiciarem a pesquisa do mundo interno da criança, sua estrutura e dinâmica. A utilização que tem sido feita destes, nos casos de queixa escolar, é coerente com a hipótese de que há uma conflitiva intrapsíquica subjacente. São procedimentos que não podem por si revelar fatores de ordem externa, social e histórica para além das representações do mundo da família nuclear. O possível papel da relação professor-aluno na estruturação da imagem de si emergente ou a vivência de situações de humilhação no ambiente escolar, por exemplo, dependeriam de outras pesquisas que em geral não são realizadas.

Recebendo tal formação os psicólogos das clínicas públicas e/ou privadas tendem a repetir esta conduta em seu trabalho. É o que nos mostra um levantamento de demanda e procedimentos dos psicólogos da rede municipal de saúde de São Paulo realizado em uma ampla região da cidade — o Distrito de Saúde Grajaú, Interlagos e Parelheiros, na Zona Sul (Bueno; Moraes; Urbinatti, 2001).

É interessante notar a ampla coincidência dos resultados deste levantamento e do de Souza: em ambos a demanda de 7 a 14 anos é predominantemente de queixas escolares, da ordem de dois terços. Ambos, ao analisar a conduta dos psicólogos ou estudantes de psicologia no caso específico de queixas escolares, concluem que os contatos com a escola ocorrem em

proporções muito reduzidas, da ordem de menos de 10%. Souza destaca ainda, com relação a tais condutas, a presença marcante de testes psicológicos, projetivos e/ou de nível mental, da ordem de mais de dois por psicodiagnóstico.

No caso dos profissionais da saúde, no entanto, desdobrou-se de tal levantamento um amplo processo de discussão dos resultados, que culminou em uma série de estudos e ações no sentido de transformar radicalmente seu entendimento e intervenção nos casos de queixas escolares. O grupo passou a desenvolver trabalhos sistemáticos, organizados e permeados de reflexões conjuntas e estudos teóricos, junto a educadores e escolas. Tais trabalhos e seus resultados trouxeram maior clareza acerca da necessidade de incluir a escola no processo de pesquisa e intervenção nas dificuldades do processo de escolarização, além do desenvolvimento de diversas outras percepções e novas práticas, mais satisfatórias e eficazes.

Assim, por exemplo, após um ano de reuniões quinzenais sistemáticas com os professores de uma escola que encaminhava muitos alunos à Saúde Mental da Unidade Básica de Saúde próxima, este grupo de professores tornou-se mais seguro e autônomo para lidar com os alunos, passando a encaminhar significativamente menos.

Psicólogos em busca de novos rumos

A insatisfação de psicólogos com os atendimentos tradicionais e a percepção de que há especificidades na queixa escolar produzem hoje um notável interesse da categoria em eventos sobre o tema.

Um exemplo recente foi a grande audiência do Fórum “Atendimento psicológico à queixa escolar: perspectivas e debates”, uma das atividades do VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (VII CONPE), promovido pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que

aconteceu em 2005, em Curitiba. Outro, também de 2005, foi o fato do “II Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar” (São Paulo), ter suas 350 inscrições esgotadas em apenas dez dias.

Vale registrar que ambos os eventos foram organizados por um grupo de psicólogos em que predominavam profissionais vinculados à formação, ou seja, professores de cursos de graduação em psicologia. Oriundos de diferentes instituições de ensino da Grande São Paulo, representaram a maioria dos mais importantes centros formadores de psicólogos, o que aponta mais uma vez, para a necessidade do aprofundamento do tema dos atendimentos psicológicos às queixas escolares, desta vez evidenciando sua emergência no meio científico.

Uma das discussões centrais do Fórum foi em torno de pensar se a clínica das queixas escolares não é um retrocesso das contribuições da psicologia no campo. Tratando-se de um evento nacional, evidenciou-se nesse âmbito que os psicólogos estão num momento de conquista de espaços de intervenção na escola de caráter institucional. Críticos ao modelo psicométrico e à abordagem clínica tradicional nesta instituição, lutam para construir práticas mais avançadas junto à educação. Entendendo a importância dos funcionamentos escolares na produção do fracasso nos processos de escolarização, procuram realizar trabalhos nas escolas que problematizem e interfiram em sua vida cotidiana, melhorando as condições de ensino e propiciando a formação de seres humanos mais íntegros e capazes de deixar suas marcas na cultura.

Não se trata, no entanto, de uma dicotomia instituição X indivíduo e o psicólogo não está diante de uma escolha. Dialeticamente falando, a instituição apóia-se e tem sua existência possibilitada pelos indivíduos que a compõem; por outro lado, o indivíduo estrutura-se, movimenta-se e existe no seio de instituições e grupos, através dos quais se humaniza e cuja desconsideração impossibilita sua compreensão.

Falar das práticas psicológicas, não se trata de contrapor uma prática clínica das queixas escolares que integre a escola na compreensão e na intervenção aos trabalhos de psicólogos nessas instituições que se centram na dinâmica institucional. São trabalhos que se integram e potencializam-se mutuamente, uma vez que são fundados em uma mesma concepção de homem que não cinde as dimensões interna e externa do fenômeno psicológico — como vem ocorrendo, na prática, nas clínicas tradicionais. Este arcabouço teórico comum dá condições para uma coerência entre práticas exercidas a partir de diferentes inserções do psicólogo, que faz com que caminhem numa mesma direção por caminhos diferentes.

Imaginemos, por exemplo, um psicólogo atendendo uma criança com queixa escolar num ambulatório de um hospital público. Percebe haver funcionamentos escolares determinantes no caso, como o fato de a criança passar seu tempo de classe copiando textos enormes sem estar alfabetizada, fingindo que está estudando e aprendendo. Nota que isto a está deprimindo e fazendo com que acredite cada vez menos em sua inteligência.

Há alguns encontros com a criança em que esta situação é tematizada e repensada, levando em conta sua história escolar e a manifestação de sua inteligência em atividades não escolares. Entra-se em contato com a escola e discute-se esta situação com a professora e a coordenadora pedagógica. As educadoras, então, ressignificam esta criança. Seu discurso, que inicialmente identificava uma suposta desestrutura e desinteresse familiar como fatores determinantes na progressiva apatia do aluno, modifica-se. Passam a entender que, para além dos fatores familiares, a necessidade de propostas pedagógicas adequadas a essa e outras crianças, a desestruturação e desmotivação que atingiu o corpo docente pela maneira autoritária e excludente em relação aos professores com que os ciclos na Educação foram instituídos e outras questões de cunho escolar são, provavelmente, os determinantes maiores do fracasso escolar desse e de outros alunos. A instituição implica-se.

APRESENTAÇÃO

Ao mesmo tempo, uma psicóloga escolar vinculada à Secretaria de Educação do Município, está desenvolvendo um trabalho nessa escola. Reúne-se quinzenalmente com os professores com o objetivo de potencializar a equipe docente, que se encontra desintegrada e paralisada. Num primeiro período predominam as queixas e a impotência, porém o grupo constrói condições internas para passar para um outro momento. Começam a ser resgatadas experiências bem-sucedidas e a potência do grupo aflora. É neste momento que ocorre a visita da psicóloga do ambulatório.

A possibilidade da mudança do olhar sobre a criança teve, nas discussões quinzenais coordenadas pela psicóloga escolar, referências importantes, sem as quais talvez não existisse ou fosse menor. E o encontro com a psicóloga do ambulatório foi levado à reunião e tornou-se ponto de partida para um projeto voltado às crianças “copistas”.

Trata-se de um exemplo fictício que, esperamos, possa tornar-se real e frequente. Há condições para tal, uma vez que o número de administrações públicas que vêm instituindo a figura do psicólogo escolar é crescente. No Estado de São Paulo, por exemplo, temos, nos últimos dez anos, a implantação de serviços de psicólogos junto a Secretarias de Educação de diversos municípios, como Osasco, Suzano, Jandira, Cotia e muitos outros. Este crescimento dá-se num momento em que a categoria tem avançado em suas práticas institucionais.

Porém o quadro é bem diferente quando enfocamos a área clínica. Consultando registros de eventos científicos gerais ou da área, como os do “II Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico às Queixas Escolares”, percebemos que ainda é muito pequeno o número de experiências clínicas que integram a escola de maneira crítica e contemplam a dimensão social do acontecer humano.

As mesmas lacunas ocorrem no campo da psicopedagogia. Esta especialidade, que procura instituir-se como profissão

autônoma, vem ocupando um espaço deixado em aberto pelos psicólogos, que não têm podido, em sua maioria, construir um diálogo efetivo e útil com os educadores no que diz respeito às suas necessidades envolvendo a dimensão subjetiva, seja nas escolas, seja a partir da clínica. Se verificarmos o programa dos diversos e cada vez mais numerosos cursos de psicopedagogia, torna-se evidente que privilegiam o centro de sua investigação e intervenção nas dimensões intelectual e afetiva do aprendiz, deixando a instituição educativa e seus agentes numa posição secundária. Portanto a psicopedagogia não se tem configurado como numa abordagem que supere, de maneira paradigmática, a teoria e a prática psicológica predominantes.

Esta coletânea pretende apresentar uma abordagem psicológica às queixas escolares que procura integrar conhecimentos desenvolvidos nas áreas da psicologia escolar e social a seu atendimento clínico. Partimos de uma concepção do homem como ser social, cuja subjetividade constitui-se em relação dialética com seu ambiente, o qual compreende, entre outros elementos que o integram, instituições e grupos de pertencimento historicamente marcados.

Beatriz de Paula Souza

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, M. T. B.; MORAIS, M. L. S.; URBINATTI, A. M. I. Queixa Escolar: proposta de um modelo de intervenção. In: MORAIS, M. L. S.; SOUZA, B. P. *Saúde e Educação: muito prazer!* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FEIJÓ, I. S. C. *O discurso de psicólogos escolares sobre sua prática: continuidade e ruptura*. 2000. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. Psicologia e Razão Instrumental. *Revista Psicologia USP*. São Paulo, v. 8, n.1, p. 63-89, 1997.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. Psicologia e Razão Instrumental. *Revista Psicologia USP*. São Paulo, v. 8, n.1, p. 47-62, 1997.

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

PARTE I

**DESCONSTRUINDO,
RESSIGNIFICANDO,
CONSTRUINDO**

Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar

Marilene Proença Rebello de Souza²

Diariamente centenas de crianças e adolescentes são encaminhados às clínicas psicológicas por apresentarem os chamados “problemas de aprendizagem” ou “problemas de comportamento” (Ancona-Lopez, 1983; Silvaes, 1989; Souza, 1997; 2000). Atitudes agressivas, apatia, dificuldades na leitura e na escrita circulam como os principais motivos de encaminhamento em consultórios particulares, clínicas-escola e na rede pública de atendimento à saúde mental.

O acompanhamento de vários atendimentos e avaliações psicológicas de alunos de escolas públicas paulistas tem revelado um conjunto significativo de psicodiagnósticos de deficiência mental que não se confirmam no contato com estas crianças, bem como um desconhecimento por parte do psicólogo do processo de aprendizagem escolar, do funcionamento das escolas e das relações ensino-aprendizagem (Machado; Souza; Sayão, 1996). Os constantes “erros” diagnósticos conduziram-nos a pesquisar a formação de psicólogos com relação à queixa escolar, especialmente às práticas de atendimento à queixa escolar ensinadas nos cursos de graduação em psicologia. Com o objetivo de compreender mais

² Profa. Dra. do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

profundamente aspectos dessas práticas, optamos por analisar prontuários de atendimento à queixa escolar em clínicas-escola de quatro cursos de psicologia, na cidade de São Paulo. A análise do conteúdo dos prontuários permitiu-nos verificar: o referencial teórico adotado pelo psicólogo supervisor do atendimento psicológico, a abordagem dada à queixa escolar, os instrumentos utilizados para o levantamento de dados a respeito da queixa escolar e os encaminhamentos realizados pelo psicólogo.

Prontuários psicológicos e as formas como as questões escolares se apresentam

Os registros de atendimento psicológico recebem a denominação de “prontuários psicológicos”. Cada cliente, ao se inscrever na clínica-escola, recebe um número de inscrição e é aberto em seu nome um prontuário. Durante três meses, pudemos estar em contato com muitas das histórias de vida neles relatadas, com o intuito de compreender as concepções e as práticas de atendimento e encaminhamento da queixa escolar. Escolhemos para isso a leitura de 25 prontuários de queixa escolar. Para analisá-los, centramos o nosso olhar em dois momentos do atendimento psicológico: o relato das entrevistas de triagem e o relatório produzido no final do processo psicodiagnóstico, descrevendo a síntese do caso e propondo seu encaminhamento. Para realizarmos esta análise consideramos que as perguntas elaboradas pelos psicólogos no roteiro de entrevista, bem como a síntese do caso e seus encaminhamentos, revelam as concepções teórico-metodológicas utilizadas pelos profissionais para compreensão e encaminhamento do caso atendido. Compreender tais aspectos tornou-se o objetivo central das análises. Apresentaremos a seguir algumas dessas observações e considerações.

O referencial teórico adotado para o atendimento à queixa escolar se faz presente desde as primeiras perguntas realizadas durante a entrevista de triagem. Ou seja, as perguntas revelam a

concepção psicológica a elas subjacente. Das cinco clínicas-escola pesquisadas, três delas têm um roteiro de entrevista muito semelhante. Analisando as perguntas efetuadas aos clientes, constatamos que a maioria das entrevistas utiliza roteiros centrados na história de vida da criança, tais como: parto, nascimento, doenças, processo de desenvolvimento; acontecimentos traumáticos como separação dos pais, hospitalização, quedas; antecedentes de problemas mentais na família, bem como em aspectos referentes à situação socioeconômica familiar.

A leitura dos prontuários da entrevista de triagem não nos dá elementos para construir uma imagem da criança encaminhada. Vemos presente uma série de dados que se somam tais como: “andou aos dois anos, teve convulsão febril aos oito meses, a gravidez foi indesejada, viveu vários momentos de hospitalização em função de problemas de saúde”. Essas informações nos permitem enxergar fragmentos da história de vida desta criança, sem que se articulem de maneira a auxiliar a compreensão dos motivos do encaminhamento.

Outro aspecto recorrente refere-se à utilização nos relatos de “jargões escolares”, tais como, “não sabe nada”, “tem problema de aprendizagem”; “é disperso” e estereótipos sobre o cliente, “está bem cuidada, limpa, roupa adequada, cabelos penteados”, “o pai é negro, a mãe é branca e Mariana é bem mestiça”, que, longe de esclarecer a queixa escolar, denotam uma série de valores a respeito da parcela mais pobre da população que procura o atendimento nas clínicas-escola.

Observamos que os prontuários referentes às entrevistas de triagem são os que apresentam as maiores lacunas no entendimento da queixa escolar. A maneira como muitas entrevistas são conduzidas mostram ausências quanto: a) às informações mais precisas a respeito dos atendimentos prévios pelos quais a criança tenha passado; b) à clareza do que de fato se passa com essa criança, utilizando-se muitas vezes uma linguagem cifrada, com frases curtas, pouco descritivas, como um receituário médico;

c) à percepção do psicólogo em relação à relevância deste momento de avaliação.

Observa-se no prontuário que, embora a entrevista de triagem seja considerada como um importante recurso para o esclarecimento da queixa, sua utilização, de maneira geral, está muito aquém do esperado para que se atinja este objetivo, apresentando concepções muito próximas ao senso comum. Ou seja, há um percurso seguido pelo entrevistador que, na maioria das entrevistas analisadas, é padronizado, pré-determinado, repetitivo, previsível. O “modelo de entrevista” utilizado impede, portanto, que o psicólogo recupere a particularidade do caso atendido, a diversidade que, sem dúvida, existe entre as crianças com diferentes queixas escolares. Ao ler-se uma entrevista, tem-se, em muitos momentos, a impressão de já se ter lido todas.

Uma das instituições pesquisadas utiliza um maior número de entrevistas de triagem (duas a três) e uma abordagem fenomenológico-existencial, possibilitando assim que as questões a serem feitas ao cliente partam principalmente do próprio relato do cliente e esclareçam a história trazida. Nesta abordagem, as perguntas realizadas na entrevista inicial estão distantes de considerar apenas as etapas do desenvolvimento psicosssexual freudiano e as patologias e hipóteses calcadas em dificuldades no âmbito estritamente emocional e familiar. O que por si só demonstra um avanço na maneira de conceber o cliente, partindo de suas necessidades, articulando hipóteses que venham esclarecer o seu pedido inicial, estimulando-o a analisar os motivos que o conduziram ao atendimento. A entrevista inicial tem, portanto, um caráter interventivo, de atendimento breve, em que o cliente se veja implicado no processo de compreensão de suas necessidades.

A maneira de conceber o cliente e a sua queixa também se faz presente no relatório final produzido sobre o caso. Dos prontuários pesquisados, notamos um cuidado maior quanto à terminologia, menos acadêmica, mais descritiva e analítica, naqueles

que utilizam a abordagem fenomenológica³. Mas a leitura dos prontuários leva-nos a considerar que, embora a maneira de conduzir a entrevista amplie as questões e o foco do olhar a respeito do caso, as hipóteses explicativas, no caso da queixa escolar, ainda são centradas em aspectos individuais ou familiares de natureza física ou emocional. Um dos casos apresentados que ilustra nosso argumento é o de Marivaldo, uma criança de 10 anos:

A mãe contou que seu filho vai muito mal na escola, não consegue ler e escreve tudo amontoado. Diz que a criança é calma, mas é muito “sonso”(sic). Na escola, a professora reclama que ele é muito bagunceiro e não deixa os outros prestarem atenção. A professora diz ainda que Marivaldo é pouco interessado nas matérias. M. teve uma infecção intestinal quando tinha 8 meses e por isso ficou muito tempo internado. Ele teve também uma pneumonia muito forte que também o levou ao hospital. M. só andou com 3 anos e sua mãe nunca o levou ao neurologista. Depois que o menino fez 6 anos, nunca mais teve problemas de saúde. A mãe diz que M. levou muito tempo para falar. Terminamos essa sessão pedindo que os pais levassem a anamnese para responder em casa.

Impressão pessoal: a mãe de Marivaldo nos contou uma história de muito sofrimento sobre seu filho. Apesar disso não nos pareceu acreditar que essas doenças do filho possam interferir no seu desempenho e aprendizagem. A mãe prefere acreditar que o filho é preguiçoso e desinteressado.

Nessa entrevista os fatos destacados centram-se em questões escolares no princípio do relato e em causas orgânicas e aspectos do desenvolvimento infantil em um segundo momento.

³ O prontuário contém todas as entrevistas e testes (procedimentos) utilizados para atender o caso. Ao final de cada entrevista o estagiário escreve a sua “impressão pessoal” sobre o caso, momento em que elabora suas primeiras observações e hipóteses sobre o que acontece a partir da queixa relatada.

Analisando a “impressão pessoal” do psicólogo, leva-nos a crer que esta é a sua hipótese central: doenças sofridas pela criança nos primeiros anos de vida, seguidas de períodos de separação materna, causaram os problemas escolares. Reforça esta crença o fato do entrevistador não ter feito qualquer pergunta posterior sobre a escola. Embora as questões propostas pelo psicólogo não sejam relatadas, observa-se uma tendência a pesquisar os primeiros anos de vida e a acreditar que o que neles se passou seja a causa dos problemas escolares atuais.

Os relatórios finais de atendimento dos casos de queixa escolar chegam basicamente ao mesmo diagnóstico: as crianças necessitam de atendimento em ludoterapia e os pais atendimento psicoterápico, seja ele familiar ou individual. Mais uma vez as diferenças presentes no início do atendimento dos casos encaminhados por queixa escolar se transformam, no final do processo de atendimento, em semelhanças.

As solicitações de avaliação psicológica feitas pelas escolas são atendidas pelos psicólogos no formato de laudos psicológicos, a maioria seguindo o padrão proposto pela Secretaria do Estado da Educação. Em quatro das clínicas pesquisadas não encontramos alternativas de avaliações psicológicas que centrem na criança em relação ao processo de escolarização e não apenas em questões emocionais e individuais. Os relatórios que se diferenciam dos demais são os produzidos por somente uma das clínicas-escola em que a abordagem ao “problema de aprendizagem” centra-se em modelos construtivistas e psicanalíticos, descrevendo as atividades e conquistas da criança na relação de grupo de atendimento.

Os instrumentos de medida na avaliação diagnóstica das queixas escolares

A análise do conjunto de prontuários selecionados mostramos que os testes são o principal instrumento de avaliação no

psicodiagnóstico infantil por problemas escolares. A questão da utilização das medidas de inteligência como o principal instrumento de avaliação psicodiagnóstica, coloca-nos diante de situações dramáticas em relação aos encaminhamentos escolares, principalmente de crianças multirrepetentes ou que vivem um processo de escolarização em que não se acredita em sua capacidade. Os testes de inteligência, de maneira geral, utilizam itens que têm muitas de suas respostas baseadas em informações escolares. Ao se perguntar a uma criança: “quem é Gengis Khan?”, ou ainda, “onde o sol de põe?”, o teste de inteligência solicita noções de história da humanidade ou ainda o conceito geográfico de pontos cardeais. Atrelado a esses conhecimentos, temos dados de pesquisa que mostram o quanto tais crianças, na escola, vivem situações diárias de perda de autoestima, o que se reflete numa situação de avaliação psicológica⁴.

A observação de como os testes refletem muito mais o processo de escolarização vivido pela criança do que a capacidade infantil, faz-se presente em um dos casos atendidos em “Psicodiagnóstico”. Trata-se de um menino de oito anos, Jonas, que a partir dos três meses de escolarização é encaminhado para uma classe especial para deficientes mentais⁵.

No processo diagnóstico realizado em uma das clínicas-escola pesquisada é aplicada, pelo aluno de 5º ano do curso de psicologia sob supervisão, a Escala Wechsler de Inteligência, sendo o seu diagnóstico o seguinte: *“Jonas apresentou um rendimento muito baixo em todos os subtestes, ficando sempre na média esperada para uma criança de cinco anos”*.

⁴ A respeito do processo de perda da crença na própria capacidade de aprender, ver Silvia Vieira Cruz, *A representação de escola em crianças das classes trabalhadoras* ou, ainda, *O ciclo básico construído pela escola*.

⁵ Neste caso a questão mais grave é que o supervisor que acompanha o atendimento não orientou seu aluno no sentido de levantar junto à escola os motivos desse encaminhamento para a classe especial já que, do ponto de vista legal, ele não poderia ser feito. Só após no mínimo dois anos de escolaridade.

Mas a longa convivência da aluna com essa criança durante as sessões lúdicas, não confirmou essa defasagem apontada pelo instrumento de medida de inteligência, chegando o mesmo psicólogo a afirmar depois de alguns meses de contato com a criança: “*Vemos a necessidade de uma melhor investigação nesse caso, pois supomos que Jonas seja pseudodeficiente mental*”.

Ou seja, nesse caso foi possível, após a convivência, observar que a capacidade intelectual e cognitiva dessa criança está muito além daquela suposta pelo resultado do teste de inteligência. Mas o que observamos nos prontuários é que, na maioria das vezes, o que a criança recebe é o psicodiagnóstico apenas e, de posse desse primeiro resultado obtido por meio de um único teste de inteligência, será selado o seu destino escolar e a crença, por parte de seus professores e familiares, de que é um deficiente mental.

As medidas de inteligência são usadas no caso de crianças que, na maioria das vezes, apresentam uma história escolar conturbada, repleta de mal-entendidos ou até produtora de uma cronificação na relação de aprendizagem em que a criança acaba sendo convencida de sua própria incapacidade para aprender. História esta que está ausente dos prontuários das clínicas-escola. A relação que se estabelece entre psicólogo e cliente parte do que acontece “aqui e agora”. Todo o processo de escolarização da criança encaminhada não é trazido para o atendimento psicológico, é negado, é omitido, criando uma leitura fragmentada e simplista das causas dos problemas escolares. Desconsidera-se, *a priori*, a complexa história de escolarização dessa criança encaminhada⁶.

Os prontuários analisados revelam que a hipótese central do psicólogo sobre o encaminhamento que chega até ele, via escola, é a de que a criança é portadora de um problema emocional

⁶ Machado (1996) em sua tese de doutorado intitulada *Reinventando a avaliação psicológica* discute a importância do resgate da história escolar desses alunos, demonstrando o quanto o processo de escolarização forjou uma incapacidade nessas crianças que na verdade elas não possuem.

com origens na relação familiar. É possível afirmarmos isso a partir da análise dos testes aplicados durante o processo diagnóstico. Os testes, na sua maioria, são projetivos, sendo os mais aplicados o HTP, o CAT e o desenho da família.

A psicologia tem utilizado um saber que estabelece o seu recorte sobre o indivíduo, enfatizando a importância de seu mundo interno constituído de fantasias, desejos, habitado por mecanismos de projeção e introjeção, e determinado pelas relações vividas no grupo familiar primário. Essa observação fica evidente na apresentação dos métodos psicológicos de avaliação de personalidade como o utilizado pelo CAT, quando seus autores afirmam:

As ilustrações foram desenhadas para eliciar respostas especificamente a problemas de alimentação e, em geral, a problemas orais; para investigar problemas de rivalidade entre irmãos; para esclarecer atitudes concernentes às figuras parentais e o modo como estas figuras são apercebidas; para aprender o relacionamento da criança no tocante aos pais como um casal, tecnicamente falando, referente ao complexo de Édipo, culminando na cena principal: digamos, a fantasia das crianças, vendo os pais junto na cama. Com respeito a isso, é nossa intenção pelo provocar a fantasia da criança, no que concerne à agressão; sobre sua aceitação pelo mundo adulto e seu medo de ficar só à noite, numa possível conexão com a masturbação, seu comportamento no banheiro e a reação dos pais a isso. (Bellak; Bellak, 1967:5-6)

Baseado no modelo de desenvolvimento psicosssexual de Freud, os autores desse teste procuram na criança os traumas vividos pelo cliente em cada uma das fases deste desenvolvimento, bem como a sua dinâmica frente a situações em que utilize a sua agressão ou ainda com relação a temas da sexualidade infantil. Os autores são claros quando descrevem o objetivo de seu instrumento de avaliação:

O CAT é clinicamente útil em determinar quais os fatores dinâmicos que podem estar relacionados com as reações infantis num grupo, na escola ou jardim da infância, ou com os acontecimentos de seu lar. (Bellak; Bellak, 1967:6)

Ou seja, por meio das histórias contadas pela criança no CAT, o profissional, segundo os idealizadores deste instrumento psicológico, poderia analisar que situações do mundo interno do paciente podem estar relacionadas com o fato de se negar a escrever, ou brigar com um colega na sala de aula, ou negar-se a ir à escola, ou ainda em que fases do desenvolvimento psicosexual as relações por ela vividas foram traumáticas, hostis e vividas como cenas de violência e agressão.

No caso do processo de escolarização, essa interpretação desconsidera pelo menos dois fatos. O primeiro é que a relação professor-aluno constrói-se no dia a dia da sala de aula e que pode mobilizar sentimentos e criar novas possibilidades de representação da criança sobre si mesma e sobre a escola. Nesse sentido podemos exemplificar com pelo menos dois trabalhos. Na pesquisa de Cruz (*op. cit.*), mostrando o quanto as crianças ingressantes vêm para a escola com uma série de expectativas que vão sendo desmontadas e modificadas na relação com a professora. No trabalho de Machado (1994) com crianças de classe especial, em que a possibilidade de pensar junto com elas o lugar de deficientes em que foram colocadas nessa escola, fez com que a maior parte entendesse o que é uma classe especial, reconstituísse o percurso de seu encaminhamento para essa classe, questionasse o rótulo de deficientes a elas imputado. A participação da professora neste processo, possibilitou mudanças na relação com as crianças, enquanto indivíduos que pensam, sentem, refletem sobre a sua realidade. Essa nova relação resgatou nas crianças o desejo e a capacidade de aprender, diferentemente do que o rótulo de “especial” possibilitaria que acreditassem.

O segundo fato é que tal interpretação desconsidera a escola historicamente construída, cuja complexidade transcende a

relação professor-aluno. Embora a escola tenha como um de seus principais objetivos ser um espaço de socialização do saber, a sua inserção se dá numa determinada sociedade, com uma organização política, social e econômica específica, sendo, no caso brasileiro, fortemente marcada por preconceitos sociais, principalmente em relação às famílias mais pobres. O fato de uma criança pertencer a determinado bairro, frequentar determinada escola, ser considerada como incapaz de aprender em função de sua condição de vida, está muito mais próximo dos motivos que a levam ao fracasso escolar do que de dificuldades que possa apresentar na relação com o aprender. E o que as pesquisas vêm mostrando é que grande parte dessas dificuldades se produz na escola, pela inadequação como essa criança é tratada⁷.

Não queremos afirmar, no entanto, que não existam problemas emocionais graves. Mas sim que estes não recaem sobre a maciça maioria das crianças de nossas escolas (públicas e privadas) e que mesmo que estes aconteçam, as experiências recentes mostram a importância do espaço pedagógico enquanto um elemento estruturante do psiquismo e promotor de relações mais saudáveis⁸.

⁷ Pesquisas realizadas por Silvia Helena Vieira Cruz (*op. cit.*), Adriana Marcondes Machado (*op. cit.*), Maria Helena Souza Patto (1990), entre outras.

⁸ Trabalho realizado nesse sentido acontece no “Projeto Pré-escola Terapêutica ‘Lugar de Vida’”, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a coordenação de Maria Cristina Machado Kupfer e uma grande equipe de psicólogos, alunos da graduação e pós-graduação, em que são atendidas crianças com distúrbios globais no desenvolvimento (crianças com distúrbios emocionais graves). O atendimento é realizado através de atividades distribuídas em ateliês: cotidiano (uma rotina diária), pedagógico (“a escolinha” com atividades de pintura, contar histórias e outras), o terapêutico, (de atendimento às crianças e pais) e o ateliê de música. Outra experiência que reforça a concepção da importância de convivência de crianças com relações com outras possibilidades de estruturação é realizada na França, por Maud Mannoni na Escola de Bonneuil (Mannoni, *apud* Kupfer, 2004), em que uma das atividades das crianças com problemas emocionais graves está em conviver com famílias anfitriãs, podendo estabelecer outras relações de afeto, terapêuticas para todos e inclusive para essas crianças.

Outro aspecto importante a ser pensado é que, mesmo que se constataste por meio de um psicodiagnóstico que as questões emocionais de origem familiar estivessem interferindo profundamente na relação dessa criança com o conhecimento, impedindo-a de aprender, é fundamental pensarmos que ações pedagógicas podem ser inseridas neste contexto. Simplesmente afirmar para o professor que o seu aluno apresenta um distúrbio emocional, em geral, paralisa a ação pedagógica.

Chama-nos também a atenção que, embora na formação de psicólogos os alunos tenham contato com autores e concepções que analisam a queixa escolar numa perspectiva piagetiana, como a de Sara Pain (1986), ou psicanalítica, como a de Alicia Fernández (1990; 1994), ou ainda façam leituras institucionais (Bleger, 1963; 1984; 1971; Saidon, 1987), ao se defrontarem com uma criança que chega na clínica-escola com uma queixa escolar, não utilizam esses instrumentos nem para a análise, nem para o diagnóstico das queixas escolares que são a eles encaminhadas. Podemos observar esse fato analisando o número de avaliações psicodiagnósticas que utilizam provas “pedagógicas” ou ainda “piagetianas” ou que apresentem alguma “análise da instituição escolar”. A leitura dos prontuários demonstra a inexistência de qualquer informação sobre a relação institucional que tenha produzido a queixa. Essa constatação nos faz levantar a hipótese de que o que norteia o processo psicodiagnóstico não é o conhecimento sobre a criança, articulado por alunos e professores no decorrer do curso de psicologia, e sim, muito mais, a concepção diagnóstica e terapêutica do supervisor ou do grupo de supervisores a que o aluno acaba não tendo como contrapor outros saberes acumulados durante o curso⁹.

⁹ Exemplo da dificuldade na relação estabelecida entre as diversas correntes que pensam a questão dos problemas de escolarização está no relato de uma aluna da graduação: em seu trabalho junto a professores em escolas públicas, esta aluna viveu a experiência de que as crianças se queixam muito de que as professoras não se importam com elas, ficando, muitas vezes aquelas que não se

Outra hipótese que podemos levantar, que explica a utilização de um único modelo de análise da queixa escolar, está na cristalização de um modelo diagnóstico considerado como “clássico” e que acaba não sendo questionado pelo profissional, pois é “algo que todos os psicólogos fazem”, demonstrando que as possíveis críticas são engolidas por uma prática clínica cotidiana. Os testes psicológicos parecem revelar, na verdade, as concepções dos psicólogos, a maneira como acreditam poder estar conhecendo um sujeito, que, como vimos no caso de Jonas, foi reduzido primeiramente a “objeto”, através da padronização de um instrumento de avaliação psicológica, para só então, após uma longa convivência, ser “reconduzido” pelo psicólogo ao seu lugar de sujeito, que mal sabia o psicólogo, ele nunca havia deixado de ser. Os testes psicológicos, portanto, só são usados para dar o aval “científico” a explicações (relações causais) que preexistem ao exame psicológico¹⁰.

Um belíssimo relato das possibilidades muito maiores de investigação psicológica e que permitem que a criança pense a sua condição numa relação humana é descrito por Machado (*op. cit.*). Trata-se do caso de Andressa, uma criança de apenas oito anos e que frequentava a classe especial. A mudança do referencial teórico permite mudar as perguntas e propiciar de fato uma análise da

alfabetizam, abandonadas pedagógica e afetivamente pelas professoras. Ou seja, discutir esses aspectos com a professora da classe, mostrar-lhe esse sentimento de abandono vivido pela criança e a necessidade de resgatar a relação pedagógica tornou-se um objetivo do trabalho de intervenção psicológica realizado nessa escola. Esta mesma aluna tem uma vivência totalmente oposta numa supervisão clínica, no mesmo curso de psicologia. Em seu estágio clínico de psicodiagnóstico, recebe um caso de uma criança com queixa escolar. A professora desse aluno, sabendo de seu atendimento, telefona para a clínica-escola para obter informações a respeito de seu aluno, incluindo o que poderia fazer na sala de aula. A supervisora ao ser informada do ocorrido interpreta o fato como “inveja da professora” e pede para a aluna marcar um horário com a professora para trabalhar essa questão.

¹⁰ Excelentes textos que problematizam os testes psicológicos e o pensamento psicométrico foram escritos por Maria Helena Souza Patto (1997) e Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares (1997).

situação de “objeto” em que sujeitos são constantemente submetidos pelas instituições de ensino e de saúde. No caso de Andressa, um psicodiagnóstico que não levou em conta a criança que ali estava e sim os resultados dessa mediação por meio de testes de medida, concluiu que esta criança tivesse “idade mental de quatro anos” e, pior do que isso, pela maneira como foi dito à mãe desta criança, permitiu que ela ouvisse e entendesse que era portadora de uma doença chamada “idade mental”. Considerado como o seu segredo mais íntimo, passa a ser desvelado à medida que a relação de confiança se estabelece com a psicóloga. Ao contar seu segredo e, ao mesmo tempo, esclarecer para si mesma algo que havia ouvido atrás da porta ou até numa entrevista “devolutiva” de um psicólogo, desnuda os bastidores de nossas salas de atendimento psicológico, em que são produzidos laudos coerentes com os instrumentos mambembes de medida diariamente utilizados para afirmar a deficiência.

Como a vida escolar comparece nos prontuários psicológicos

Os dados escolares comparecem de duas maneiras nos prontuários analisados: por meio de questionário respondido pelo professor da criança encaminhada e da visita escolar.

Nos prontuários de atendimento à queixa escolar de uma das clínicas que atende especificamente “problemas de aprendizagem”, é condição de permanência da criança no atendimento que o professor responda um questionário com informações detalhadas sobre seu aluno. Estas informações são analisadas durante o processo psicodiagnóstico. Observamos, porém, que, no relato final do caso, a maioria das questões apresentadas baseia-se em situações vividas pela criança com os psicólogos na situação de atendimento, subutilizando-se portanto, em muitos aspectos, a detalhada ficha informativa do professor ou ainda não realizando um diálogo entre o que foi produzido no atendimento psicológico e as informações escolares.

Nas clínicas-escola que utilizam a abordagem de psicodiagnóstico interventivo, os alunos realizam uma entrevista escolar como parte do processo de avaliação diagnóstica. Embora a inclusão da escola no levantamento de dados para a compreensão da queixa escolar se faça presente, as visitas escolares ainda são consideradas pelo estagiário (e seu supervisor) muito mais como um dado a ser acrescentado a respeito da criança. Apenas nesse momento do processo psicodiagnóstico, as perguntas sobre a escola se fazem presentes. Durante todo o processo de entrevista, mesmo que a queixa seja escolar, o que norteia o olhar do psicólogo é principalmente a questão emocional na relação familiar e no mundo interno infantil.

Embora parte dessas afirmações seja trazida pelos pais e professores aos psicólogos, pouco se faz durante as entrevistas para esclarecê-las. A concepção de que, na entrevista, o foco deve ser o aspecto emocional do cliente impede que perguntas a respeito do que se passa na escola sejam feitas, que se esclareçam situações absurdas constatadas nas queixas iniciais apresentadas.

São constantes, por exemplo, os casos em que a criança não frequenta a escola, e isso ocorre em várias idades e em diversas situações. Um dos casos é de uma menina de 14 anos. Esta adolescente, dos 4 aos 13 anos foi medicada pelo neurologista, por ser considerada “nervosa e brava”. Segundo sua mãe, aos quatro anos, Cláudia “quebrava tudo, rasgava a roupa do corpo, chorava, mordida o braço”. Aos 14 anos fez um eletroencefalograma e “não deu nada”, ou seja, não apresentou nenhuma alteração nas ondas cerebrais que indicasse a necessidade de medicação. Durante todos esses anos, Cláudia ficou fora da escola, pois, segundo o relato da mãe, “a escola também achava que ela era nervosa e brava”. Embora a mãe a considere normal, sua volta à escola não aconteceu. A mãe apresenta essa situação e não há qualquer interferência da psicóloga a respeito de um fato tão inusitado. A entrevista de triagem segue com o psicólogo perguntando a respeito da organização familiar, de dados do desenvolvimento

infantil, do lugar que essa criança ocupa na família, enfim, não esclarecendo a própria queixa ou ainda procurando entender as explicações referentes à não escolarização.

Outro caso é de uma criança de sete anos, Rogério, que, segundo relata sua mãe:

[...] foi à escola mas a professora não o queria, tentaram por uma semana e foi retirado. Durante essa semana que permaneceu na escola andava por baixo das cadeiras. A professora escrevia na lousa e ele logo apagava, todos os alunos prestavam atenção nele, mas não na aula, por isso foi convidado a se retirar.

Com apenas uma semana de aula, este aluno é considerado como uma criança impossível de ser controlada. Nenhuma das perguntas formuladas pelo psicólogo na entrevista de triagem esclarece o que se passou na escola, ou levanta hipóteses a respeito da impossibilidade de permanência desta criança em sala de aula. Antes de entender mais detalhadamente o que se passou na relação escolar, ou ainda perguntar à mãe se essa atitude também ocorre em casa, e em que condições, por exemplo, esta criança foi encaminhada para o neurologista.

Neste caso, também o psicodiagnóstico realizado não considerou qualquer aspecto a respeito da história de escolarização dessa criança, que expectativas levava para os primeiros dias de aula, como era a escola que o recebeu. Muito menos se fazem presentes questões relativas à inconstitucionalidade da exclusão dessa criança da escola, sendo responsabilizados, neste caso, a direção da escola e os pais. O mínimo que se espera do psicólogo é que esclareça os direitos que os pais têm nesse momento, dizendo a quem recorrer num caso em que a escola se nega a manter a matrícula de um aluno em idade escolar. O que observamos é que a concepção de que o problema está no aluno, em seu psiquismo e em suas relações, impede que tais direitos básicos sejam considerados e inseridos no atendimento psicológico.

Uma grande parte dos prontuários não indica sequer o nome das escolas que encaminham reforçando mais uma vez o argumento de que a questão individual e familiar suplanta qualquer concepção crítica sobre o que se passa na escola.

Esse relato, assim como outros a ele somados, fizeram-nos observar a importância das concepções presentes na formação do psicólogo e o quanto os processos patológicos, quer orgânicos, quer emocionais, são evocados para explicar o chamado “problema de aprendizagem”.

Em algumas clínicas-escola, chamou-nos a atenção também a existência de vários prontuários da mesma escola. Um dos grupos de prontuários era de quatro alunos, todos da mesma classe, com um pedido para avaliação para frequentarem a classe especial. O encaminhamento dessas crianças foi feito pela professora substituta, pois a titular adoecera e havia se afastado para cuidar de sua saúde. Os casos foram tratados separadamente e a questão da substituição do professor e as dificuldades de adaptação, que certamente advém de uma situação como essa, não foram consideradas pelo psicólogo e os encaminhamentos foram tratados como problemas individuais.

Nesse sentido constatamos que, das clínicas pesquisadas, uma delas começa a dar atenção a essa questão. O procedimento adotado é de organizar as queixas escolares por escola e encaminhá-las para a área de psicologia escolar, com o objetivo de realizar algum trabalho de atendimento à escola, responsável por tantos alunos para avaliação psicológica. Este fato mostra o início de um outro enfoque à queixa escolar, abrindo espaço para atendimento clínico a outras demandas.

O desconhecimento pelo psicólogo do processo de leitura e escrita, bem como a ausência de atenção ao processo de escolarização, tem produzido uma série de equívocos graves no atendimento às queixas escolares. Em muitos trechos dos prontuários analisados observamos que as questões escolares passam a ser tratadas como meros problemas individuais, familiares e de natureza física ou emocional.

Esse é o caso do encaminhamento de Artur, um adolescente de 12 anos que cursava a segunda série. Com histórias sucessivas de repetência, é um aluno que, segundo sua mãe, “ainda gosta da escola”. Aos três anos teve uma encefalite e embora não apresente sequelas, é encaminhado pela escola para atendimento psicológico. Em seu prontuário, Artur escreve a seguinte frase “*Eu sitou pedito para saber poque eu nau consigo misai bei na secola*”. (Eu estou pedindo para saber porque eu não consigo me sair bem na escola). Embora esse aluno traga um pedido explícito, quer saber por que não se sai bem na escola, mais uma vez o seu pedido foi frustrado, pois contrariamente ao que deseja, o seu psicodiagnóstico afirma:

Artur está comprometido intelectualmente devido às suas questões afetivas. Não consegue se desenvolver intelectualmente pois apresenta dificuldades emocionais, no sentido de paralisar toda e qualquer produção.

Na continuidade do diagnóstico as psicólogas (uma aluna do quarto ano de psicologia e sua supervisora) analisam as dificuldades de elaboração de conflitos relacionados às figuras parentais. No caso de M., foram aplicados a Escala Wechsler de Inteligência (WISC), o Teste de Apercepção Temática-Infantil (CAT), Casa, Árvore, Pessoa (HTP); como de praxe, o adolescente foi encaminhado para psicoterapia e os pais para terapia familiar.

A afirmação psicológica de que esse aluno tem “toda e qualquer produção paralisada” por problemas emocionais não se confirma com a frase escrita pelo próprio cliente durante o processo psicodiagnóstico. Ao escrever uma frase, demonstra o seu nível de produção escrita, o quanto consegue se expressar por meio deste instrumento de comunicação, a complexidade do texto produzido, a estrutura correta utilizando sujeito, predicado e complementos, a utilização da letra maiúscula no início da frase, o ponto final, utilizando inclusive a conjunção “*porque*”, ou seja, conhecendo esse recurso da língua para ligar duas frases que se complementam. As trocas de letras que comete “*secola*” ao invés

de “*escola*”, ou ainda a não separação das palavras “*misai*” ao invés de “*me sair*” demonstram que o aluno não dominou ainda alguns aspectos do processo de aquisição da escrita que precisam ser mais trabalhados em classe pelo professor, assim como a questão da ortografia¹¹.

Por outro lado, o pedido em si demonstra também um movimento no sentido de modificar o que existe, entender o que se passa em relação à escola, contrário portanto ao diagnóstico de paralisia ou de comprometimento intelectual afirmado no relatório de avaliação.

Há ainda um grande desconhecimento do que se passa na escola, incluindo informações legais, fundamentais para um profissional. Isto ocorre em relação às classes especiais, por uma parte dos supervisores que orientam os atendimentos de avaliação psicodiagnóstica com a finalidade de encaminhamento para salas de educação especial. Esse é o caso de Paulo, um menino de oito anos que cursa pelo segundo ano consecutivo uma classe especial. Esse menino foi conduzido a esta sala por apresentar epilepsia, embora seja medicado e não apresente manifestações convulsivas, segundo seu prontuário.

Esta criança é atendida na clínica-escola e em nenhum momento do relatório se faz qualquer referência ao fato deste menino frequentar essa sala. Não há qualquer questionamento sobre o “encaminhamento” arbitrário feito desta criança para uma sala especial. Consideramos arbitrário, pois o procedimento para que uma criança passe a frequentar uma classe especial era regido, na ocasião em que tais prontuários foram analisados, pela Resolução da Secretaria do Estado da Educação¹², devendo seguir os

¹¹ As contribuições de Emília Ferreira (1982, 1983, 1985) a respeito da construção da leitura e da escrita são valiosas para compreender processos como o apresentado neste encaminhamento.

¹² Trata-se da Resolução SE no. 247 de 30/09/86. Esta resolução somente foi revogada em 2000, por meio da Resolução nº 95/2000 que implantava a política de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais pela Secretaria do Estado da Educação, Departamento de Educação Especial.

seguintes critérios: ter no mínimo dois anos de escolaridade, uma avaliação psicológica de deficiência mental leve e um parecer pedagógico. No caso, Paulo passou a ser aluno desta sala especial no início do seu processo de escolarização, a partir de suposições provavelmente com base em sua história neurológica, mesclada com os preconceitos que tais distúrbios carregam, sem que houvesse qualquer menção dessa questão durante o atendimento psicológico. Estes mesmos profissionais conhecem ou imaginam uma classe especial hipotética com professores idealizados, muito diferente daquela que existe na realidade da escola pública. Os próprios testes psicológicos, em seus manuais, defendem essa mesma hipótese.

O desconhecimento do que acontece na escola faz com que muitos psicólogos deem pouca importância à força do laudo psicológico no meio educacional. Como analisou Patto (1990), nos estudos de casos de multirrepetentes, a avaliação de um profissional de psicologia “sela destinos”. O laudo psicológico é um parecer técnico, ele é entendido como um instrumento definitivo que revela as verdadeiras causas psíquicas. As consequências da utilização deste instrumento na escola são as mais diversas, mas em geral, todas elas contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização que as crianças vêm sofrendo na escola.

Os prontuários levam-nos a considerar uma outra questão, não menos grave que as anteriores: um número muito grande de crianças é encaminhado às clínicas-escola com a solicitação de avaliação psicológica para a classe especial para deficientes mentais. O que pudemos observar é que em praticamente nenhum prontuário se faz presente a história de escolarização dessas crianças e/ou adolescentes. A análise dos prontuários nos permitiu observar que o quadro, muitas vezes confuso, apresentado pela escola e/ou argumentos pouco convincentes apresentados pelos professores, em geral, não são questionados pelos psicólogos, reforçando os mal-entendidos a respeito do encaminhamento e

mantendo a criança numa sala de aula em que ela será minimamente beneficiada¹³.

Todavia alguns profissionais começam, paulatinamente, a se apropriar da discussão em torno das classes especiais e iniciam um processo de inclusão de, pelo menos, uma visita a essas classes. Ou seja, saem da posição de considerar uma sala de aula idealizada e pensada para atender às necessidades das crianças mais lentas ou daquelas que precisariam de uma atenção individualizada do professor, para, de fato, conhecer o que se passa nesta sala, para a qual ele pretende encaminhar uma criança que seria portadora de uma deficiência mental. Nas entrevistas realizadas com profissionais, tanto da área clínica quanto da área escolar, há relatos em que pelo menos está implantada a dúvida quanto ao encaminhamento. Mas ainda se espera muito dos pais em relação a mudanças na escola, sem que se vislumbre a possibilidade, enquanto psicólogos, de também participar da discussão do que tais classes efetivamente estão produzindo no processo de escolarização das crianças consideradas como pessoas com necessidades especiais.

Outra questão, com relação aos encaminhamentos para a classe especial, refere-se à inexistência do acompanhamento desta criança nessa sala de aula pelo psicólogo. Na maioria dos casos, o psicólogo pede para que os pais façam este trabalho, desconhecendo as dificuldades presentes entre escola e pais, principalmente quando não é permitido, pela escola, a participação destes em seu dia a dia. As práticas existentes atualmente não preveem acompanhamento. O profissional, desconhecendo o que irá acontecer com o seu encaminhamento no interior da escola e não realizando outra avaliação posterior que revise aspectos apontados como dificuldades ou ainda que analise as vantagens desse lugar educacional para

¹³ Um dos trabalhos que analisa as classes especiais trata-se da dissertação de mestrado de Beatriz Beluzzo Brando Cunha: *Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade*.

a criança, está compactuando com a manutenção da cristalização de relações educacionais que acabam por excluir essa criança da possibilidade de pensar (Machado, *op. cit.*).

A relação entre problema emocional e aprendizagem escolar

A explicação de que problemas emocionais causam o não aprendizado na escola é uma concepção corrente entre professores e psicólogos. Dos psicodiagnósticos analisados, a grande maioria parte de uma hipótese de caráter emocional para analisar o caso, utilizando instrumentos que visam explorar mais profundamente esta hipótese e chegam a conclusões que referendam a hipótese inicial. Embora nas entrevistas os supervisores deem ênfase na construção de um “raciocínio clínico” com seus alunos, o que observamos nos prontuários é um “raciocínio circular”, em que se parte de um ponto (hipótese de que o problema é emocional), chegando a ele ao final do percurso psicodiagnóstico¹⁴. Há as seguintes afirmações constantemente nos prontuários, ilustrando nossa análise:

Criança com um nível intelectual adequado para a idade, com fatores emocionais e de dinâmica familiar prejudicando seu comportamento e comprometendo sua interação social.

¹⁴ Vera Stella Telles, em “Psicodiagnóstico: instrumento de revelação”, in: *Anais - I CONPSIC*, analisa esta questão em relação à utilização de testes psicológicos de personalidade, cuja base de interpretação é psicanalítica, bem como as hipóteses psicológicas subjacentes ao ato de observar o cliente, afirmando que “Não se pergunta mais por que se escolheu previamente essa hipótese teórica, e não outra para ‘compreender’ o material do paciente. [...] Propõe-se, por exemplo, que o contato com o sujeito seja suficiente para a avaliação do mesmo, mas esquece-se que atrás dessa colocação e sustentando-a teoricamente — isto é que é sério — estão, na maioria das vezes, precisamente as teorias psicanalíticas. Ou seja, não se propõe um contato para realmente observar. Propõe-se um contato onde a observação é guiada por pressupostos analíticos. Basta lembrar as relações de objetos, vai-se procurar as defesas, as situações transferenciais e contra-transferenciais etc.” (p. 206).

Os tratamentos propostos são coerentes com essas afirmações e concluem:

Torna-se necessário um trabalho psicoterápico individual para que este menino possa ter seu ego fortalecido, adquirindo desse modo mais confiança em seu potencial, tornando-se desse modo mais seguro e menos defendido em seu relacionamento com o outro e com o mundo (Diagnóstico de uma criança encaminhada para a classe especial, com oito anos de idade e que cursava a segunda série do primeiro grau).

Um caso que exemplifica essa questão é o de um menino, Carlos, nove anos, que cursa a terceira série, repetente na primeira e “muito fraco”, segundo o relato de sua mãe. Após sua primeira reprovação, foi considerado como uma criança com deficiência mental leve, constando em seu prontuário:

[...] dependente da mãe, vendo-se a necessidade de dar continuidade ao atendimento de terapia psicomotora, com o objetivo de trabalhar seus conflitos internos, para dar-lhe apoio para desprender-se da relação estabelecida intensamente com a mãe, possibilitando a busca de maior autonomia em seu desenvolvimento.

Conclusão: o paciente demonstra sua dificuldade em manter relações saudáveis em sua vida, e mesmo com o trabalho em cima da questão, faz-se necessário a continuidade do atendimento em terapia psicomotora para que elabore uma imagem mais íntegra de si mesmo, o que favorecerá sua relação com o mundo, sem que esta seja persecutória, onde H. tem que ser problema para se defender desse mundo tão ameaçador e superior a ele.

Encaminhamento: continuidade no ano seguinte.

O desconhecimento da importância das relações institucionais na produção do chamado “problema de aprendizagem” é uma das mais sérias lacunas na formação do psicólogo atualmente. Embora a queixa seja a dificuldade na leitura e na escrita, todo o encaminhamento feito pelo psicodiagnóstico e atendimento psicoterápico centra-se em aspectos emocionais, acreditando-se que ao modificar sua relação com sua mãe ou conseguir “lidar melhor” com seus conflitos internos, a criança melhorará sua performance escolar. O que se percebe é que as questões escolares parecem estar circunscritas às disciplinas de psicologia escolar, quando muito. Ou seja, há uma dicotomia na formação profissional entre as áreas, utilizando-se muito pouco do conhecimento produzido a respeito de uma questão tão relevante quanto o processo de escolarização e o que este envolve.

Algumas consequências do processo psicodiagnóstico

Um importante debate iniciado em 1989 no Conselho Regional de Psicologia-06 colocou o psicodiagnóstico em questão por meio de uma pergunta bastante instigante: “psicodiagnóstico: instrumento de revelação?” Nesta ocasião, participaram do debate três psicólogos, professores de cursos de psicologia, discutindo a relevância desse instrumento de avaliação. Utilizaremos, para finalizar a análise dos prontuários, trechos deste debate por considerarmos que a profundidade das discussões presentes são extremamente atuais e relevantes para a nossa questão: como a queixa escolar é entendida e atendida no curso de psicologia.

Uma das afirmações é feita por Telles (1989), psicanalista, e diz o seguinte:

Quando se impõe um caminho prévio de pesquisa a um objeto que acaba de ser instaurado como um campo a ser observado, faz-se necessariamente um recorte apriorístico do mesmo, de tal modo que as conclusões obtidas têm mais a ver

com a especificidade do método do que com o objeto propriamente dito. (Camillo; Frayze-Pereira; Telles, 1989, p. 204)

Essa constatação se faz quando iniciamos a leitura das entrevistas de triagem e dos relatos de psicodiagnósticos infantis, com tendência à repetição das perguntas, das análises, dos diagnósticos e dos encaminhamentos propostos. Todos apresentam uma linguagem monocórdica que leva fatalmente a um diagnóstico também previsível. O método de abordagem da queixa escolar acaba apresentando um modelo único que nos fala muito mais daquele que o criou e o utiliza, do que do próprio sujeito objeto da análise psicológica. Como afirma Camillo (1989):

[...] o psicodiagnóstico e seu produto final, que é a descrição diagnóstica, permite identificar, entre outros atributos, o tipo de orientação ideológico-científica a respeito da causação do comportamento humano que o diagnosticador adota. (Camillo; Fraize-Pereira; Telles, 1989, p. 201)

No caso dos prontuários analisados constatamos fortemente aquilo que o autor denomina de correntes do idealismo subjetivo, em que “as formas e os movimentos visíveis exteriores dos corpos em geral têm interesse apenas secundário, como indicadores ou sintomas do funcionamento de substratos imaginários internos”, representado pelo modelo “médico-mentalista” em que se considera possível realizar um “diagnóstico da mente”, em que os determinantes sociais e históricos apenas são aspectos secundários à compreensão do indivíduo.

As análises dos atendimentos de psicólogos frente à queixa escolar têm mostrado um modelo teórico predominante em relação às crianças que apresentam dificuldades de escolarização: uma concepção que entende a queixa escolar como um problema individual ou familiar, pertencente à criança encaminhada e à sua família, na qual a escola tem pouca ou nenhuma parcela de participação.

A causa da queixa escolar, na maioria das práticas psicológicas, é entendida como um problema de âmbito emocional que se revela no início do processo de escolarização em função dos desafios apresentados neste momento do desenvolvimento da criança. Ou ainda, o que se passa com a criança na escola é um sintoma dos conflitos vividos internamente por ela ou tem sua origem em problemas neurológicos ou no rebaixamento intelectual, evocando para tanto, termos retirados de autores da psicanálise.

Com base nessas crenças, as práticas psicodiagnósticas são baseadas em um conjunto de avaliações que dariam, segundo seus seguidores, um quadro mais completo do que se passa no psiquismo e nas diversas áreas mentais do indivíduo com ele relacionado. Os testes psicológicos (de nível intelectual, de percepção viso-motora, projetivos) são o principal instrumento psicológico utilizado nesse processo avaliativo.

A principal consequência das concepções acima reside no fato de mantermos uma psicologia a serviço da exclusão social dessas crianças. Ao considerar que as causas da queixa escolar encontram-se no psiquismo (problemas emocionais), ou no rebaixamento intelectual (deficiência mental), que, é importante ressaltar, a maioria das vezes as crianças não apresentam, continuamos eximindo o sistema escolar da participação e/ou produção dessas dificuldades. Desconsiderar a produção do fracasso no conjunto de relações do processo de escolarização, dificulta propor ações que venham a modificar, pelo menos minimamente, as relações escolares. Se compararmos as taxas de reprovação das escolas particulares na cidade de São Paulo com as taxas de reprovação nos bairros periféricos fica claro que não é possível atribuir essa discrepância a tantos problemas emocionais das crianças mais pobres. É como se afirmássemos que entre as crianças aprovadas das escolas particulares não existissem problemas e conflitos psicológicos.

Chama-nos a atenção o tema da “deficiência mental leve”, deficiência esta que, segundo as padronizações de testes de

inteligência, parece-nos endêmica entre as crianças das classes populares. Como pudemos discutir anteriormente, há vários fatores que permeiam a avaliação de tal “deficiência”, destacando-se o conjunto de desencontros presentes na história escolar dessas crianças¹⁵.

Um aspecto apontado anteriormente em pesquisas em relação ao discurso dos pais frente ao fracasso escolar de seus filhos (Patto, *op. cit.*; Kalmus; Paparelli, 2004) reproduz-se também nos prontuários das clínicas-escola: os pais, de maneira geral, chegam ao psicólogo convencidos de que seus filhos sejam portadores de algum problema por não aprenderem a ler e escrever. O discurso da escola vai paulatinamente sendo assimilado pelos pais, ao depositar sobre o aluno a incapacidade para o aprendizado. Observamos tal processo à medida que, em muitos prontuários analisados, os pais apresentam hipóteses orgânicas ou calcadas em episódios de queda, fraturas em partes do corpo, hospitalização, doenças infecto-contagiosas como pneumonia ou diarreia e suas relações com o não aprendizado da leitura e da escrita. E aqueles pais que ainda não estão convencidos da incapacidade de seus filhos ou dos problemas emocionais e cognitivos ou o fazem no decorrer do processo psicodiagnóstico ou são considerados pelos psicólogos como “resistentes ao tratamento”.

Outra questão que nos chama a atenção é a distância entre o tempo clínico e o tempo escolar. Para o atendimento clínico o tempo real é algo que não se problematiza quando se trata de queixa escolar, ou seja, acredita-se estar respeitando o tempo da criança durante o tratamento, seu ritmo, seu processo de elaboração. Enquanto isso a defasagem série-idade da escola continua se aprofundando. No caso de um aluno da classe especial, entre a data do encaminhamento para o psicodiagnóstico, o atendimento em ludoterapia e seu posterior encaminhamento

¹⁵ A esse respeito, ver a dissertação de mestrado de Jaqueline Kalmus, intitulada *A produção social da deficiência mental leve*, IPUSP, 2000.

para o atendimento psicopedagógico, passaram-se dois anos e meio até que fosse aconselhada pelo psicólogo sua saída da classe especial. Isto significa que esse aluno retornou à classe comum aos dez anos e meio, com uma defasagem de aproximadamente três anos de escolaridade, tempo necessário para terminar a quarta série do primeiro grau.

A análise do processo psicodiagnóstico e suas consequências faz-nos refletir também sobre o “poder do psicólogo” ao utilizar um instrumento de avaliação, sobre o significado que possui a produção de um laudo psicológico, o que significa dar um parecer psicológico a respeito de um indivíduo objeto de avaliação. Essa reflexão remete-nos à Foucault (1989) quando analisa a mudança das relações de poder na história. Segundo ele, na Idade Média, a forma de poder se baseava no inquérito, ou seja, a verdade era produto de testemunhos de indivíduos considerados como os que detinham o saber sobre o fato (ou porque o presenciaram ou por possuírem legitimidade social). No século XVIII a maneira de organização do poder social dirigiu-se à maneira de se organizar o espaço (a separação do criminoso, do doente mental, do doente físico), bem como de vigiar os indivíduos e seus comportamentos. No caso das ciências humanas, instaurou-se a prática do “exame”, isto é, passava a ser possível que um determinado profissional, com legitimidade social, avaliasse o indivíduo, baseado em normas, regras, padrões preestabelecidos.

Frayze-Pereira (1989) analisa o poder do psicodiagnóstico, utilizando-se para isso da concepção foucaultiana da sociedade disciplinar,

Trata-se de um saber sobre os indivíduos que nasce da sua observação, da sua classificação, da análise de seus comportamentos, da sua comparação, etc. O exame transforma cada indivíduo num caso, e, portanto, num objeto de conhecimento. O exame opera uma transformação no modo de manipulação do poder. [...] O poder disciplinar inverte essas relações; é ele

que busca a invisibilidade, impondo a seus objetos o máximo de visibilidade que é correlata à vigilância. (Camillo; Frayze-Pereira; Telles, 1988, p. 215)

É essa “invisibilidade” que pretendemos questionar, ou seja, as ações psicológicas são visíveis por meio das consequências que operam nos indivíduos, nas crianças e em seus pais, participando da exclusão, da estigmatização e da desigualdade social, impossibilitando que tais crianças e adolescentes tenham acesso à cidadania, aos direitos mínimos sociais garantidos e reconhecidos como legítimos em todo o mundo.

No caso específico da queixa escolar, a visibilidade se expressa na manutenção de uma escola sabidamente excludente¹⁶. Não questionar a origem do encaminhamento, não considerá-la na prática de atendimento, apesar das melhores intenções que possam ter os psicólogos, é participar do processo de exclusão escolar de nossas crianças e adolescentes.

¹⁶ Dados educacionais recentes reafirmam a produção diária da exclusão escolar através, principalmente de altíssimos índices de reprovação e de evasão escolares. A esse respeito ver os trabalhos de Sergio da Costa Ribeiro (1992) e Otaviano Helene (1990, 1994).

REFERÊNCIAS

- ANCONA-LOPEZ, M. Características da clientela de clínicas-escola de psicologia de São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 1, n. 35, p. 78-92, 1983.
- _____. *Psicodiagnóstico: instrumento de intervenção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BELLAK, L.; BELLAK, S. S. CAT-A, *Teste de percepção infantil com figuras de animais*. São Paulo: Mestre Jou, 1967.
- BLEGER, J. *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós, 1963.
- _____. *Temas de psicología* (Entrevistas y grupos). Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.
- _____. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BORGES, S. L. P. *Caracterização da clientela da clínica psicológica São Marcos na área de atendimento infantil*. São Paulo: [mimeografado], 1994.
- CAMILLO, A.; FRAYZE-PEREIRA, J. A.; TELLES, V. S. Psicodiagnóstico: instrumento de revelação? In: ANAIS DO I CONGRESSO DE PSICOLOGIA – CONPSIC. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região. 1988. p. 198-242.
- CRUZ, S. H. V. *A representação de escola em crianças da classe trabalhadora*. 1987. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- _____. *O Ciclo Básico construído pela escola*. 1994. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRO, E. Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. In: FERREIRO, E.; GOMÉZ PALACIO, M.. (org.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura e escritura*. México: Siglo XXI, 1982.

_____. Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, v. 4, n. 2, p. 53-64, 1983.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1985.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

HELENE, O. Educação como prioridade nacional. In: *Fórum de Licenciatura*. São Paulo: USP, 1990.

_____. Quatro problemas nacionais brasileiros. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano IV, n. 6, p. 60-66, Jul. 1994.

KAJIHARA, O. T.; CASTILHO, A. V. Os psicólogos e a interpretação dos resultados do WISC. In: RESUMOS DO III CONGRESSO INTERNO DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1995. p. 105.

KALMUS, J. *A produção social da deficiência mental leve*. 2000. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

_____.; PAPARELLI, R. *Para além dos muros da escola*: as repercussões do fracasso escolar na vida das crianças reprovadas. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.) *Psicologia Escolar*: em busca de novos rumos. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KUPFER, M. C. M. *Pré-escola terapêutica "Lugar de Vida"*: um diagnóstico para o tratamento de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.) *Psicologia Escolar*: em busca de novos rumos. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial*: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

- _____. *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- MACHADO, A; SOUZA, M. P. R.; SAYÃO, Y. As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (org.) *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, v. 28, p. 31-48, 1992.
- _____. Inteligência abstraída. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v. 8, n. 1, p. 63-90, 1997.
- PAÍN, S. *Diagnóstico e Tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- _____. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.
- RIBEIRO, S. da C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1992.
- SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. (org.) *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- SILVARES, E. Descrição comportamental e sócio-econômica da população infantil de uma clínica-escola de psicologia de São Paulo. In: *Relatório Científico*. São Paulo: [mimeografado], 1989.
- SOUZA, M. P. R. de. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- _____. Formação do psicólogo para atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica*, v. 5, n. 9, p. 134-154, 2000.
- TRINCA, W. *Investigação clínica da personalidade*. O desenho como estímulo de apercepção temática. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.
- YEHIA, G. Y. *Psicodiagnóstico-existencial: espaço de participação e mudança*. 1994. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

Olhares em foco: tensionando silenciamentos¹

Luís Fernando de Oliveira Saraiva²

O que nosso olhar vem vendo? Vendo da forma que vê, o que produz? Estas foram talvez as primeiras perguntas que fiz na elaboração deste texto. Saber o que vem vendo significa saber que olhar é este e os efeitos deste olhar naquilo que vemos e naquilo que fazemos. Este não é um olhar qualquer: desenvolveu-se num curto período de tempo, na passagem do século XVIII para o século XIX, criado com e nas transformações da medicina deste período e que se vem mostrando hegemônico desde então não apenas na medicina, mas, a partir desta, nas ciências humanas e na saúde.

Colocando esse olhar em foco, buscarei desconstruí-lo, ao mesmo tempo em que procurarei apontar possibilidades de construção de novos olhares, a partir da experiência vivida no serviço de Orientação à Queixa Escolar, no atendimento de crianças e adolescentes com problemas escolares. À luz de *O nascimento da clínica*, de Michel Foucault (2006), e de meu encontro com histórias de crianças que procuraram o serviço, investigarei algumas formas de silenciamento produzidos por esses olhares³, ao mesmo tempo em que procurarei tensionar os mecanismos de produção

¹ O presente texto trata-se de uma versão revisada e ampliada, que conserva as ideias centrais da original. A edição original contou com as revisões de Beatriz de Paula Souza e de Adriana Marcondes Machado.

² Psicólogo e mestrando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo IPUSP, foi aluno do curso de aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar, em 2006. Psicólogo da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania de Taboão da Serra, onde atua em um CRAS. E-mail: luisfos@uol.com.br

³ A ideia de silenciamentos produzidos pelo olhar clínico é também tratada por Maria Aparecida Affonso Moysés (2001), obra inspiradora deste texto e que atravessa toda a discussão aqui realizada.

desse silenciamentos, pondo em movimento novas conexões que permitam novos modos de subjetivação.

Neste percurso, no qual convido o leitor a acompanhar-me, estaremos atravessados pela ideia de que é necessário instituímos olhares e práticas transformadores que tornem possível o questionamento de certos modelos-padrão de atendimento e a psicopatologização de problemas políticos e sociais, com a construção de um trabalho participativo, onde haja a circulação e troca de saberes e desenvolvam-se ações coletivas e desnaturalizadoras.

OLHARES QUE SILENCIAM

Passamos anos desenvolvendo e aprimorando nosso olhar sobre os mais diversos fenômenos — sejam eles humanos, psicológicos, sociais, dentre outros. Vimos aprendendo — e defendemos como essencial para um bom profissional — um olhar que, na maior parte do tempo, silencia corpos, saberes, desejos e direitos. Olhar que não apenas enxerga mas também diz, toca, sente, atribui sentidos... Olhar que tem sido, na maior parte do tempo, um poderoso instrumento de classificação, hierarquização, discriminação, punição e docilização dos corpos.

Para Foucault (2006), no corpo do outro silenciado, as particularidades deixam de subsistir, restam apenas as repetições, as generalizações, os reducionismos. Esse olhar se propõe a saber e a decidir, podendo, portanto, reger. Para constituir-se, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças e semelhanças, agrupar, classificar. E, para classificar corretamente, deve apreender todas as características daquilo que vê, tendo por base certos conceitos de normalidade e de desvio. É mediado por sua classe social: é um olhar que valora, um olhar moral. Para fixar-se, deve apagar-se, apagando seus próprios traços e caminhos percorridos. Neste sentido, entendemos porque não faz parte de nossa formação pensar de onde deriva nosso olhar, como nossas práticas se engendram, a quais momentos históricos respondem...

Para poder ser exercido, é preciso, então, que esse olhar silencie aquilo que vê.

Ao abstrair de seu campo perceptivo o doente e suas individualidades, ao considerar a doença como um acontecimento em série e em si, a medicina — fundadora das ciências humanas, segundo Foucault (*op. cit.*) — debruçará seu olhar apenas sobre o genérico, sobre repetições, afastando de seu campo de visão tudo que possa perturbar, atrapalhar a percepção desse genérico. A singularidade de cada sujeito continua sendo o principal fator de perturbação para o olhar clínico, que precisará então, para poder ser exercido, silenciar o processo de produção do corpo doente do doente, fixando-se no corpo doente genérico, isto é, produzindo um corpo doente genérico.

A psicologia seguirá bastante fielmente os passos da medicina construindo na maior parte do tempo um discurso genérico, pretensamente aplicável a todas as pessoas, em todos os contextos; um discurso que abole o tempo e o espaço, inserções sociais, particularidades, e sempre as trata como um simples acidente probabilístico. Vejamos então como o olhar clínico na psicologia tem seguido o mesmo funcionamento do olhar médico, no processo de silenciamento de corpos. Para isso, acompanhemos algumas características desse olhar.

Olhares pretensamente neutros

Uma das grandes críticas que costumamos ouvir é que as relações que estabelecemos com nossos pacientes/clientes são relações de sujeito-objeto e, como tais, devem ser, sempre que possível, combatidas. Mas o que justifica a crítica a este tipo de relação que estabelecemos? O que significa uma relação sujeito-objeto? O que significa transformarmos nossos pacientes em objetos?

Significa não reconhecermos subjetividades diante de nós. Ou, vermos um sujeito-objeto, isto é, significa produzirmos este sujeito-objeto, coisificando-o. Como objeto, pouco sabe, pouco

deseja e pouco nos importa... Significa esquecermos que não atuamos diretamente sobre a doença, nem sobre o doente, mas sobre processos de produção da doença e do doente, esquecendo-nos que o outro pode se saber doente, saber algo sobre sua doença e ter opiniões sobre o que fazer diante de sua doença.

Mas como conciliar a busca pelo estabelecimento de uma relação sujeito-sujeito com a busca de um olhar que seja objetivo e neutro nesta mesma relação?

Segundo Maria Aparecida Affonso Moysés (2001) uma relação objetiva, neutra, pressupõe a capacidade de abdicarmos, no momento do atendimento, de nossas convicções, interesses, disponibilidades, desejos, isto é, transformarmo-nos, nós próprios, em objetos. Construimos, desta maneira, não mais uma relação sujeito-sujeito, nem sujeito-objeto, mas objeto-objeto.

Foucault (*op. cit.*) nos ajuda a pensar essa questão:

Médico⁴ e doentes não estão implicados, de pleno direito, no espaço relacional da doença; são tolerados como confusões difíceis de evitar: o paradoxal papel da medicina consiste, sobretudo, em neutralizá-los, em manter entre eles o máximo de distância para que a configuração ideal da doença, no vazio que se abre entre um e outro, tome forma concreta, livre, totalizada enfim em um quadro imóvel, simultâneo, sem espessura nem segredo, em que o reconhecimento se abre por si mesmo à ordem das essências. (p. 8)

Mas esses objetos não são tão indiferenciados como somos convidados a pensar: há uma hierarquia entre eles.

A assimetria da relação doente-médico, na qual um dos parceiros, o médico, possui a vantagem estratégica (pois suas funções lhe dão a possibilidade material e o direito legal de manipular física e moralmente o doente em nome de um saber que o doente ignora) cresce quando cresce a distância social entre o médico

⁴ Médicos, psicólogos e outros profissionais da saúde.

e o doente e diminui proporcionalmente à força da estratégia que o doente pode opor ao médico, ou seja, essencialmente à força do discurso que o doente é capaz de opor “ao discurso forte” do médico, único detentor da autoridade da ciência e da legitimidade médica. (Boltanski *apud* Moysés, *op. cit.*, p. 75)

Resistir a esse discurso forte é uma luta das mais dolorosas. Márcia⁵ pode nos falar o quão dolorosa tem sido esta batalha. Seu filho Tiago, de 12 anos, está na 5ª série e sequer reconhece as letras do alfabeto. Costuma copiar as lições, sempre com uma letra caprichada, mas não as faz. Foi encaminhado para atendimento psicológico com a queixa da escola de que não presta atenção e não se interessa por nada nas aulas. Na unidade básica de saúde recebeu o diagnóstico de dislexia.

Márcia, questionando o diagnóstico, levou o filho a outros serviços de saúde que sempre apontaram a possibilidade de Tiago ter dislexia, já que aos 12 anos não era capaz de reconhecer letra alguma. Para Márcia, Tiago apenas não tinha sido alfabetizado por não ter frequentado o último estágio da educação infantil e ter sido matriculado automaticamente pela escola na 1ª série. Nesta série a professora disse não ter condições de trabalhar com ele, pois Tiago deveria ter sido alfabetizado no ano anterior. De lá para cá todos os seus professores disseram não ter condições de trabalhar com Tiago.

Continuar acreditando que Tiago não tem dislexia, que apenas não foi alfabetizado e que sua necessidade é apenas de uma intervenção pedagógica, é algo muito custoso para Márcia. É custoso parecer uma mãe despreocupada, omissa, quando está sendo o contrário disso ao recusar possibilidades de atendimento psicológico nos quais tratarão seu filho como dislexo; é custoso continuar a procurar novos atendimentos; é custoso continuar a procurar alguém que possa lhe confirmar aquilo que sabe sobre seu filho. É custoso recusar as limitações impostas por um diagnóstico. É custoso

⁵ Os nomes utilizados ao longo do texto são todos fictícios.

continuar acreditando que pode saber alguma coisa, com toda a suposta ignorância de uma mãe da periferia, de poucos estudos...

Olhares faltosos

“Procurando bem, todo mundo tem pereba, marca de bexiga ou vacina. E tem piriri, tem lombriga, tem ameba, só a bailarina que não tem...”⁶. Chico Buarque provavelmente não imagina que sua canção nos serve tão bem para falar da clínica psicológica.

A ênfase do trabalho clínico, costumeiramente, é dada a tudo aquilo que o outro não tem, àquilo que não sabe, àquilo que lhe falta. Aprendemos a ter um olhar voltado para carências, falhas, vulnerabilidades. Assim as práticas clínicas parecem comumente ser uma perseguição a defeitos alheios, defeitos que quando considerados como individuais, nos revelam a ideia de que vivemos em um mundo em que pretensamente todos teriam as mesmas oportunidades.

O fenômeno negativo, a falta, acaba sendo isolado e focalizado de tal maneira, que a pessoa que o expressa torna-se somente este fenômeno através de um processo que desconsidera — mesmo quando supostamente pretende considerar — o ambiente, a história, valores, relações e processos sociais nos quais cada pessoa sempre está inserida.

Moysés (*op. cit.*) considera que o fenômeno negativo é, certamente, um momento complexo, relativo a uma multiplicidade de fatores — biológicos, psicológicos, sociais —, mas acaba sendo isolado e proposto como absoluto e natural para justificar seu caráter pretensamente imutável. Apenas algumas e arbitrárias características do indivíduo — que fora artificialmente dividido — serão eleitas e totalizadas, sempre de forma individualizadora e individualizante, postas como sua única e absoluta definição. O indivíduo passa a ser considerado todo doente. E será sobre essa totalização negativa que

⁶ “Ciranda da bailarina”, letra de Chico Buarque e Edu Lobo.

proporá e confirmará a exclusão social e a necessidade de tratamentos e orientações das mais diversas ordens.

Robson, um garoto de nove anos, chegou ao serviço Orientação à Queixa Escolar depois de ser encaminhado pela escola com a queixa de ser pouco participativo e não copiar as lições desde o ano anterior. Robson havia sentido dificuldade na passagem da letra bastão para a letra cursiva e assim demorava muito tempo para copiar as lições. Procuramos investigar então como o não-copiar-lição havia se configurado no ano anterior. Falar dessas dificuldades e das constantes broncas que levava da professora e das brincadeiras feitas pelos colegas, era muito penoso para ele. Robson não queria falar sobre o não fazer, queria poder falar sobre aquilo que fazia, sobre o que desejava conseguir fazer, sobre como tornaria possível fazer. A quem era importante descobrir sobre seu não fazer? No que era importante? Robson queria falar sobre possibilidades, queria que elas se fizessem presentes, dominassem, e não sobre as suas incapacidades. O que queríamos descobrir? É, procurando bem, todo mundo tem pereba, a gente sempre encontra alguma...

Olhares avaliadores

Como avaliar Renato, um menino de 13 anos, aluno da 6ª série, praticamente analfabeto, com dificuldades de fala e uma suspeita de deficiência mental? Como saber o que se passa com ele? Como saber o que ele “tem” e o que ele “não tem”?

Precisamos descobrir isso, mas de uma maneira “científica”, “cientificamente comprovada”, com o uso de certos instrumentos — padronizados, é claro. Mas quais instrumentos? O caminho mais comum ainda parece ser o uso de testes padronizados, “cientificamente” confiáveis. Mas sempre nos esquecemos de nos perguntar as concepções que estão em jogo, isto é, o que seus organizadores entendem por normalidade e a partir de quais parâmetros trabalham.

Como nos mostra Moysés (*op. cit.*), os testes padronizados trazem equívocos conceituais decorrentes de sua própria concepção:

a crença na possibilidade de se avaliar o potencial de uma pessoa em particular. Os testes se propõem a avaliar algo impossível de se avaliar. Ou seria possível avaliar o potencial de alguém? A medida a que sempre temos acesso, através ou não dos testes, é apenas uma *expressão* do potencial, jamais o potencial em si. E expressões podem ser ensinadas, estimuladas, de acordo com o pertencimento social, com os valores de classe, isto é, quando valorizadas no grupo social a que o testando pertence, quando se integram ao conjunto de valores sociais, históricos, culturais, políticos, desse grupo determinado.

Pensando nisso qual expressão melhor representaria um potencial, qual deve ser eleita como parâmetro de normalidade? Determinar qual será esta expressão diz respeito a escolhas, a opções do profissional.

O caráter ideológico da opção revela-se pela constatação de que as preferências sempre recaem sobre as formas de expressão encontradas nas classes sociais privilegiadas [...] Ao se assumir que as expressões das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que se está assumindo é uma determinada concepção de sociedade e de homem, fundada na desigualdade e no poder, em que alguns homens são superiores a outros, algumas raças são superiores a outras [...]. (Moysés, *op. cit.*, p. 37, 41)

O teste fundamenta-se na concepção de que uma determinada forma de expressão constitui a chave de acesso ao potencial e que deve emergir à vista de quem aplica o teste, pois é necessário que o sujeito faça as tarefas na frente do profissional. Apenas a tarefa eleita pelo pesquisador e realizada em sua presença tem valor. Implicitamente se diz que as informações trazidas pela pessoa não têm valor, afinal, sujeitos-objetos, sujeitos-coisas não sabem o que falam...

Não podemos nos esquecer, é claro, de seus alicerces epistemológicos: o social-darwinismo (responsável pela racionalização da desigualdade, explicada por razões de ordem biológica),

o pensamento eugenista (que buscará selecionar os “melhores”, bem como identificar os “incapazes”), a crença no determinismo biológico (parceiro inseparável do reducionismo, segundo o qual as características de qualquer coisa podem, pretensamente, ser explicadas simplesmente pela somatória das características de suas partes), a concepção positivista de normalidade e o método clínico (que cria categorias abstratas, por precisar distanciar-se das particularidades, da individualidade, na busca pelo repetitivo que permita a classificação)⁷.

E não adianta dizer que isso tudo dependerá do uso que faremos do teste. Não é possível desvincular o teste de suas origens. Como diz a autora (*op. cit.*), usarmos os testes significa adotarmos e difundirmos uma determinada concepção de sociedade e de homens, em que desigualdades são explicadas por defeitos intrínsecos às pessoas e, segundo a qual, a melhoria da sociedade somente poderia ser atingida, no limite, pela segregação — ou eliminação — dos “seres inferiores”.

Foucault (*apud* Moysés, *op. cit.*) nos traz um outro aspecto que também diz respeito aos testes:

O exame combina técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. (p. 89)

E como lembra a autora (*op. cit.*), em um jogo ritualístico solicitam-se exames que não comprovam a doença que a criança não tem. E *comprova-se a existência de doenças que as crianças*

⁷ Para um esclarecimento a respeito destes alicerces epistemológicos, recomendamos a leitura do capítulo “Os autos de acusação”, do livro *A institucionalização invisível – crianças que não aprendem na escola* (Moysés, 2001).

não têm, por meio de exames que não comprovam nada (p. 94). Tudo isso em um verdadeiro ritual de acusação, secreto para o acusado, que ‘depõe’ desconhecendo de que e por quem é acusado, desconhecendo as regras do jogo e seus critérios de avaliação, ou seja, depondo sem chance de se defender. Mais uma vez, sujeitos-objetos não precisam saber nada disso: alguém pode saber por ele.

Mesmo não utilizando testes, podemos seguir a mesma lógica, procurando avaliar Renato de outras maneiras. Jogando banco imobiliário⁸, Renato parecia não saber minimamente o que estava fazendo no jogo, comprando imóveis sem critério aparente, tendo dificuldade em contar as notas de dinheiro e o número de casas que deveria andar. Ora, crianças de 13 anos podem ser capazes de jogar banco imobiliário; se Renato não o faz seria por ter, sim, alguma deficiência mental? Mas como explicar as estratégias utilizadas por ele no jogo de dominó? Como explicar sua capacidade em antecipar jogadas, segurar pontas, fazer os outros jogadores passarem a vez e, assim, ganhar várias partidas? Por que jogar banco imobiliário é mais representativo que jogar dominó? Seria por não se tratar de um jogo típico das chamadas “classes populares”, como o dominó? Difícil acreditarmos que em um simples jogo de dominó uma criança pode mostrar o quão inteligente ela é...

Olhares diagnosticadores

Diagnosticar diz respeito à capacidade de distinguir, de discernir. E, para isso, é necessário conhecer. Dessa forma os

⁸ Jogo Banco Imobiliário, da Estrela. Trata-se de um jogo de percurso com dados, no qual cada jogador recebe certa quantia de dinheiro para ser usado na compra de imóveis, localizados em famosos bairros e ruas das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Os imóveis são representados pelas casas do tabuleiro. Depois de comprado, passa-se a cobrar aluguel do jogador que cair em um determinado imóvel. Vence quem ficar mais rico, levando os demais jogadores à falência.

defensores dos psicodiagnósticos dizem que realizar um diagnóstico se refere a conhecer: conhecer o que se passa com alguém para que depois se possa decidir no que fazer diante da situação.

Com esta ideia, nosso olhar passa a privilegiar a informação. Precisamos de informações, constantes e constantemente atualizadas. Procura-se um registro clínico de quase tudo: não importa a queixa, cabe investigar todos os campos possíveis. Mas esse olhar não consegue enxergar a produção do doente: enxerga apenas o entrecruzamento de informações (sempre individualizadas e individualizantes). O olhar passa a ser definido, então, pelo cruzamento constante de séries de informações estranhas entre si, não pelo encontro entre o profissional e o paciente.

Informações que permitam o acesso às causas do problema. Mas

[...] não existem causas individuais para os fenômenos da vida, pois eles não são nunca individuais, não são de ninguém. São efeitos que se engendram em uma rede de relações. [...] Os fenômenos são viabilizados nas relações, isto é, agimos diferentemente conforme as relações. (Machado, 1999, p. 146)

E as informações dificilmente dizem respeito às relações nas quais a criança circula.

E para que tanta informação? Com as informações torna-se possível uma categoria para aquilo que a pessoa apresenta. Essa postura, como bem nos fala Adriana Marcondes Machado (*op. cit.*), veicula a falsa ideia de que devemos aprimorar nossos diagnósticos com o intuito de definir melhor o que a criança tem. Mas qual é o foco de nosso trabalho? O que queremos conhecer? As atitudes das crianças? Será este nosso objeto?

Ainda, a clínica hegemônica, diferentemente do que poderíamos imaginar, não é um instrumento para descobrir uma verdade ainda desconhecida. É uma determinada maneira de dispor a verdade já suposta e de apresentá-la para que ela se desvele

sistematicamente: práticas que demonstram mostrando. Usaremos testes (e outras estratégias) para provar cientificamente a anormalidade da qual já desconfiávamos, já tínhamos quase certeza: uma criança, cuja normalidade não esteja em xeque, dificilmente será encaminhada para um psicodiagnóstico...

César foi encaminhado para o atendimento já com um diagnóstico: ele “é” um menino hiperativo. Com quinze anos, toma remédios há mais de cinco. Muitas vezes chegou aos atendimentos com o olhar perdido, com a fala mole, parecendo não saber o que falava, emendando uma história na outra, com muita confusão. As informações trazidas sobre ele parecem estar a serviço da confirmação daquilo que ele tem, de sua “doença”. Com um diagnóstico fechado há tanto tempo, parece restar-lhe agir de acordo com a classificação que recebeu e “botar na cabeça”, como sempre repete sua mãe, tomada de tantas preocupações: “tomar o remédio, meter a cara nos estudos e ser alguém na vida”. Um alguém que sua classificação permita.

Olhares naturalizadores

Sabemos da existência de certos funcionamentos sociais que tomam os sujeitos como objetos-já-dados e, ao não nos perguntarmos da proveniência destes objetos, os naturalizamos. Naturalizando os acontecimentos e os sujeitos-objetos-já-dados, desconsideramos seu caráter histórico, estagnando e normalizando, assim, o processo de produção de relações. Neste processo as diferenças sempre são aprisionadas em um sistema negativo, sendo transformadas em desigualdades (Barros, 1998). Naturalizar significa tornar natural o que é social e tornar individual o que é coletivo, ocultando determinantes culturais, políticos, econômicos, sociais, de gênero... utilizando-se, dentre outros, do eficiente recurso da aparência de conhecimentos científicos.

Nesse processo de naturalização, como bem nos mostra Regina Benevides de Barros (*op. cit.*), nosso olhar passa a perseguir caminhos que ele acredita que irão levá-lo ao começo de tudo: um ponto cego da história que ainda não vê, mas que certamente

um dia verá. A história, vista como uma mera sucessão de fatos, pressupõe um início verdadeiro a ser buscado custe o que custar.

Mas se, ao contrário, acreditamos que os objetos não existam por si mesmos; se entendemos que as práticas são datadas e objetivam seus próprios objetos e que, ao fazê-lo, constroem também modos de subjetivação, nosso trajeto não será o de procurar as origens, visto que não há ponto primeiro (nem último), mas apenas pontos de ruptura, de bifurcação, de produção desses objetos-sujeitos. A história é, neste caso, a da desconstrução — das certezas e verdades cristalizadas — e a da construção — dos sujeitos-objetos em questão —, a partir das forças que os constituíram, admitindo-se a dispersão onde se supunha unidade e identidade. (*Barros, op. cit.*, p. 20)

Como esse processo de naturalização nos aparece? Aparece-nos na deficiência de Renato, que existe por si só e não tem nada a ver com práticas e com formas de olharmos para ele, aparece no diagnóstico cientificamente comprovado de César, na busca pela origem do não fazer de Robson, na tentativa de se “vender” um diagnóstico sobre as dificuldades de Tiago e em tantas outras cenas cotidianas de que, muitas vezes, nem nos damos conta, tão naturalizadas que estão...

NOVOS OLHARES — OLHARES OUTROS

Foucault (2006) nos mostra como se deram certos reajustes na história do olhar clínico: mudanças conceituais importantes aconteceram, sem contudo conseguir operar verdadeiras rupturas epistemológicas. E, sem essas rupturas, nosso olhar continua e continuará a trazer em si elementos de todos os olhares que o precederam, aos quais temos severas críticas. O que pudemos acompanhar nas propostas de construção de novos olhares foi que essas acabaram por representar apenas pequenas mudanças que intensificam cada vez mais o “velho” e ainda tão presente olhar clínico hegemônico.

Essa persistência parece articular-se com o fato do corpo ser, como definiu Foucault (2005; 2007), uma realidade biopolítica, o que torna a medicina e as demais ciências da saúde estratégias biopolíticas, cujo objetivo é vigiar, controlar, regulamentar, enfim, gerir por meio de estratégias de governo sobre a vida, sobre os seus modos de organização. E tais estratégias, nas quais as condutas passam a ser conduzidas, buscam a manutenção e a ampliação da utilidade, produtividade e da docilidade, não apenas de corpos, mas também da população, do corpo-espécie.

Neste sentido, a medicina (e as demais ciências da saúde) vem desde seu início estendendo sua normatividade a praticamente todas as áreas da vida humana, da saúde à doença, colocando-se como capaz de resolver os problemas que afligem a vida e, ainda mais, apontando para um futuro em que esses problemas não mais existirão, graças à sua atuação.

Por esse processo, denominado medicalização, têm-se transformado praticamente todos os problemas da esfera da vida humana [...] em questões de ordem biológica, individual, portanto inerentes ao campo de atuação médica. (Moysés, 2001, p. 84)

Como ciência, e como uma ciência que muito se utiliza da lógica médica, a psicologia tem também esta tendência em fazer coincidir seu espaço com todo o espaço social, procurando atravessá-lo e ocupá-lo de forma plena. Todas as relações dos homens passam a ser tomadas por objeto próprio à psicologia. Seguindo este raciocínio, nos competiria tratar de praticamente todos os assuntos: se eles partem de um corpo subjetivo, psicológico, serão também olhados como algo psicológico (e abstrato, genérico). Nesse processo de psicologização da vida, da mesma forma que o processo de medicalização, questões coletivas são transformadas em questões individuais e questões sociais são transformadas em questões biológicas.

Isto posto, fica-nos uma questão: o que isso tudo tem a ver com o que estamos fazendo no serviço de Orientação à Queixa Escolar? De que forma lidamos com tudo isso que procuramos denunciar? Indo mais adiante: em que instituições se instrumentam nossos trabalhos? Como habitamos essas instituições? Como habitamos a instituição Olhar Clínico?⁹

Para isso utilizaremos, assim como Maria Angela Santa Cruz (1997), ideias da Análise Institucional. Clínica diz respeito a uma prática social e, como tal, é uma instituição datada, instruída pela prática médica como uma forma de conhecimento singular do indivíduo doente, a partir do final do século XVIII. A autora considera que nomear a clínica como uma instituição de modelo médico cumpre um importante papel ao diferenciar o conceito de instituição da noção de estabelecimento. Uma instituição é concebida, pela Análise Institucional, como

[...] efeitos de práticas sociais historicamente produzidas, ou seja, formas que produzem e reproduzem as relações sociais e se instrumentam em estabelecimentos ou dispositivos. Neste sentido, tomar a família, a criança, a loucura, o público, o privado, a clínica, dentre outros, como práticas instituídas, é interrogar que redes de articulação estabelecem entre si, que campos de saber/poder se diagramatizam por estas articulações, que formas de subjetivação daí emergem. (Barros *apud* Cruz, *op. cit.*, p. 44)

Isso nos conduz a questionarmos os efeitos desse modelo hegemônico na clínica que nos propomos a fazer. Cruz (*op. cit.*) resume bem alguns destes efeitos, também tratados ao longo do

⁹ Perguntas inspiradas em questionamentos feitos por Adriana Marcondes Machado na mesa-redonda “Construindo o diálogo psicólogos-educadores no atendimento a crianças e jovens com queixa escolar”, no III Encontro Interinstitucional de Atendimento à Queixa Escolar, ocorrido em outubro de 2006.

presente texto. Os olhares hegemônicos fazem calar aquilo de que é preciso fazer falar, naturalizam o sofrimento psíquico, expropriando do sujeito a possibilidade de produzir saberes sobre si e sobre suas condições de existência, tamponam angústias que poderiam movimentar mudanças:

[...] o sintoma poderia ser pensado como um sinal de crise num território existencial que se cristalizou e que está em vias de se desmanchar. O tamponamento da angústia produzida nesse processo reconduz os sujeitos ao mesmo, à identidade, à “normalidade”. (p. 47)

Esses olhares ainda individualizam e privatizam o sofrimento fazendo com que, segundo a autora, este tipo de clínica se constitua como

[...] um poderoso dispositivo de controle social, na medida em que se constitui como um dos agentes do modo de produção de subjetividade hegemônico que é o modo indivíduo de ser gente. (p. 47)

Falar em modos de produção de subjetividade ou em processos de produção de subjetividade implica em pensarmos a subjetividade como algo maquínico, que é construído, que não é um já-dado, nem um em-si, mas que é fabricada nas grandes máquinas sociais, midiáticas, linguísticas... A subjetividade equivale a certo modo de funcionamento não estrutural, uma forma. (Guattari; Rolnik, 2005). O indivíduo, tal como o concebemos hoje, é resultado de um longo processo de fabricação de certo tipo de subjetividade, produzido entre os séculos XVII e XVIII e que marca, até hoje, nossos saberes e práticas.

O modo-indivíduo é produzido pelo capital a serviço do capital; é um efeito-capitalismo, isto é, produz-se junto, é essencial na produção deste sistema sociopolítico, há uma continuidade

entre o sujeito e este. E como modo dominante, o modo-indivíduo faz prevalecer certas relações de poder-saber que produzem objetos-sujeitos, necessidades e desejos: são produzidos indivíduos serializados, anônimos, normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, de valores e de submissão; universaliza-se o psiquismo, normatizam-se e patologizam-se outros modos de viver (Barros, 1998).

Serialização, anonimato, normalização, hierarquia, submissão, universalização/generalização, patologização... palavras bastante comuns no olhar/discurso clínico hegemônico. Coincidência?

De forma alguma. O que podemos observar é que o modo-indivíduo conforma o olhar clínico, que conforma o modo-indivíduo. Isso nos leva a um importante questionamento: que modos de subjetivação têm sido operados pelas diferentes clínicas *psi*? Que processos de produção de subjetividades têm sido operados pelo serviço de Orientação à Queixa Escolar?

Devemos saber que toda e qualquer prática clínica produz efeitos de subjetivação. A clínica, neste sentido, é um dispositivo social privilegiado no processo de produção de subjetividade, por operar o tempo todo na subjetividade. Assim sendo, que processos de produção de subjetividades queremos produzir? Lembremos de que esta é uma questão ética e política, não uma questão meramente técnica ou teórica (Cruz, 1997).

Torna-se necessária, dessa forma, uma subversão mais radical, do próprio olhar: do foco de nosso olhar e do olhar sobre si próprio. É necessário constituirmos um olhar que nos possibilite sair do lugar de “decifradores” (afinal, não há verdades a serem apreendidas) e ocupar o lugar de “conectores”, “plugadores”, que se volte para processos e para o que estes dizem de certos modos de funcionamento social, econômico, político, institucional... um olhar que possa ser um gerador de desindividualização. Sem interpretar, sem que se procure, a qualquer preço, um definido oculto, um possessivo, um pessoal atrás dos indefinidos; sim, um

olhar que procure experimentar, isto é, entrar em contato com movimentos de fluxos, que pergunte o que está se passando naqueles modos de subjetivação, abrindo passagem para outras conexões, para movimentos capazes de operar rupturas, transmutações de valores, de saberes, alterando os processos hegemônicos de subjetivação em curso (Barros, 1998). Enfim, um olhar que produza acontecimentos¹⁰.

Com isso, que continuemos a inventar espaços onde seja possível e necessário (re)aprendermos a olhar. Olhar o que o outro sabe, tem e pode. Enfim, olhar o que acontece, o que se afirma, de forma a podermos nos adequar a expressões, valores e gostos, ao invés do outro ter de adequar-se àquilo que sabemos e queremos perguntar (Moysés, 2001). Precisamos dessa invenção. É necessário que possamos nos arriscar na criação de novas práticas psicológicas, problematizando a produção de relações autoritárias e naturalizadas que individualizam os sujeitos. Essa invenção implica criarem-se outras sensibilidades e outros modos de estar no mundo.

Implica também a criação de novos conceitos que, como ferramentas, possam ir desconstruindo verdades, desnaturalizando práticas e saberes e possibilitem outros modos de pensar-agir, outros processos de produção de subjetividades (Monteiro, 1997). Quando criamos novos conceitos, devemos ter em mente o que eles irão fazer, o que eles colocarão em funcionamento. O conceito de queixa escolar, por exemplo, nos convida a avaliar (necessariamente) sua produção histórica, coletiva, o que implica em buscarmos o quanto é possível alterarmos essa produção, afetando os fenômenos nos quais ela vai se viabilizando, dominando. Nosso objeto passa a não ser mais a criança, suas dificuldades, suas deficiências, mas sim o território no qual se dá esta produção; interviremos, então, sobre os fenômenos. (Machado, 1999).

¹⁰ Acontecimento na concepção foucaultiana, isto é, aquilo que rompe a linha do tempo.

Entendo que o serviço de Orientação à Queixa Escolar possa ser um destes espaços que vêm tentando fugir às práticas que procuramos denunciar ao longo deste texto, ao mesmo tempo em que tenta criar novos conceitos. E nessas tentativas desenvolvidas no serviço, esbarrar em práticas que tanto queremos combater — como na individualização de queixas ou no risco de se estabelecermos relações hierárquicas, coisificando sujeitos, sem que possamos estar atentos a singularidades — não é um imprevisto, e sim processo de nosso trabalho. Ao esbarrarmos nessas práticas podemos manter nossa atenção aos processos de individualização de sofrimentos, de doenças. Esbarrando nessas práticas podemos ver a força de funcionamentos sociais produtoras de individualizações, o que permite que nos mantenhamos em uma batalha a ser continuamente enfrentada. Que recusemos essas práticas produtoras de assujeitamentos. Que continuemos a tentar recusá-las. E que Gilles Deleuze finalize, falando sobre a importância dessas tentativas:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; perdemos o mundo; ele nos foi tomado. Acreditar no mundo é também suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem do controle, ou então fazer nascer novos espaços-tempos, mesmo de superfície e volume reduzidos [...]

É no nível de cada tentativa que são julgadas a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. São necessários ao mesmo tempo, criação e povo. (Deleuze *apud* Cruz, *op. cit.*, p. 48, e Moysés, 2001, p. 258)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, R. D. B. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. 1994. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.
- CRUZ, M. A. S. A clínica e seus efeitos na subjetividade. *Subjetividades Contemporâneas*. Instituto *Sedes Sapientiae*, São Paulo, ano 1, v. 1, p. 43-49, 1997.
- FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976 . In: *Em defesa da sociedade*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-315.
- _____. *O nascimento da clínica*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. Direito de morte e poder sobre a vida. In: *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007. p. 145-174.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p. 143-167.
- MONTEIRO, M. Z. Afinal, de que subjetividades estamos falando? *Subjetividades Contemporâneas*. Instituto *Sedes Sapientiae*, São Paulo, ano 1, v. 1, p. 26-27, 1997.
- MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

A constituição do ser humano na relação com o ambiente

Virgínia Chamusca¹

Kleber Duarte Barretto²

*“Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende”*

(João Guimarães Rosa, “Grande Sertão: veredas”)

A questão da constituição do ser humano a partir da sua relação com o ambiente é um tema recorrente junto ao meio acadêmico e em particular à Filosofia e à Psicologia, além de uma referência em todas as instâncias pertencentes ao campo educacional. Provavelmente isso se deve à consciência decorrente da situação em que todos estamos submersos. O mundo está mergulhado em uma profunda crise ética. É difícil — e alguns creem impossível — a criação de novos sentidos para a vida, o que nos demanda a necessidade de voltarmos nosso olhar para as necessidades fundamentais do ser humano e para os fundamentos do *éthos* humano, a fim de fazermos frente às questões que se colocam para nós em nosso tempo.

¹ Virgínia Chamusca, mestre em Educação, psicóloga, sociopsicomotricista Romain-Thiers, educadora física especializada em atraso profundo do desenvolvimento.

² Kleber Duarte Barretto, psicólogo, doutor em Psicologia Clínica, supervisor e pesquisador da UNIP.

Só para citar alguns exemplos de situações decorrentes de nossas *fraturas éticas* em seu âmbito geral,

- éramos em setembro de 2005, 6,2 bilhões de habitantes no planeta, dos quais 2/3 viviam abaixo da linha de pobreza;
- nunca os governantes do mundo inteiro, que se autodenominam nossos representantes diretos, utilizaram tantos discursos que preconizam formas civilizadas para se resolver conflitos, mediante ações absolutamente bárbaras — e em nome da paz;
- nunca se combateu tanto o terrorismo com um terror pior que o próprio terror.

Nossas reflexões e interlocuções têm o intuito de desenvolver uma fundamentação teórica a respeito desse tema e versarão principalmente sobre as concepções desenvolvidas pelo pediatra e psicanalista Donald Winnicott, acrescidas das contribuições de Gilberto Safra.

Para Winnicott, o ser humano é dotado de um grande potencial capaz de conduzi-lo a uma condição de vida saudável e criativa. Essa condição, entretanto, existe mediante uma premissa básica e, segundo ele, imprescindível: a constituição do *self*³ e, conseqüentemente, o vir-a-ser, só acontece mediante uma presença humana devotada.

Ao desenvolver as suas concepções a respeito dos processos de constituição do *self*, Winnicott parte de uma ideia que postula a necessidade de integração a partir de um estado de não

³ Segundo Barretto (2005): “O *self* pode ser compreendido como o resultado das potencialidades inatas da criança e o *holding* proporcionado pela mãe nos primeiros meses de vida. Constitui-se uma totalidade baseada nas operações do processo maturacional. Trata-se de uma constelação psicológica organizada dinamicamente, dando ao indivíduo senso de continuidade e sentido de vida. É a personalidade organizada como um todo” (p. 38). Para aprofundar o tema, conferir Safra (2005).

integração do bebê, presente desde o início do seu nascimento, o que demanda um estado de dependência absoluta.

Neste período inicial, o estado de não integração é acompanhado de uma ausência do sentimento de totalidade de si mesmo, o que acarreta o comprometimento da noção espacial e temporal.

A ideia utilizada por Winnicott sobre integração, no entanto, não deve ser entendida jamais como um fenômeno cujo surgimento visará, ou determinará, a supressão dos estados de não integração. Esses últimos reaparecerão nos estados de relaxamento dos quais a pessoa poderá usufruir em outros momentos de sua vida.

O ser integrado winnicottiano é um ser processual que está sempre sujeito às diversas possibilidades de mudanças, oriundas, inclusive, do potencial contido em sua força criativa e transformadora. Ser integrado é ser em integração.

Sendo o desenvolvimento humano um processo contínuo, é importante para a base de uma vida saudável que, desde o início, o bebê seja reconhecido como um ser humano, como uma pessoa. A primeira infância é um período fundamental no processo maturacional de um indivíduo e Winnicott é bastante atento às características ambientais e possíveis falhas que podem ocorrer nestes estágios iniciais do desenvolvimento.

A parte mais precária do complexo que é denominado um bebê é a sua experiência cumulativa de vida. Faz realmente diferença se nasci de uma beduína num local onde a areia é quente, de uma prisioneira política na Sibéria, ou da esposa de um comerciante na úmida, mas bela região ocidental da Inglaterra. Posso ser convencionalmente suburbano ou ilegítimo; ser um filho único, o filho mais velho, o do meio entre cinco filhos; ou o terceiro de quatro meninos nascidos de enfiada. Tudo isto importa e faz parte de mim. (Winnicott, 1972, p. 37)

Safra (2004, 2005 e 2006) apresenta reflexões significativas em relação à constituição do ser humano e o lugar do ambiente neste processo. A diferença em relação a Winnicott está na compreensão de que nem todo adoecimento pode ser referido a uma falha ambiental ocorrida na primeira infância, mas a uma falha atual que pode provocar uma fratura ética e lançar o indivíduo em um estado de adoecimento. Estes pontos são fundamentais não só para nossas intervenções clínicas, mas também para nossas intervenções no ambiente escolar na medida em que se pode, e se deve, intervir no meio ambiente a fim de oferecer condições mais favoráveis ao processo de aprendizagem.

Ao desenvolver a sua obra, Winnicott explorou e enriqueceu o conceito de criatividade e, para ele, a capacidade de ser criativo surge a partir dos estados de não integração. É preciso reconhecer que o ser humano, desde sempre, é necessidade ética.

Educação e psicanálise: diálogos

É do nosso conhecimento a significativa importância do referencial psicanalítico na esfera da Educação, principalmente a partir da temática do Inconsciente na relação professor-aluno. Há décadas os conceitos por Freud desenvolvidos no intuito de explicar os fenômenos referentes à constituição do psiquismo vêm sendo transpostos para esta área, abrindo-se a partir deles um caminho auxiliar na realização dos seus *objetivos primordiais* ao longo do processo de aprendizagem.

Um outro conceito muito utilizado como auxiliar na busca incessante de uma resolução para aquilo que vimos designado como um “cotidiano escolar adoecido e adoecedor”, é o de pulsão, que se encontra vinculado, igualmente, ao de Inconsciente, assim como as ideias de transferência, sublimação, mecanismo de defesa, complexo de Édipo, castração e assim por diante.

Essa perspectiva de compreensão, extraída do pensamento racionalista, acaba por reduzir todo o acontecer humano a

um produto originário único e exclusivo da subjetividade ou do mundo interno, como se o indivíduo (pessoa), não trouxesse consigo, arraigado, os reflexos do seu meio, da sua história e do próprio momento existencial que vive. O fato é que inúmeros problemas na sala de aula se devem não apenas a problemas pulsionais, mas à necessidade fundamental de que a criança possa ser situada em suas necessidades éticas fundamentais, tais como a necessidade de hospitalidade, de reconhecimento de sua singularidade, de poder ter ação criativa entre outros humanos e a necessidade de pertencer, entre outras.

Apesar de Winnicott reconhecer a importância dos aspectos relacionados ao mundo interno, amplia a sua concepção de homem mediante a compreensão dos fenômenos relativos à *realidade compartilhada*. Nesta dimensão, os efeitos do meio ambiente têm um aspecto fundamental na constituição do *self*, que privilegia a questão do devir em sua dimensão existencial e que, de acordo com ele, é anterior ao desejo. Por isso é que ele nos diz:

[...] O que é a vida? Não preciso saber a resposta, mas podemos chegar a um acordo: ela está mais próxima do SER do que do sexo. [...]. Ser e se sentir real dizem respeito à saúde, e só se garantirmos o ser é que poderemos partir para coisas mais objetivas. (Winnicott, 1986, p. 27)

Não é sem razão que, ao nos atermos aos conteúdos provenientes das queixas escolares extraídas dos encontros junto às instituições, aos pais de crianças ou jovens que nos procuram e a esses últimos, observamos um fato curioso e que vale à pena ressaltar: o forte apelo a uma “necessidade de ser”. Dos alunos, dos professores, dos pais, nosso.

Chamusca (2000), em sua dissertação de mestrado intitulada *Em busca do tempo que não se perdeu — memórias de pessoas a respeito de seus professores* — procurou demonstrar e refletir sobre a importância do *fenômeno da devoção* na relação

professor-aluno. O percurso teórico utilizado, entretanto, não teve como embasamento a perspectiva do “desejo de saber”, mas sim o da “necessidade de ser”.

Colheu depoimentos emocionados de pessoas — inclusive os dela própria — pertencentes a diversas classes sociais, a diferentes etnias e a idades variadas, que tiveram com seus professores relacionamentos significativos capazes de mudar o rumo de suas vidas.

Todos, sem exceção, ao mencionarem os motivos pelos quais seus professores tornaram-se pessoas tão especiais, referiram-se a um tipo de relacionamento que não decorreu de um método específico de ensino ou técnica especial, mas de uma qualidade de relação da parte destes que reconheciam mediante seus gestos esta “necessidade de ser” de seus alunos.

Necessidade de ser

Fizemos referência, a alguns parágrafos atrás, àquilo que denominamos *objetivos primordiais da educação*. Podemos notar que estes contêm, além de manifestarem em seu discurso, as ideias que envolvem e justificam os parâmetros dessa mesma “necessidade de ser”.

Esta denominação é fruto de uma pesquisa realizada junto a algumas instituições escolares — particulares e públicas — com o intuito de fazer um levantamento do seu conteúdo. Ao desenvolvê-la observamos que a maioria delas apresenta uma filosofia praticamente idêntica, cujas propostas encontram-se profundamente articuladas a valores humanísticos.

Estes valores refletem o desejo de construção de uma sociedade justa compreendida por indivíduos que poderão adquirir — e deverão para isso se empenhar — e participar da criação dessa sociedade em iguais condições, onde a perspectiva do potencial é postulada como um fato consumado e, portanto, inquestionável. Tal formação deverá acontecer por meio de uma profunda e

consciente necessidade do respeito às possibilidades e limitações dos alunos, tendo como base o ideal de “antes de tudo formar pessoas, um ser humano digno e comprometido com o bem comum”.

Para Winnicott, era impossível falar de um bebê em desenvolvimento da sua organização psíquica, de experiências que o remetesse à configuração do sentimento de existência, ou, em outras palavras, de sua constituição, sem falar de sua mãe ou de alguém que estivesse envolvido com ele de maneira devotada.

Safra (2005), ao se utilizar do conceito de devoção, presta um testemunho que é dado como essencial, quando diz: “ao se falar em devoção, está se falando de uma relação pessoal, onde se está em função de um ser; onde se está em função de uma pessoa”. No dizer de Winnicott (1971, p. 150): este alguém é capaz de “[...] adquirir um sentimento que faz com que ele possa colocar-se em seu lugar”.

O percurso empreendido na construção dessa organização acima mencionada ocorre mediante três experiências básicas: o da Experiência Subjetiva, a dos Fenômenos Transicionais e o da Realidade Compartilhada.

No estágio do desenvolvimento psíquico denominado Experiência Subjetiva, a criança, com a ajuda da mãe, adquire a capacidade imaginativa de criar o objeto do qual necessita (objeto subjetivo). No intuito de que a emergência desta capacidade imaginativa ocorra satisfatoriamente, a mãe real se faz presente, propiciando ao bebê a experiência do fenômeno da ilusão, tornando-se, ela própria, o seu objeto subjetivo, responsável pelo sentimento de que o mundo é fruto da criação do bebê. Questão que, do ponto de vista ético, refere-se à necessidade que todo ser humano tem de ser recebido (hospitalidade) e de ter reconhecida a sua singularidade.

Outra área de experiência muito importante e que, de acordo com Winnicott, encontra-se negligenciada por aqueles que praticam a psicanálise, ou se utilizam do seu referencial teórico no intuito de compreender o comportamento humano, é a dos

Fenômenos Transicionais. De acordo com Safra (2005), caracteriza-se pelo movimento segundo o qual a criança utiliza recortes da realidade, transformando-os em algo que lhe é próprio. Representa a primeira relação do bebê com um objeto *não eu* (primeira possessão) e sua importância reside no próprio simbolismo que é empregado. Para Winnicott “está claramente distinguindo entre fantasia e fato, entre objetos internos e externos, entre criatividade primária e percepção” (1975, p. 19). Do ponto de vista ético, coloca-se neste campo a necessidade de a criança poder ter gesto criativo de modo que a realidade possa ser transformada por ela. Perspectiva que assinala a importância de que a criança possa participar da constituição do espaço escolar.

O uso do objeto pelo bebê é fundante do princípio de realidade e imprime o lugar da experiência cultural, lugar do ser no mundo e, portanto, a confirmação da existência de uma realidade compartilhada. Aqui as necessidades éticas se colocam por meio da interlocução pela qual a criança possa compartilhar com outros as suas questões frente ao mundo humano. Sobre ela, fala-nos Safra:

Criar é existir, não só como ser biológico, mas como ser acontecendo em gesto e símbolos que articulem, de forma singular, as questões existenciais daquele sujeito. Mãe e pai fornecem à criança, com suas presenças vivas, um campo simbólico, um repertório simbólico e, ao mesmo tempo, possibilitam e permitem que a criança imprima a sua singularidade nesse campo. Abre-se a partir daí a possibilidade de intercâmbio contínuo entre o sujeito e o outro, entre a vida subjetiva e a realidade compartilhada, entre o indivíduo e a cultura. (2005)

A sociedade antiga sempre tratou muito mal a criança e o adolescente, como comprova o historiador francês Philippe Ariès em suas pesquisas (1973). Não obstante, uma das grandes

conquistas e transformações da sociedade foi o surgimento da existência daquilo que denominou *sentimento da infância* proveniente do antigo regime (entre os séculos XVI e XX) e que foi responsável pelo surgimento do sentimento do amor conjugal, do valor da família e do senso de dignidade humana.

O estabelecimento de uma relação devotada requer, ainda, a existência de um tipo de olhar em relação ao outro que faz com que ele possa ser visto em toda a sua plenitude e tratado como um ser humano, condição que pressupõe a sua não categorização, a inviolabilidade da sua dignidade, o respeito e o reconhecimento em relação aos seus mínimos sentimentos, gestos e feitos.

Nossa sociedade contemporânea, entretanto, não soube enveredar por esse caminho ou enriquecê-lo, posto que nossas crianças, apesar dos mais de dez anos da existência do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em muitas situações continuam abandonadas à própria sorte.

Se não podemos imaginar um bebê sem a sua mãe, do mesmo modo, é difícil imaginarmos um aluno, independente da sua idade, comprometido com a aprendizagem, a vida, o mundo e as suas pessoas, sem um professor devotado:

- Um professor devotado é aquele que por acreditar no ser humano e em seu potencial, jamais abdica das suas certezas, inclusive a de que não está só; mesmo quando a solidão e o vazio tornam a existência difícil.
- Um professor devotado tem como característica a capacidade de reconhecer o seu aluno, e, desse modo, relacionar-se com ele enquanto um ser singular.
- Um professor devotado sabe que um bom rendimento escolar está longe de definir ou garantir o reconhecimento de alguém como pessoa.
- Um professor devotado é aquele que consegue transmitir conhecimentos não somente porque está capacitado a desenvolver tecnicamente esta tarefa, mas porque sabe

fortalecer e, algumas vezes, até mesmo criar bases para que o aluno venha a estabelecer significativas relações com a aprendizagem e a vida. Para, desse modo, apropriar-se de suas experiências de vida.

- Gestos devotados de alguns professores exemplares: a garra, lindos cartazes, as aulas bem preparadas, o orgulho que sentem de seus alunos, a bronca exemplar, a seriedade com que cumprem a tarefa de ensinar.
- Um professor devotado estimula a prática da cidadania, da ética, mediante o seu próprio ser e gesto de cidadão.
- Um professor devotado não somente reconhece, mas reverencia a vida e a cultura de seu aluno, sabendo que ele necessita fazer parte do mundo sem perder suas raízes.
- Um professor devotado tem a convicção de que jamais o lugar da aprendizagem poderá ser ocupado e utilizado em toda a sua plenitude; em tempo algum um aluno poderá adequar a sua linguagem a diferentes contextos, enquanto a escola rejeitar toda a dimensão poética contida na linguagem que revela e ao mesmo tempo constitui o *self* de cada indivíduo.

Sem dúvida alguma, a devoção do professor é fundamental no processo de aprendizagem, mas seria um equívoco responsabilizá-lo por todo êxito ou fracasso dos seus alunos. O mesmo engano se passa em relação à noção de *mãe suficientemente boa* de Winnicott, que de maneira nenhuma diz respeito a uma mãe perfeita e infalível. O erro e a falha fazem parte do processo. Existem alguns outros aspectos ambientais que afetam de maneira positiva ou negativa este caminho a ser percorrido.

A necessidade estética

O ser humano precisa poder encontrar o outro devotado em um meio no qual estejam contempladas as proporções de sua

corporeidade e de seu modo de ser, que se apresentam em formas rítmicas. Isto implica em enfocar a importância da estética do meio ambiente no qual a aprendizagem ocorre. O espaço onde se dá a aprendizagem também configura um ambiente importante e de maneira alguma deve ser ignorado. Winnicott faz uma relativização importante de seu trabalho psicanalítico dentro de uma instituição:

Bem depressa eu aprendi que a terapia estava sendo feita na instituição, pelas paredes e pelo telhado; pela estufa de vidro que fornecia um alvo magnífico para pedras e tijolos, pelas banheiras absurdamente grandes, para as quais era necessária uma quantidade enorme de carvão, tão precioso em tempo de guerra, se se quisesse que a água quente chegasse ao umbigo de quem quisesse tomar banho.

A terapia estava sendo realizada pelo cozinheiro, pela regularidade da chegada das refeições à mesa, pelas colchas das camas quentes e coloridas, pelos esforços de David para manter a ordem apesar da escassez de pessoal e um constante senso de inutilidade em tudo isso, porque a palavra sucesso era reservada para algum outro lugar e não para a tarefa exigida da *Bicester Poor Law Institution*. É claro, os meninos fugiam, roubavam das casas da vizinhança e não paravam de quebrar vidros, até que a comissão realmente começou a ficar preocupada. O som de vidros quebrados assumiu proporções epidêmicas. Felizmente, a mata de ruibarbo estava distante, na direção oeste, e lá os membros exaustos da equipe podiam ir desfrutar de um pouco de tranquilidade e contemplar o pôr do sol. (Winnicott, 1995, p. 226-227)

Pensamos que não seria exagerado considerarmos que o processo de aprendizagem e de formação de um aluno também se apoia nos mais diversos e diferentes aspectos do universo escolar: desde as faxineiras à diretora, no lugar da educação na cultura

familiar e na comunidade e sociedade onde está inserido. Aqui cabe assinalar o papel que desempenha a estrutura física da instituição e isso deve ser levado em consideração.

Pode ser que algumas pessoas amem esse prédio e eu odiaria ferir seus sentimentos, mas quando se trata de crianças é diferente. Vocês sabiam que antigamente Dra. Susan Isaacs tinha uma escola para crianças aqui? Eu não sei o que as crianças sentiam sobre essas proporções, mas não acho que se possa pedir a crianças pequenas que venham a este edifício imenso. Pela temperatura, ar etc. você está cuidando de crianças e criando condições para que se identifiquem como seres humanos. Eu penso que muitos edifícios grandes não têm proporções para pessoas; os prédios tendem a ser um lugar onde há pedaços inumeráveis e você é um desses pedaços. (Winnicott, 1996, p. 27)

A preocupação em relação ao espaço escolar não se deve restringir ao período de infância, mas sem dúvida nesta fase da vida há que se ter um cuidado redobrado.

A Necessidade de contato com a natureza

O ser humano é ser imerso no mundo natural, algo que palpita em sua corporeidade. Sem dúvida alguma um ambiente familiar e/ou escolar onde o livro e a leitura são valorizados e fazem parte do cotidiano em muito facilita o desenvolvimento do aluno. Entretanto, tendemos a negligenciar ou subestimar a importância da natureza no processo de aprendizagem, mesmo acadêmica. A tendência de uma concentração urbana e crescente informatização tem levado as pessoas a um afastamento da natureza. O escritor Antonio Callado nos chama atenção para esta dimensão:

Morávamos em Niterói, meu pai era médico do outro lado da baía. E era uma casa grande. Meu pai era médico, mas era poeta nas horas vagas, gostava de literatura, tinha livros... Então, desde muito pequeno tive esta sorte de um ambiente que favorecia a leitura. E ao mesmo tempo, as árvores, a natureza perto, que eu acho também muito importante.

[...] você sabe que quando eu vou às universidades, convidado para uma palestra, a primeira coisa que eu olho são os jardins. Uma ocasião eu estava dizendo, na UNICAMP, tão bonitinho, realmente me deu a impressão de uma grande atualização, com gente muito inteligente, muito interessada e tudo funcionando bem, mas eu olhei pela janela e disse: “Vocês deviam, antes de contratar qualquer novo professor, contratar um jardineiro”. Uma coisa que eu achei que faltava... Eu sinto falta e acho que essa colaboração da natureza é fundamental. Não é mania ecológica moderna — isso é até bom, um aspecto bom, porque chama a atenção — mas não é isso não, é o que sempre houve, a relação do homem com a natureza. E agora, então, que está diminuindo o espaço, é muito importante que em torno você possa ter isso. (Callado, 2002. p. 32-33)

A vitalidade do pensamento e a riqueza do processo de aprendizagem também dependem não só de um enraizamento na cultura, mas, também, de um enraizamento na natureza. Temos privilegiado as construções, concreto armado e alvenarias, enquanto a terra, a grama, as árvores, flores e frutos parecem fazer parte apenas da vida rural... O contato com a natureza permite que a criança possa reencontrar os ritmos que a constituem, permitindo que os estados de não integração, necessários para que o relaxamento e a criatividade possam acontecer em seu dia a dia.

Reflexões finais

Dostoiévski, em texto publicado no *Diário de um Escritor*, assinalava que um professor só poderia auxiliar a formação dos jovens se tivesse em suas artérias a seiva da sabedoria dos ancestrais. Em seu pensamento arguto, percebia que a educação que estivesse simplesmente fundamentada em perspectivas racionais ou instrumentais-produtivas levaria a criança a um distanciamento das raízes do humano. Em perspectiva semelhante, Winnicott preocupava-se com que o cuidado do bebê, excessivamente interferido pela técnica médica, poderia, igualmente, levá-lo à perda da experiência de ser. Ambos os autores apontaram, cada um a seu tempo, para as decorrências do projeto da modernidade no modo de ser humano. Assim poderíamos, talvez, assinalar que apontavam para a necessidade de que se recuperasse a sabedoria do povo, a sabedoria das mães.

Em nosso tempo, somos chamados a recuperar a memória do humano, para que nossas crianças possam ter o acolhimento necessário, no qual as suas necessidades éticas fundamentais possam ser contempladas. A escola é um espaço privilegiado no qual essa possibilidade poderia vir a ocorrer. No entanto, essa possibilidade demanda que a mesma possa abordar os assim chamados problemas de aprendizagem para além de uma perspectiva produtiva ou funcional. O olhar nesse trabalho é recolher o que existe de demanda ética nas dificuldades apresentadas pela criança no ambiente escolar.

Com este trabalho procuramos apresentar, brevemente, algumas das necessidades éticas fundamentais da criança, que possam contribuir para certo tipo de leitura da condição escolar: como ambiente privilegiado no qual a criança deposita sua esperança de poder ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1978.
- BARRETTO, K. D. *Ética e técnica no acompanhamento terapêutico: andanças com Dom Quixote e Sancho Pança*. 3ª edição. São Paulo: Sobornost-UNIMARCO, 2005.
- CALLADO, A. A literatura como um sistema. In: MARETTI, E. (org.) *Escritores*. São Paulo: Limiar, 2002.
- CHAMUSCA, V. M. S. *Em busca do tempo que não se perdeu — memórias de pessoas a respeito de seus professores*. 2000. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- SAFRA, G. *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida: Ideias&Letras, 2004.
- _____. *A face estética do self: teoria e clínica*. São Paulo: Ideias&Letras-UNIMARCO, 2005.
- _____. *Hermenêutica na situação clínica: o desvelar da singularidade pelo idioma pessoal*. São Paulo: Sobornost, 2006.
- WINNICOTT, D. W. As comunicações entre o bebê e a mãe e a mãe e o bebê, comparadas e contrastadas. In: JOFFE, W. G. (org.) *O que é Psicanálise?* Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- _____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- _____. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- _____. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *Thinking about children*. Londres: Karnac Books, 1996.

Parte II

A Orientação à Queixa Escolar

Apresentando a Orientação à Queixa escolar¹

Beatriz de Paula Souza²

Os desenvolvimentos teórico-práticos da psicologia escolar, notadamente a partir da década de 1980, apontam claramente a importância de se investir no sentido de contribuir para a melhoria da rede escolar. Os psicólogos vêm ampliando e aperfeiçoando intervenções junto às escolas, com o intuito de problematizar e reverter funcionamentos institucionais produtores de fracasso escolar e de encaminhamentos de alunos para atendimento psicológico no sistema de saúde mental, clínicas-escola e outros espaços e instituições externos à escola.

Tais atuações de cunho institucional, no entanto, frequentemente não dão conta de sofrimentos e fracassos individuais que, embora atravessados pela instituição, permanecem cristalizados. Porém, ainda há nós que, para serem desatados, necessitam de uma abordagem que aprofunde a compreensão das relações em que indivíduo e instituição se constituem mutuamente, cuidando de não negar nem a um, nem a outro.

¹ Este trabalho contou com a preciosa revisão crítica de Carla Biancha Angelucci e baseia-se em FRELLER, C.C.; SOUZA, B.P.; ANGELUCCI, C.B.; BONADIO, A.N.; DIAS, A.C.; LINS, F.R.S.; MACÊDO, T.E.C.R. “Orientação à Queixa Escolar”. In: Revista *Psicologia em Estudo*, Universidade Estadual de Maringá, v.6, n.2, jul./dez. 2001.

² Psicóloga e Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em que coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar.

O pensamento dialético desvela-nos uma relação entre indivíduos e instituições que aponta a necessidade do psicólogo desenvolver *frentes de trabalho diferenciadas, nos planos macro e microestrutural*, se pretende atuar no sentido de uma transformação social profunda. Assim, as intervenções institucionais e individuais, fundadas em uma mesma concepção de Homem e de Sociedade, em que estes dois planos guardam uma relação de interdependência, de mútua determinação, tenderão a complementar-se e a potencializar uma à outra — e não a competir.

A dissociação destes planos — macro e microestrutural — no campo da psicologia apareceu, por exemplo, na assessoria a psicólogos que atuam na saúde, desenvolvida no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (SePE-IPUSP), do qual faço parte. Eles percebiam que, por trás de uma grande parcela de sua demanda infanto-juvenil, encontravam-se cotidianos escolares adoecidos e adoecedores, daí procurarem nossa ajuda.

Assim, em 1992, psicólogos e outros trabalhadores de saúde mental de equipamentos da Secretaria Municipal de Saúde (Unidades Básicas, Centros de Saúde e outros) da região sul da cidade de São Paulo, à procura de novos rumos no atendimento às queixas escolares, realizaram um estudo sobre sua demanda infanto-juvenil. Revelou-se que as queixas escolares constituíam aproximadamente 65% da mesma (Moraes, 2001). Tal cifra aproxima-se, provavelmente não por acaso, com os 70% encontrados na pesquisa de Souza (1996) junto a clínicas-escola de instituições de ensino de psicologia da Grande São Paulo. Ficava, então, evidente a prioridade que a queixa escolar deveria ter nas ações de saúde mental e em nossa formação.

A partir das contribuições de Patto (1984; 1990) e de nosso convívio com as escolas, a visão crítica que tínhamos no SePE-IPUSP acerca dos funcionamentos escolares cotidianos produtores de fracasso levava-nos a incentivar e assessorar os psicólogos que nos procuravam em suas experiências extramuros das

Unidades Básicas e Centros de Saúde, partindo para intervir nas escolas.

No entanto, esse tipo de assessoria evidenciava uma lacuna no conhecimento do Serviço e da psicologia escolar: o atendimento às queixas escolares no âmbito da clínica, com o foco no indivíduo em sua relação com a instituição escolar. Era preciso desenvolver uma abordagem que superasse as dificuldades das práticas tradicionais, que se fundam numa concepção de indivíduo abstrata, desconsiderando seus pertencimentos sociais para além do grupo familiar.

Era preciso incluir a escola na investigação e na intervenção. Perguntas como “em que tipo de classe está? Quantas professoras teve este ano? Onde se senta na classe? Qual a frequência com que ocorrem faltas de professores? Em que momento da carreira escolar emergiu a queixa em questão?” precisavam integrar o rol de perguntas possíveis/necessárias ao atendimento.

A interlocução com a escola, à semelhança com a que se tem com os pais, necessitava ser introduzida.

Era preciso, ainda, ter um olhar para as pertencências sociais (camada socioeconômica, grupo étnico e religioso, por exemplo) dos envolvidos e os desdobramentos disto na vida e carreira escolares da criança ou adolescente atendido. A passagem de uma criança pobre e negra pela escola tende a guardar diferenças significativas em relação à de uma rica e branca. O estágio de conhecimento que a psicologia e outras ciências atingiram acerca da importância dos fatores sociais na constituição das subjetividades não nos permite mais ignorá-los num atendimento psicológico³.

Impulsionadas por tais necessidades, com uma demanda de atendimento de crianças e adolescentes com queixas escolares batendo às nossas portas, apoiadas em nossas referências teóricas e

³ Veja, por exemplo, o capítulo “Humilhação social: humilhação política”, de José Moura Gonçalves Filho, e “Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar!”, de Elisabeth Fernandes de Sousa.

em nossas práticas nas intervenções nas escolas, duas psicólogas da equipe do Serviço de Psicologia Escolar da USP, Cintia Copit Freller e eu, partimos para desenvolver uma abordagem em atendimento psicológico a que chamamos Orientação à Queixa escolar.

Trata-se de uma abordagem que parte de uma determinada concepção da *natureza* e da *gênese* da *queixa escolar*, entendida como *aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização*. Trata-se de *um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família*. O *cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar*.

Assim, nosso *sujeito* de investigação/intervenção *é esta rede* e como as relações entre seus integrantes desenvolvem-se. Considerando que um momento é construído ao longo de *uma história que lhe dá sentido*, conhecer e problematizar tal história inclui-se necessariamente no atendimento.

Nosso *objetivo é conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes e da superação da queixa escolar, que se sustente sem mais necessidade do atendimento em Orientação à Queixa Escolar*". Daí nossa contraposição às práticas adaptacionistas, que entendem a superação da queixa escolar como uma mudança apenas da criança/adolescente portadora da queixa, abrangendo também sua família, mas deixando intocada a Escola. Nesta concepção, uma criança que se rebela contra aulas sem sentido, autoritarismo e atos de humilhação, mostrando-se agressiva e apreendendo pouco os conteúdos pedagógicos que lhe são impostos nestas condições, é frequentemente considerada responsável por suas atitudes de recusa e a meta de seu atendimento é sua adaptação/submissão.

Ao longo de sua vasta obra, D. Winnicott — e outros autores que nele se inspiraram⁴ — indica-nos que a intervenção

⁴ Veja, por exemplo, KHAN, M. *Quando a Primavera Chegar*. São Paulo: Escuta, 1991.

no ambiente concreto — e não apenas em suas representações no universo simbólico do indivíduo — faz parte do âmbito da ação terapêutica. O ambiente não se restringe ao universo familiar, mas inclui outros grupos e instituições com participação importante na formação e desenvolvimento do psiquismo. A escola costuma ser um destes: exerce função estruturante da subjetividade, que se forma não apenas nas fases precoces do desenvolvimento, e é pleno de potencialidades terapêuticas e também patologizantes. Daí a importância de o psicólogo fazer do ambiente um objeto de intervenção, em seu trabalho focado na pessoa em sofrimento que o procura.

Ainda refletindo sobre a importância do ambiente, deparamo-nos com a obra de Jurandir Freire Costa, *Ordem Médica e Norma Familiar* (1979). Nela, o autor analisa o papel do Movimento Higienista na introdução da economia de mercado no Brasil. Revela o caráter político-ideológico da atuação dos higienistas na produção do sentimento de incompetência dos pais, condição importante para o desenvolvimento de um mercado de trabalho para os especialistas, dentre eles os psicólogos.

Mostra-nos como, a partir da autoridade adquirida por meio do grande sucesso no combate a doenças como a tuberculose e o cólera, utilizando-se de medidas higiênicas e vacinas, os profissionais da saúde passam a encampar áreas cada vez mais diversas da vida e do comportamento humano em sua atuação, passando a tratar questões de fundo cultural como sendo da mesma natureza dos fenômenos bioquímicos. Relacionamento familiar e filtragem da água passam a ser compreendidos a partir das mesmas categorias.

Assim, costumes que estruturam a família colonial, como a circulação dos escravos pela casa, são combatidos pelos higienistas que, a partir de antigas ideias racistas revestidas de aura científica, caracterizam os negros — e não as condições em que viviam — como foco de doenças, encobrindo o racismo subjacente. Implanta-se o conceito de vida íntima do núcleo familiar, estranho aos costumes da época, em que os filhos e seus cuidados ganham

importância. Os novos hábitos desorientam os pais, que se veem despojados de sua competência e acusados de responsáveis por malefícios e patologias da família de várias naturezas. São instados a procurar e seguir as orientações dos especialistas, supostos detentores últimos de todo o saber sobre este ampliadíssimo campo da saúde.

A psicanálise é também parte do saber competente a partir do qual se opera essa desconstrução. Desse modo, prepara-se o solo para o cultivo do mercado de trabalho dos especialistas, dentre os quais figuram os psicólogos.

Costa (1979) oferece-nos a possibilidade de tomarmos consciência do quanto, ao desconsiderarmos a potencialidade do ambiente e superestimarmos a necessidade de nossa intervenção nos cuidados com as crianças e adolescentes com dificuldades de escolarização, estamos a serviço de uma estrutura de poder em que o lucro sobrepõe-se ao bem-estar da coletividade. As contribuições do autor, portanto, integram os fundamentos de nossa atuação para além do mundo interno da criança/adolescente com dificuldades escolares.

Levando em conta concepções como as expostas, estruturamos nossa abordagem a partir de princípios técnicos como:

- *colher e problematizar as versões* de cada participante da rede (criança, família e escola);
- *promover a circulação de informações e reflexões* pertinentes e integração ou confronto das mesmas dentro desta rede, propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente;
- *identificar, mobilizar e fortalecer as potências* contidas nesta rede, de modo que ela passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa.

Trata-se de uma abordagem breve e focal.

Breve, por dois motivos essenciais: primeiramente, porque nosso objetivo não é passar a integrar esta rede até a superação da configuração na qual a queixa emergiu, mas fazê-lo apenas até a conquista de sua movimentação no sentido de tal superação e a

identificação de condições desse movimento sustentar-se sem nossa participação.

O segundo motivo pauta-se em Winnicott que, em *Consultas terapêuticas* (1984), indica que, nos primeiros encontros com o terapeuta, este é constituído pelo paciente como objeto subjetivo. Isto é, o terapeuta tem uma existência objetiva, mas esta é envolta pela subjetividade do paciente. Se esta necessidade é devidamente acolhida pelo terapeuta, o paciente o constitui como aquele que o entende e que é capaz de ajudá-lo. Este momento efêmero é extremamente poderoso do ponto de vista terapêutico, podendo produzir mudanças profundas se bem manejado. É nesse tempo, em que esse movimento está presente, que operamos.

O processo todo (exceto o Acompanhamento) costuma durar por volta de *três meses*.

É focal, porque se centra na queixa escolar. Isto não significa que nos restrinjamos apenas àquilo que diz respeito diretamente a ela, mesmo porque uma abordagem assim restrita não daria conta de nosso objeto. Consideramos um campo bastante amplo de investigação/intervenção, porém com o olhar voltado principalmente para as relações dos conteúdos emergentes em tal queixa, a partir da busca pela compreensão da mensagem que a queixa comunica.

Acolher a necessidade do paciente de nos constituir como terapeutas na condição de objeto subjetivo não significa uma postura passiva. Pelo contrário, entendemos que uma *postura ativa* é especialmente importante em atendimentos psicológicos às queixas escolares. Ela é mobilizadora dos recursos dos atendidos, se assumida buscando-se uma *relação horizontal* com os mesmos. Uma relação que não os empobrece em função de um suposto saber, mas que os acompanha e com eles compartilha saberes, constituindo-os como indivíduos capazes de serem sujeitos de sua própria história.

Tal postura relaciona-se também à questão do tempo, que no caso das queixas escolares tem uma especificidade que não pode ser ignorada: o tempo escolar, o tempo do ano letivo. Conquistar a

superação da situação de fracasso dentro destes parâmetros, se esta possibilidade existir sem violentar o tempo psicológico, deve constituir-se numa meta de trabalho terapêutico, uma vez que sabemos o quanto avançar na carreira escolar sem a aquisição dos conhecimentos e competências correspondentes ou enfrentar uma repetência costumam ser situações que tendem a dar saltos em seu potencial de produção de fracasso e sofrimento a cada passagem de série. Falo aqui pensando na Promoção Automática em que se converteu a política de Progressão Continuada ou de ciclos na Educação⁵.

A partir dos fundamentos expostos até aqui, estruturamos uma forma de atender que não é rígida, pois a consideração das singularidades está na essência de nosso trabalho, que consiste nos seguintes procedimentos:

Triagem de orientação

Uma vez que somos procurados quase sempre pelos pais, é por eles que começamos nosso trabalho, entendendo que, até este momento, são os demandantes. Nesse primeiro encontro, valorizamos a presença do pai, sempre que possível, dado que a tendência ainda é, apesar de todas as conquistas feministas das últimas décadas, a vinda apenas da mãe. Solicitamos que seja trazido material escolar da criança, rica fonte de informações.

Esse momento tem, por objetivos:

- apresentar a modalidade de atendimento que oferecemos, de modo que os demandantes possam escolher estar ou não incluídos no processo baseados em um mínimo de informações;
- colher a versão dos pais acerca da queixa;
- investigar e pensar a demanda que se apresenta, procurando soluções — daí a denominação *de Orientação*;

⁵ Para uma discussão mais aprofundada sobre a Progressão Continuada, veja o capítulo “Dificuldades de Escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa”, de Lygia de Sousa Viégas.

- verificar se a queixa é ou não de natureza principalmente escolar, estabelecendo prioridades em caso de necessidade de atendimento, verificando se o atendimento que oferecemos é ou não o mais adequado ou prioritário para o caso.

Com relação à investigação, não temos um roteiro de perguntas préfixado. *As perguntas devem surgir* como decorrência dos caminhos que *a narrativa sugere*, levando-se em conta, ainda, as *concepções acerca das queixas escolares* expostas no início deste texto.

Assim, quando os pais dizem que o filho está mal alfabetizado e não quer ir para a escola, nossas perguntas iniciais têm o intuito de entender melhor, com mais profundidade, o que querem dizer com isso. Assim, pedimos exemplos e circunstâncias em que essas manifestações da criança ocorrem. Pedimos que os pais falem-nos sobre o histórico de seu filho na relação com a escola e com os conhecimentos escolares (é comum a necessidade de uma atenção especial à alfabetização), procurando resgatar o momento e circunstâncias em que a queixa iniciou-se e se instalou.

Nunca pedimos, logo em seguida a essa narrativa sobre a queixa escolar, informações acerca de gravidez, amamentação, desenvolvimento neuropsicomotor, relacionamento com os pais, constelação familiar. Estas perguntas podem ser feitas, porém apenas se fizerem sentido dentro do quadro que se vai desenhando. Do contrário, a mensagem subliminar que se passa aos pais tende a ser que a queixa escolar decorre de problemas inerentes à criança e/ou a eles mesmos.

Os pais são convidados a expressar suas hipóteses, pensar junto conosco o que está sendo trazido e possíveis saídas. Avaliamos, juntos, os recursos em jogo, bem como a potência e os limites de cada um dos diversos âmbitos de ação em questão.

Este momento pode ser individual (no sentido de tratar de apenas um caso) ou grupal. Geralmente o temos realizado em pequenos grupos, procurando utilizar o potencial que esta forma de atendimento propicia. Ou seja, procurando que as reflexões ocorram

de maneira coletiva, o que tem produzido identificações, mobilizações que pensar com pares — e não apenas com um especialista — conquistam, facilitado o aparecimento de informações sobre recursos e outros efeitos interessantes, segundo, inclusive, depoimentos espontâneos de participantes destes momentos. Concordamos com Jurandir Freire Costa (1984), quando diz que atividades no coletivo, principalmente, com pessoas que pertencem às camadas populares, facilitam o diálogo horizontal. Essas trazem a possibilidade de as pessoas que delas participam trocarem informações, reflexões, soluções e, principalmente, de poderem deixar de se perceber como os “únicos”, os “errados”, os “desviantes”. Isto é especialmente importante quando falamos de pessoas que pertencem às camadas populares, sem garantia de seus direitos.

Não raro, a Triagem de Orientação encerra o atendimento. Isto ocorre, por exemplo, quando se conclui que a criança e/ou seus pais e/ou a escola aparentemente estão encontrando soluções e há sinalizações de uma trajetória de melhora. Nesses casos, combinamos, com os responsáveis, esperar um determinado tempo para verificar se esta trajetória permanece e, caso isto não ocorra, que os pais retomem o contato conosco.

Ocorre, também, de esse encontro ser suficiente para produzir, nos pais, uma releitura da situação tal, que eles se tranquilizam quanto à gravidade e/ou necessidade de ajuda do psicólogo com relação à situação trazida e/ou sentem-se capazes de lidar adequada e suficientemente com a mesma.

O encaminhamento para outros atendimentos especializados, tais como psicoterapias, fonoaudiologia ou atendimento em neurologia, ocorre na medida em que este recurso desvela-se, ao longo do encontro, como o mais adequado ou prioritário. Ressentimo-nos, no entanto, da precariedade do sistema público de saúde, que tem profissionais de saúde mental em número absolutamente insuficiente frente às necessidades da população. Assim, encaminhar para um atendimento psicológico gratuito é, muitas

vezes, lançar esta população ao abandono.

Ressentimo-nos, ainda, da escassez de psicólogos clínicos que tenham um olhar para o que ocorre no cenário escolar, oferecendo algum suporte às escolas ou podendo ouvir o que a criança traz acerca de seu cotidiano escolar com atenção às características e funcionamentos da escola. Isto ocorre por entendermos que, mesmo em muitos dos casos em que a intervenção na problemática psíquica não escolar é prioritária, o contato com essa instituição pode ser de extrema importância para o sucesso ou fracasso do tratamento.

Quando entendemos que há questões escolares importantes na configuração do quadro que se desenhou e que nossa intervenção é necessária e prioritária, o processo de atendimento em Orientação à Queixa Escolar (OQE) tem continuidade.

Encontros com as crianças ou adolescentes

Nestes momentos, temos como objetivos:

- colher a versão da criança sobre a queixa que se tem a respeito dela;
- propiciar a conquista e/ou valorização de sua condição de sujeito de sua própria história, que percebe, pensa e intervém;
- pensar com a criança sobre aquilo que ela não tem poder de determinar ou mudar, aquilo que a acomete sem abrir espaço para outro gesto que não o da recepção do golpe;
- perceber e acolher suas necessidades, instaurando, reinstaurando ou cultivando a esperança;
- oferecer acolhimento para seus sofrimentos e dificuldades, de modo que possam encontrar inscrição no universo simbólico e tornarem-se pensáveis;
- favorecer a manifestação e utilização de suas capacidades e potencialidades, afetivas e cognitivas.

A criança é informada acerca da queixa que se tem dela, porém com o cuidado de não criar obstáculos à manifestação de outras necessidades que porventura lhe sejam mais importantes. Ao longo do processo, procuramos garantir que ela possa *pensar a existência da queixa, expressar sua versão sobre a mesma e problematizá-la, buscando saídas*.

Assim como nos encontros com os pais e todos os demais participantes do atendimento, não temos um roteiro prefixado de perguntas e procedimentos. Os encontros são planejados um a um, de acordo com o que o processo sugere. *Não utilizamos testes*, mas procuramos investigar o que entendemos pertinente por meio da *observação e interação com a criança dentro de uma relação de acolhimento, confiança e aposta em sua capacidade*. Essas características da relação são importantes para que seu universo de potência e dificuldades possa ser desvelado.

Os *materiais* que utilizamos não diferem dos encontrados nas ludoterapias em geral: materiais expressivos, jogos, brinquedos, livros etc. Temos a preocupação de poder contar com materiais tipicamente escolares (papel pautado, lápis preto, borracha, régua etc.) e de planejar o que estará presente em cada encontro, segundo a singularidade que se desvela e o que o processo sugere de rumos investigativos e de reflexão e elaboração.

A exploração do *material escolar* é especialmente preciosa. Tê-lo nos encontros, apresentado pela própria criança, é uma conquista que, quase sempre, propomos-nos a realizar. Por meio dele, muitos aspectos da vida escolar emergem, tais como o jogo de fazer de conta que sabe escrever, compartilhado por alunos e professores por meio das cópias, as técnicas didáticas, a adequação ou não do que se ensina e se exige na escola às necessidades e possibilidades da criança, a relação com os pais — muitas vezes revelada em bilhetes no caderno, — o capricho, o esforço, o esforço da professora em oferecer algo adequado e outros tantos aspectos⁶.

⁶ Recomendamos a leitura do capítulo “Uma proposta de olhar para os cadernos escolares”, de Anabela Almeida Costa e Santos.

A conquista da produção escolar da criança em atividades com sentido e carregadas de afetividade, em um ambiente acolhedor, tem revelado muitos conhecimentos onde escola e pais pensavam que não havia quase nenhum. Além disto, tem favorecido que a própria criança aproprie-se e imprima movimento a capacidades que julgava inexistentes ou com as quais tinha uma relação penosa e envergonhada.

Em geral, temos por volta de dez encontros com a criança ou o adolescente, uma vez por semana. O processo pode ser individual ou grupal.

Interlocução com a escola

Costuma dar-se em dois momentos: no meio do processo, quando solicitamos da escola um pequeno relatório, e, mais ao final, quando estamos de posse de tal relatório, de trabalhos com pais e criança e o delineamento de perguntas e orientações que o quadro até então composto sugeriu, vamos à escola. Nem sempre conseguimos esse relatório, mas isto não nos paralisa.

Ao marcar esse encontro, procuramos garantir a presença do professor, na qualidade daquele que lida diretamente com a criança no dia a dia escolar. Este cuidado deve-se à prática comum das escolas de restringir o contato à Coordenação Pedagógica. Procuramos, ainda, garantir a presença de alguém de instâncias decisórias na escola — Diretor ou Coordenador Pedagógico — para que se facilite a viabilização de estratégias escolares de enfrentamento das dificuldades detectadas e para ampliar a possibilidade de continuidade no trabalho escolar com a criança no caso de afastamento do professor. Esta estratégia tem também o objetivo de remeter a queixa à escola e não à ação isolada de um professor, facilitando marcar que não estamos pensando a partir da lógica de culpabilização de alguém.

É recorrente, entre psicólogos, a fala de que é difícil dialogar com a escola, pois os educadores são resistentes e hostis. Não

compartilhamos, via de regra, essa opinião. Nossa experiência tem confirmado reiteradamente que é bastante possível encontrarmos receptividade, se buscarmos:

- uma *relação horizontal* com os educadores, em que não presuponhamos nossa superioridade diante destes profissionais, mas apenas nossa especialidade, com suas possibilidades e limitações;
- atentar para a presença de *preconceitos acerca dos professores* operando em nós, sejam eles os frequentes preconceitos negativos, que não levam em conta as circunstâncias estressantes, precárias e desestimulantes em que geralmente desenvolvem seus trabalhos, ou quaisquer outros. Este exercício pode *evitar que tais crenças impeçam a experiência* com a escola concreta e com seus agentes reais;
- ouvir sua versão da queixa, fazer perguntas que ajudem a esclarecê-la e pensá-la;
- perceber e valorizar seus recursos e esforços e,
- levar informações e sugestões que possam contribuir para a criação de sentidos e caminhos em seu trabalho.

O olhar dos educadores para a criança e para seus pais pode mudar, e a possibilidade de fortalecer e/ou mobilizar os recursos escolares surge. Mas nem sempre, naturalmente. Muitos são os casos em que o contato com a escola frustra, o que não deve, no entanto, paralisar-nos ou à criança e a seus pais⁷.

O *contato com os educadores no espaço da escola* tem-se mostrado importante, pois revela aspectos do ambiente que uma conversa por telefone ou no local de atendimento não revelaria.

⁷ O capítulo “Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante”, de Carla Biancha Angelucci, traz o relato e reflexões acerca de um atendimento com estas características.

Assim, podemos perceber indícios sobre o ambiente escolar: o clima é opressor ou agradável? O espaço é cuidado? Há crianças fora das classes? Quais e como são os sons nesse ambiente? Ouvem-se gritos de professores e alunos? Os compromissos marcados são valorizados? Outros tantos aspectos da vida escolar vão se apresentando aos nossos sentidos e à nossa consciência. É possível, ainda, perceber o entorno da escola: o aspecto das moradias, a presença de policiais, igrejas ou música, trazendo novas informações e sentidos.

Geralmente este encontro é único. Investigação, discussão de caso e busca de soluções acontecem de maneira integrada. Porém, em alguns casos, avaliamos ser necessário que um novo encontro aconteça e retornamos à escola.

Entrevistas de fechamento

Podem ser realizadas com a criança/adolescente e os pais em separado, ou ainda com a criança/adolescente em separado e depois junto com os pais. Vale ressaltar que podem ter ocorrido outros contatos com os pais durante o processo, na medida em que tenha sido necessário.

Por exemplo, por vezes surgem dúvidas e necessidade de novas informações e esclarecimentos antes do final dos encontros com a criança ou antes da visita à escola. Combinamos, então, um novo encontro com os pais. Isto ocorre, também, quando avaliamos que seria pertinente, para o bom desenvolvimento dos trabalhos, realizar uma intervenção junto a pais durante o processo e quando os próprios pais solicitam. Além dos contatos formais, ocorrem, geralmente, várias pequenas conversas em situações informais, como o momento em que vamos ao encontro de seus filhos na sala de espera, para o início da sessão de atendimento, e quando conduzimos as crianças e os adolescentes atendidos para seus pais ao final da sessão. Este tipo de contato tem por objetivos permitir pequenas (porém muitas vezes

poderosas) intervenções e possibilitar aos pais comunicar-nos informações e afetos emergenciais, além de conferir um caráter humanizado para a situação de atendimento psicológico.

Na entrevista de fechamento, objetivamos construir uma releitura do caso, à luz das novas informações, visões e perspectivas que o processo de trabalho pode trazer. Avaliamos o processo de OQE e seus efeitos, procurando pensar a relação dos diversos envolvidos, em busca de uma mobilização conjunta na direção de se superar a situação inicial.

Combinamos um novo contato (o Acompanhamento) após cerca de um mês e meio de frequência à escola. Com isso, damos tempo para ocorrerem costumeiras (re)adaptações ao ambiente escolar que costumam acontecer após as férias.”

Acompanhamento

Este procedimento consiste, quase sempre, em um novo contato com os pais, a criança/adolescente e a escola. Procuramos fazê-lo por telefone, para não propiciar uma retomada dos atendimentos desnecessária. Mas com quem e de que maneira deve ocorrer este contato? A ideia é que passemos a procurar colher, coerentemente com o atendimento, as versões dos três principais personagens desta trama: pais, criança/adolescente e escola.

A introdução do Acompanhamento deveu-se a diferentes razões. Uma delas é do fato de que os atendidos carecem muitas vezes de informações e de ajuda para enfrentar meandros e entraves burocráticos, que por vezes inviabilizam o acesso a recursos que decidiram procurar a partir da OQE. Em nossa sociedade elitizada, isto é especialmente verdadeiro no caso de integrantes das camadas populares.

Outra é que podem ser necessárias providências não previstas para sustentar o movimento que fundamentou a finalização do atendimento. Nosso compromisso, real, importante para a intensidade e efetividade do atendimento, não se encerra no dia do fechamento.

Vivemos tempos de mercantilização das relações, que tende a ser produzida pela lógica capitalista, reduzindo pessoas a coisas a serem utilizadas e/ou descartadas. Esse modo de relação contemporâneo tem produzido sofrimentos, especialmente nas grandes metrópoles. Na contramão desta tendência, realizamos um atendimento humanizado e humanizador.

Assim, atender à necessidade do sentimento de continuidade (X fragmentação) das existências, do Real, faz parte do cuidado terapêutico. Exemplificando: observamos que um contato após alguns meses de fim dos encontros regulares costuma possibilitar, a atendidos e a terapeuta, a experiência de que as relações estabelecidas no atendimento, geralmente muito significativas, foram reais, não descartáveis. Todos continuam existindo e (se) importando. Potencializa-se o que tende a se instaurar já na finalização dos atendimentos, ao deixarmos nosso contato com os atendidos e combinarmos uma conversa dentro de alguns meses.

Os motivos até aqui apontados visam ao atendimento de demandas dos atendidos. Há, porém, algumas que são nossas: colhermos informações acerca da efetividade ou não de nosso trabalho, levando em conta *seus objetivos*⁸, e conhecermos seus efeitos para os atendidos.

Nem sempre entramos em contato com a escola. Se o momento do Acompanhamento ocorre dentro do mesmo ano letivo e escola em que o atendimento foi feito, sim. Mas se mudou o ano e a classe, a professora (principalmente), por vezes a escola, mudaram também, na maioria das vezes não o fazemos. Depende do que surgir nas conversas com a família e o atendido. Quando as notícias indicam que a rede de relações que produzira a queixa escolar está em um movimento de superação não adaptacionista

⁸ Nosso objetivo é conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes e da superação da queixa escolar, que se sustente sem mais necessidade de atendimento OQE (vide pág. 100).

da mesma, de modo autônomo com relação ao terapeuta (objetivo da OQE), não contatamos a escola. Evitamos o risco da informação sobre ter havido um atendimento psicológico chamar uma atenção patologizante dos educadores para com o atendido, fazendo uma rachadura em um percurso de bom desenvolvimento.

Levantamentos sistemáticos, ao longo de dez anos (2006 a 2016) encontraram sinalizações bastante positivas: em cerca de 75% dos casos acompanhados, os objetivos da OQE foram plenamente alcançados, em 20% deles este alcance foi parcial e, em 10%, não foram atingidos. Frequentemente, as pessoas consultadas referiram-se ao atendimento como um ponto de inflexão claro em carreiras escolares e trajetórias psíquicas que, antes, rumavam ao fracasso e ao sofrimento.

Considerações finais

A partir de 2000, passamos a realizar levantamentos anuais de nossa demanda e de nosso trabalho. Este procedimento tem nos revelado alguns dados de interesse, apesar dos mesmos não terem sido submetidos a um tratamento estatístico rigoroso. Por vezes trabalhamos a partir de números absolutos pequenos, o que impossibilita uma série de afirmações generalizantes. Porém, a repetição ano a ano de alguns resultados nos diz que estamos diante de indicadores significativos. Ademais, o número absoluto de casos a partir dos quais realizamos os levantamentos que pasaremos a abordar — de 2001 a 2005 — não é pequeno: foram considerados dados referentes a mais de quinhentas crianças, adolescentes e até alguns poucos adultos inscritos em OQE. Tivemos cerca de cem inscrições por ano.

O índice de desistência entre o primeiro atendimento (Triagem de Orientação) e o início dos procedimentos seguintes em OQE foi, em média, de 7%. Em clínicas-escola de instituições de ensino de psicologia, que se utilizam majoritariamente de abordagens tradicionais, a pesquisa de Souza (1996, *op. cit.*) revelou um índice de desistência de 38% após a primeira entrevista.

A comparação destes resultados é possível, uma vez que, como citamos anteriormente, esta mesma pesquisa apontou a presença de mais de 70%, em média, de queixas escolares na demanda de 6 a 14 anos das clínicas-escola estudadas. Tal índice coincide com a proporção encontrada em nossa demanda, após o esclarecimento da queixa que ocorre na Triagem de Orientação.

Nossos levantamentos indicam que a desistência entre os que iniciam o processo completo de OQE é muito pequena: nos dois últimos anos (não temos dados anteriores) foi de 2,4%. Trata-se de situação bastante diversa daquela encontrada por Souza (1996, *op. cit.*) ao estudar os processos de psicodiagnóstico realizados em clínicas-escola. A autora encontrou um índice de evasão de 55% durante este tipo de atendimento.

Consideramos esta comparação cabível não apenas pelo motivo exposto anteriormente, mas, também, em função da duração dos psicodiagnósticos analisados ser relativamente similar à de nossos atendimentos (por volta de dois meses), embora geralmente um pouco mais longa.

Temos, portanto, informações que sinalizam estarmos construindo um atendimento que avança em relação às abordagens psicológicas tradicionalmente ensinadas aos psicólogos nas clínicas-escola. Parecem indicar que estamos acolhendo de maneira mais satisfatória as necessidades daqueles que procuram um atendimento psicológico para seus filhos com dificuldades no processo de escolarização.

Analisemos, agora, os encaminhamentos para psicoterapias e outros procedimentos da área de saúde mental, comparando os índices da pesquisa de Souza (1996, *op. cit.*) em clínicas-escola e os da OQE.

A autora afirma que 100%, dos que permanecem no processo psicodiagnóstico nas clínicas-escola pesquisadas até o fim, são encaminhados para diversas modalidades de psicoterapias (muitas vezes simultâneas) de médio e longo prazo e outros atendimentos em saúde mental.

Com relação à OQE, fizemos um levantamento de encaminhamentos realizados com todos os que nos procuraram e com

quem tivemos ao menos um contato direto. Ou seja, excluímos os que estavam apenas inscritos, em fila de espera para a Triagem de Orientação. Consideramos aqueles com quem estivemos apenas na Triagem de Orientação e os que passaram por outros momentos mais da OQE. Este levantamento indicou que em apenas 44% dos casos em que fomos procurados e tivemos no mínimo um encontro, consideramos necessário ou prioritário o encaminhamento para atendimentos psicológicos de médio e longo prazo e/ou outros trabalhos de especialistas em saúde mental (como fonoaudiólogos ou neurologistas), para a criança e/ou para algum membro de sua família⁹.

Este índice vem a fortalecer nosso questionamento do fato de que, em clínicas-escola de psicologia, estes encaminhamentos são feitos em 100% dos casos que passam por triagem e/ou psicodiagnóstico¹⁰.

⁹ Procurando compreender este índice de 44% de encaminhamentos, que nos parece alto, demo-nos conta que, ao longo destes anos, tem sido alta a incidência de casos que nos chegam sem que a questão escolar seja o motivo central ou prioritário da demanda pelo atendimento. Ainda que presente, a dificuldade escolar assume, frequentemente, papel secundário diante da gravidade e complexidade de situações extra-escola em que se encontram muitas das crianças e adolescentes para as quais nossos trabalhos são demandados. O encaminhamento destes casos para atendimento psicoterápico torna-se um desdobramento previsível — na maioria das vezes já desde o momento inicial, a Triagem de Orientação. Percebemos que estamos diante de um grave reflexo das deficiências do sistema público de atendimento em saúde mental: uma denúncia do desmonte a que vêm sendo submetidas suas estruturas na cidade de São Paulo. Muitos pais chegam a nós após terem feito inscrições em diversos serviços psicológicos, sem que tenham conseguido qualquer atendimento. Têm, na verdade, uma demanda de psicoterapia para seus filhos. Mas, como não conseguem vaga nos muitos lugares em que fazem inscrição e submetidos a longas filas de espera, devido ao grande déficit de recursos humanos e materiais da rede pública de saúde mental, usam a estratégia de superdimensionar as dificuldades escolares na esperança de conseguir uma vaga conosco. Um atendimento, afinal. Com uma política pública de saúde mais comprometida com a população, é provável que os encaminhamentos que realizamos para outros atendimentos em saúde mental não tivessem chegado às proporções expostas.

¹⁰ Não estão considerados os casos em que a autora não pôde, pelas informações constantes nos prontuários pesquisados, identificar a continuidade ou conclusão dos mesmos. Isto ocorreu em 19% das vezes.

Será possível que todos os que passam por estes procedimentos necessitem efetivamente de tais encaminhamentos? Será possível que todos os que procuram um psicólogo por conta de questões escolares necessitem de cuidados especializados que vão além de um atendimento psicológico breve ou até de reflexões e experiências que podem acontecer em um encontro único com um psicólogo atento à natureza escolar de tais questões? Por que a intervenção de um psicólogo por um período de alguns poucos meses não pode ser, em muitos casos, suficiente para potencializar a rede de relações produtora da queixa no sentido de sua superação, como nossa prática vem indicando?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, J.F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

MORAIS, M. L. S. Fórum de saúde mental. In: MORAIS, M. L. S.; SOUZA, B. P. (org.) *Saúde e educação: muito prazer!* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 69-88.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

_____. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

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

WINNICOTT, D. *Consultas terapêuticas*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas¹

Beatriz de Paula Souza²

Kelly Regina Sobral³

Desde 2000, o serviço de Orientação à Queixa Escolar do Instituto de Psicologia da USP vem realizando levantamentos anuais sobre sua clientela e seu atendimento. O primeiro (2000) foi realizado pela equipe responsável pelos atendimentos; nos anos seguintes, principalmente pelos monitores-alunos do curso de graduação que apoiavam suas atividades: Theo Weingrill Araújo (2001), Mariana Peres Stucchi (2002), Evelyn Madeira e Aline Ferri Schoedl (2003), Alice Turqueto Soares (2004) e Kelly Regina Sobral e Raquel Berg (2005). A cada ano, foi ganhando complexidade, pelas questões que levantavam a partir da análise de seus resultados, tornando-se norteadoras dos levantamentos seguintes.

Este procedimento foi introduzido para que pudéssemos conhecer melhor nossa demanda, abrindo possibilidades diversas, tais como:

¹ Contamos com a cuidadosa revisão crítica de Carla Biancha Angelucci.

² Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, mestre em Psicologia Escolar e coordenadora do curso de Aperfeiçoamento “Orientação à Queixa Escolar”. E-mail: biapsico@uol.com.br

³ Aluna de Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, foi monitora da disciplina “Psicologia e Educação”. Trabalhou na realização e análise de levantamentos do serviço Orientação à Queixa Escolar. E-mail: sobralca@yahoo.com.br

- a identificação de fatores de origem externa na produção de queixas escolares, como o impacto da política pública dos ciclos na educação;
- a discriminação de fenômenos de ordem coletiva dos singulares, como a larga predominância do sexo masculino com demanda escolar.

Estas percepções são relevantes para nossa atuação, uma vez que é muito comum crianças e adolescentes chegarem a nosso serviço imputando a si próprios a responsabilidade por suas dificuldades na escola. Ao longo do atendimento, tem sido possível propiciar-lhes um recontar de sua história, em que tais fatores externos e de caráter coletivo são ressignificados como tais, trazendo grande alívio e abrindo possibilidades de assunção de novos papéis pela criança ou adolescente que passa por dificuldades escolares, ao invés daquele de quem carrega em si próprio as sementes do fracasso e da destruição.

Não tivemos a oportunidade, ainda, de submetermos nossos dados a tratamentos estatísticos rigorosos; não realizamos, por exemplo, estudos de significância dos índices obtidos. No entanto, algumas compreensões gerais podem ser sinalizadas. Entre 2001 e 2005 (período que será considerado para as análises que se seguem), o serviço obteve dados sobre sua demanda a partir de cerca de quinhentas inscrições — o número anual girou sempre em torno de cem. Números desta magnitude, aliados à repetição, ano a ano, de certos fenômenos — alguns dos quais concordes com outras pesquisas — permitem-nos diversas afirmações e, em outros casos, indicam tendências que procuramos observar em nosso trabalho direto com a clientela e pesquisar em levantamentos seguintes.

Apresentaremos aqui as informações e análises mais relevantes sobre as características de nossa demanda, extraídas dos levantamentos referentes ao último ano completo: 2005. Porém, sempre que houver uma discrepância importante entre tendências indicadas por dados anteriores a 2005 e este ano, isto será apontado e analisado.

É importante registrar que muitas das reflexões aqui expostas são fruto de discussões entre as autoras deste texto e os psicólogos que compuseram a turma de 2006 do curso de Aperfeiçoamento “Orientação à Queixa Escolar”, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo⁴.

Queixa escolar e gênero

A diferença de gênero entre as crianças e os adolescentes que compõem a demanda por nossos serviços é claramente significativa. Os meninos comparecem em número muito superior ao das meninas: nossa demanda é 79% do sexo masculino — portanto, 21% do feminino. Essa porcentagem está próxima dos resultados encontrados em levantamentos de centros de atendimento psicológico, sejam eles clínicas-escola (Souza, 1996) ou em recursos de saúde pública municipais da região sul de São Paulo (Morais; Urbinatti, 2001).

Alicia Fernández (1994, p. 123) entende que essa diferença de gênero relaciona-se a estereótipos de uma sociedade machista. Do sexo masculino espera-se a agressividade, a iniciativa, a liderança. Do feminino, a doçura, a passividade, a submissão. Em um sistema escolar domesticador, as meninas tornam-se, assim, mais adequadas e podem passar pelo mesmo com maior facilidade e sucesso. O que não ocorre com os meninos, cujo papel social entra em conflito com o que a escola espera deles.

Concordando com Fernández, acrescentamos o fato de a escola ser um universo organizado e regido quase que absolutamente por mulheres, ainda mais quando falamos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no qual está a grande maioria das

⁴ São eles: Andréa Maria dos Santos Paschoal, Aparecida do Carmo de Jesus Vilarins Anduja, Bernadete Lopes Brosso Alves, Conceição Aparecida Giuselino Sperini, Izabel Almeida, Luís Fernando de Oliveira Saraiva, Marlene de Oliveira Campos, Marli Duval, Marta Maria Damas Martos, Melissa Silva Pereira e Valdirene Riello Santos.

crianças e jovens que atendemos. Em 1990, 97,2% dos professores de 1ª à 4ª séries eram do sexo feminino (Carvalho, 1996, p. 78). E temos, ainda, a diretora, a merendeira, a secretária, a coordenadora pedagógica... Enfim, a unidade escolar é um mundo organizado, regido e operado por uma imensa maioria de mulheres. Em tal universo, os meninos não se adaptam com a facilidade das meninas, restando-lhes o consolo de encontrar um ou outro professor de Educação Física com quem identificar-se. Em nossas experiências de trabalho, revelam-se suas queixas de que os temas de aula e de materiais pedagógicos privilegiam as meninas. Ressentem-se da escassez de lugar, nas atividades pedagógicas, para o futebol, as motos e... as mulheres!

Como vimos, a larga predominância masculina entre as crianças e os adolescentes sobre quem pesam queixas escolares é um fenômeno que também aparece claramente em outras pesquisas. Uma sutileza intrigante, no entanto, surge quando cruzamos os dados de gênero e rede de ensino de origem de nossa demanda. Embora a proporção de meninos seja sempre maior que a de meninas, seja qual for o tipo de rede escolar, esta diferença varia conforme o tipo de escola: pública estadual de São Paulo, pública municipal da Capital ou particular.

Percentuais de demanda masculina em OQE por rede de ensino de origem e por período

	Rede estadual	Rede municipal	Rede particular	Média dos inscritos
2005	88%	69%	74%	79%
2001 - 2005	81%	63%	70%	74%

Em 2005, a média geral masculina foi de 79%. No mesmo ano, porém, entre os alunos de escolas estaduais a proporção foi de 88% e, das municipais, de 69%. Temos, portanto, uma diferença de 22% entre as duas redes públicas (19 pontos na diferença

das médias). No caso das particulares, a proporção de meninos foi de 74% , estando, portanto, entre as estaduais e as municipais, mais próxima das estaduais.

Se considerarmos as médias dos percentuais dos anos pesquisados (2001 a 2005), a predominância masculina na demanda de OQE originária destas três redes de ensino ocorreu em proporções assemelhadas e obedeceu esta mesma ordem decrescente (estaduais, particulares, municipais), indicando a consistência desses dados.

Como entender estas diferenças na proporção de meninos e meninas que compõem a demanda da OQE, segundo a rede de ensino em que estudam?

Pensamos, inicialmente, na existência de uma relação entre aumento proporcional de meninos encaminhados e diminuição da qualidade de ensino. Isto explicaria o fato de a rede estadual estar à frente das demais no encaminhamento relativo de meninos, uma vez que nossa convivência com as escolas públicas indica tratar-se da rede mais deteriorada e carente de infra-estrutura, em relação às redes municipais da Grande São Paulo (de onde vem nossa clientela). Por exemplo, os salários são inferiores, o quadro de direção/coordenação e de funcionários, em geral, mais incompleto, inexistente a figura do encarregado da sala de leitura e outras diferenças que desfavorecem as escolas estaduais. Talvez estas condições tendam a produzir indisciplina, comportamento mais frequente entre meninos do que entre meninas, levando as escolas a encaminhar mais os primeiros, numa relação inversa com a qualidade das condições de ensino. Ou seja, a diminuição de tal qualidade seria acompanhada pelo aumento do número proporcional de meninos encaminhados, em relação ao universo de alunos com queixa escolar que compõem a demanda por atendimento psicológico — e vice-versa.

No entanto, os resultados da Prova Brasil⁵, avaliação nacional do nível de conhecimento de estudantes do Ensino Básico,

⁵ Os resultados da Prova Brasil não são de fácil acesso e compreensão, como nas avaliações nacionais bianuais, os SAEBS — Sistema Nacional de Avaliação do

realizada em 2005, revelaram que os estudantes da rede estadual paulista tiveram resultados superiores aos da rede municipal de São Paulo, o que nos leva a questionar a ideia da superioridade desta última, ou, no mínimo, a pensar que avaliar qualidade de ensino é uma questão complexa.

Ademais, nessa linha de raciocínio, como explicar o fato de as escolas públicas municipais encaminharem menos meninos, proporcionalmente, do que a rede particular, tida como a melhor das três? Ocorre-nos que as escolas particulares das crianças e jovens que nos são trazidos não são instituições de ensino de reconhecida excelência, que fazem o bom nome da rede particular. Em sua grande maioria, são escolas de uma faixa de preço mais baixa, frequentadas por uma classe média empobrecida. É possível que seus professores ganhem, por vezes, menos que os municipais. E talvez também deem aulas na rede estadual. Não queremos, aqui, reduzir a qualidade do professor a seu salário. Porém, sem dúvida, receber dignamente é uma condição de trabalho importante e que tem relações com sua qualidade.

Mesmo que isso seja verdade, a evidência de as escolas particulares encaminharem mais meninos continuaria causando-nos estranheza, pois sabemos que o poder dos usuários na escola privada não se compara ao dos usuários das escolas públicas. Na instituição particular, a escola precisa do aluno, pela receita que gera, fazendo com que os professores sofram uma pressão por resultados e bem-estar do alunado. Alunos e pais têm uma voz que não possuem na rede pública. Além disso, as classes costumam

Ensino Básico, de 1995 a 2003. Quanto ao SAEB 2005, até o momento (fevereiro de 2007) o *site* do INEP, órgão oficial que organiza os SAEBs, disponibiliza apenas alguns dados: as médias. É possível que as razões desta diferença sejam de cunho político (2006 foi ano eleitoral), lesando o direito dos cidadãos brasileiros ao acesso à informação sobre sua Educação. Podem-se encontrar algumas informações em http://www.inep.gov.br/download/saeb/prova_brasil/resultados.htm. Os resultados dos SAEBs estão em http://inep.gov.br/basica/saeb/resultados_antteriores.htm, menos os de 2003 em sua versão mais completa disponibilizada ao público, que pode ser encontrada em <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>

ser bem menos numerosas do que nas instituições de ensino estadual ou municipal. Esses fatores combinados produziriam, potencialmente, um ensino melhor. Será que os números levantados indicam, no entanto, estarmos diante de um mito?

Enfim, a única certeza que temos é da consistência, no período de 2001 a 2005, da larga predominância do gênero masculino em nossa demanda. E que, esta predominância, tem proporções diferenciadas segundo a rede de ensino de origem de nossos usuários. Entendemos tratar-se de fenômenos merecedores de pesquisas que desvelem sua tessitura, para que possamos compreendê-los e pensar quais os desdobramentos necessários.

Idade

A análise da tabela abaixo — e o cruzamento de seus dados e análises com os da tabela de série escolar, mais adiante, nos traz informações bastante instigantes.

Demanda por idade, em números absolutos e relativos - 2005														
Idade (anos)	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Total	3	7	16	12	17	13	11	11	4	3	7	1	1	2
Total %	3%	6%	15%	11%	16%	12%	10%	10%	4%	3%	6%	1%	1%	2%

A maior procura deu-se na faixa etária dos 7 aos 12 anos: 74% do total, ou seja, três quartos. Tratam-se de idades correspondentes ao Ensino Fundamental, da 1ª à 6ª série. A partir dos 13 anos, idade correspondente à 7ª série, há uma queda abrupta. Mas é preciso comparar estes dados aos da próxima tabela, referente à série escolar, para verificarmos em que momento da carreira acadêmica estão estes adolescentes.

Aos 7 anos, idade em que as crianças costumam ingressar no Ensino Fundamental, temos uma porcentagem quase igual à

dos 9 anos: 15%. Pensaremos sobre esse dado após a apresentação da tabela seguinte, referente à série escolar que a criança ou o adolescente está frequentando no momento em que é inscrito na OQE, uma vez que a relação idade-série é relevante para isso.

Três crianças com idade inferior a 6 anos (5 anos) fazem parte da demanda, um número pequeno que não permite conclusões. Porém, se o somamos ao de crianças de 6 anos, que também podem estar no Ensino Infantil, teremos um índice de 9%, que pode ser significativo. A existência de demanda significativa de crianças do Ensino Infantil tem sido relativamente constante e merece atenção, pois aponta no sentido de se observarem possíveis efeitos negativos da pressão por alfabetização neste período da carreira escolar.

É preocupante a constatação de que a partir dos 13 anos a procura por nossos serviços é muito pequena. Esta idade costuma marcar a entrada na adolescência, o que nos faz levantar algumas hipóteses para compreender esta situação.

Uma delas é que adolescentes com dificuldades escolares tendem a desistir de investir em suas carreiras acadêmicas. A desistência de procurar a ajuda de psicólogos para superar esses entraves estaria em consonância com este movimento. Estaríamos diante de um ponto de inflexão na produção de situações de risco social, como se a esperança que havia na infância se esvaísse a partir da entrada na adolescência. Considerando que o sucesso escolar vem adquirindo uma importância crescente na determinação da inserção social, estaríamos diante de um retrato da entrada de um grupo em uma situação de risco social ou do agravamento deste.

A existência de uma relação entre a queda na procura por ajuda psicológica para dificuldades na escolarização a partir dos 13 anos e a desistência da carreira escolar é uma hipótese que ganha força quando verificamos alguns índices de evasão da escola.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)⁶ de 2005 revelou que a proporção de potenciais alunos fora da escola praticamente dobra na passagem dos 13 para os 14 anos e que, desta idade em diante, as taxas de evasão escolar crescem em ritmo acelerado.

O desinvestimento na carreira acadêmica viria ligado ao problema do trabalho precoce? A carreira escolar marcada pelo fracasso seria um fator de impulsão dos adolescentes nesta direção? É possível que muitos jovens decidam procurar um outro rumo em suas vidas, quando a insistência nos estudos se mostra frustrante e infrutífera. Pode ser que até mesmo algumas famílias destes adolescentes estejam de acordo com este redirecionamento de esforços. O fato de não serem mais crianças facilita conseguir trabalho, o que, no caso de membros de famílias pressionadas pela miséria e imersas em uma sociedade de consumo, pode ser um fator de impulsão para o trabalho precoce.

As moças, além do mundo do trabalho, têm a assunção de responsabilidades na vida doméstica e a maternidade como outras alternativas possíveis à escola.

Teríamos, nestes casos, uma inflexão em direção ao conformismo com uma posição social baixa, à manutenção “consentida” de uma situação de injustiça social. Se ao invés do conformismo, no entanto, a nova direção for a da rebeldia, pode se produzir a politização desses jovens. Mas, mesmo se o movimento for este, o fracasso escolar será lesivo, pois a pequena apropriação de instrumentais que deveriam ser adequadamente fornecidos pela escola, como o letramento, prejudica a luta política.

Em se tratando de jovens muito pobres, uma outra forma de rebeldia, a inserção no mundo do crime, pode tornar-se atraente. Os ganhos imediatos costumam ser bem mais altos do que em

⁶ O PNAD é desenvolvido periodicamente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, um órgão do governo federal cujo site é www.ibge.gov.br

atividades remuneradas. O dinheiro conseguido possibilita não apenas a sobrevivência do grupo familiar, mas também o acesso a bens de consumo socialmente valorizados, como roupas “de marca”. Esta possibilidade, somada ao poder decorrente da inserção no crime, proporciona vivências inversas às de humilhação e desvalia que a carreira escolar ofereceu. Bem vestidos e poderosos, são, por exemplo, admirados e temidos por muitos de seus pares e conseguem namorar com mais facilidade.

E seus pais? Teriam desistido deles quanto à escolarização?

É possível, ainda, que os serviços psicológicos não sejam percebidos por esses adolescentes como capazes de ajudá-los e precisem ser revistos, de modo a melhor responder às necessidades dos que se encontram neste momento evolutivo. Isto não significaria necessariamente que perderam a esperança. É possível que estes jovens e seus pais passem a ver alternativas melhores de ajuda em outras instituições e práticas.

Enfim, nossos dados sugerem perguntas como: quais as razões da diminuição acentuada de nossa demanda a partir da entrada na adolescência? Este fenômeno ocorre em outros atendimentos psicológicos voltados às queixas escolares? É observado em outras abordagens terapêuticas, psicológicas ou não, que não sejam voltadas às queixas escolares? Há relação entre experiência prévia em atendimento psicológico e diminuição de demanda por atendimento psicológico voltado a queixas escolares a partir da adolescência? E por atendimentos psicológicos que não tem esta especificidade (caso essa diminuição também seja observada nestes atendimentos)?

E ainda: quais as perspectivas dos adolescentes fracassados na escola com relação a seu futuro? O que pais de adolescentes com dificuldades escolares pensam sobre a possibilidade de a psicologia contribuir para a superação das mesmas?

Esperamos que pesquisas para responder a tais perguntas venham a ser realizadas ou, se já o foram, que possamos conhecê-las.

Série escolar

Demanda por série escolar, em números absolutos e relativos - 2005													
Série escolar	Ed. Inf.	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	1ª EM	2ª EM	3ª EM	não estuda
Total	11	13	17	19	22	7	6	4	2	3	2	1	1
Total %	10%	12%	16%	18%	20%	6%	5%	4%	2%	3%	2%	1%	1%

Educação Infantil

A Educação Infantil responde por 10% da demanda por OQE, o que reforça nossa hipótese de que as crianças de 5 e 6 anos cujos pais nos procuram estão neste momento da carreira escolar (vide comentário da tabela anterior). Veja-se que o número de crianças de 5 e 6 anos soma 9%, índice muito próximo aos 10% da Educação Infantil.

Chama, ainda, nossa atenção, o fato de essa demanda ser quase igual à da 1ª série do Ensino Fundamental (12%). A crescente pressão por alfabetização neste momento, que ainda pode ser considerado inicial na carreira escolar, pode estar determinando este fenômeno.

1º ciclo do Ensino Fundamental

Levando-se em conta as etapas em que é dividida oficialmente a carreira escolar, vemos que a maior parte da procura — 66% — é de crianças que se encontram no 1º ciclo do Ensino Fundamental (da 1ª à 4ª série). Podemos pensar que este é o período em que mais se espera que o psicólogo possa ajudar as crianças a se saírem bem na escola. Ou, que é aquele em que mais famílias, crianças e educadores têm esperança e motivação para lutar contra o fracasso escolar.

Comparando com a tabela anterior, referente à idade, verificamos que o quase-pico (15%) aos 7 anos não se verifica na 1ª série, a procura mais baixa do 1º ciclo. Ou seja, as crianças de 7 anos cujos pais nos procuram estão provavelmente divididas entre a 1ª e a 2ª séries. Fenômeno semelhante parece ocorrer com as crianças de 9 anos, o pico de procura por idade (16%). A série escolar correspondente seria a 3ª, mas o fato de não haver o esperável pico nesta série e sim na 4ª sugere que essas crianças de 9 anos estariam divididas entre a 3ª e a 4ª séries⁷. Seriam estes dados, então, indícios de que a entrada precoce no Ensino Fundamental tende a produzir fracasso escolar?

Procurar responder a essa pergunta torna-se especialmente importante neste momento, em que a duração dessa etapa da Educação está em transição de oito para nove anos (se não houver interrupção ou repetência), passando a iniciar-se não mais para crianças que completam sete anos até o final do primeiro semestre, mas até o fim do ano. Ou seja, a idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental recuou seis meses, passando de seis anos e meio para seis anos recém-completados.

Apesar da proposta oficial de que este novo 1º ano, para crianças mais novas, seja diferente da 1ª série, adaptado às necessidades e possibilidades desses alunos mais novos, temos relatos de que esta diferença não está existindo em muitas, talvez a maioria, das escolas. Se for verdade que o ingresso precoce no Ensino Fundamental tende a ser um gerador de fracasso escolar, a demanda por atendimento psicológico de queixas escolares deve aumentar, assim como devem piorar os índices de aprendizagem e adaptação à escola.

Da primeira à quarta série temos 12%, 16%, 18% e 20% respectivamente; um aumento sistemático da procura à medida

⁷ Na OQE, a maioria das inscrições ocorre no segundo semestre, portanto o fato destas crianças estarem divididas em duas séries não se explica pela norma segundo a qual podem completar a idade correspondente à série até o final do primeiro semestre.

que as séries se sucedem no 1º ciclo, com o pico na 4ª série. Estes dados sugerem que o acúmulo de dificuldades ao longo do avanço pelas séries do 1º ciclo, somado à pressão exercida pela possibilidade de reprovação ao final da 4ª série, faz com que professores e pais vejam-se impotentes para dar conta de tais dificuldades e sintam necessidade da ajuda de especialistas. Talvez este pedido de ajuda não seja dirigido apenas à criança, mas também a si próprios, postos em xeque em sua competência como educadores e sentindo-se necessitados de auxílio para se (re)apropriarem deste papel.

2º ciclo do Ensino Fundamental

O 2º ciclo é responsável por apenas 17% dos casos, contra 66% do primeiro ciclo. É menos do que a demanda da 3ª série sozinha, ou da 4ª. Ou seja, há uma diminuição acentuada da procura no 2º ciclo, em comparação com o 1º.

Investigando a transição do 1º para o 2º ciclo, verificamos que, a partir da entrada neste último (5ª série), cai bruscamente a demanda por nosso atendimento psicológico a queixas escolares: de 22 para 7 casos, ou de 20% para 6%.

Comparando os dados desta tabela (por série) com os da anterior (por idade), percebemos que a queda abrupta da procura aos 13 anos corresponde, provavelmente, não à passagem da 6ª para a 7ª série, como parecia anteriormente. Corresponderia à da 4ª para a 5ª série, isto é, a transição do 1º para o 2º ciclo. Isto nos indica que as crianças ou pré-adolescentes de 11 e 12 anos que constituem nossa demanda estão com um atraso na relação idade-série escolar. São, possivelmente, repetentes da 4ª série ou têm este atraso por algum outro motivo.

Diversas perguntas emergem de tais dados, sugerindo temas de pesquisa. São perguntas como: por que a queda na procura por nossos serviços? Não apenas no momento de transição, como também ao longo de todo este ciclo? Terá relação com a passagem

de professor único para diversos professores, no sentido de que o professor único tem maior vínculo e, portanto, melhores condições de conhecimento, envolvimento e preocupação com seus alunos? Terá relação com a passagem de uma etapa de maior continuidade e psicologização das dificuldades para outra em que, possivelmente, a tolerância diminui e a exigência de autonomia aumenta de um salto, mudando-se a compreensão da natureza das dificuldades escolares? Se isto for verdade, talvez explique porque, aparentemente, a demanda que “some” das clínicas psicológicas parece migrar para os Conselhos Tutelares: o contato com estes órgãos indica que neles predomina a demanda adolescente, em se tratando de dificuldades na vida escolar.

A demanda da 8ª série foi de apenas 2%, ou dois casos; a menor procura do ciclo. Por que quase não há demanda de alunos desta série? É um momento da carreira escolar em que está oficialmente prevista a reprovação, como na 4ª série (fim do 1º ciclo) e que marca o final do Ensino Fundamental. Portanto, é intrigante o fato de ser o menor índice de procura do longo do 2º ciclo. Trata-se do inverso do que observamos ao final do 1º ciclo, quando ocorre o pico de procura no mesmo. Por que esta aparente desistência, na série em que se conclui o Ensino Fundamental e se obtém um certificado importante para o mercado de trabalho?

É possível que haja um pacto silencioso de não reprovação neste momento da carreira escolar que desmobiliza os jovens a procurar ajuda para melhorar seu aprendizado pedagógico e convivência com o meio escolar.

Podemos pensar que os alunos de 8ª série têm mais resistência em aceitar a ajuda de psicólogos por acharem que dificilmente sairão da situação crítica em que estão. O desânimo e/ou o desinteresse e abandono da escola após uma carreira escolar com muitas dificuldades é uma possibilidade a ser considerada.

Ao verificar todos os percentuais do 2º ciclo, percebemos que o baixo índice da 8ª série vem no bojo de um movimento decrescente: a 5ª série representa apenas 6% da demanda, a

sexta 5%, a sétima 4% e a oitava, como observamos antes, apenas 2%.

Duas perguntas se impõem: por que este movimento decrescente? E por que ocorre no 2º ciclo o inverso do que observamos ao longo do 1º (da 1ª à 4ª série), em que temos uma demanda crescente?

Mais uma vez ocorre-nos estarmos diante de um retrato da luta esperançosa pelo acesso à Educação e a uma vida mais digna, que se desestrutura a partir do final da infância e do 1º ciclo, substituída pelo desânimo e pela desistência.

Ensino Médio

Os índices do Ensino Médio solidificam a tendência a não mais procurar ajuda psicológica surgida a partir dos 13 anos ou da entrada no 2º ciclo do Ensino Fundamental (5ª série). A 1ª série do Ensino Médio teve 3% de procura, a 2ª série 2% e a 3ª série 1%, totalizando apenas 6%. Houve apenas um caso, de um adolescente, fora da escola.

Achados como os que foram apresentados têm nos servido para melhor conhecer, compreender e atender àqueles que nos procuram, possibilitando-nos escapar a individualizações e patologizações equivocadas de suas dificuldades escolares e de seu sofrimento. Permitem acompanhar o impacto das políticas públicas em Educação na produção de encaminhamentos a psicólogos, possibilita um olhar mais crítico a pesquisas na área — confirmando ou não seus resultados —, permite perceber sutilezas insuspeitas e formular diversas interrogações que, esperamos, sejam respondidas por investigações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, M. T. B.; MORAIS, M. L. S.; URBINATTI, A. M. I. Queixa Escolar: proposta de um modelo de intervenção. In: MORAIS, M. L. S. e SOUZA, B. P. *Saúde e Educação: muito prazer!* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CARVALHO, M. P. (1996) Trabalho docente e relações de gênero. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED, Rio de Janeiro, n. 2, Mai-Ago. 1996.

FERNÁNDEZ, A. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

http://www.inep.gov.br/download/saeb/prova_brasil/resultados.htm

http://inep.gov.br/basica/saeb/resultados_anteriores.htm

<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>

Parte III

Produções escolares e seu lugar no atendimento

Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita¹

Beatriz de Paula Souza²

A queixa de dificuldades na alfabetização é das mais frequentes entre as apresentadas como motivo de encaminhamento de crianças/jovens à Orientação à Queixa Escolar. Ou seja, há uma suposição por parte de professores, pais e muitos psicólogos de que, subjacente a esta classe de dificuldades, deve estar um problema psicológico. São queixas como: “não aprendeu a ler”, “copia tudo, mas não entende o que copiou”, “escreve, mas não lê”, “só aprendeu o A e o E”, “escreve tudo atrapalhado”, “come letras”, “troca letras” e outras.

Sabemos que nossa escola não tem sido eficiente em sua tarefa básica de ensinar a ler, escrever e contar. Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB — de 2003³, exame nacional realizado pelo governo federal a fim de

¹ Este capítulo contou com a cuidadosa revisão crítica de Christina d’Albertas, psicóloga e educadora do Colégio Vera Cruz, em São Paulo, e de Maria Teresa de Oliveira Lima, psicóloga e pedagoga, coordenadora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I do Colégio São Domingos, em São Paulo, e trabalha com formação de professores no Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA) da Unesp de Rio Claro, no Espaço Pedagógico / Espaço Atual, no Centro de Educação Especializada em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC) e no Centro Universitário de Araras (UNAR).

² Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, mestre em psicologia escolar e coordenadora do curso de aperfeiçoamento “Orientação à Queixa Escolar”. E-mail: biapsico@uol.com.br

³ Utilizo os resultados do penúltimo SAEB pela facilidade de acesso aos resultados. Os principais resultados dos SAEBs, de 1995 a 2003, com muitos dados e análises, estão disponibilizados na internet: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>. Quanto aos resultados do SAEB 2005, até o momento (fevereiro de 2007) só encontramos disponibilizadas médias.

aferir conhecimentos dos alunos que estão no meio (4ª série) e no fim (8ª série) do ensino fundamental e no fim (3ª série) do ensino médio, nos mostram que menos de 5% dos estudantes da 4ª série estão adequadamente alfabetizados para a série, sendo que quase 19% são provavelmente analfabetos.

Nos atendimentos na Orientação à Queixa Escolar temos indícios de uma mudança qualitativa: o crescimento da demanda de crianças/adolescentes ditos “copistas” — os que são capazes de copiar com qualidade longos textos da lousa, têm cadernos frequentemente impecáveis e são incapazes de entender o significado do que estão registrando, pois não sabem ler. Portanto não estão escrevendo verdadeiramente, mas desenhando letras. É comum estarem em anos escolares avançados (4º e 5º anos do ensino fundamental) e semiparalisados quanto à reflexão sobre a escrita, sentindo-se incapazes nesta área — embora quase sempre cultivando um desejo ardente de aprender a ler e a escrever.

Os cadernos escolares dessas crianças costumam revelar um cotidiano escolar em que as cópias, atividades mecânicas que não implicam em saber ler e escrever, parecem ser a atividade largamente predominante durante as aulas, que parecem reservar pouco tempo para que os alunos possam fazer reflexões que os levem a aprendizagens efetivas sobre os conteúdos ensinados.

Temos a impressão de estarmos diante de um subproduto perverso da política de progressão continuada: a cópia parece ter-se tornado a estratégia preferencial de enfrentamento do problema do número significativo de analfabetos (ou quase isto) que frequentam os anos avançados do ensino fundamental. O alto índice de analfabetismo em tais anos escolares é uma das consequências da maneira como essa política pública foi implantada, aliada ao não enfrentamento dos problemas cruciais do ensino que a precediam.

Esclarecemos que não somos totalmente contrários à prática das cópias. Como uma das estratégias possíveis de fixação e sistematização, podem ter um papel relevante na aprendizagem

da língua escrita, embora não central. No entanto têm sido utilizadas com outras finalidades, fazendo com que muitas vezes contribuam no sentido inverso desta aprendizagem. Tratamos aqui de algumas destas distorções.

A cópia permite que o professor (leia-se a escola) tenha documentado o fato de ter dado o conteúdo correspondente ao ano escolar, ao mesmo tempo em que controla — até certo ponto — o comportamento dos alunos que não têm instrumental acadêmico para acompanhar tal conteúdo. Permite que estes últimos finjam estar aprendendo, acompanhando as aulas. Livra-os, um pouco, da humilhante condição de alunos que não aprendem, possibilitando-lhes uma atitude semelhante à dos bons alunos: ficam todos iguais, debruçados sobre seus cadernos, enchendo-o de grafismos, olhando a lousa e o caderno alternadamente. A professora finge que os ensina e eles fingem que aprendem. Tudo bem.

Algumas crianças que temos atendido relatam a extensão da prática excessiva de cópias para o espaço do reforço escolar. Duas delas, atendidas por nós no primeiro semestre de 2006, que não se conhecem e nem estudam na mesma escola, disseram a mesma frase a seus respectivos terapeutas: “eu não preciso aprender a copiar, isto eu já sei. Eu preciso que alguém me ensine a ler!”.

É possível que uma criança que não se está alfabetizando a contento seja portadora de déficits cognitivos e/ou neurológicos, ou que esteja tomada por sofrimentos de origem extra-escolar que dificultam o bom desenvolvimento de sua aprendizagem. No entanto informações contundentes acerca da produção massiva de crianças/jovens mal alfabetizados pela escola, como os resultados do SAEB citados no início deste texto, fazem-nos ter como hipótese primeira que esta má alfabetização é produzida nas relações escolares. É preciso que fiquemos atentos para que nossos atendimentos não estejam a serviço da ocultação de funcionamentos escolares insatisfatórios ou danosos, através da psicologização das dificuldades de alfabetização — e outras de origem escolar.

Não basta, porém, que nós, psicólogos, limitemos-nos a dizer aos pais, à escola e à própria criança que ela não tem nenhum problema psicológico e sim pedagógico, que cabe à escola cuidar. Embora esta seja uma resposta à queixa de dificuldade de alfabetização melhor do que sua psicologização, podemos e devemos ir além disto. É preciso contribuir com todos os envolvidos na produção e manutenção da queixa, para se superar essa situação.

O analfabetismo, notadamente nos grandes centros urbanos, vem se tornando crescentemente um importante fator de exclusão social, com todos os riscos implicados, como o aumento da violência, por exemplo. Numa sociedade em que a tecnologia desenvolve-se rapidamente, dispensando cada dia mais os trabalhos não qualificados, o nível mínimo de escolarização exigido vem subindo de patamar. Inserir-se no mercado de trabalho sem o certificado de conclusão do ensino fundamental é tarefa cada vez mais difícil. Ler muito pouco ou quase nada é, a partir do início da adolescência, um fator de risco social e de vulnerabilidade frente aos apelos da criminalidade.

O analfabetismo é fator de exclusão também da possibilidade de acesso a um oceano de informações, numa sociedade letrada como a nossa. Por exemplo, exercer um papel ativo frente aos instrumentos e ferramentas da informática, que vêm se fazendo presentes no cotidiano do cidadão comum, torna-se praticamente impossível.

No campo político, os analfabetos não contam com os importantíssimos instrumentos de informação, formação e ação que são a leitura e a escrita.

Portanto, a gravidade do fato de uma criança ou adolescente estar enfrentando dificuldades dessa natureza nos dias de hoje faz com que esta situação tenha um potencial de produção de sofrimento psíquico a ser seriamente considerado pelos psicólogos. Inventar possibilidades de intervenção nesta situação deve ser, a meu ver, parte necessária das preocupações dos profissionais de saúde mental, de maneira individual e coletiva.

Mas isto é assunto de psicólogos ou de pedagogos? Quais seriam as possibilidades de intervenção psicológica nas dificuldades de alfabetização? Como atuar neste campo de modo a não perdermos nossa identidade de psicólogos e assim enriquecê-lo?

Apresentamos, a seguir algumas respostas a estas questões, a partir de práticas que temos construído na Orientação à Queixa Escolar (OQE).

Trabalhando com a criança/jovem

Crianças e adolescentes de quem há queixa de não se estarem alfabetizando bem se têm apresentado a nós com frequência. Em geral mostram-se inseguros ou descrentes de sua capacidade de pensar, de aprender. É comum termos o *resgate de sua possibilidade de pensar e aprender* como tarefa prioritária em seus atendimentos. Simultaneamente procuramos *favorecer que se apropriem destas possibilidades, mudando o olhar para si mesmos*, passando a perceberem-se capazes de ocuparem o lugar de *sujeitos de sua própria história*. Ou seja, procuramos *acolher a necessidade, destas crianças e jovens, de terem um lugar para pensar*. Nossa função é *acompanhá-las e oferecer-lhes um ambiente acolhedor e de confiança, para a retomada de um desenvolvimento de que a própria criança é um dos agentes*.

É comum estas crianças já terem todas as informações necessárias para se alfabetizarem. O que precisam é, muitas vezes, de um lugar para elaborá-las. Nossas intervenções nestes casos dirigem-se a ajudá-las a apropriarem-se de seu pensamento e de suas hipóteses, a problematizar e fornecer algumas informações sobre a leitura e a escrita que qualquer adulto letrado pode oferecer sem tornar-se, por isso, um professor.

Os percursos com diferentes crianças são sempre carregados de singularidades, porém o mais comum é que no início dos mesmos tenhamos de buscar os objetivos acima expostos através de situações não escolares. Oferecemos jogos, materiais

plásticos e outros, estudados caso a caso, a partir da pesquisa do que é atraente e significativo para cada um, ou seja, do que a criança gosta, por que se interessa... Geralmente após um período de trabalho a partir destas outras situações de aprendizagem, a escrita começa a aparecer espontaneamente, através de pequenas produções da criança. Uma assinatura, uma pequena palavra escrita e outros acontecimentos nos sinalizam que as condições de entrarmos no tema da linguagem escrita estão dadas, entre elas, a condição fundamental do desejo da criança.

Não raro as próprias crianças tomam a iniciativa de entrar de imediato nesse tema de maneira explícita: nos mostram cadernos de classe, lições e outras produções escolares, pedindo nossa ajuda para avançarem.

Para intervirmos nestes casos, algumas noções básicas sobre a natureza da escrita enquanto objeto de conhecimento têm sido ferramentas fundamentais, assim como noções sobre o processo cognitivo atravessado pelo sujeito em contato com tal objeto de conhecimento, no intuito de apropriar-se dele. Estudar a psicogênese da língua escrita, assim como viemos estudando a aquisição das noções de número, velocidade e massa, a evolução do desenho da figura humana e outros processos de desenvolvimento do universo cognitivo humano, impõe-se como parte da formação do psicólogo que hoje atende indivíduos com queixas escolares.

Apresentamos a seguir um resumo de noções básicas acerca da psicogênese da língua escrita, que muito se têm mostrado úteis, permitindo que compreendamos o momento evolutivo e as questões enfrentadas por nossos atendidos na aquisição deste importantíssimo código social.

A psicogênese da língua escrita

As noções básicas sobre este tema, que percorreremos a seguir, são fruto das pesquisas de Emilia Ferreiro (1986), orientada por Jean Piaget. Assim como este mestre, tem como base teórica

a concepção da inteligência como um instrumento de adaptação do ser humano ao seu meio (inclusive o social), na direção da ampliação de suas chances de sobrevivência.

A maior beleza desta concepção, a meu ver, reside na contemplação da essência de nossa natureza humana como inseparável daquela dos seres vivos em geral, ou seja, animais e plantas. Esta inseparabilidade emerge do fato de que a capacidade de modificar-se (autorregulação) e a seu meio, produzindo uma adaptação para que a própria vida possa seguir adiante, crescer e multiplicar-se, é o que nos difere — a nós, seres vivos — dos seres inanimados.

Para adaptar-se, o ser vivo interage com seu meio na condição de sujeito ativo, construindo-se de maneira a poder adequar-se com eficiência cada vez maior a suas exigências e modificando-o de acordo com as suas, na medida do possível e do necessário.

Assim o ser humano, que nasce num meio social letrado e que tende a exigir o domínio das letras para que suas chances de sobrevivência se ampliem, interage com o universo da leitura e da escrita na condição de sujeito ativo, utilizando-se de sua inteligência.

Isto é, ao nos vermos imersos num oceano de letras, que nos banha através de revistas, livros e jornais; de embalagens de alimentos, remédios e brinquedos; da televisão; do computador; dos outdoors; das identificações e mídias em ônibus; das placas de ruas, praças e carros, etc., somos instigados a *pensar* sobre ele.

Nós, adultos letrados, podemos resgatar o que é esta vivência e o que ela mobiliza ao entrarmos em contato, por exemplo, com uma revista escrita em uma língua estrangeira que não dominamos. Imediatamente, se estivermos interessados, passaremos a pensar sobre o que está escrito e segundo que lógica, usando diferentes recursos cognitivos, como identificar palavras que nos parecem conhecidas, antecipar o que está escrito nos trechos desconhecidos, baseando-nos em indícios reconhecíveis, como segmentos que supomos conhecer, e outros.

Segundo Ferreiro (1986), à semelhança do que ocorre na situação acima, também antes de sabermos ler e escrever, nossos

pensamentos trabalham no sentido de desvendar o sentido e a lógica que rege esta misteriosa “sopa de letrinhas” que inunda nosso meio. Duas perguntas essenciais norteiam esta pesquisa: *o que* ela representa? E *como* o faz?

É esse trabalho de *natureza conceitual*, o mais importante na aquisição do sistema de escrita e leitura. Realizá-lo a contento, isto é, responder a estas perguntas, é condição necessária para que essa aquisição aconteça. Funções psiconeurológicas como lateralidade, coordenação motora fina, coordenação viso-motora, discriminações auditiva e visual e outras estão, sim, envolvidas. Porém as descobertas de Ferreiro deslocam-nas, da posição central que vinham ocupando, para uma posição secundária.

Não é possível aprender a ler e a escrever sem entender o que a língua escrita representa e como funciona essa representação, mas é possível fazê-lo com uma coordenação motora fina ruim, com déficits de audição e de visão, com uma lateralidade mal desenvolvida e outras dificuldades nas funções psiconeurológicas. Assim, muito mais do que realizar exercícios para estas funções se desenvolverem, tais como traçar bolinhas e ondinhas, fazer um X no passarinho diferente etc., é a exposição do aprendiz ao universo da escrita e da leitura que mais favorecerão essa aprendizagem. São situações como, por exemplo, estar em contato com livros, presenciar atos de leitura e escrita e experimentar escrever, entre outras.

A força da crença na centralidade de tais funções evidencia-se ao verificarmos que os testes ditos de Prontidão para Alfabetização seguem povoando a formação dos psicólogos, ensinados e aprendidos acriticamente. Uma pequena exploração em uma banca de revistas qualquer revelará um grande número de publicações para crianças repletas de exercícios como os citados acima, encontrados também em diversos jogos para computador e no repertório de laptops de brinquedo. No caso destes jogos e laptops é interessante notar como frequentemente combinam o avanço, representado pelo uso de recursos de informática, com o

anacronismo, representado pelo uso do conceito de Prontidão para a Alfabetização (centralidade da importância das funções psiconeurológicas para a alfabetização). Tais jogos e laptops revelam-se, portanto, uma miscelânea descompassada de estágios de conhecimento de diferentes áreas (tecnologia avançada combinada com um conceito sobre funcionamento psicológico anacrônico).

As hipóteses que os aprendizes vão construindo para responder às perguntas acerca da natureza e funcionamento do sistema de escrita costumam seguir um mesmo percurso, em linhas gerais, mesmo em se tratando de línguas diferentes, como o português, o inglês ou o espanhol. É interessante notar que o percurso dos indivíduos é o mesmo realizado pela humanidade. Isto é, o ser humano passou pelos mesmos estágios de desenvolvimento da escrita — dos desenhos ao sistema alfabético — que o aprendiz atravessa. A ontogênese reproduz a filogênese, embora não guardem uma relação causal.

Período iconográfico

Neste momento evolutivo, os aprendizes trabalham com a hipótese de que os caracteres gráficos representam características daquilo a que se referem, do campo físico ou das ideias. Seriam ícones, isto é, funcionariam com a mesma lógica de representação dos ícones de computador. Inicialmente não fazem nem mesmo uma diferenciação clara entre desenho e escrita, o que pode ser verificado pela presença de desenhos em meio a caracteres gráficos (letras ou algo assemelhado a elas) em suas tentativas de escrita.

Num segundo momento, o desenho e a escrita encontram-se claramente separados. No entanto, os aprendizes, atentos a atributos muitas vezes concretos do que supõem (ou lhes informam) estar representado na escrita, ficam confusos quando encontram uma palavra escrita “pequena” como “BOI” representando um animal enorme, e uma escrita “grande” como

“FORMIGA” correspondendo a um bichinho tão minúsculo. Neste momento, pensam que há algum engano, que o informante errou. A ideia de que é o som da palavra o que está representado graficamente — e não o bicho em si — não lhes está posta.

Este momento também é chamado pré-silábico, veremos a seguir por quê.

Período linguístico ou fonográfico

Segundo Telma Weisz (1984), caracteriza-se pela realização de uma descoberta que opera uma revolução conceitual (acomodação, para usarmos a terminologia piagetiana) acerca da escrita: os aprendizes passam a responder, à pergunta “o que a escrita representa?”, que é o som das palavras, a pauta sonora da fala.

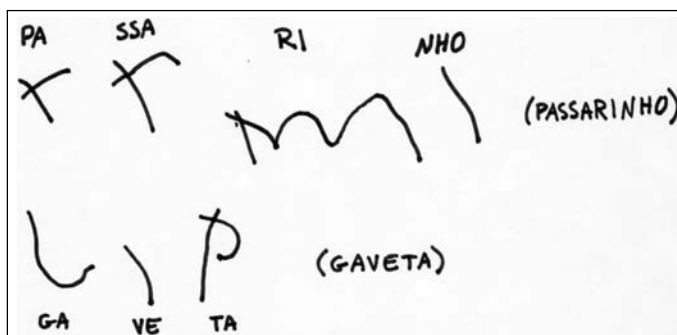
É o período em que se encontra a grande maioria das crianças/adolescentes que nos são encaminhados por dificuldades no processo escolar. Muitos vêm com a queixa explícita de não estarem se alfabetizando como deveriam, mas muitos vêm com queixas de comportamento. Ao longo do processo de atendimento esclarece-se não apenas que estas diferentes queixas estão associadas, mas que se derivam principalmente de dificuldades na alfabetização e do sofrimento gerado por estas no dia a dia escolar. Assim é especialmente importante estudar esse período.

Nível silábico

Mas de que maneira, segundo que lógica o som das palavras é representado pela escrita? Para responder a isto, rapidamente os aprendizes valem-se da percepção de que a escrita está dividida em unidades gráficas, os caracteres ou letras, e supõem que estas devam corresponder a subdivisões, a unidades da pauta sonora. Ora, a menor unidade que inicialmente costumam perceber são as sílabas. Constroem então a hipótese de que a cada letra corresponde uma sílaba. Assim, produzirão a chamada escrita silábica.

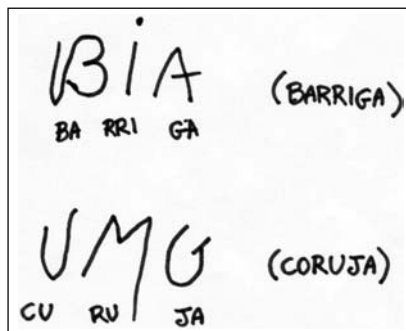
São escritas como esta:

Fig. 1



E esta:

Fig. 2



Os exemplos acima nos permitem atentar para a diversidade que há dentro deste nível. Na Fig. 1, apesar da utilização da hipótese silábica para escrever, aparecem conhecimentos rudimentares acerca das formas convencionais das letras. Na Fig. 2, além destas formas aparecerem claramente, nota-se que o escritor acumulou saberes sobre os sons representados pelas letras que utiliza.

A ideia de que a menor unidade em que é possível se partir a fala é a sílaba apoia-se no fato da quebra das palavras em sílabas

preservar significativamente a sonoridade original da fala. É apenas uma espécie de fala em câmera lenta, em que se pode reconhecer e compreender com relativa facilidade o que está sendo dito.

Se o sistema de escrita em questão for o hebraico ou um dos sistemas de escrita do japonês, por exemplo, esse aprendiz terá respondido a contento às duas perguntas básicas sobre a escrita, pois os sistemas citados são silábicos, isto é, utilizam uma letra para cada sílaba. No caso do português, no entanto, é preciso seguir adiante, pois se trata de uma escrita alfabética, que utiliza unidades sonoras menores do que a sílaba.

Ao apropriarem-se das letras é comum os aprendizes utilizarem a escrita de seu nome como referência, pois suas letras são carregadas de significados psicológicos. Além disso, por serem bem conhecidas, dão a segurança de proporcionarem algum acerto, uma vez que, no mínimo, com certeza existem. Usar as letras dos nomes de outras pessoas significativas também é relativamente comum: as do nome da mãe, do pai, dos irmãos... Por isso pode ser útil a quem está procurando entender as hipóteses sobre a escrita de um aprendiz neste período saber o nome não apenas dele, mas também de seus familiares próximos.

Victor nos oferece uma ilustração do uso das letras do próprio nome para produzir outras escritas. No entanto não parece ter construído a hipótese silábica, como nos indica sua escrita de “macaco” (Fig. 3, na página seguinte).

Há dois tipos de controle que são feitos neste momento: o qualitativo e o quantitativo.

Controle qualitativo: os aprendizes percebem que as escritas são formadas por caracteres variados, letras diversas, e que estas não se costumam repetir de maneira contígua. Uma observação inteligente, já que repetições de letras “emendadas”, como os dois “O” de álcool, são muito raras em português. Assim, “borboleta” pode ser uma palavra complicada de se escrever, pois pode gerar uma escrita “absurda” como “OOEA”, com dois “O”

Fig. 3



contíguos. Diante deste conflito, as crianças encontram diferentes soluções. Uma delas pode ser mudando um deles, produzindo, digamos, “BOEA”.

Observam também, e têm razão na imensa maioria das vezes, que palavras de som diferente são escritas de modo também diferente. O fato de “poça” ser lido como “póça” por paulistas e como “pôça” por cariocas não é percebido como uma possibilidade, nesse momento evolutivo. Portanto, esta hipótese de que são necessárias escritas diferentes para diferentes palavras, é fonte de problemas. São novos desafios que, enfrentados, levam a avanços. Outro exemplo, este bastante comum: um aprendiz, nesse momento evolutivo, pode-se ver representando duas palavras de som diferente da mesma forma, como “corneta” e “ovelha” representadas por “OEA”. O que pode tentar resolver, por exemplo, mudando um dos caracteres: “OEA” e “OVA”.

Controle quantitativo: ainda estudando a escrita convencional, os aprendizes percebem que há escritas maiores e menores, isto é, com mais e menos letras. Passam por um momento evolutivo em que têm, como hipótese, que, para ser uma escrita válida, é preciso um número mínimo de caracteres, geralmente três ou quatro (às vezes mais ou menos que isto). Tem-se aí nova fonte de

conflitos cognitivos, que mobilizam para a construção de novas hipóteses. Os aprendizes silábicos ficam angustiados ao tentar escrever dissílabos e mais ainda diante da tentativa de escrever um monossílabo. A escrita deste último, segundo a lógica que utilizam neste período, seria feita com um caractere gráfico apenas, o que lhes parece um absurdo completo. É comum tentarem resolver esta questão acrescentando letras aleatoriamente, para resolver o problema do número mínimo de caracteres.

Este fenômeno pode levar o examinador incauto a pensar que está diante de uma escrita alfabética, quando vê, por exemplo, uma criança silábica escrevendo “PA” para “pá”. Daí a importância de se investigar com a criança sobre como pensou, ou seja, que método utilizou para construir aquela escrita. Pode-se, por exemplo, solicitar a ela que leia sua produção apontando com o dedo o que e onde estaria escrito. Esta criança poderá, por exemplo, ler o que fez como “pa-a”, sendo “pa” para o “P” e “a” para o “A”. Esclarece-se, assim, que sua lógica é silábica.

Buscar a explicitação das hipóteses que baseiam as produções de escrita, principalmente em situações de erro (do ponto de vista da escrita convencional), é fundamental para compreender em que momento da psicogênese o aprendiz se encontra.

Fazendo um contraponto com o behaviorismo, essa investigação equivale a procurar abrir a “caixa preta” que se encontra entre o estímulo (S) e a resposta (R). Ou seja, para Piaget, esta “caixa preta” — o esquema conceitual segundo o qual o estímulo é interpretado e que orienta a construção de uma resposta a ele — deve estar no centro da pesquisa de quem se propõe a compreender e intervir numa situação de construção da escrita. É o chamado método clínico. É esta busca que possibilita distinguir um erro de distração de um erro construtivo. Este último é um erro apenas quando se tem a escrita convencional como parâmetro, pois do ponto de vista evolutivo pode significar até mesmo um avanço importante.

O grau de conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras também tem uma evolução. Inicialmente o aprendiz pode perceber apenas que os caracteres gráficos são variados. É o que nos mostra a escrita que vimos na Fig. 1.

Há aprendizes que muito precocemente preocupam-se em estudar as formas das letras. É comum utilizarem as de seu nome como fonte de novas escritas, pois sentem que conhecem bem estas e sabem que elas existem. É o caso de Victor, cuja produção vimos na Fig. 3.

Gradualmente vão aprendendo a forma de novas letras e descobrindo seu som convencional. As vogais, pela sonoridade natural que possuem, costumam ser as mais precocemente aprendidas, neste sentido. As consoantes colocam um problema impossível de resolver adequadamente na vigência da hipótese silábica, pois não há sílaba com som “v” ou “t”. Diferentemente as vogais produzem um som mais natural, não tão estranho quanto o das consoantes isoladas.

Mas os aprendizes vão fazendo aproximações disto até que lhes ocorre um fenômeno conhecido pelas professoras como “o estalo”. Trata-se, em termos piagetianos, de uma revolução conceitual, ou acomodação. É quando a criança vislumbra a lógica alfabética.

Nível silábico-alfabético

Esta, ao lado da alfabética, é uma das etapas em que é mais comum se encontrarem as crianças e os jovens encaminhados aos psicólogos por apresentarem problemas na alfabetização. Assim seu estudo nos é especialmente caro.

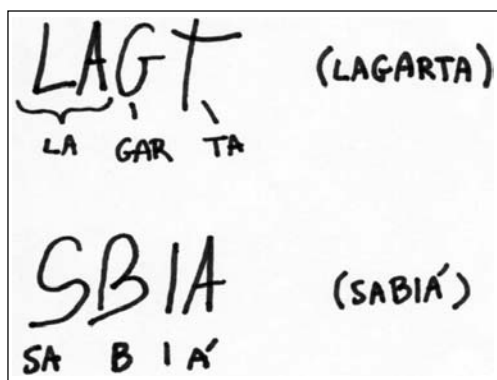
O vislumbre da lógica alfabética consiste na percepção da possibilidade de se subdividir a fala em unidades ainda menores do que a sílaba: os fonemas. Uma descoberta nada óbvia, embora o pareça para quem está alfabetizado há tempos e perdeu a memória de seu próprio processo de descoberta das regras do sistema alfabético.

Entre os motivos desta não obviedade está o fato dos fonemas, com exceção das vogais, terem um som artificial, não identificável na fala comum. Ninguém fala “V-A-C-A”. Já “VA-CA” soa bem mais natural. Este fato constitui uma das fontes da resistência dos aprendizes em abandonar a hipótese silábica, que lhes causa grande angústia. Mas a hipótese alfabética permite-lhes entender porque “F” pode estar em fa, fe, fi, fo e fu: porque o fonema “F” é o que estas sílabas têm em comum. Portanto vemos que o conceito de fonema exige uma capacidade de abstração superior ao de sílaba.

Esta resistência alia-se às dificuldades de se trabalhar com a base alfabética, para quem ainda a está aprendendo. Alia-se ainda a um movimento natural e vital dos seres animados, de economizar energia diante de desafios cansativos.

Estes e outros fatores fazem com que os aprendizes demorem-se por um tempo variável neste patamar, no qual utilizam as hipóteses silábica e alfabética na mesma produção. É o caso, por exemplo, da menina que produziu a escrita que vemos:

Fig. 4



Essas escritas, vistas como estranhas pela maioria dos pais e por um grande contingente de professores, são geralmente trazidas a nós sem a percepção de que revelam saberes. Sua apresentação é

acompanhada de queixas sobre seus autores, como “não sabe nada”, “é nulo”, ou “escreve tudo atrapalhado”, “nem ele mesmo entende o que escreveu”, “troca letras” e “come letras”, entre outras.

Têm sido ainda reiteradamente entendidas como sintomas de distúrbios de aprendizagem, classificadas como evidências de dislexia, déficit de atenção e outros problemas supostamente neurológicos.

Os conhecimentos trazidos à luz pelas pesquisas construtivistas evidenciam que diversos casos em que se observa o suposto “comer letras” não são nada mais do que escritas em que a lógica silábica aparece misturada à alfabética, porque aqueles que as produziram ainda não estabilizaram a hipótese alfabética. Estão a meio caminho de fazê-lo e, com uma intervenção adequada, que valorize seu pensamento, podem avançar, muitas vezes, rapidamente.

As trocas de letras podem sinalizar apenas uma regressão momentânea devida à ansiedade diante de conflitos cognitivos próprios do estágio. Podem também revelar um uso das letras com valor sonoro apenas aproximado ao convencional, determinado pelo fato dos aprendizes estarem se havendo ainda com obstáculos impostos pela hipótese silábica, uma vez que ainda não a abandonaram por completo.

A desatenção tem muitas vezes a função de afastamento de situações escolares enfadonhas e sem sentido vividas diariamente ao longo de anos em que, por exemplo, respostas referentes à interpretação de textos são exigidas de crianças que ainda se encontram neste momento intermediário de aquisição da língua escrita. É o que pudemos verificar ao entrar em contato com o caderno escolar da menina que produziu a escrita da Fig. 4. Tal contato lançou luzes sobre como se dá, no dia a dia escolar, a construção da descrença desta criança — e de muitas outras — sobre sua capacidade de aprender.

Em muitos casos, nossos usuários evoluem significativamente em sua escrita, chegando, às vezes, a alfabetizar-se ao longo

de nossos encontros. Não lhes damos aula, não somos e nem pretendemos ser professores ou pedagogos. Apenas oferecemos a estas crianças e jovens espaço e possibilidade de valorização para seu pensamento, além de continência para as angústias e inseguranças de lançar-se ao desconhecido que o oceano da língua escrita produz. Oferecemos ainda algumas informações e experiências a partir de nossa condição de adultos letrados.

Essa abordagem é especialmente importante para os que se encontram com o pensamento embotado por anos de contato com a escrita associado a humilhações e frustrações no dia a dia da escola — fracasso que se irradia para outras áreas de suas vidas, como a família e os amigos, áreas que são afetadas pelos acontecimentos escolares. Estas crianças muitas vezes já possuem quase todas as informações necessárias para ler e escrever, faltando-lhes, essencialmente, poder investigar, pensar, experimentar, organizar seus conhecimentos e assim tornarem-se capazes de operar adequadamente com este background.

Para realizar tais tarefas, a descrença em sua capacidade de aprender a ler e a escrever e o medo de errar — devido ao significado de deficiência intelectual e desvalia que errar assumiu — têm sido obstáculos frequentes entre os usuários de nossos atendimentos. É comum evitarem, de maneira renitente, ou enfrentarem com muito sofrimento, a situação de tentar escrever, pois errar deixa-os muito envergonhados. Os prejuízos para a aprendizagem são evidentes.

Nível alfabético

Dizemos que um aprendiz encontra-se neste período quando utiliza hipótese alfabética de maneira estável. A base alfabética está conquistada. Esta conquista, porém, está longe de ser o ponto final do processo de aquisição da língua escrita. Um dos maiores contingentes de nossa demanda é composto por aprendizes que se encontram nesta etapa evolutiva. O outro é o de silábico-alfabéticos, como dissemos anteriormente.

A produção de Danilo ilustra alguns dos desafios a serem enfrentados por aqueles que atingiram o nível alfabético:

Fig. 5



Num primeiro momento nem mesmo o valor sonoro convencional das letras de som regular, isto é, que representam sempre o mesmo som (como o “F”, o “T”, o “B” e outras, por exemplo), está necessariamente estabilizado. As trocas de surdas e sonoras (“P” e “B”, “T” e “D”, “F” e “V”) podem estar ocorrendo, sem que configurem um problema grave, mas como sendo algo que será superado com o avanço psicogenético que ocorrerá, na medida em que o aprendiz puder investigar e experimentar. Mas se o mesmo tem uma idade em que os adultos esperam que esteja mais avançado, ele pode ser encaminhado para uma fonoaudióloga ou para um especialista em dislexia que,

conforme seu arcabouço teórico-técnico, irá patologizar esta etapa evolutiva.

As chamadas sílabas simples, aquelas compostas por duas letras, uma consoante e depois uma vogal, de som regular, como “PA”, “TI” ou “DO”, são geralmente as primeiras a serem dominadas. Mas há muito que aprender, ainda. Seguem-se algumas conquistas a serem feitas, que exigem muita observação e pensamento, para além dos exercícios de fixação e sistematização (que têm um papel, mas que não é central):

- as letras “irregulares”, isto é, que podem ter diferentes sons conforme o contexto. Alguns exemplos: “S”, que às vezes soa como “S”, às vezes como “Z” e noutras, ainda, precisa ser duplicado para ter som de um “S” só (“SS”). O “G”, que às vezes soa como “J” e às vezes, para garantir o som “G”, precisa de um “U” agregado. O “C”, que às vezes soa como o “S”, às vezes para soar assim precisa de um “rabinho” (cedilha) embaixo e outras, ainda, é substituído por “QU”. O “H”, que é complexo, com seus múltiplos sons e até ausência de som, conforme as letras a que se associa;
- as sílabas complexas com letras intercaladas, como “tRa-balho”, “caS-pa”, “caN-to”;
- as vogais abertas usadas para representar vogais fechadas, como “bolO” onde dizemos “bolU”; “bOnitO”, onde ouvimos “bUnitU”; “mEninO” ao invés de “mIninU”, etc.;
- os acentos, que, funcionando com uma lógica iconográfica, sinalizam não só sons abertos ou fechados, mas também sílabas tônicas. E têm irregularidades, como em “além”, em que o acento agudo está sobre um “e” fechado;
- aparentes arbitrariedades da língua escrita, como escrever “família” e não “familHa”, “ANtonio” e não “Ãtonio”, “eXemplo” e não “eZemplo”, “guarda-chuva” e não “guardachuva” etc. É comum os aprendizes lutarem contra estas arbitrariedades, antes de submeterem-se,

conformarem-se com elas. É comum demorarem muito até decorá-las. Sabemos o quanto mesmo adultos letrados incorrem com frequência em erros assim, ortográficos, ao fazerem uso de um sistema de escrita complexo como o da língua portuguesa.

Tratamos até aqui de dificuldades da escrita de palavras. A escrita de frases impõe outra série de questões conceituais a serem desenvolvidas, tais como:

- a separação das palavras: os aprendizes costumam escrever alfabeticamente e emendando todas as palavras por um longo período. Esta questão é angustiante, fazendo com que crianças que nos parecem ter a hipótese alfabética plenamente estabilizada ao escreverem palavras soltas, regredam ao nível silábico-alfabético ao se verem diante dela, quando se propõem a escrever uma pequena frase;
- a pontuação, outro sistema iconográfico mesclado ao alfabético. Pode ser um sinalizador do tipo de frase que se tem (afirmativa, interrogativa etc.) ou, no caso de algumas vírgulas, assinala onde termina uma oração dentro de um período composto etc;
- o que fazer quando a frase não cabe na linha. Pode-se quebrá-la? Isto não quebrará o que ela quer dizer? Se for possível quebrá-la sem que ocorra o mesmo com seu significado, como fazê-lo? Podem-se quebrar palavras? Como?

Dominar conhecimentos básicos sobre a psicogênese da língua escrita, tais como os que expusemos brevemente, tem-nos permitido reconhecer uma série de aspectos relevantes ao nosso trabalho nas produções escritas das crianças e adolescentes que atendemos. Possibilita-nos saber o que já puderam construir, se estão avançando no desenvolvimento desse saber ou se estão paralisadas, quais suas necessidades no que diz respeito ao

favorecimento deste desenvolvimento, se as atividades e exigências relativas à leitura e à escrita a que têm sido submetidas no dia a dia da escola são adequadas a elas ou não — e o quanto — e outras percepções mais.

Permite-nos, por exemplo, compreender o que essas crianças estão vivendo na situação de sala de aula e nas lições de casa. Podemos compreender de maneira mais apurada o sentido de comportamentos como, por exemplo, chorar diante da imposição de fazer uma lição que não tem instrumental para compreender, de ficar distraído ou bagunçando em classe diante de uma aula incompreensível, que frustra e humilha e outros comportamentos mais. Possibilita-nos um olhar sensível para estas crianças e jovens em dificuldades que, ao invés de espelhar ignorância e caos, reflita a imagem de uma construção em processo, favorecendo a reconstituição de sua condição de aprendizes.

Trabalhando com os pais

Os pais que nos procuram, como leigos que geralmente são em se tratando de alfabetização, costumam estar impregnados do discurso da escola — onde estão os especialistas — sobre o nível de aprendizagem de seus filhos. Infelizmente isto tem significado que percebem muito pouco dos saberes de seus filhos quanto ao ler e escrever.

É frequente suspeitarem de problemas de memória, pois as crianças parecem aprender na hora em que estes pais tentam ajudá-los, porém logo depois parecem ter esquecido tudo. Os pais ficam confusos, pois percebem que esse “problema de memória” não se verifica em outros terrenos. O que não têm como perceber é que esta aparente aprendizagem, por exemplo, de como se escreve uma determinada palavra, nada mais é do que a memorização de um desenho sem sentido que, como tal, logo é esquecido. A questão é que não se trata de uma escrita verdadeira, significativa, em que a criança sabe porque está fazendo

cada letra, qual é e porque está naquele lugar. Ou seja, uma escrita que revele compreensão e apropriação dos mecanismos usados para a escrita, ao invés de uma mera reprodução mecânica, diante de um modelo ou feita de memória.

Aflitos diante de escritas estranhas, dizem-nos que seus filhos não sabem nada, quando por vezes estão a poucos passos de conquistar a base alfabética com o uso do valor convencional das letras. Por vezes estas falas são reproduções do que a professora — a profissional especializada — disse-lhes.

Este olhar desqualificador dos saberes construídos, carregado de sofrimento e mesmo de irritação, é objeto de intervenção do psicólogo, pois ataca a possibilidade da criança seguir aprendendo e pode gerar outras graves dificuldades. Sabemos bastante sobre o quanto os pais têm de poder constitutivo na subjetividade de seus filhos. Na medida em que não conseguem — pois não têm instrumentos para tal — reconhecer suas conquistas e sua capacidade de aprender, tendem a produzir, a contragosto, uma criança fracassada na escola e, por vezes, uma vítima de violência doméstica.

Pensando nestas questões, preocupamo-nos em transformar este olhar que desqualifica e pode paralisar em um olhar potencializador. Procuramos também cuidar dos pais e de sua relação com seu filho, oferecendo-lhes um contato com as produções escritas deste mediado por nós. Possibilitamos que reconheçam o que seu filho já sabe e que ressignifiquem comportamentos da criança (como os já citados esquecimentos, choros ou resistências veementes a fazer lição, “avoamentos” etc.), os quais não podiam compreender porque lhes faltavam elementos para tal. Esses cuidados geralmente produzem grande alívio, acalmando-os e favorecendo uma melhoria na relação com seu filho.

Para cuidar destas questões tão urgentes, não esperamos o dia da reunião de fechamento. Assim que surge material e possibilidade da criança ou jovem atendido, abordamo-la com os pais, por exemplo, mostrando-lhes, na saída de um encontro nosso com

seu filho e na frente dele, o material produzido e o que ele revela de conhecimentos e de avanço do mesmo. Os efeitos costumam ir ao encontro de nossos objetivos.

Ou seja, os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita e a conquista de produções de leitura e escrita, no contexto do atendimento psicológico, são um importante instrumento para a mobilização de recursos familiares no sentido da superação da queixa escolar, juntamente com a exploração dos cadernos escolares e outros procedimentos relativos à alfabetização.

Muitas vezes intervenções como as que expusemos têm revertido o sentido da ação destes integrantes da rede de relações da qual a queixa emergiu. De produtores de fracasso, passam a promotores de sucesso na alfabetização.

Trabalhando com a escola

À semelhança do que ocorre com os pais, também exploramos com as professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras, isto é, com as educadoras com quem nos reunimos nas escolas, o material escrito e as cenas de leituras conquistadas nos atendimentos. Procuramos, via de regra, enfatizar os saberes revelados mais do que as dificuldades. Apontá-las, resgatando a história de sua constituição, buscando a compreensão de seus sentidos e pensando estratégias para superá-las, também é importante.

A ênfase nos saberes revelados deve-se à constatação de que geralmente encontramos educadores focados na dificuldade, na defasagem, na falta e no não realizado, utilizando, como parâmetro, aquilo que a escola gostaria. Tal atitude assume, por vezes, a forma de distorções grosseiras: não raro, encontramos situações em que os professores descrevem como sendo totalmente analfabetos até alunos que sabem, sim, ler e escrever relativamente bem.

O fracasso escolar das crianças e dos adolescentes faz delas uma fonte de frustração para seus educadores. Tal situação

tende a produzir uma relação entre os professores e seus alunos destrutiva para todos. Os professores, embora não costumem admiti-lo abertamente ou mesmo percebê-lo, tendem a ver no fracasso de seus alunos, seu próprio fracasso, profissional e pessoal. Sabem, e queixam-se bastante, das dificuldades de suas condições de trabalho, as quais, muitas vezes, operam no sentido de sabotar a boa utilização de sua capacidade profissional. Ainda assim tendem a sentir que a culpa do fracasso de seus alunos é sua. Esta autoresponsabilização ataca sua segurança profissional e pessoal e gera sofrimento. Defendem-se culpando as famílias e as próprias crianças.

Revelar a aprendizagem de seu aluno costuma ter o efeito de diminuir a sensação de incapacidade do professor, contraparte da incapacidade que vê em seu aluno. Se o aluno é potente, ele também o é. Os ataques ao aluno e à família perdem força, na medida em que o sofrimento que os deriva, como defesa, é minorado pela nova percepção deste aluno. Um professor capaz de um aluno capaz: este é o par que pretendemos conquistar em nossos contatos com a escola.

É claro que as situações com as quais nos deparamos nas escolas são diversas. Temos encontrado muitas vezes professores que, ao contrário do que discutimos acima, são profissionais seguros, competentes, e que conhecem bem seus alunos, desempenhando um papel importante na superação das dificuldades escolares destes. Esses profissionais oferecem informações, esclarecimentos e contribuições preciosas para nosso trabalho.

Assim como, no outro extremo, encontramos professores que não se mostram, em absoluto, interessados ou disponíveis para investir em seus alunos, prejudicando-os, sem que consigamos produzir qualquer mudança nesta situação. Por vezes, estes professores nem mesmo se dispõem a nos receber.

Embora partamos de uma situação a princípio individual, as questões coletivas, institucionais, fazem-se presentes. Sabemos que as dificuldades de alfabetização são produzidas em massa na

rede de ensino. Abordá-las desta perspectiva, isto é, discriminando o que é singular e o que é coletivo, tanto em sua gênese e manutenção quanto nas estratégias de superação, é fundamental para não psicologizá-las e, assim, podermos efetivamente ajudar nossos usuários e demais envolvidos na queixa.

Para finalizar gostaríamos de esclarecer que não estamos discutindo aqui métodos de alfabetização. Embora este tema seja pertinente ao atendimento psicológico às queixas escolares, trata-se de uma discussão complexa que não cabe neste trabalho. Apesar de entender que métodos e abordagens não são neutros, gostaríamos de citar a pesquisa de Sonia Kramer e Marli André (1984), sobre professoras alfabetizadoras bem sucedidas. Sucintamente falando, estas autoras descobriram que o método de alfabetização utilizado não é um elemento comum entre elas. O espaço de intersecção é ocupado, essencialmente, por seu profissionalismo (dedicação, seriedade e compromisso com seus alunos) e por sua crença de que são capazes de ensinar e de que seus alunos são capazes de aprender.

Esclarecemos ainda que apesar de nosso âmbito de atuação no sistema escolar, a partir da Orientação à Queixa Escolar, circunscrever-se principalmente aos professores, que são os agentes mais diretos deste sistema junto às crianças e jovens que atendemos, temos clareza sobre o caráter coletivo, institucional e social da produção massiva de fracasso escolar. O que aponta para a necessidade de nossa ação somar-se a outras intervenções, inclusive de caráter político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, E.; TEBEROVSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KRAMER, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 151, p. 523-537, 1984.

WEISZ, T. *Como se aprende a ler e escrever, ou, prontidão: um problema mal colocado*. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO SÃO PAULO/CENP. *Reverso a proposta de alfabetização*. São Paulo: SEE/CENP, 1985.

<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>

Uma proposta de olhar para os cadernos escolares

Anabela Almeida Costa e Santos¹

Começamos por uma cena trivial nos consultórios dos profissionais que recebem encaminhamentos de queixas escolares, tais como psicólogos e psicopedagogos. Uma criança chega ao consultório para ser atendida. O encaminhamento foi feito pela escola, que aponta problemas relativos à aprendizagem e à disciplina.

A partir do pedido de atendimento, uma gama de procedimentos clínicos pode ser utilizada: desde as técnicas de avaliação psicológicas tradicionais, até modos de aproximação mais coerentes com os avanços teóricos na área, que têm buscado uma aproximação com o que ocorre na situação escolar da criança. Neste último caso, ganham espaço as entrevistas com os pais e com a professora, assim como sessões com a criança com a utilização das mais variadas técnicas de avaliação e intervenção. As diversas abordagens clínicas propõem caminhos e procedimentos para cada uma destas etapas.

Algumas vezes, a mãe, ou até mesmo a própria criança traz cadernos, provas ou trabalhos. Tais materiais são trazidos ao consultório no anseio de que possam fornecer importantes informações que auxiliem na compreensão e intervenção na

¹ Psicóloga, mestre em psicologia escolar pelo Instituto de Psicologia da USP, doutora pelo mesmo instituto, professora da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: anabelas@uol.com.br

questão apresentada. Mas, o que fazer com tais materiais? Como olhar para eles? Em que aspectos podem realmente contribuir?

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de utilização clínica das produções escolares, em especial os cadernos de alunos do ensino fundamental, para o diagnóstico e intervenção em queixas escolares, sob uma perspectiva crítica.

A dificuldade em encontrar caminhos para compreender e retirar informações a partir dos materiais escolares é bastante compreensível. De modo geral, os cursos voltados para a formação de profissionais que atuam no atendimento à queixa escolar não apresentam estas produções como recursos para o diagnóstico e a intervenção.

Se realizarmos uma busca bibliográfica, identificaremos a dificuldade de encontrar trabalhos que abordem o assunto. Alguns dos poucos trabalhos que o fazem também não auxiliam a compor uma abordagem crítica de atendimento, dado que propõem que os cadernos sejam utilizados para a identificação de “distúrbios de aprendizagem” e de características afetivas e de personalidade dos alunos.

Costa (1983, 1993), por exemplo, adota o referencial teórico-metodológico da neuropsicologia e apresenta um trabalho especialmente dedicado ao estudo da escrita no qual propõe que os cadernos escolares sejam um instrumental para a realização de diagnósticos. Costa (1993) defende a vantagem da utilização dos cadernos, em comparação com o uso de testes, para a realização de uma avaliação neuropsicológica, apresentando três argumentos: os cadernos possibilitam o acompanhamento de um maior período de tempo, desta forma revelam manifestações que deixariam de aparecer nos testes; são materiais que têm uma linha de continuidade que possibilitaria identificar se algum ‘desvio’ seria ocasional ou definitivo e, além disso, “a produção do caderno é natural e espontânea, excluindo assim, as possibilidades de vieses da situação de testes” (p. 4). A autora afirma que os cadernos podem ser uma importante ferramenta diagnóstica

para a identificação de disgrafias, dislexias, afasias e discalculias, por serem “um dos registros de como o cérebro funciona.” (p. 190)

Outro modo utilizado por psicólogos para atribuir significados aos cadernos e demais produções escolares considera que “o caderno representa um importantíssimo elemento de projeção dos estados afetivo-emocionais da criança” (Costa, 1983), ou que possa ser uma forma de conhecimento da personalidade do aluno. A partir desta abordagem, tanto a apresentação dos materiais escolares, quanto o seu conteúdo passam a ser utilizados como base para inferências relativas ao funcionamento psíquico da criança. Por exemplo, Antunha (1972) propõe a seguinte análise: “é muito frequente que se encontrem cadernos todos rasgados, puídos, riscados, sem capa, com orelhas, cheios de desenhos perseverativos, tudo revelando desligamento, desprezo, violência ou agressão simbólica” (p. 157).

Identifica-se que as propostas mais difundidas de análise dos materiais produzidos na escola compreendem-nos numa mesma chave utilizada para a interpretação dos testes psicológicos². Desta forma, consideram-nos reveladores de aspectos mais ligados à inteligência e ao funcionamento neuropsicológico, ou às questões afetivo-emocionais ou de personalidade. São compreendidos de modo descontextualizado, desconsiderando o conjunto de relações e regras em meio às quais tomam forma as produções escolares, sendo tomados como produções individuais, naturais e espontâneas que teriam o poder de espelhar características dos alunos.

² A crítica à utilização dos testes psicológicos como instrumentos de avaliação vem sendo feita de modo extenso por diversos autores (Gould, 1999; Patto, 1990; 2000; Moysés, 2001).

Como compreender, então, cadernos como os seguintes:



Fig 1. Severino

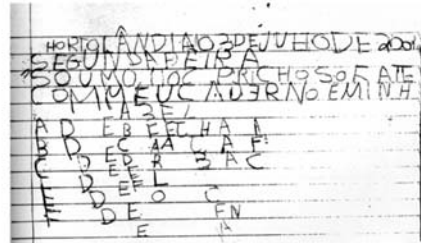


Fig 2. Mateus

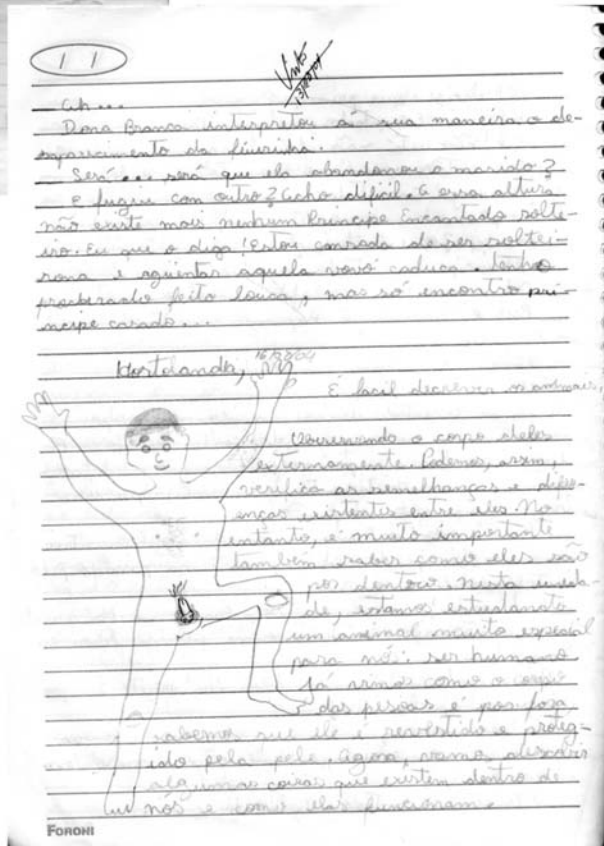


Fig 3. Rodney

A primeira produção pertence a um aluno de primeira série do ensino fundamental. Trata-se de uma cópia de conteúdo apresentado na lousa pela professora, que visa explicar aos alunos como funciona a multiplicação por 7. A segunda figura mostra uma tentativa de cópia de conteúdo da lousa, feita por um aluno também de primeira série. A última é uma cópia de um livro didático de Ciências, realizada por um aluno de quarta série. Produções como estas facilmente poderiam induzir a diagnósticos que apontassem disgrafias, dislexias, discalculias, bem como questões preocupantes do ponto de vista de personalidade e/ou afetivo-emocional.

Cada uma dessas páginas faz parte de cadernos de alunos acompanhados pelas pesquisas de mestrado e doutorado que desenvolvi com o intuito de compreender como os cadernos escolares são produzidos (Santos, 2002). A ideia de conduzir um estudo a respeito deste tema partiu exatamente da dúvida, surgida em atendimentos clínicos que tinham a queixa escolar como tema, sobre como compreender os materiais escolares trazidos pelos alunos. Em busca de encontrar caminhos para compreender os materiais produzidos na escola, foram acompanhadas, de modo prolongado, as atividades de salas de aulas, realizadas entrevistas com alunos e professores e recolhidos diversos cadernos.

Para a realização desses estudos, considerou-se que era fundamental conhecer o contexto no qual os conteúdos dos cadernos eram compostos para, desta forma, encontrar pistas que auxiliassem na compreensão de algo tão escassamente abordado pela psicologia. Por que os professores adotam cadernos? Que uso fazem deles em sala de aula? Qual acompanhamento é feito deste tipo de atividade? Sob que tipo de exigências esses materiais são produzidos? Como os alunos aprendem a seguir/transgredir as regras propostas pela escola? O que consideram mais ou menos importante quando realizam as atividades em seus cadernos? Quem são as pessoas a quem se destinam os conteúdos? Estas foram algumas das perguntas que moveram o trabalho de pesquisa e cujas respostas podem auxiliar na compreensão das produções escolares das crianças.

Em busca de compreender alguns cadernos

Ao acompanhar, ao longo de todo um ano letivo, a sala de aula de cada um dos alunos cujos cadernos foram apresentados, inúmeras informações foram recolhidas. Essas informações foram cruciais para a compreensão desses materiais.

Tomemos como exemplo a primeira figura. O que se pode saber a partir das informações presentes? É possível identificar, pela data que, muito provavelmente, se trata de dezembro, ou seja, do final do ano letivo. A qualidade do trabalho, as letras, a escrita, a organização do conteúdo e a dificuldade de compreensão pode levar-nos a pensar que algo não vai bem na escolarização do aluno. O conteúdo desta página de seu caderno apenas permite supor que se trata de uma atividade de matemática, possivelmente se tratando de algo relativo à multiplicação.

Sem dispor de informações e explicações adicionais, seria ousado e talvez enganoso fazer afirmações que transcendessem sobremaneira as apresentadas. Porém, conhecendo um pouco mais a respeito do aluno que realizou esses registros, seu percurso escolar, suas hipóteses sobre como proceder com seus cadernos, sua professora, a relação entre eles, será possível compreender como se engendrou uma produção como esta ao fim do ano. Falamos de Severino, aluno de primeira série do ensino fundamental, que estava no seu primeiro ano de escolarização³. O início na escola foi bastante difícil, no começo do ano passava quase toda a aula chorando. Ainda assim, cumpria as atividades solicitadas que, àquela altura do ano, consistiam basicamente em jogos e desenhos. Aos poucos, Severino deixou de ser o aluno que mais chamava a atenção para ser um dos mais discretos da sala. Sua fisionomia revelava seriedade e sua postura, sobriedade. Raramente conversava com os colegas ou envolvia-se em brincadeiras. Passava a maior parte do tempo só. Em sala de aula, estava sempre

³ Este caso está descrito mais detalhadamente em Santos e Souza (2005).

sentado à sua mesa, tendo à frente os materiais escolares envolvidos nas tarefas propostas. Buscava pouco a professora.

Seu desempenho acadêmico foi bastante fraco. Nos cadernos de Severino, não foi possível encontrar dias em que as lições foram feitas de modo completo e correto. Ao longo do ano, foi possível identificar mudanças importantes no conteúdo registrado nos cadernos deste aluno. Nas primeiras semanas, o caderno mostrava apenas tentativas, malsucedidas, de cópia do cabeçalho. Ainda não familiarizado com o formato de letras e números, ele tentava reproduzir as formas colocadas na lousa. Ao longo do ano, Severino passou a obter mais sucesso nessa atividade diária, chegando a conseguir, em alguns dias, concluir a cópia do cabeçalho, podendo dedicar-se às demais atividades propostas. Porém, com o passar do tempo, um número maior de alunos passou a dominar a atividade de copiar da lousa, o que possibilitou à professora solicitar mais esse tipo de tarefa dos alunos. Ao ter uma grande quantidade de conteúdos a copiar, Severino acabava por dedicar-se durante todo o tempo de aula a esta tarefa. O resultado era que ele não realizava nenhuma atividade mais direcionada à aprendizagem de leitura e escrita ou de matemática. Eram comuns as situações em que o aluno passava longo tempo tentando copiar pequenos conteúdos apresentados na lousa. Houve uma situação em que uma hora e meia foi dedicada à cópia do cabeçalho⁴. Ora ele começava pelas primeiras letras de cada linha, ora pelas últimas. Não se satisfazendo com o resultado, apagava e reescrevia diversas vezes. O traçado das letras ainda não era algo que dominava bem, então algumas eram desenhadas sem muito sucesso. O resultado final de um intenso trabalho era, em geral, bastante confuso, incompleto e incompreensível.

⁴ O conteúdo do cabeçalho era:
HORTOLÂNDIA, 29 DE MAIO DE 2000.
TERÇA FEIRA
EU SÔU CAPAZ DE SER MELHOR DO QUE JÁ SOU.

Estas cenas se repetiam ao longo do ano e cada vez Severino ficava mais atrasado, em termos de aprendizagem, em relação aos seus colegas. Concentrava-se tanto na cópia da lousa que deixava, por longos momentos, de participar das demais atividades desenvolvidas em sala de aula.

Mas o que tanto perseguia o aluno ao copiar? Por que tal atividade tomava-lhe tanta dedicação e atenção? Não era possível deduzir isto a partir dos seus cadernos. E nem mesmo por meio da simples observação de seu trabalho. Como pesquisadora, foi necessária uma cuidadosa aproximação, horas de observação e a busca por conversar com ele sobre o que fazia. Após muito buscar a resposta, um dia Severino revelou o que lhe causava tantas dificuldades: “A linha de lá [da lousa] é grande e essa [a do caderno] é pequena”. Ou seja, Severino empenhava-se em reproduzir aquilo que estava na lousa tal e qual lhe era apresentado. Assim, quando uma frase estava colocada na lousa, em uma única linha, ele procurava fazê-la também em uma linha de seu caderno, tarefa que se revelava difícil na maioria das vezes, especialmente pelo fato de seu caderno ser pequeno e de sua letra ser grande.

De modo algum tal objetivo pode ser considerado sem razão. Era recorrente ouvir recomendações da professora a toda a sala para que fizessem igual ao que estava na lousa. Severino, que não conseguia ainda diferenciar em que momentos era fundamental fazer igual e em quais era possível fazer adaptações, apenas buscava cumprir o que lhe era frequentemente solicitado. Imerso em tais preocupações, o aluno deixava de voltar sua atenção para os conteúdos realmente fundamentais desta etapa da escolarização.

Certamente as dificuldades de Severino para trabalhar com o caderno agravaram-se pelo fato de interagir pouco com a professora. Ele, muito tímido e reservado, raramente falava com quem quer que fosse. A professora, por sua vez, considerava que as dificuldades de Severino deviam-se à falta de interesse e preguiça. Houve sensíveis avanços no desempenho do aluno, nos raros momentos

em que a professora acompanhou mais de perto seu trabalho, auxiliando-o com as recomendações necessárias. Ao fim do ano, a professora afirmou que o uso do caderno prejudicou muito as possibilidades de Severino aprender os demais conteúdos da primeira série. Chegou a afirmar que considerava que se ele pudesse recomençar a escolarização após ter aprendido a trabalhar com o caderno, certamente teria um desempenho bem melhor.

Cadernos: dispositivos escolares

Conforme ilustra o exemplo que acaba de ser apresentado, os cadernos escolares não podem ser compreendidos unicamente a partir daquilo que é possível identificar ao observar o seu conteúdo e sua apresentação. São produções de alunos, que dão expressão a uma multiplicidade de relações que se dá na instituição escolar e em torno de sua organização. Além disto, a escola é um espaço onde circulam regras, saberes, conhecimentos, exigências e formas de expressão que ganham particular formato em cada uma das práticas que ali se dão e, dentre elas, está a prática de lidar com os cadernos escolares.

Desta forma, é preciso um conhecimento que transcenda as páginas do caderno e que vá além, até mesmo, de um conhecimento mais aprofundado do paciente-aluno. Dado que é necessária uma metodologia que amplie o olhar, novamente cabe perguntar: como podem ser compreendidos os cadernos escolares?

Uma das áreas de conhecimento que mais tem se dedicado a construir uma abordagem teórica sobre os cadernos escolares é a história da educação. Nesta área, destaco os trabalhos de Anne-Marie Chartier, que propõe que o caderno seja abordado teoricamente como um dispositivo, adotando o conceito foucaultiano (Chartier, 2002).

Dessa forma, considera-se que os cadernos escolares são instrumentos que se prestam a muito mais do que à mera realização de atividades, mas articulam várias instâncias da realidade

escolar. A realização de várias tarefas pelos alunos, tais como escrita de textos, resolução de problemas de matemática, realização de cópias; a correção das atividades, o conhecimento e o controle do professor sobre o trabalho do aluno; a comunicação entre a escola e a família, bem como entre os alunos; o controle do trabalho do professor na instituição de ensino, entre outras⁵.

Conforme destaca a autora, a maioria dos dispositivos não tem alguém que determina e instaura seu uso. Os cadernos escolares, por exemplo, fazem parte dos materiais adotados pelas escolas: nenhum pai de aluno se espanta ao vê-los na lista de materiais; nas pautas de reuniões de planejamento das escolas não se discute a utilização ou não deste material. Cadernos são adotados e utilizados sem que haja maiores questionamentos.

Mas, ainda que a instauração desses dispositivos não possa ser atribuída a um autor, sua manutenção e perpetuação, ao longo do tempo, devem-se a uma infinidade de atores. Alunos, pais e professores participam cada um a sua maneira da composição do conteúdo dos cadernos.

Chartier (2002), referindo-se à definição foucaultiana de dispositivo, destaca que todo dispositivo é um dispositivo de controle, tendo uma função estratégica de dominação. Também é desta maneira que os cadernos se inserem na instituição escolar. Conforme afirma Gvirtz: “Todos se sentem vistos por meio do caderno.” (1999, p. 13, tradução minha)

⁵ Afirmar que os cadernos escolares estão diretamente ligados ao controle na escola não significa afirmar que são necessariamente objetos cujo uso deva ser condenado. Correntemente a palavra controle é associada à submissão e ao assujeitamento. Porém, vale ressaltar que o controle possibilita, ainda, o conhecimento. A partir dos instrumentos de controle da escola, o professor pode construir um conhecimento a respeito de seus alunos, identificar o que conhecem, quais são as dificuldades e os progressos. Alguns autores têm se dedicado a analisar os dispositivos sob outro ângulo. Belin (1999), por exemplo, destaca o papel benevolente que os dispositivos podem exercer. Chartier (2002) aponta o quanto esses dispositivos possibilitam um enquadre estável e objetivo dentro do qual se dão as relações escolares. Berten (1999) destaca a criatividade e a inventividade como características incluídas nos dispositivos.

Primeiramente, o trabalho escolar dos alunos pode ser acompanhado pelo professor e por seus pais. Porém, a função de controle não se esgota nesse ponto. Também o trabalho do professor é controlado por meio dos cadernos de seus alunos. É recorrente nas escolas o procedimento de coordenadores pedagógicos e diretores recolherem os cadernos de alguns estudantes para avaliar como se dá o trabalho do professor. Ao verificar o caderno de seus filhos, os pais também têm acesso a uma parcela do que é desenvolvido em sala de aula. Não são raras as situações em que os pais procuram a escola por discordar da metodologia adotada pelo professor e do modo como determinados conteúdos são abordados. Até mesmo os pais são em algum grau controlados pela instituição escolar a partir dos cadernos de seus filhos. Como, por exemplo, quando deixam marcas ao auxiliar os filhos com as lições de casa e saberes escolares, ou quando deixam de assinar os bilhetes enviados pela professora nas páginas dos cadernos.

Em meio a esse conjunto de relações, frequentemente o professor se vê imerso num emaranhado de exigências e demandas complexas e, por vezes, contraditórias. O controle exercido por pais, alunos e pelos demais profissionais da escola sobre o trabalho docente muitas vezes tem papel determinante no conteúdo que os alunos irão apresentar em seus cadernos. Por exemplo, voltando ao caderno de Severino, anteriormente apresentado, onde é possível ver o registro de uma atividade que buscava explicar a tabuada do 7. Em meados de novembro, a professora deparou-se com a escassez de tempo concomitante com a imposição de ministrar aulas que abrangessem até à tabuada do 10. Frente a esta exigência, ela recorreu à estratégia de explicar de modo rápido, garantindo que o conteúdo estivesse registrado nos cadernos. No entanto, não houve a possibilidade de garantir que todos os alunos realmente compreendessem ou praticassem a nova operação. Em outra situação, uma professora abordou com os alunos o tema 'relação sexual'. Tirou diversas dúvidas dos alunos, abordou temas polêmicos como homossexualidade e aborto. Por fim, escreveu na

lousa, indicando que os alunos copiassem, uma frase que associava a relação sexual ao amor. Apesar de este não ter sido o enfoque dado ao longo da discussão com os alunos, a professora preocupava-se em manter registrado algo que, ao seu ver, não fosse causar a discordância dos pais dos alunos.

Dessa forma, o conteúdo dos cadernos, o modo como está apresentado, assim como o fato de um aluno ter ou não conseguido realizar as atividades propostas pelo professor é algo que tem determinantes que transcendem as características individuais e/ou psicológicas do aluno, ou mesmo a sua capacidade de cumprir aquilo que foi proposto. Os cadernos também não podem ser considerados um “retrato da escola” ou um “registro do processo de aprendizagem”, como propõe Faria (1988).

Os ‘bilhetes’, forma comumente utilizada para denominar as comunicações direcionadas aos pais que os professores fazem por escrito nas folhas dos cadernos, em geral denunciam situações consideradas de indisciplina ou a não realização de tarefas escolares. Muitas vezes expressam preocupações e angústias do professor e, com alguma frequência, são utilizados como forma de resguardar-se da rede de controle a que está submetido. Por exemplo, um caderno que não contenha muitas atividades realizadas pelo aluno pode ser compreendido, por profissionais da escola ou pelos pais do aluno, como uma prova de que o professor não cumpre devidamente a sua tarefa. Ao registrar que foi o aluno quem não realizou o que foi proposto, o professor sinaliza ter feito o que lhe cabia.

Os bilhetes também denotam, com alguma frequência, concepções vigentes na escola sobre os pais e as famílias. Conforme aponta Souza (1997), frequentemente os pais são responsabilizados pelos problemas surgidos na escolarização, sobretudo em escolas que atendem às classes populares. É recorrente encontrar bilhetes que convoquem os pais a assumir responsabilidades e atitudes do âmbito escolar.

Os cadernos também são um importante espaço de transgressão. Professores queixam-se de que os alunos não mantêm seus

cadernos limpos, utilizam-nos para fazer desenhos de cunho sexual ou rasgam-nos depois de utilizá-los. Apesar de existirem muitas regras estabelecidas para o uso dos materiais escolares, com frequência os alunos fazem a escolha de não as seguir. Como aponta Certeau:

Diante de sua página em branco cada criança já se acha posta na posição do industrial ou do urbanista, ou do filósofo cartesiano — aquela de ter que gerir o espaço próprio e distinto, onde executar um querer próprio. (1996, p. 225)

Faria (1988) aponta que nas transgressões reside uma importante forma de o aluno emergir como sujeito, frente às normas escolares. Oliveira (2002) aborda a questão dos usos inesperados que se fazem de variados objetos e identifica nos usos transgressores, que diferem daqueles usualmente propostos, possibilidades emancipatórias. Os diferentes usos que os alunos fazem são formas criativas de expressão pessoal, têm algo de singular e único. São:

[...] pequenas rupturas nessas bem tecidas malhas de regulação social, fragilizando-as, tanto porque denunciam seus limites quanto porque lhes subvertem, sempre de modo imprevisível, a lógica, mesmo que de modo quase invisível, como o é o trabalho das formigas sob o chão do homem. (p. 39)

Uma proposta de olhar

Caminhando no sentido de encontrar maneiras cada vez mais adequadas de compreender os materiais produzidos na escola, em especial os cadernos, apresento algumas sugestões. Não há a intenção de apresentar um protocolo de análise, mas algumas indicações que buscam adotar um referencial crítico diferenciado daqueles que correntemente têm sido adotados.

O caderno escolar pode ser um útil instrumento para o diagnóstico e a intervenção em questões escolares. Porém, *em vez de ser um*

material repleto de respostas sobre a criança e a sua situação escolar, pode funcionar como um importante desencadeador de perguntas.

Considerando que os cadernos pertencem à criança, é importante que seja com a sua concordância que o psicólogo tenha acesso a este material. Muitas vezes a criança não se sente à vontade em expô-los, especialmente quando as produções escolares representam para o aluno o não saber e o fracasso na escola. Neste caso, pode ser interessante buscar outras formas de aproximação. Conforme aponta Moysés (2001), uma mesma característica, habilidade ou capacidade pode ser expressa de modos diversos em diferentes situações. Uma criança pode, por exemplo, saber escrever, ter conhecimentos matemáticos, capacidade de organização, coordenação motora expressando ou não nos cadernos. Assim como conhecimentos ainda não adquiridos podem fazer parte, de modo impecável, do conteúdo destes materiais. Há casos de alunos copistas, que se encontram num estágio muito inicial de aprendizagem de leitura e escrita, mas que apresentam cadernos completos, bem apresentados e com atividades realizadas com perfeição. Certamente há modos de organização das atividades em sala de aula que facilitam isso, enquanto outros inviabilizam. Desta forma, *convém sempre verificar como o que o caderno nos faz supor, a partir de um olhar clínico, se manifesta em outros contextos e em outras situações, considerando tanto o processo de escolarização quanto outros espaços culturais e sociais.*

Sadalla, Bariani e Rocha (1999), ao darem indicações para a análise de material escrito, enfatizam pertinentemente a importância de que a criança seja ouvida e possa comentar o próprio material e produções. Desta forma, é possível: compreender o que seleciona de seu trabalho como sendo bom ou ruim; conhecer quais critérios julga serem os mais importantes ao trabalhar com os cadernos (estética, qualidade da letra, realizar corretamente as atividades, receber menções de aprovação da professora, entre outras); obter informações sobre as situações em que determinadas atividades foram realizadas; ouvir comentários sobre aspectos diversos dos cadernos. É possível, ainda, que o diálogo com base nos materiais escolares traga elementos sobre a relação com a escola,

colegas, professor, família. Ou seja, *o caderno pode ser um importante mediador nas conversas com a criança, possibilitando o acesso a informações referentes, direta ou indiretamente, a sua escolarização.*

Algo bastante interessante oferecido pelos cadernos é a existência de produções realizadas ao longo de um determinado tempo. Tal característica permite observar oscilações de desempenho, progressos, retrocessos ou estagnações⁶. Mais do que constatar esses processos, seria interessante investigar em que situações acontecem. Como a criança se sai em diferentes tipos de atividades (cópias, produções mais livres, diferentes disciplinas etc.)? Houve mudança de procedimento do professor?

Conteúdo dos cadernos

É importante investigar em que condições foram elaboradas as diferentes atividades que são apresentadas. Um dos aspectos importantes é *diferenciar aquilo que foi realizado por meio de cópias e o que foi uma produção mais autônoma do aluno*. Há formas de organização da atividade didática que possibilitam que o aluno copie quase a totalidade dos conteúdos e das resoluções de exercícios de uma disciplina.

As atividades produzidas de modo mais autônomo podem trazer informações sobre aquilo que o aluno domina. As cópias também podem trazer elementos interessantes, sobretudo nos erros que revelam. Por exemplo, quando uma criança copia a palavra “acidente” como “assidente”, ou seja, cometendo um erro ortográfico, é possível supor que ela já tenha feito importantes aquisições neste campo de conhecimento. Afinal, em vez de efetuar apenas a operação de reproduzir letras apresentadas na lousa, realiza uma operação que envolve os sons da palavra copiada.

⁶ Em diversas culturas, como pude observar mais diretamente em materiais brasileiros, franceses e portugueses, os cadernos utilizados no princípio do ano, em geral, revelam atividades realizadas com maior esmero, o que resulta em trabalhos mais organizados e com uma apresentação estética mais cuidada. Esse fenômeno também é frequente quando são usados em cadernos novos.

O conteúdo dos bilhetes encontrados nas páginas dos cadernos também pode ser revelador, podendo dar indícios a respeito das exigências que vigoram em sala de aula, sobre a relação entre o professor e o aluno, bem como sobre as estratégias que vêm sendo adotadas pelo professor em sala de aula para lidar com as dificuldades.

Ainda que as atividades registradas nos cadernos não possam ser consideradas documentos que revelem fielmente as práticas pedagógicas adotadas e nem os conteúdos abordados em sala de aula, podem dar indícios a respeito de como são organizadas as atividades didáticas em sala de aula. Por meio dos registros, é possível conhecer quais são as estratégias que o professor utiliza para ensinar. Serão as atividades propostas interessantes ou desinteressantes? Variadas ou repetitivas? Adequadas ou não ao nível de conhecimento do aluno? Por exemplo, são recorrentes as queixas escolares de crianças que passam a aula distraídas ou fazendo bagunça. E seus cadernos revelam a solicitação de atividades que requerem a interpretação de textos, apesar de ainda se iniciarem no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Conversa com professor

O diálogo com a escola se tem revelado uma das estratégias fundamentais para a compreensão e intervenção em casos que incluem questões escolares. Também neste momento, os cadernos escolares podem intermediar o diálogo, sobretudo com professores.

É interessante proporcionar que o professor comente as produções de seu aluno. Quais considera boas? Com quais não ficou satisfeito? Por quê? A possibilidade de conversar com o professor a respeito do material pode ser um momento fundamental para compreender em que situações as produções se deram. Para conhecer qual é seu modo de trabalhar com a sala de aula como um todo e, em especial, com a criança em questão. Para investigar quais são as estratégias que utiliza. Também pode ser um momento

interessante para compreender situações que levaram o professor a escrever bilhetes. Como os bilhetes são, em geral, direcionados aos pais, podem possibilitar que sejam tematizadas as concepções que o professor tem a respeito da família da criança e qual é a relação que estabelece com ela.

Verificar materiais de outros alunos da mesma sala de aula pode ajudar a compreender quais são as regras e as exigências vigentes na sala de aula. Pode, ainda, dar elementos para avaliar como está o aluno em questão em relação aos demais alunos de sua classe.

O momento de conversa com o professor pode ser interessante também do ponto de vista da intervenção. O atendimento clínico já pode ter revelado elementos interessantes para discutir e problematizar com o professor. Produções que se diferenciem do que comumente é apresentado pelo aluno em seus cadernos, por exemplo, podem ser interessantes no sentido de produzir reflexões.

Assim, as produções escolares podem ser recursos auxiliares muito úteis na tarefa de obter informações a respeito da criança e de sua situação escolar. Porém, isto não é um procedimento simples. Como diz Deleuze:

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (1989, p. 185, tradução minha)

Concluindo

Os cadernos escolares, se compreendidos como produções unicamente da criança por meio de análises que os descontextualizam e desconsideram o conjunto de relações e as questões

institucionais em meio às quais são produzidos, podem conduzir a interpretações errôneas.

Retomemos a cena que foi apresentada no início deste capítulo: a criança que chega ao consultório por uma queixa escolar. Não é possível tomar seus cadernos e demais registros realizados na escola e compreendê-los somente a partir daquilo que apresentam em si, mas é preciso realizar uma análise que faça desse material um conjunto de indícios, pistas iniciais que devem ser averiguadas cuidadosamente.

Certamente, não é possível ter acesso a todas as informações de como os cadernos são produzidos na escola. No entanto, esta impossibilidade, em vez de paralisadora, deve ser instigadora na busca de informações que transcendam as aparências imediatas e que nos auxiliem a problematizar o que nos é apresentado sob a forma de registro. Sob essa perspectiva, os cadernos podem constituir úteis recursos de avaliação e intervenção clínicas, possibilitando a aproximação e a investigação das questões escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNHA, E. G. G. *Distúrbios de Aprendizagem: aspectos diagnósticos e terapêuticos*. 1972. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BELIN, E. De la Bienveillance dispositif. *Hermès, le dispositif: entre usage et concept*, CNRS, Paris, n. 25, p. 207-218, 1999.
- BERTEN, A. Dispositif, Médiation, Créativité: petite généalogie. *Hermès, le dispositif: entre usage et concept*, CNRS, Paris, n. 25, p. 207-218, 1999.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER, A. M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira da História da Educação*, n. 3, p. 9-26, 2002.
- COSTA, E. L. R. *Referenciais teóricos para a análise neuropsicológica de cadernos escolares* (uma técnica auxiliar de diagnóstico). 1983. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- _____. *Análise neuropsicológica da escrita em cadernos escolares*. 1993. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- DELEUZE, G. Qu'est-ce qu'un dispositif? In: *Michel Foucault Philosophie: rencontre internationale* Paris 9, 10, 11 janvier 1988. Paris: Éditions du Seuil, 1989.
- FARIA, V. L. B. *No caderno da criança o retrato da escola*. 1988. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

- GOULD, S. J. *A Falsa Medida do Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GVIRTZ, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba Facultad de Filosofía e Letras Universidad de Buenos Aires, 1999.
- MOYSÉS, M. A. A. *A Institucionalização Invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- OLIVEIRA, I. B. A rebeldia do/no cotidiano: regras de consumo e usos transgressores das tecnologias na tessitura da emancipação social. *Subjetividades, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- _____. *Mutações do Cativoiro*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.
- SADALLA, A. M. F.; BARIANI, I. C. D.; ROCHA, M. S. P. M. Roteiro de observação e análise de material escrito. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 3, n. 2, p. 171-174, 1999.
- SANTOS, A. A. C. *Cadernos escolares na primeira série do Ensino Fundamental: funções e significados*. 2002. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- _____. SOUZA, M. P. R. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 291-302, 2005.
- SOUZA, M. P. R. Repensando o lugar dos afetos na sala de aula. Os desafios encontrados no cotidiano escolar. *Revista Idéias*, São Paulo, n. 28, p. 159-174, 1997.

Parte IV

Sociedade, instituição e queixas escolares

Humilhação social: humilhação política¹

José Moura Gonçalves Filho²

Quando dizemos humilhação social, evocamos uma força que, para ter sido montada, pediu concurso de muitos atores. Nunca um só protagonista que a tivesse aplicado, nunca uma só vítima que a tivesse sofrido. Há ao menos dois ingredientes que obrigam a discussão propriamente política do problema. Humilhação social é fenômeno de tempo longo. E é fenômeno ligado à dominação. Humilhação social é o rebaixamento que atinge alguém só depois de haver ancestralmente atingido sua família ou raça, sua casa ou bairro, seu grupo ou classe, às vezes uma nação ou povos inteiros.

Humilhação e sociedade

Humilhação é palavra de raiz latina. Na língua dos antigos romanos, *humus* é nome para a terra. *Humiliatio* (humilhação)

¹ O que diremos neste capítulo é parte do que nos foi exigido pela Vila Joanisa um bairro proletário na periferia sul de São Paulo, vizinhando Diadema. Foram 18 anos de colaboração, convívio e conversa com joanisenses, dos quais ainda trago a assídua amizade de Natil, Rose, Nilson e Léia. A pesquisa também decorreu do caríssimo laço com Ecléa Bosi e Gilberto Safra. E o leitor ainda notará o recurso a Étienne de La Boétie), Hannah Arendt e Emmanuel Lévinas, Jean Laplanche e Donald Woods Winnicott, um recurso sempre precedido pela inspiração de Simone Weil, quem primeiro e textualmente afirmou a humilhação como o mais radical dos sofrimentos proletários.

² Professor e pesquisador integrante do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho na Universidade de São Paulo.

dividiu-se entre o suave sentido de abaixar ou trazer para perto da terra e aquele outro de abater ou rebaixar, fazer cair por terra, pôr abaixo. Este último sentido foi que predominou: a humilhação como um ataque. É possível pensá-la como golpe aplicado por coisas, bichos ou por desastres naturais. Mas a palavra suscitou sobretudo a ideia de ofensa desferida por alguém contra alguém. A palavra assumiu muito cedo, senão já inauguralmente, um sentido moral: a ação pela qual alguém põe um outro como inferior, abordando-o soberbamente. O fenômeno, assim indicado, é decididamente social: o humilhado supõe o soberbo, o soberbo supõe o humilhado³.

Humilhados e soberbos contam como antagonistas de um só e mesmo drama, de tal modo que chega a soar redundante falarmos em *humilhação social*. Não há humilhação no isolamento. O humilhado está sempre ligado a um agressor. Um agressor aqui ou por perto. A humilhação é sentida como insulto em ato ou iminente. Não há humilhado como pessoa sozinha, embora exceda nossa imaginação o quanto pode sentir-se só a pessoa rebaixada, sem ninguém que lhe valesse como fiador de sua dignidade atirada ao chão.

Quem tenha atinado com o forte sentido social de toda humilhação terá percebido que os humanos só podem completar a experiência de sua dignidade em companhia de outros humanos.

³ É de se observar que o emprego positivo da palavra ocorre quando referido ao bem da *humildade*, nome também derivado do latino *humus*. Humildade é modéstia, simplicidade, reverência diante de deus ou dos deuses, deferência diante do próximo. É sagrado respeito por divindades e humanos, qualidade própria de quem não se eleva diante de seus pares e menos ainda diante de espíritos altíssimos. Humilhação, então, vai indicar o ato de tornar-se ou manter-se humilde, em nível da terra, abaixo do céu e em mesma altura com os outros humanos. O leitor repare que nas expressões *humilhação social* ou *humilhação política* contrariamos o sentido benfazejo: pensamos o fenômeno da perda aviltante de altura, o que apenas raramente (e mediante considerável vigor, ação e elaboração espiritual) pode tornar-se ocasião e meio para a humildade.

Lembraríamos de bom grado Claude Lefort e a hegeliana conclusão de seu admirável estudo sobre Marcel Mauss e o dom: *Somente o homem pode revelar ao homem que é homem, assim como somente ele pode pôr esta verdade em perigo*⁴.

Em investigações de psicologia social somos assiduamente devolvidos a uma tese radical: fora de vizinhança humana não há experiência bastante para os humanos⁵. Não temos como perfazer suficientemente a experiência de um mundo quando, fora de alguma proximidade e comunicação com outros humanos, somos isolados e atirados sem companheiros nos campos ou cidades.

O indivíduo sem parceiros nem mesmo é capaz de solidão. Escapa a experiência de mim mesmo ou é horrível quando, apartado dos outros, sem poder falar-lhes, sem com eles dividir meu espanto, sou isolado e atirado sem colo contra o fundo escuro de meus enigmas e angústias. Verdade que pessoa nenhuma pode viver continuamente obrigada aos outros. Ninguém pode viver sem nunca retirar-se do meio dos outros para algum canto separado e quieto. Uma vida densa, que se perceba única e significativa, depende de solidão. Retiro, separação e silêncio, são condições para

⁴ A troca e a luta dos homens. In: *As Formas da História*, Brasiliense, São Paulo, 1979, p. 34. Nesse estudo, o autor discute o *Ensaio sobre o Dom* (de Marcel Mauss), infirmando e superando a conhecida interpretação que nos foi legada por Claude Lévi-Strauss. A argumentação lefortiana sustenta uma intenção para o intercâmbio de bens, propondo-o como verdadeira luta por reconhecimento, “ato por excelência pelo qual o homem conquista sua subjetividade”, coisa bem diferente, portanto, da apresentação do dom como mecanismo puramente significante, ordenado a partir de uma necessidade extrínseca e ideal de tipo lógico-matemático. Trata-se, segundo Lefort, de um ato pessoal, mas anterior a toda reflexão e coletivamente sustentado: precede e excede qualquer decisão consciente e individual, formando-se não tanto do lado de um indivíduo ou outro quanto *entre* eles.

⁵ *Uma experiência completa carrega fundamento intersubjetivo*. Bastaria lembrar o que lemos em Solomon Asch, o primeiro postulante de uma psicologia social gestaltista. Em filosofia, dois respeitáveis veios da tese são de extração hegeliana ou fenomenológica: os seus abonadores, para mencionarmos só alguns, podem começar pelo próprio Hegel ou por Husserl, podem incluir Karl Marx ou Max Scheler, podem alcançar Georg Lukács ou Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty e Claude Lefort.

uma vida que não seja anônima e fútil. Mas o retiro, a separação e o silêncio são suportáveis e fecundos só depois de os havermos muitas vezes partilhado com alguém que, sem afligir-se, esteve contente de prezar conosco um silêncio que não é mudez, apoiando uma separação que não é ruptura e um retiro que não é isolamento.

Os outros contam para a criança antes que esta possa abordar como outros os outros, antes que seja capaz de alteridade. Quando aceitamos sem censura que uma criança não possa precocemente haver-se com o que lhe é estranho, um paradoxo toma corpo: a menina ou o menino vão muito naturalmente mover-se para fora de si e para o outro. É preciso que o caminho para o outro seja como “uma conquista sem esforço”: essa bela expressão vem de Donald Woods Winnicott. Uma criança fica sem “alteração”, sem “passagem para o outro”, quando esbarra com exigências intrusivas, quando esbarra com adultos controladores. Ou quando esbarra com temores dissuasivos de adultos medrosos demais. O movimento das crianças é coisa que não se deve apressar e nem retardar, só esperar e apoiar com confiança.

Alguém sempre carrega e conserva alguma desarrumação e movimentos desorientados. Nesta condição segue sendo alguém, mas alguém sem temporariamente responder ao mundo, sem se aprumar numa ação já definida. Segue provisoriamente sem desejos, intenções ou interesses, ainda sem escolhas, iniciativas ou realizações. Nestas horas, é alguém fora de toda forma demais amarrada. Criança e adulto de quem exigimos que vivam constantemente definidos são impedidos daquilo que chamamos relaxamento. Sem compartilhar desordem e desorientação interiores, não alcançamos liberdade para movimento e gesto pessoais.

Relaxar significa a capacidade de carregar e aproveitar solidão: é devaneio sem pressa de integração ao ambiente. A cena está então preparada para uma aparição pessoal. Surge uma sensação, um impulso vago, mais ou menos angustiante. Aos poucos, o impulso é assumido. Direções começam a esboçar-se. A vida adquire forma e sentido, ações e obras vão desabrochar. O impulso

não foi desperdiçado e frutificou. Somente sob essa circunstância é que a criança pode ter uma experiência que é sentida como real. Um grande número de tais experiências forma a base para uma vida que tem realidade em vez de futilidade, diria o mesmo Winnicott.

Quem estiver impedido de relaxar tende a especializar-se em comportamentos submissos ou estereotipados, que vai esforçar-se por tomar como satisfatórios — há quem ostente o orgulho de contradizer-se, sempre em compasso com as instituições. E há a alternativa dos comportamentos antissociais que, no rastro ainda de Winnicott, devemos interpretar menos como um ataque dirigido aos outros do que como uma demanda de receptividade.

Variam os traços que militantes ou pesquisadores sustentam eletivamente como traços de humanidade, certas experiências para as quais nascemos mais ou menos preparados, mas que nunca vingariam fora de ligações com o outro, fora sobretudo de alguma comunidade com outros humanos. São experiências às vezes notáveis entre os diversos seres vivos, mas que, nas comunidades humanas, assumem impulso e avanço incomparáveis. De minha parte, elegeria ao menos as seguintes:

Brincar e rir. Apreciar a aparência das coisas, zelar por certas coisas, não porque sejam necessárias ou úteis, mas porque são bonitas. Desejar e não apenas consumir ou desgastar. Trabalhar não apenas como quem obtém alimentos ou utensílios, mas também como quem cria mundos, como quem faz cultura. Agir, praticar o inesperado, interromper o maquinismo natural ou social, não viver hoje de apenas repetir ontem. Viver além do imediato; viver do que morreu, mas recordamos; viver do que ainda não nasceu, mas esperamos. Conversar. Mover-se por motivos políticos, motivos de cidade, que abraçam e ultrapassam motivos só de casa. A hospitalidade para o singular, a percepção e o abrigo de gente como percepção e abrigo de pessoas inconfundíveis. A solidão, a capacidade de estar só ou, como desta vez escreveu Clarice Lispector, a capacidade de “ter loucura sem ser doida”.

Essas experiências, cuja realidade e dignidade só são asseguradas pelo testemunho alheio, são experiências que, também quando narradas, só encontram seu sentido e efeito quando ouvidas, quando ingressaram num círculo de conversas de igual para igual.

São experiências que, embora vençam e até tirem proveito do isolamento passageiro (a pessoa *transitoriamente fora* do círculo dos outros), ficam interrompidas em situações prolongadas de isolamento político (a pessoa *longamente excluída* do círculo ou nele *integrada como inferior e sob comando*).

Tomemo-los um a um, quaisquer daqueles traços humanos, e irão todos revelar, quando progride a pesquisa deles, a hora em que sua experiência só se perfaz em alguém quando mais alguém está por perto, para só depois se aprofundar na solidão. A visita de alguém, todavia, pode também marcar a interrupção de traços. Tomemos um caso:

Nova Lima é cidadezinha mineira, beirando Belo Horizonte. Sua formação acompanhou os negócios de Morro Velho — uma mina de ouro cuja exploração atraiu capitalistas, engenheiros e mineiros.

A cidadezinha conheceu, na distribuição dos bairros, a mesma hierarquia que vinga no interior da mineradora: as famílias de mineiros concentraram-se na parte baixa da cidade; as famílias de engenheiros e patrões nas partes média e alta. Uma cidade talvez em atraso quanto à modernidade dos grandes centros, mas perfeitamente em dia quanto às separações do território.

Dona Zica viveu no bairro baixo, esposa de um dos cozinheiros de Morro Velho, já falecido. Dizem que o cozinheiro contava com a inteira confiança dos patrões ingleses — era o homem escolhido, em fins de semana, para acompanhar a “caça às antas” (a região, naturalmente, não possui raposas). Cabiam ao cozinheiro a limpeza e o trato da carne abatida. Dona Zica comenta que os miúdos de anta — recompensa que reservavam ao cozinheiro — eram bastante saborosos. Supõe que o lombo fosse melhor, nunca comeu: como a empresa e a cidade, também as

refeições conheciam a divisão — patrões e empregados, bairro baixo e bairro alto, o prato dos pobres e o prato dos ricos.

Certa vez, um dos engenheiros foi demitido e abandonou a casa em que residia, no bairro médio. Os patrões, retribuindo os favores do cozinheiro e pretendendo agradá-lo, ofereceram-lhe a chance de mudar-se para aquela casa: o imóvel lhe seria vendido a preço barato e em prestações bem suportáveis.

Os vizinhos de dona Zica, com despeito, duvidavam. “O dia em que vocês mudarem, galinha vai criar dentes”, disse uma vizinha. “Como uma carroça de esterco quando chegar o dia”, foi o desafio de um vizinho. A família se afligia: não pretendia deixar ressentidos os vizinhos e prometia-lhes manter sempre a porta aberta. “Aquela gente me era muito cara”, diz dona Zica.

Pois veio o dia e a família levantou acampamento! Chegando à bela casa, em bom terreno, encontraram-na com canos quebrados e fiação partida. A família do engenheiro, já abatida pela demissão, não suportara a notícia de que seus sucessores seriam os filhos do cozinheiro — não hesitaram em destruir parcialmente a casa como sinal de sua indignação.

Tudo afinal foi reparado. Os ingleses mandaram reformar o imóvel. Dona Zica pôde realizar um sonho antigo: desde menina, ansiava por um quintal cheio de flores, especialmente rosas. Conheci a casa: era o mais belo quintal da cidade. A fachada, tão colorida, havia sido fotografada pela gente da cidade e tornara-se postal para os turistas. Dois são os postais de Nova Lima: num deles, a Mina de Morro Velho; no outro, o quintal de dona Zica.

Meses depois, conta-nos a florista, uma senhora elegante chamou-a ao portão e queixou-se: “Onde já se viu, dona Zica! Eu atrás de uma casa aqui neste bairro de gente e a senhora me ocupando todo esse espaço com flores!”

Quando ouvi este episódio, encontrava-me na varanda da casa, olhando rosas. Dona Zica então voltou-se — o dedo me apontando — e concluiu severamente: “A madame estava desfazendo da gente. Fosse o quintal dela, podia. O senhor sabe, pobre também pode gostar.”

O humaníssimo sentido do gozo de flores. Fica desfeito quando desfazem da gente! Já repararam a força e frequência do verbo *desfazer* nos mundos da cultura popular? Sob forma de um transitivo indireto (*desfazer de alguém*) mostra a compreensão que se tem da ação de apoucar, desdenhar, menosprezar: isso quebra, desmonta, desmancha a gente!

O humaníssimo sentido do gozo de flores: gozo que excede consumo e uso. Reparem que o verbo *gostar* foi empregado intransitivamente na conclusão de dona Zica, assumindo sentido ampliado: pobre também pode gostar, só gostar, pode dedicar às coisas mais diversas aquela desinteressada modalidade de atenção que distingue a humaníssima faculdade do “gosto”. O golpe contra Zica não a atingiu apenas quanto ao gosto “de flores”, mas, amplificado, acertou largamente naquela sua capacidade que é de todos nós e nos aproxima distintivamente: a humana capacidade de gostar simplesmente, sem nada dever de necessário ou útil. Gostar de flores é como amar ou rezar.

Pois bem. Humilhação é humilhação social. Corresponde à experiência pela qual perdemos um traço ou o sentimento dele. Um traço de humanidade tem sua experiência impedida. Um impedimento que não é natural ou acidental, mas aplicado ou sustentado por outros humanos. Ninguém haverá, impedido assim, que não viva este impedimento como uma diminuição ou como uma condição inferior.

O fenômeno não estaria descrito? Por que apontar como *humilhação política* o que pareceria satisfatoriamente designado como *humilhação social*?

Humilhação e herança

Humilhação social é sofrimento longamente aturado e ruminado. É sofrimento ancestral e repetido. Um sofrimento que, no caso brasileiro e várias gerações atrás, começou por golpes de espoliação e servidão que caíram pesados sobre nativos e africanos,

depois sobre imigrantes baixo-assalariados. Alcançou roceiros, mineiros e operários, também uma multidão de pequenos servidores, subempregados e desempregados.

Índios expostos à violação da terra e negros desterrados expostos ao racismo. A perda de bens, a ofensa contra crenças, ritos e festas, o trabalho forçado. A dominação nos engenhos ou depois nas fazendas, nas fábricas e nos escritórios. Roceiros sem terra, expostos a trabalhar para só comer. Cidadãos pobres expostos ao emprego proletário, ao desemprego e à indigência. Velhos expostos a ficarem para trás no trabalho acelerado. Mulheres detidas por seus pais, irmãos e maridos, por seus professores e chefes. Amantes expostos à vigilância e à proibição, quando o amor aconteceu fora da ordem erótica oficial. Loucos desmoralizados pelas ciências, cassados pelos tribunais, invalidados pelos manicômios. Crianças pobres e negras estigmatizadas como portadoras de deficiências intelectuais e afetivas por fracassarem num sistema escolar ineficiente.

A violência que machuca o humilhado nunca é meramente a dor de um indivíduo, porque a dor é nele a dor velha, já dividida entre ele e seus irmãos de destino. Os ataques, quanto mais nos chegam de fora e de muito antes, tanto mais nos vão paradoxalmente atacar de dentro e agora. Distantes e antigos, ficaram mais ou menos sem sentido, embora imbuídos de uma energia difícil de conter: machucam muito, corrosivamente. Acertam antes mesmo que se pudesse atinar com o seu sentido, antes que se pudesse julgar o motivo do golpe e o seu ponto de partida. A dor sempre precede o seu reconhecimento mais consciente, mais ainda a dor de longa duração, coletivamente padecida. O humilhado não sabe bem por que chora e nunca chora apenas por si próprio, chora a dor enigmática e chora a dor somada.

O sofrimento do rebaixamento público acompanha o humilhado como uma angústia. Acompanhemos Jean Laplanche e o modo extraordinário como soube examiná-la: angústia é impulso indeterminado, mas não é coisa endógena. O mais indefinido dos

afetos é disparado dentro de nós a partir de mensagens dos outros que nos alcançam como recados demais enigmáticos.

Gestos ou palavras dos outros são que impelem os afetos. Angústia é o afeto impelido por gestos ou palavras intrigantes, gestos ou palavras de sentido perdido ou mal armado, incompleto. Que sinto? Que coisa é essa? Que coisa me quiseram comunicar? Que coisa sinto com o que me quiseram comunicar e que não compreendo?

O que veio dos outros e instiga, sem que o possamos assimilar: isto é muito perturbador. É como espinho na carne! E digamos de uma vez: gestos e palavras de rebaixamento contam entre as mais perturbadoras mensagens que nos podem chegar dos outros. De onde lhes vêm o desejo e a licença de nos comandarem? E por que acontece de obedecermos servilmente a quem nos comanda?

São mensagens arremessadas em cena pública: a escola, o trabalho, a cidade. São gestos ou frases dos outros que penetram e não abandonam o corpo e a alma do rebaixado. O adulto e o idoso, já antes o jovem ou a criança, vão como que diminuir, vão guardar a estranha e perturbadora lembrança de quem a eles se dirigiu como quem se tenha dirigido ao inferior. São lembranças que vão desarrumar a percepção e a fantasia, a memória e a linguagem, o sono e o sonho. Vão interpelar e exigir a consciência antes mesmo do oprimido cair na conta do que o inquieta. E chegada a hora da interrogação, a hora de pensar, não poderá evitar a perplexidade: por que fui tratado assim?

Mensagens de humilhação, como toda mensagem enigmática, inscrevem-se no humilhado como fonte de processos primários: aqueles processos que Freud ensinou a acompanhar por transferência. E que o mesmo Freud desvendou como deslocamento e condensação de lembranças, imagens ou palavras, cedo inquietando e intrigando já as crianças.

Sofrimentos políticos não são enfrentados apenas psicologicamente, uma vez que são políticos. Mas enfrentá-los politicamente inclui enfrentá-los psicologicamente. A cura da

humilhação social pede remédio por dois lados. Exige *participação* no governo do trabalho e da cidade. E exige um *trabalho interior*, uma espécie de digestão, um trabalho que não é apenas pensar e não é solitário: é pensar sentindo e em companhia de alguém que aceite pensarmos juntos. Isto tende para o que Hannah Arendt descreveu como o ato de *judgar*.

O julgamento implica pensar pela própria cabeça e também conversar. Pensar pela própria cabeça é pensar ativamente. Inclinar-se passivamente para o pensamento é inclinar-se para o preconceito ou adotar a opinião dos outros como quem troca preconceito por preconceito. A comunicação, outra coisa que não a troca de preconceitos, é pensamento que conversa com o pensamento dos outros: exige falar do meu lugar, mas também me imaginando no lugar dos outros (Arendt, 1995, p. 369-382). Começo respondendo pelo que vejo e passo para o que veem os outros. O mesmo mundo, mas visões diversas do mesmo mundo. Vou rondando experiências minhas e experiências dos outros. Minha experiência não coincide com a experiência do outro. Tampouco a experiência que suponho, imaginando-me em lugar alheio, repete a experiência de quem está lá. O encontro e o desencontro do que dizemos e ouvimos, do que testemunhamos e do que imaginamos em nome dos outros: isso se chama conversar e faz julgar um tanto mais certamente as experiências compartilhadas.

Esse trabalho interior, conjugando sentimento, pensamento e companhia, é trabalho que lembra o que Freud chamou de *elaboração psíquica*, sobretudo quando a concebeu como um trabalho em presença de mais um outro humano. A este respeito, chamo atenção para o que descobriu e chamou de *transferência*.

A mágoa vivida com alguém, aqui e agora, pode devolver para o que foi vivido antes e ficou sem digestão. Transferência. É quando sofremos demais. Um sofrimento que a situação atual admite e que, todavia, parece desproporcional, parece exagerado. Mas não há exagero nisso. É ofensivo e falso sugerir que a mágoa não está

ali. É igualmente falso sugerir que está perfeitamente ali. Está ali e está antes dali: comunica-se com um golpe atual e comunica-se com golpes atrás, os primeiros golpes, os golpes originários.

O sofrimento transferencial é sofrimento sobrecarregado. É o sofrimento revivido e misturado ao que agora vivemos de novo. Não é sofrimento que está no presente e tampouco está no passado. Está no intervalo do passado e do presente, na mistura entre agora e antes. O tempo da transferência é o tempo em que realmente vivemos, é o tempo da vida humana. É ilusão localizarmo-nos perfeitamente no presente ou no passado. Vivemos numa tensão entre o passado e o presente que é como uma alavanca para o tempo seguinte, para o futuro, o futuro em que desejamos ver redimida nossa desolação. O futuro é o que continuamente antecipamos quando colaboramos e conversamos de igual para igual, digerindo pesares com os outros. Transferência é o motor da elaboração psíquica. E o futuro é o destino da transferência.

Humilhação e cinco sentimentos

Os depoimentos e conversas de gente abalada por humilhação pública recordam e precisam repetidamente derrotar sentimentos que estão no miolo de seu sofrimento. São sentimentos que surram. Adoecem ou matam quando não enfrentados. Quero afirmar cinco deles, modulações de uma mesma angústia.

Um primeiro par

O sentimento dos ambientes citadinos como expulsivos, tantas vezes acompanhado pelo sentimento de amargurada fruição dos bens públicos.

Houve um dezembro em que finalmente Natil e Rose ousaram visitar-me em casa. Decidimos jantar fora. No caminho, diante de um *shopping center*, avistamos grandes árvores com tronco e

galhos inteiramente cobertos por minúsculas lampadazinhas, lembrando jabuticabas de luz, como se o brilho viesse de dentro. Ficaram como duas menininhas trêmulas e de olhares arregalados. Caindo em compaixão, dispararam a lembrar um sem-número de amigos e familiares que precisavam estar ali: “Ah! Mas o Renato devia estar aqui!”, “A Penha tinha que ver isso”, “Por que que a gente não carregou a Roseli?!”. Aos poucos, pareciam sofrer. E sofriam de um modo involuntário, invencível, o que contribuía para perturbá-las ainda mais.

Não negavam a graça do passeio e das árvores enfeitadas, mas pareciam penar uma tristeza danada e aparentemente sem explicação. Sem compreenderem o motivo da dor, a dor irreprimível que subitamente veio tomá-las e arrastá-las – desculpavam-se pelo desgosto, desculpavam-se muito, atordoadas. Começaram a chorar, sem que ninguém pudesse atinar facilmente com a causa das lágrimas. E desculpavam-se mais e mais.

Num depoimento que trato de resumir, Natil nos vai falar, por exemplo, de uma viagem para a bela cidadezinha de Nova Lima, em visita à dona Zica e Léia:

Como eu saí em viagem, eu acho que minha família tinha que ter saído também. Eu acho assim: que o que eu estou vivendo, a minha família tinha que viver também. Então não consigo me desligar totalmente. Acho assim que é um direito meu, mas deveria ser um direito dos outros também. Mas como não deu pra todo mundo estar indo, então... Fico assim meia... não fico totalmente realizada. Se eu tivesse mais condição todo mundo teria ido.

Quando eu saio, eu volto e despenco na minha realidade! Sem-pre falo isso: eu despenco na minha realidade!

E um lugar que eu sinto isso muito forte é quando por exemplo eu vou no *shopping*. Então me sinto mal. Agora, com o tempo — que fiz um trabalho comigo — é que tô conseguindo ir no *shopping* e não voltar desse jeito.

Já tive problemas seríssimos. Problema sério de não aceitar essa realidade, de eu ir lá e não aceitar de estar lá, de pensar naquelas crianças que não estão lá, esses sentimentos. Não sei por quê. E eu tenho muito disso. Se eu for num lugar muito belo, que eu queria que outras pessoa tivesse desfrutando, eu falo: tô despencaaannndo na minha realidade! É difícil eu estar num lugar. Na mesma hora que eu tô num lugar belo, lindo, aí – é como se fosse uma mágica – eu tivesse aqui de novo! Que nem: eu tava em Nova Lima, aquilo lá... é lindo aquilo lá. Aí você despenca dentro dessa realidade, você despenca mesmo! Entendeu? É uma coisa que te choca, é uma magia.

É impressionante como você pode estar num lugar assim e depois ficar me deliciando de saber que já estava dentro da minha casa, que eu já estava com a minha família, que estava tudo bem, que aquilo lá era agora só recordação, já não era mais.

Os espaços e caminhos públicos, na sociedade de classes, são imantados pelo poder de segregar, pelo poder de sempre atualizar a desigualdade. A fruição de um bem público, manchado pela desigualdade, degrada-se em sentimentos de culpa: o humilhado não pode evitar “despençar em sua realidade”, arrastado para perto de seu pai ou sua mãe, seu irmão ou seus amigos, todos excluídos da praça onde a presença dos pobres não pode contar, a não ser a serviço dos que despendem dinheiro e ordens. O sabor da alegria vai logo amargar, misturado ao fel da desigualdade, ao sentimento de que a cidade é fechada para os humildes. Os ambientes e bens mais atrativos, carregados por signos de exclusão ou inclusão setorial, tornam-se logo lamentáveis para quem, como condição de sua satisfação, precisasse esquecer seus parceiros.

Não é raro que ouçamos de alguém: lembrei-me de fulana quando assistia ao filme, foi em sicrano que pensei durante a leitura, era como se passeasse ao lado de beltrano. As coisas têm o poder de retirar-me de mim mesmo e remeter a quem pertença

por coração. E diversas satisfações só quando vividas com os outros ou imaginadas ao lado deles é que são felizes. Há o caso, por exemplo, das inúmeras aventuras que só se tornaram viáveis porque, ao iniciar-me nelas, imaginei-me como um outro que não se furtaria a elas e me traria consigo: pois fui, então, trazido para a experiência como se o meu tutor ali estivesse e me tivesse chamado. Cada um é mais que um e pode mais quando traz consigo os seus outros. Não é indispensável que estejam todos ali, mas talvez seja indispensável que pudessem estar caso o desejassem, bastando o meu consentimento.

Quando saio com Leia, Rose ou Natil, nunca deixam de reservar atenção aos seres laterais, àqueles que apóiam as festas sem tomar parte nelas. E a atenção pode logo tornar-se triste quando se dão conta da segregação dos marginais. Uma vez, entrando com Rose no cinema, ela perguntou à senhora da urna se o filme era bom. A mulher achou graça: “Não sei, não, minha filha, assisti não, as letrinhas escapam”, respondeu rapidamente, fazendo-nos rir um riso amarelo e apressando a fila. A fruição fica insólita sobre a base da insatisfação, impugnação ou servilismo dos outros. Insistir na satisfação, sem dividir-se, dependeria do esforço por identificar-se plenamente com o superior. Esforço quase impossível para os rebaixados, a não ser de um modo bizarro, maneirista ou corrupto.

O trabalho que Natil declara haver feito consigo mesma para liberar-se implicou, ao contrário de antes, desistir de cancelar sua fantasia, aceitar que seja difícil a felicidade sem comunicação, inventar festas e comício:

Eu mudei. Sonhar é importante. Descobri foi isso. Então nós vestiu a Jesuíta de Papai Noel e ela foi na casa dos menino. As criança ficava maravilhada. Até os grande, os pais. (A gente nunca fazia isso — pra nós Papai Noel era uma coisa comercial, lojista fantasiado. Não era assim, não, antigamente: Papai Noel vinha só ele, não ficava dando coisa. Mudou tudo.)

Então: veio a Jesuíta, com uma máscara branca que a gente ponhou nela, fazia um agrado, um abraço, uma palavra, dizia rô-rô-rô e as crianças se esbaldava. No rô-rô-rô foi que viram que a voz era de mulher e cismaram que era ela. Mas ninguém disse nada. Tem uns que até hoje tá com a pulga atrás d'orelha.

Ou:

O carnaval que teve aqui, no ano passado, nossa! Fui em todos, dançamo até. Aqui na Joanisa! Teve programação pela prefeitura, teve carnaval na rua. Aqui tem uma escola de samba, uma escola de bairro: chama “Pé Grande”! Teve apresentação deles e teve várias escolas. Ih! Cê acha que eu perdi? Naquele tempo, a Penha tinha restaurante em que vendia pastel: lá em cima tinha terraço. Nós subia lá em cima. E tava a Penha, tava a Márcia, tava a Adriana, tava um monte de gente lá, a Luzia. Tava o pessoal tudinho dançano. Eles fecharam a pracinha, até bem perto da subida que vai pro México! Fecharam lá e Perpétuo da Glória, fecharam todo aquele pedaço! E tinha gente pra caramba! [Você “despencou”, Natil? Você sentiu que “despencou”?] Eu não! Eu tava no meio de gente como gente, como eu ia sentir?! Eu tava — como se diz — no meio de gente como a gente mesmo! Não é que tô discriminando, eu sei que você entendeu: tava no meio do pessoal! Porque a coisa mais bonita que eu acho é a massa, organizada, expressando o que sente. Então quando isso, quando ia num comício... aquilo me dava assim uma satisfação, porque aquilo tem uma energia, uma força, aquela massa todinha, Nossa Senhora! Então eu ficava assim... extasiada de ver aquilo lá, ver aquelas pessoas. E isso me dá prazer, estar ali no meio. Por isso que não perco: porque quem sabe, quem descobre que tem a força ali no meio, não perde.

Um terceiro sentimento

O sentimento de invisibilidade

Pesam sobre as classes pobres, em nossa sociedade, o trabalho simplificado e o trabalho simples. Admitimos uma organização do trabalho complexo que isolou, num extremo, a gerência; noutro, a operação braçal. Entre os extremos, combinações que não vencem a dissociação principal entre chefes e operários. Atividades complexas são fragmentadas em atividades demais elementares e desqualificadas, exigindo pouca ou nenhuma instrução técnica ou escolar. E quanto ao trabalho simples (varrer, lavar, embalar lixo, fazer camas), aquelas tarefas indispensáveis, mas necessariamente muito simples? Em vez de as assumirmos todos, tornou-se hábito nosso reservá-las aos pobres.

Numa sociedade livre, deveremos apenas admitir trabalhos complexos. Nossa imaginação política precisará avivar-se. A divisão social do trabalho não apoiará a fratura do trabalho complexo. Por sua vez, tarefas irremediavelmente simples, estas serão socialmente generalizadas, um dever de todos e de cada um, a não ser quando ocorrer de serem integradas a uma rede de operações e ações enriquecedoras, de maneira que seus agentes não fiquem concentrados em atividades banais.

Todo ano propomos aos estudantes de Psicologia Social, na USP, uma experiência de trabalho assim. Devem assumir, por um dia, trabalhos simples ou simplificados. Encontram emprego como porteiros, balconistas, faxineiros, camareiros, ajudantes de cozinha, auxiliares de escritório, seguranças, bilheteiros de ônibus, operários em linha de montagem, gandulas de tênis, coveiros. A lista enche a lousa da sala de aula.

Fernando Braga da Costa foi gari na Cidade Universitária. A primeira frase em seu diário de campo: “Fiquei invisível!”. Explico: vestiu o uniforme azul, trabalhou de manhã e, à altura do almoço, passou uniformizado pelo Instituto de Psicologia. Entrou no prédio e reparou uma espécie de desaparecimento dos gestos

e palavras que, quando estudante, são comuns entre ele e quem cruza. Surpreendeu-se especialmente nas vezes em que passou despercebido por pessoas que estudam com ele: não o viram, passaram ao largo, sem cumprimentos. Era um uniforme que perambulava: estava invisível⁶.

Lívia Akissue de Barros assumiu funções num supermercado de porte médio em São Paulo. No meio do dia, estava ocupada num corredor de alimentos: retirava biscoitos de um cesto e transferia tudo para as prateleiras, ajeitando as embalagens em pirâmide. Estava concentrada, absorvida pela tarefa, quando uma senhora aproximou-se dela, sondando e vasculhando os biscoitos. Subitamente, a senhora passa o braço bem diante do rosto da estudante. Uma vez, outra vez. Lívia precisava desviar-se do braço que avançava, acreditando que a percepção da situação fosse também compartilhada pela senhora. Nada. O que Lívia sentia (o iminente risco de uma mão na cara), a senhora não parecia sentir. A estudante descreveu a primeira vez: espantou-se com o braço surgindo de repente, bem diante dela. Achando graça, olhou para a senhora, imaginando que seria correspondida nos risos. Nada. Uma vez, mais uma: Lívia já não achava a menor graça, mas tampouco seu mau-humor era notado pela mulher do braço:

Ela pegou a bolacha, olhou, devolveu. Pegou outra, o mesmo percurso na minha frente, olhou, colocou no carrinho e foi embora. Fiquei perplexa. Não conseguia nem sentir raiva de tamanha falta de educação. Eu simplesmente me senti um móvel, um objeto. Fiquei invisível! Foi bem essa a sensação.

O segundo episódio. Desta vez, Lívia no corredor dos produtos de higiene e banheiro:

⁶ Fernando tornou-se pesquisador em Psicologia Social e concluiu um mestrado de impressionantes narrativas: *Homens invisíveis – relatos de uma humilhação social* (São Paulo: Globo, 2004).

Estava arrumando os sabonetes, quando percebi um homem me olhando, encostado no balcão da pequena lanchonete junto à entrada do supermercado. Não me incomodei e continuei trabalhando. Quando cheguei aos xampus, uns cinco minutos depois, vi que o homem continuava a me olhar. Aí me incomodei. Vi que me olhava com um olhar malicioso. Não gostei.

O homem olhava, não se detinha, olhava a cintura, o quadril, às vezes os seios. E não parava de olhar. Com licenciosidade, media as formas da moça. Lívia diz nunca ter vivido coisa assim. A licença era tanta que a estudante, no começo, chegou a suspeitar que a tivesse involuntariamente provocado:

Como eu precisava às vezes me agachar, para a arrumação das prateleiras mais baixas, ficava todo tempo me assegurando da blusa não subir, da cintura não baixar e roupa íntima nenhuma aparecer. Vi que estava tudo em ordem comigo, minha atitude era discreta. Mas uma sensação de desconforto não me largava. Era demais, o homem me olhava como se eu estivesse sem nada e à disposição dos olhos dele. Comecei, então, a reagir, olhando com raiva, com desprezo, cortando, mostrando que estava me irritando. Em qualquer lugar, reagir assim sempre bastou. Ali, não adiantou nada. O homem continuava. Era uma coisa esquisita, foi bem chocante.

A reação da estudante (no caso, não esqueçamos: reação de uma funcionária) não pegou, não foi bastante para alterar em nada o homem permissivo.

Se tudo isso contrastamos com o que Emmanuel Lévinas chamou “rosto”, mistura do que ao mesmo tempo se oferece e se furta à percepção, imanente e transcendente, sensível e inapreensível, devemos pensar o humilhado como quem experimentou um bloqueio do rosto, ficou sem aparição e sem segredo. Desapareceu

ou foi devassado por quem nele fixou os olhos como na máscara de um indivíduo abaixo e servil. Simone Weil observava que, na rua, a passagem por um poste não é por ninguém sentida do mesmo modo que a passagem por alguém. No quarto, não estou na mesma situação sozinho como quando alguém está comigo. Há algo que torna alguém, mesmo sem pretender, capaz de influir sobre nós, sobre nossa percepção, sentimento e movimento. Esse poder desaparece nos governados, nos escravos, nos servos, nos criados, nos operários, nos funcionários.

Um último par:

O sentimento de não possuir direitos, sempre precedido pelo sentimento de vigilância (o sentimento de ordens, comandos ou reprimendas sempre iminentes).

Natil:

Vêm aqueles pensamento de que não é pra mim, de que não posso estar ali — penso que tenho o direito, mas o pensamento não ajuda. Você vai ficando pequena. Não sei o que é, uma sensação estranha.

Simone Weil, quando fresadora na Renault, anotou em seu diário de fábrica:

Saindo do dentista (terça de manhã eu acho, ou talvez quinta de manhã) e subindo no ônibus, reação estranha. Como eu, a escrava, posso entrar neste ônibus, usá-lo graças a meus 12 centavos como qualquer um? Que favor extraordinário! Se me obrigassem brutalmente a descer dele dizendo que meios de locomoção tão cômodos não são para mim, que eu só devo andar a pé, acho que me pareceria natural. A escravidão me fez perder totalmente o sentimento de ter direitos. Parece um favor ter momentos em que não preciso aguentar a brutalidade humana⁷.

⁷ *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio: Paz e Terra, 1979, p. 87.

Dominação e angústia

Já o vimos sob perspectiva laplanchiana: a angústia é o mais desqualificado dos afetos, moeda dos afetos traumáticos. O mais abstrato e o mais humano dos afetos, representa a ressonância em nós de um enigma que veio dos outros e no meio dos outros. Veio um inexplicável olhar ou palavra, um indecifrável recado verbal ou não verbal, alcançou o sujeito e invadiu, agora governando de dentro como fosse uma força física, uma pressão a todo vapor, uma energia desorientada.

E dissemos nós, transportando-nos para o nosso problema: um golpe externo e estranho, o golpe público do rebaixamento, foi para dentro e seguiu agindo por dentro como um impulso invasor, desenfreado, uma angústia. As expressões da angústia política podem variar: são lágrimas, a gagueira, o emudecimento, os olhos baixos ou que não param de piscar, o corpo endurecido, o corpo agitado, o protesto confuso, a ação violenta e até o crime.

Uma angústia tem seu ponto de partida em mensageiros humanos e ultrapassa a aptidão tradutiva dos seus destinatários — o destinatário sofre a mensagem sem poder suficientemente traduzi-la. Angústia é não só energia, mas energia de matriz semiológica: aparece como aflição e agitação que exprimem a carência de um sentido que perdeu forma e conteúdo ou que mal chegou a alcançá-los, constituindo-se como um signo lacunar. Um signo fraturado tanto para os que o recebem como para os que o transmitem. Eis o que Jean Laplanche também asseverou: as mensagens enigmáticas, que angustiam e confundem o destinatário, são frequentemente enigmáticas para seus próprios mensageiros. E, mais uma vez, digamos nós: o sentido das mensagens de rebaixamento, fulcro da humilhação social, escapa aos humilhados e também aos soberbos.

Quem recebe o comando despótico e se põe a obedecer irrefletidamente, saberia dizer o que lhe põe tão automaticamente em subserviência? Quem comanda sobranceiramente, com brutalidade

ou educadamente, saberia dizer o que lhe põe tão naturalmente na licença disto? Onde começou todo este desequilíbrio político, a imaginária superioridade destes senhores impunes e a imaginária inferioridade desses servos compulsivos? Quando foi que tudo isto se tornou tão sólido? Como? Por quê?

Quem estará preparado para perguntas tão urgentes, mas que estão entre as mais difíceis de responder? A desigualdade social é enigmática, pois o fenômeno mesmo que lhe é determinante, a dominação, é dos mais difíceis de decifrar. A luta por cancelar a dominação passa por também pensar o seu fundamento. Mas haverá propriamente razão na dominação? O fenômeno violento não é movido por desejos e interesses? Não é considerável a margem de desrazão ou irracionalidade por trás da dominação?

Dominação e desigualdade social

Desigualdade social é expressão que descreve o estado de grande disparidade entre pessoas, uma situação de desnivelamento. Só muito remotamente faz alusão a uma falta *praticada* por muitos e por instituições. A igualdade que falta é igualdade recusada. A igualdade foi recusada, foi recusado o igual direito de agir e falar, o igual direito de tomar parte nas iniciativas e decisões. A igualdade foi recusada e afirmamos a dominação. Justamente, se desejarmos um exame mais assertivo do fenômeno, precisamos apontar e discutir o que a desigualdade social torna manifesto: a *dominação*. A dominação compõe o núcleo determinante da coisa. Desigualdade social é o nome superficial e tardio para o fenômeno consumado.

A dominação compõe o ambiente em que a altura humana perde balanceamento e entra em depreciação ou exaltação. Os dominados abaixo, envergonhados e subordinados; os dominadores acima, sobranceiros e comandantes. Dominação é fenômeno político por excelência. Quando falamos não apenas

negativamente em desigualdade social, mas assertivamente em dominação, nosso discurso e nossa percepção do fenômeno vão politizar-se. É possível falarmos em desigualdade social sem nenhuma referência ao poder, o que é impossível quando falamos em dominação.

No caso das sociedades modernas, por exemplo, é possível nenhuma referência ao antagonismo de classes. Falamos em desigualdade social, falamos até mesmo em desigualdade de classes e, muitas vezes, não mencionamos o antagonismo entre patrões e assalariados. É possível falarmos em “desigualdade de classes”, impossível falarmos em “igualdade de classes”. A soberba da classe acimada e a humilhação da classe rebaixada não são qualidades contingentes e independentes, mas opositivas e reclamam-se mutuamente. Uma cidade sem superiores e inferiores supõe uma cidade sem patrões. Soberba e humilhação não são problemas laterais que se acrescentam à existência moderna de classes, são ingredientes seus. Onde quer que superioridade e inferioridade comutem-se em igualdade, começa a superação de classes. Onde quer que a soberba e a humilhação comutem-se em consideração pela iniciativa e pela palavra de todos e cada um, quem quer que sejam, começa a cair o sentimento de classe.

Para que ricos e pobres, letrados e iletrados, participem igualmente do direito ao poder, é preciso não acatar a separação de pessoas entre governadores e governados. Nem tanto a igualdade de rendas é condição para a igualdade política quanto, inversamente, a igualdade política é que tende a corrigir ou cancelar disparidades econômicas. A identidade de cultura ou o nivelamento de competências, por sua vez, estão também longe de representar condições para a igualdade política: esta é que torna os encontros interculturais ou profissionais uma ocasião para a troca e colaboração — na dominação, a diversidade torna-se pretexto para a desigualdade.

Igualdade não é condição sobretudo econômica, cultural ou profissional: é condição política. Em seu elemento, entretanto,

a riqueza e o conhecimento tendem à distribuição; o encontro de culturas tende à troca de influências e não ao prestígio unilateral⁸⁻⁹; e a diversidade de competências tende à colaboração. Igualdade não é identidade ou equação: implica não a supressão de diferenças, mas supressão da dominação. Há igualdade quando nos reunimos no igual direito de governar cidade e trabalho, ninguém no direito de governar ninguém. Os iguais são os diversos que se reúnem para a participação, para a troca de pontos de vista e iniciativas. Fora da igualdade, rosto e voz ficam sem onde espalhar-se. Igualdade é aparição de vários rostos e diversas vozes. Inversamente, gente singular só aparece onde, de igual para igual, cada um vê e é visto, fala e ouve. Igualdade e pluralidade são como condições reversíveis (Arendt, 1993).

As únicas formas de relação que podem subsistir fora da igualdade e, assim mesmo, apenas temporariamente, são relações que não sejam primariamente políticas. Relações entre pais e filhos, entre mestres e aprendizes, por exemplo, admitem certa discrepância de autoridade e voz que, todavia, é coisa bem diferente de desigualdade. Melhor seria que as caracterizássemos como formas de dependência passageira, dependência para a

⁸ “Quando duas culturas se defrontam, não como predador e presa, mas como diferentes formas de existir, uma é para a outra como uma revelação. Mas essa experiência raramente acontece fora dos pólos submissão-domínio. A cultura dominada perde os meios materiais de expressar sua originalidade”. (Bosi, 2003)

⁹ “O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. [...] As trocas de influências entre meios muito diferentes não são menos indispensáveis que o enraizamento [...] Mas um determinado meio deve receber uma influência exterior não como uma importação, mas como um estimulante que tome sua própria vida mais intensa. As importações exteriores só devem alimentar depois de serem digeridas. E os indivíduos que formam o meio, só através dele as devem receber. Quando um pintor de real valor vai a um museu, confirma sua originalidade. Deve acontecer o mesmo com as várias populações do globo terrestre e os diferentes meios sociais. [...] *quando o conquistador permanece estranho ao território de que se apoderou, o desenraizamento é uma doença quase mortal para as populações submetidas.* [...]” (Weil, 1996)

independência: relações, portanto, que embora não sendo primariamente políticas, não deviam tampouco admitir-se antipolíticas, pois estão implicadas, mais além de suas tarefas próprias, na educação de cidadãos. Pais e professores, quando despóticos, não apenas embaraçam ou impedem o caminho do cidadão, como também concorrem para tornar entrópica a relação pedagógica ela mesma, deixando filhos e aprendizes infantilizados e incompetentes. Educar para a cidadania é condição mesma para que educação seja educação, incremento e não violação de aptidões e saberes (Arendt, 1988).

Os sinais concretos de desigualdade social são a fome, a doença, o analfabetismo e o desenraizamento (a perda da terra e de um grupo de participação; mais drasticamente, o nascimento sem terra e sem grupo). Como grupo de participação, valorizemos, numa época de desemprego, o grupo de trabalho. Quem duvidaria do mal-estar nestas condições? Há tristeza e melancolia associadas às condições de faminto, doente, iletrado e desenraizado. E há vergonha nisso. Quando são condições temporárias, a tristeza não chega à melancolia. E tristeza ou vergonha passam quando chegam a refeição, o remédio, a escola, a casa própria e o trabalho.

Mas há o caso em que a melancolia se impõe e a vergonha se torna crônica, humilhação social. É quando aquelas condições são persistentes, compartilhadas por muitos, e dão sinais de que são condições políticas, ou seja: não apenas males que duram muito e são divididos numa comunidade de destino, mas duram muito e são coletivos porque se ligaram ao interesse e desejo de gente e grupos soberbos para quem eu e meu grupo parecemos contar como inferiores, quando famintos, mas também quando saciados, quando sem casa, mas também quando moradores, quando desempregados, mas também quando ocupados, quando doentes e quando curados, quando sem escola e quando nela matriculados; quando pobres e quando remediados ou abastados, quando negros, índios, migrantes, quando mulheres, quando homossexuais ou bissexuais.

Nos males de longuíssima duração, duração que pode levar uma vida inteira e até muitas vidas, abrangendo meus ancestrais, conta decisivamente a desigualdade *política* (geradora das diversas formas de desigualdade social), conta a humilhação *política*, conta o ataque sentido a partir dos outros, meus antagonistas, todos aqueles que parecem desejar a mim e a meu grupo quietos e obedientes a seu serviço. A humilhação, quando humilhação política, não conta imediatamente a partir de privações econômicas, menos ainda a partir da diversidade cultural ou profissional, mas passa pelos outros, passa pelo preconceito dos outros.

Há preconceito envolvido no fenômeno da humilhação. O enigma da humilhação política precisa ser ligado ao enigma do preconceito. E o enigma do preconceito (isto é decisivo!) precisa ser ligado ao enigma da dominação. O preconceito não pode ser suficientemente determinado se, quando o caracterizamos como um fenômeno de afastamento do outro, vinculamo-lo apenas aos temas do estereótipo e das atitudes (temas muito caros à Psicologia Social de bases gestaltistas) ou do narcisismo (tema muito encarecido e explorado pela psicanálise parisiense). O tema do preconceito só pode ser satisfatoriamente determinado quando afinal ligado ao tema da dominação¹⁰. No preconceito estou voltado para o outro como para um estranho, mas não só: encontro-me na contingência de dirigir-me a ele (ou poder a qualquer instante fazê-lo) como alguém abaixo e a meu serviço¹¹.

Os dominados?

O dominado não existe. A frase, depois de tudo que se escreveu, poderá parecer disparatada. Mas é que pessoas

¹⁰ Foi o que Adorno e Horkheimer nos quiseram transmitir desde a Segunda Guerra e o que, muito perto dos psicólogos brasileiros, num certo regime de psicologia social praticado na Universidade de São Paulo, voltou a ser apontado por Ecléa Bosi, Sylvia Leser de Mello, Maria Helena Souza Patto, José Leon Crochík e Iraí Carone.

¹¹ Isto é mais evidente no caso do preconceito contra os pobres, os negros e índios, os imigrantes espoliados, as mulheres. Pode não ser evidente para o

politicamente feridas reagem sempre, a não ser quando mortas. E quando a dominação as tenha arrastado para a morte, ainda assim não terão sido empurradas sem algum protesto. Pessoas não há que deixassem sem resposta a injúria, de tal modo que é indevido tratá-las como “humilhadas”, “dominadas”. Se passam a vigília sem reclamação, não deixarão o sono sem sonhos que são como gemidos. Os protestos variam, mas pessoas reagem sempre. Varia a lucidez e varia a eficácia dos protestos.

Há, por exemplo, a negação dos golpes de rebaixamento. Há quem não consiga admitir o reiterado acontecimento da dominação. Sobre quem cai persistentemente o fato sinistro, pode custar admiti-lo. Há quem simplesmente recuse o fato e sua realidade, sem poder constatar e interrogar a coisa enigmática. É como forclusão: um bloqueio do espanto, um esforço por neutralizar a coisa insuportável, rejeitando-lhe nome ou sentido. E eis o que ouvimos de Freud e depois Lacan: negações fracassam sempre. A coisa chocante, quando nos quis atacar também por dentro, mas não logrou alguma recepção e tradução, algum registro em imagem ou palavra, volta a atacar por fora e por onde menos se espera, disparando delírios e alucinação. Mas a pessoa alarmada não é para ser enquadrada sob suspeita psiquiátrica. Não devíamos duvidar: ninguém cai desnecessariamente em angústias persecutórias! E nunca é alguém que devesse o incursu mórbido só a razões de temperamento ou organismo. Os grandes medos são mais que um efeito de imaturidade ou disfunção e exigem que

caso dos homossexuais ou bissexuais. Mas, ainda assim, interprete-se politicamente o preconceito contra homossexuais e bissexuais. A dominação (para dizê-lo de maneira muito apressada e, por isso, pouco satisfatória) apoia-se sobre uma dissociação entre o masculino e o feminino e contribui para agravá-la. O dominador, corriqueiramente, é afetado: machista ou afeminado. O homossexualismo ou o bissexualismo (quando insubmissos e quando não se associaram defensivamente ao poder e à força) propõem uma integração entre o masculino e o feminino que contraria os humores da dominação, uma integração que os pusilânimes ou os violentos podem sentir como muito desagradável ou como uma ameaça.

encaremos seriamente o seu objeto disparador. No que diz respeito ao nosso problema, devemos lamentar e até repelir as diversas vezes em que angústias ligadas à experiência pública e ancestral de humilhações são, afinal, reduzidas a inclinações dos indivíduos ou idiossincrasias: isto significa desmoralizar pela segunda vez os já longamente desmoralizados.

Há a resignação servil: adesão a um sentido forçado e positivo, consentimento numa explicação amortecedora para a desigualdade social e que dissimula o tema da dominação. O servilismo amiúde culmina em submissão raivosa, uma irritação contida que, às vezes, explode por arroubos impotentes. Noutras vezes, é destilada por maquinações maliciosas e veladas, podendo parecer incompreensíveis ou covardes tanto para suas vítimas quanto para seus praticantes.

Há o ressentimento adensado: a condição de quem retirou sua esperança nos outros, exaurido por melancólicas experiências de esforçar-se sem retorno e sem ninguém de quem depender com confiança, em mundos onde ninguém mais dá a mão, onde nada se obtém a não ser mediante dinheiro.

Há a resignação judicativa: a visão dos golpes sob perspectiva que não é dominante, uma interpretação fora das opiniões oficiais, um livre julgamento. É como um protesto discreto: uma alteração de sentido intimamente vivida e ruminada; um protesto mudo, sem estardalhaço, mas que é parente e preparador da ação. O que chamo “resignação judicativa” atende a um sentido muito antigo de “resignação”. Foi Ecléa Bosi quem me trouxe atenção para o sentido originário do termo latino e que evoca um poder. *Resignação*, lemos no *Houaiss* e no *Porto Latino*, é primitivamente o ato de tirar o selo e deslacrar uma carta. É rasgar, abrir e descobrir. Resignação é o poder de *ressignificar* situações, rompendo o seu entendimento inercial. Um poder que tem parentesco com o poder de agir. Quem imagina a resignação dos humilhados como um poder? Quem conversa com eles e verifica que abominam o rebaixamento.

Há o grito e a ação impulsiva, que é como se manifesta a contraviolência. Entre submissão e impulso, há comportamentos raivosos e até o crime.

Há o discurso e a ação sóbrios, mas isolados. E há finalmente o poder: a capacidade de juntos interrompermos o automatismo social, cancelando opressões, fundando uma república e organizando formas salutareias para o trabalho de todos e cada um.

O que dissemos acima só chega a um elenco incompleto e muito abstrato. Está além de nossa adivinhação teórica o que cidadãos reservam contra o rebaixamento. Ouvindo-os de perto nunca teremos impressões gerais de humilhação, mas alguma notícia concreta. E uma notícia concreta nunca é simplesmente a notícia do golpe, mas o golpe já engolido e algo digerido, mais ou menos interpretado, mais ou menos enfrentado. Não existe “a” dominação, não como existem “os” dominados. E não existem, rigorosamente falando, os “dominados”: existem experiências da dominação, curtidas em espírito e carne. E se os ouvimos não em conversa rápida, mas a conversa alargada, se os ouvimos em situação que sua voz possa distender-se, possa dizer muitas coisas e não apenas o que presumimos ou suportamos ouvir, vem sempre uma lição, uma lição sobre a humilhação e a indicação de algum remédio.

Anos atrás, ouvi de dona Dilma, empregada doméstica, a descrição de um jovem patrão seu:

A gente nota que quer a gente longe! Quando chega perto fica assim duro, a boca presa, a voz lá no fundo da garganta, apertado, falando grosso, parece que não solta. [Imitando a voz do moço:] *Dilma, você me veja aquela camisa branca...* e não sei mais o quê. Não conversa com a gente não! Não tem calma de olhar. Parece preguiça. É desprezo.

Há lições aqui. “*Não tem calma de olhar*”: a visão rápida que só apanha tipos ou caricatura. Quanto não é assim a visão que temos dos subalternos, reservando-lhes apenas o olhar

indispensável para um comando? Olhar com impaciência conta entre os sinais mais característicos dos patrões, sem tempo a permitir que fosse vencida a imagem homogênea que fazem dos subordinados. “*A gente nota que quer a gente longe!*” A distância política aparece no espaço (bairros pobres e bairros ricos; circuito dos chefes e circuito dos funcionários) e nas cisões do trabalho (administradores, técnicos e operários). Mas não só. Ouçamos Dona Dilma: a distância parece impor-se também pela contenção das conversas. O patrão é de corpo retesado e voz presa. Ao aproximar-se da empregada, não está mais solto. Licencioso talvez, mas nunca livre. O mandonismo exige couraça muscular: é o preço exigido de quem quer posar acima e forçar altivez. “*Não conversa com a gente, não!*” Justamente, uma conversa depende de relaxamento, abandono. Superiores e inferiores não têm hábito de conversar. Trocam, apressados, apenas as frases funcionais. Uma ordem é sempre breve. E quer pronta resposta: “Sim, senhor!”.

O desprezo, esta mistura de indiferença e arrogância, demanda energia. Energia, é verdade, que se tornou mecânica: vem sem pensar, vem automática. É a energia que se tornou social, energia que parte de um e outro e mais outro, acumulando-se como energia de muitos, energia generalizada e que ficou distribuída, dividida entre cúmplices, apoiada por instituições: é a energia das classes dominantes. O sujeito do desprezo não é um sujeito individual tanto quanto um sujeito ligado ao seu estamento e classe, um sujeito social, um sujeito cujo comportamento podemos antecipar. E a energia senhorial depende, afinal, da energia servil. A energia dos servos é a energia todo tempo contrariada, acachapada, a energia que se contradiz. É a energia que o rebaixado precisa aplicar contra si mesmo, para não ouvir broncas ou ser castigado, para não ser demitido. Uma energia de amortecimento: uma energia necessária para não sentir, para não sofrer e que, no entanto, traz amargura. A energia servil é o esforço de engolir. Se dona Dilma não reagiu, todavia não engoliu: observou! E observou finamente. A aparente passividade da empregada era, no mínimo, um julgamento (não era ação, mas pode inspirá-la).

Os parceiros são decisivos na abertura de cada humano, na disposição para a natureza e para a cultura. São decisivos inclusive na abertura dos humanos uns para os outros e para si próprios. E inscrevem-se em nossa memória e imaginação como a figura de parceiros interiores, interlocutores, fiadores de rosto e altura. Ao mesmo tempo, aqueles que nos tenham acompanhado de modo violento passam facilmente para nossas lembranças e pesadelos como odiosos antagonistas.

A boa lembrança dos parceiros, contudo, não é homogênea. Nos depoimentos de joanisenses, Natil ou Léia, a memória dos amigos apresenta ao menos duas modalidades bastante diferentes. De um lado, lembram-se com gratidão de pessoas que as acolheram na chegada miserável a São Paulo, sem trabalho, sem casa, sem comida. Lembram docemente o socorro daqueles que as acudiram em tempos de apuro e privação. Mas, de outro lado, sua atenção é atraída pela evocação de encontros considerados como decisivos em suas vidas — encontros cuja lembrança é como a de um verdadeiro divisor, a partir do qual testemunham em si mesmas uma mudança biográfica: são lembranças de pessoas que, ao contrário de prestar serviços às depoentes, solicitaram e contaram com o seu próprio serviço a outrem.

Os encontros com estes indivíduos, menos caridosos do que convocadores, são geralmente lembrados pelas depoentes como momentos de descoberta da própria dignidade: dignidade assentada não no prestígio ou nos cargos conferidos pela comunidade, mas simplesmente no reconhecimento de si mesmas como de mulheres que não se reduzem às próprias carências e necessidades, podendo dedicar-se às carências e necessidades alheias. Os humanos confirmam sua humanidade quando incluídos em comunidades onde há troca de dons. Humilhação, nessa perspectiva, designa o estado de quem perdeu a percepção social de si próprio como de um doador. Humilhado sendo quem tenha sido publicamente congelado na figura do carente, alguém de quem nos cabe ocuparmos e que estaria impedido, ele próprio,

de ocupar-se de alguém. O carente é visado como quem em tudo depende de nós: alienamos nossa própria carência e ignoramos o que recebemos dele. O subalterno é detido na figura de quem depende do seu superior que, por sua vez, fica entretido na ilusão de não depender de nada e ninguém.

As comunidades populares da Vila Joanisa, especialmente durante o seu mais alto período (anos 70 e até 1992), inventaram formas de dependência em que o servilismo cedeu ao serviço mútuo.

Nos Clubes de Mães, mulheres ensinavam umas às outras receitas de cozinha, bordados, tricô-crochê, artesanatos, brinquedos. Também se reuniam para as conversas sobre família, filhos, amor, casamento, custo de vida, histórias do evangelho, histórias de vida e das lutas no bairro. Aquelas mães sensibilizaram-se com a situação das crianças, as muito pobres, que se esparramavam nas ruas sem cuidado ou eram trancafiadas nos barracos. De modo precário e em associação com missionários italianos e espanhóis que vieram residir no bairro, organizaram os primeiros encontros com crianças e jovens de 7 a 14 anos: isto correspondeu à fundação dos Centros de Juventude. O que ensinavam nos Clubes de Mães, passaram a ensinar também às meninas e aos meninos.

Nos Centros de Juventude da Vila Joanisa, toda influência dependia do assentimento dos outros (assentimento nunca total), dependia do pensamento, da conversa em que todos eram ouvidos, a coordenadora, mas também a cozinheira. As monitoras, mas também a faxineira. O psicólogo, mas também o marceneiro. A palavra e a iniciativa deixavam de contar como privilégio de técnicos. Os nomes de cada um eram mais empregados do que o nome dos cargos. Não éramos operários intercambiáveis, tampouco empregados que se limitavam ao raio de sua função. Estávamos a serviço das crianças, daquilo que a atenção para elas demandava de cada um de nós.

Nas sociedades burguesas fomos habituados a reconhecer amizade apenas nos relacionamentos reservados e que envolvem

laços muito estreitos entre as pessoas. Passa despercebido que a amizade pode acontecer também em espaços públicos, em circunstâncias que não exigem a intimidade, mas que, sem amizade, desmancham a cidadania.

A amizade, diz Hannah Arendt, é a mais essencial das virtudes públicas (Arendt, 1993). Designa, na cidade, uma forma de respeito que consiste em interessar-se pela opinião dos outros. Como descrever a alegria (quase) irresistível de ver estendido a todos, aos mais humildes e envergonhados, a atenção?

Ouçó La Boétie: jamais nos acostumemos à servidão, por mais que esteja enfeitada, coberta por vestes sagradas ou racionalizada. Libertemo-nos daqueles que se associam na dominação. Ambicionando o favor ou o lugar de seus senhores, ficam sem companheiros. Buscando estar assim acima de todos, estando além da igualdade, ficam também além da amizade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- _____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993a.
- _____. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993b.
- _____. *A Vida do Espírito*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória – ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- GONÇALVES FILHO, J. M. A memória da casa e a memória dos outros. *Revista Travessia*, Centro de Estudos Migratórios, São Paulo, ano XI, n. 32, p. 17-24, Set.-Out. 1998a.
- _____. Humilhação Social: um problema político em Psicologia. *Revista Psicologia USP*. São Paulo, IPUSP, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998b.
- _____. O bairro proletário e a hospitalidade. *Revista Boletim de Psicologia*, Sociedade de Psicologia de São Paulo, São Paulo, v. XLVIII, n. 108, p. 27-47, Jan.-Jun. 1998c.
- _____. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A. M. B. (org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-239.
- _____. A invisibilidade pública (prefácio). In: COSTA, F. B. da. *Homens invisíveis – relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, 2004.

- LA BOÉTIE, E. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- LAPLANCHE, J. *Problemáticas*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Vie et Mort en Psychanalyse*. Paris, Flammarion, 1989.
- _____. *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris: PUF, 1990.
- _____. *La révolution copernicienne inachevée*. Paris: Aubier, 1992.
- _____. *Entre séduction et inspiration: l'homme*. Paris: PUF, 1999.
- _____.; PONTALIS, J.-B. *Fantasme originaire, fantasme des origines, origines du fantasme*. Paris: Hachette, 1985.
- LÉVINAS, E. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- _____. *Le temps et l'autre*. Paris: PUF, 1989.
- _____. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SAFRA, G. *A face estética do self – teoria e clínica*. São Paulo: Unimarco Editora, 1999.
- WEIL, S. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. *Da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988a.
- _____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988b.
- _____. *Fear of Breakdown*. In: *Psycho-Analytic Explorations*. London: Karnac Books, 1989.

Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar!¹

Elisabeth Fernandes de Sousa²

*“Taxarão o preto de dor
E o branco tudo quanto puro
O claro todo bem amor
O ódio todo mal escuro”*

(Teófilo Lima — trecho da letra da música “O mesmo”)

Não é apenas questão de pertencimento de classe social

Travar um diálogo com psicólogos e educadores sobre os reflexos do racismo no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes negros é tarefa desafiadora. O ponto de partida para o trabalho com as questões raciais em nosso país é a compreensão sobre qual seria o pertencimento racial de cada um dos sujeitos envolvidos nas relações sociais.

Neste desafio apresento brevemente alguns pontos que fundamentam a necessidade de aceitar o enfrentamento dos problemas raciais do Brasil, para a melhoria da qualidade da educação de

¹ Trabalho dedicado aos amigos Vladimir e José Roberto, pelo carinho e intensidade das observações cotidianas.

² Socióloga e pedagoga pela Universidade de São Paulo, supervisora de ensino da rede municipal de São Paulo. E-mail: elisabethfsousa@ig.com.br

nossas crianças e adolescentes, em especial os negros, bem como algumas preocupações para atender aqueles que, no espaço escolar, são vitimizados por atitudes e relações racistas.

O que vou expor aqui deriva de leituras acumuladas, conversas com professores de diversas redes de ensino, com colegas de trabalho, com amigos que militam pela extinção do racismo, e, em especial, com alunos do curso de Orientação à Queixa Escolar, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, que, em nossos colóquios anuais, têm me incentivado com seus questionamentos.

Muitas dessas pessoas, depois de nossas conversas e sob a supervisão da professora Beatriz de Paula Souza, despertam sua inquietação diante da problemática, quando aguçam suas percepções para as relações racistas que ficaram despercebidas no cotidiano escolar. E é sempre com muita coragem e profissionalismo que se perfilam àqueles que compreendem que é preciso forjar a igualdade de tratamento para estudantes negros em relação aos brancos nos ambientes escolares. Isto porque não basta que todos estejam numa mesma escola, tendo aulas com os mesmos professores para garantir que o atendimento seja o mesmo.

Isso porque nosso país é, por vezes, considerado um universo de mestiços no qual todos vivem bem. É a crença no mito da democracia racial, que difunde o ideário de que por aqui todas as pessoas são iguais, não temos problemas de racismo porque, inclusive, permitimos que negros se casem com brancos e acredita-se que no mercado de trabalho, é a competência que define quem pode trabalhar. Nesse nível de compreensão, a questão racial se torna irrelevante.

Irrelevante? Não. É um de nossos principais problemas. Ocorre que outros tipos de diferenças coexistem com as diferenças raciais e também concorrem para a formação dos sujeitos e a construção das subjetividades. São os inúmeros processos de identificação e de estruturação das identidades que mesclam os

diversos pertencimentos em todos os indivíduos. E, a depender do contexto, características destes pertencimentos adquirem nuances diferenciadas de relevância.

Todas as formas de estruturação das identificações e construções de subjetividades têm especificidades. Para compreender e trabalhar com elas é preciso isolar variáveis e analisar o que se origina daquela característica exclusiva que forja os comportamentos que advêm desse ou daquele pertencimento.

O pertencimento pode ter diversas interfaces, como as de gênero, raça, idade, sexo, religião, classe social, perfil estético e perfil cognitivo, as quais são comumente organizadas por estruturas binomiais que positivam um pertencimento e negativam outro. E, por vezes, entre um pólo e outro é possível identificar uma gradação. Sendo assim, é possível imaginar a infinidade de combinações que essas polarizações podem produzir. Ocorre que as mesmas formam-se e transmutam-se nos sujeitos com maior ou menor intensidade, a depender se a variável é ou não passível de alteração em direção ao grau considerado positivo.

No caso do binômio negros e brancos em nosso país, a polarização é dada considerando que no extremo negativo estariam os negros, e no positivo, os brancos. Os primeiros, definidos como homens e mulheres com cabelos muito crespos, tez muito escura, lábios muito grossos e nariz bem chatos e os segundos, com cabelos bem lisos (claros ou escuros), olhos claros, tez clara, nariz e lábios finos.

Daí que pensar o pertencimento racial exige que o primeiro exercício a ser realizado seja o de olhar-se no espelho, procurando identificar em si quais são os seus traços, buscando definir qual é o seu lugar social nesta escala de gradação. O primeiro processo exige, então, que todos, negros e brancos, perguntem-se quem são, no que tange ao pertencimento racial.

O processo histórico de formação dessas relações no Brasil, que delegou e estruturou lugares sociais para pessoas em função de sua origem e pertencimento racial, definiu que os negros foram

escravizados e os brancos latifundiários. Assim, o período colonial brasileiro, ao trazer para cá como trabalhadores populações africanas que foram escravizadas, definiu relações de superioridade e inferioridade entre seres humanos, desumanizando as pessoas negras escravizadas, bem como seus descendentes.

Esse processo, em paralelo, deixou de oferecer/garantir escolarização, boas condições de trabalho, saúde e habitação aos ex-escravizados, fossem eles homens ou mulheres.

Por outro lado essas populações escravizadas ao longo dos séculos XVII-XIX, mesmo nesta condição, trouxeram consigo os repertórios culturais de suas regiões de origem no continente africano, e aqui foram transformando seus conhecimentos em ingredientes fundamentais para a cultura brasileira. Ao mesmo tempo, este processo de preservação indicava resistência às imposições dos colonizadores. Em contrapartida, foi mantida até nossos dias a crença de que aquilo que deriva das estruturas culturais européias são melhores e mais significativas que quaisquer outras contribuições. O que continua garantindo a hegemonia dos valores culturais deste grupo, em detrimento dos outros.

Manifestações religiosas forjadas nesse período e nesse processo, como a umbanda, o candomblé e outros cultos afros, ainda hoje têm sido menosprezadas como formação religiosa. Não são escritos nem apresentados contos, poemas e histórias com matriz africana para crianças e adolescentes nos ambientes escolares.

Os meios de comunicação, quase que exclusivamente mostram no seu rol de apresentadores e protagonistas pessoas brancas e, diversas vezes, ao apresentarem personagens negros e negras trazem e difundem imagens estereotipadas que aparecem calcadas em lugares sociais de marginalização e/ou inferioridade. São os ladrões e as domésticas, os ambiciosos, racistas e inconformados com sua condição social e que necessitam tripudiar para conseguir ascensão, e isso é sempre impossível.

Foi como decorrência dessa situação recentemente pesquisada em nosso país e acreditando que o combate à discriminação

racial passa necessariamente pela mudança das estruturas pedagógicas, que foi promulgada a alteração da LDB 9394/96 com a Lei 10.639, que instituiu o ensino de história e cultura africanas nos currículos escolares. Por que se acredita que, para que o sentimento de inferioridade das pessoas negras diante das pessoas brancas desapareça, a população negra precisa de referenciais positivos no que diz respeito ao seu pertencimento. Isso quer dizer valorizar seus traços fenotípicos, divulgar e positivar a cultura afro-brasileira, bem como suas manifestações, como o *hip-hop* ou o *candomblé*, por exemplo.

Por fim, é preciso frisar que, em nosso país, existe profunda desigualdade na escolarização de negros e brancos, garantindo para os primeiros os maiores índices de analfabetismo e as piores condições de sobrevivência. Daí infere-se que as estruturas de sobrevivência do período colonial, calcadas na subserviência das pessoas negras, não foram destruídas e é nosso dever trabalhar para que isso aconteça.

Conceitos de apoio

A reflexão teórica sobre as relações raciais no Brasil é produzida desde o século XIX. Naquele momento, a ciência, influenciada pelo paradigma positivista e evolucionista, conseguia justificar a superioridade das pessoas brancas, considerando que as pessoas negras seriam uma espécie de descendentes de animais. A primeira metade do século XX contou com as pesquisas do professor Florestan Fernandes, as quais indicaram que, de fato, existiam diferenças entre negros e brancos e que as mesmas eram reflexos do processo escravista. Este autor afirma que, com a miscigenação, essas diferenças tenderiam a desaparecer e os negros, uma vez escolarizados, poderiam ser integrados à sociedade de classes. Mas isso não é possível, porque nossas relações sociais estão marcadas pelo racismo, que é assim definido por Munanga (2004):

Racismo é uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido nos traços físicos. A raça, em sua concepção é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (Munanga, 2004, p. 24)

Já é bastante comum entre nós que nossas crianças sejam socializadas, desde a mais tenra idade, pela família em conjunto com instituições educacionais como creches, pré-escolas e escolas. Isto faz com que aprendam valores e comportamentos nos dois ambientes e é neste processo que as mesmas receberão referências sobre o seu pertencimento racial. Paulatinamente irão definindo seu pertencimento e, ao mesmo tempo, aprendendo a se comportar diante das relações raciais. Aí poderão aprender a ser preconceituosas ou não, a depender do posicionamento dos adultos que as ensinam.

Infelizmente, esses adultos, se orientados pelo mito da democracia racial e pela crença na superioridade das pessoas brancas, tenderão a ensinar isso para todos os alunos, negros ou brancos. Nesse processo ao perceberem que seu lugar nestas relações é o da inferioridade, os alunos negros podem passar por situações de humilhação e constrangimento, as quais podem gerar forte dor e trauma.

Os preconceitos fazem parte de uma tradição cultural que se transmite, por assim dizer, espontaneamente: as crianças adquirem-nos pelo contato com os seus professores, colegas, mestres da escola dominical (religiosa) e sobretudo com seus

pais. Entre estes últimos, alguns não querem que suas crianças tenham preconceitos; outros pelo contrário, inculcam-nos nelas, porque eles próprios foram educados na convicção de que é conveniente e natural tê-los. Eles o fazem agindo de uma certa maneira, exprimindo certas aversões, opondo-se a certas relações, formulando certos comentários, deixando entender que é ridículo ou vergonhoso fazer isto ou aquilo etc. Acontece mesmo que os adultos fazem troça das crianças para melhor lhes despertar certos preconceitos. Mas, na maior parte dos casos, os adultos não têm consciência de que inculcam preconceitos nas crianças. (Rose, 1960, p. 180)

Somado à compreensão do significado de racismo e de preconceito, é precioso entender também que a identidade vai sofrendo modificações cotidianas em função da estruturação do autoconceito.

O autoconceito é moldado por uma experiência particular — sem igual — em um sistema interativo que inclui a família e sua cadeia social primária de amigos e família e organizações significantes. As visões desse coletivo e o que produzem, como as políticas e práticas sociais, tanto estabelecem as percepções e respostas individuais quanto eventualmente determinam as bases de avaliação do autoconceito. Nesse sentido, o autoconceito que emerge nesse processo influencia o desempenho e a performance individual na escola e na vida. Isso significa dizer que a sociedade, por meio das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos, exerce forte influência na formação de qualquer identidade, uma vez que esta mantém estreita relação com fatores sociais (gênero, raça, classe social) e físicos (o corpo com suas características físicas). Cada pessoa constrói o seu modo próprio de ser, viver, conviver, isto é, a sua identidade, ao ir pondo sentido nos objetos, nos acontecimentos, nas relações entre as pessoas, entre elas e a natureza. Este gesto,

renovado continuamente ao longo da existência, de significar o mundo, se produz no ambiente da família e da comunidade, sendo informado pela classe social, pelos grupos de gênero e de raça de que se faz parte. (Silva, 1991, p. 182)

A difusão da crença na inferioridade das pessoas negras pode provocar nelas alienação e negação da identidade racial, em função da associação automática do seu pertencimento a contextos de marginalização, desmerecimento e banditismo, somado à exaltação dos traços europeus como padrão de beleza para toda a população brasileira. Sendo assim, fica difícil ter vontade de existir, de ser humano, de se considerar humanizado, ser reconhecido como portador de direitos e deveres e como corresponsável pelo processo histórico que forjamos diariamente. Enfim, ser sujeito.

Garotos e garotas, moças e rapazes — pertencimento de gênero e raça

É sabido que as mulheres têm maior presença que os homens nos espaços escolares. Porém isso não representa que, no processo educativo, eles estejam sendo educados com os princípios da equidade, inclusive porque os padrões estereotipados que definem o lugar de ambos são facilmente localizados em materiais didáticos e paradidáticos.

Mary Wollstonecraft (1995) afirma que as diferenças entre meninos e meninas existem, porém a inferioridade da mulher nada mais é do que fruto da educação. Assim o modelo de “boa menina” transforma as mulheres que o seguem em um grande grupo inferiorizado na sociedade, com salários menores do que os dos homens, menos oportunidades de expressão, criatividade e liberdade.

No caso das crianças e adolescentes negros, paira no espaço escolar o preconceito quanto à sua capacidade cognitiva, sendo a eles reservado, com frequência, o não reconhecimento de suas

habilidades cognitivas. Para os garotos, são estimuladas suas habilidades para os esportes e, para as moças, a limpeza dos ambientes escolares. Se para meninas e garotas é comum se ensinar a subserviência, para os negros isso é mais intenso. A desconstrução do lugar de negro forjado durante o período colonial não tem sido necessária nos ambientes escolares. As meninas brancas têm mais atenção das professoras. Crianças negras com maior capacidade cognitiva surpreendem aos professores, mas a própria estrutura social, familiar e escolar os desestimula à aprendizagem.

A dor gerada nesses alunos no ambiente escolar, em geral deriva do fato de acreditarem em sua “burrice”. E isto não tem variação para garotos e garotas. O que é possível observar são as decorrências de tal crença no comportamento. Os garotos, muito em função do estímulo à sua virilidade, são considerados mais indisciplinados. Não é difícil encontrar um deles afirmando que ao crescer pretende tornar-se um grande bandido. As garotas negras, em geral, emudecem. Porque são consideradas feias e indesejáveis, entristecem. Seu aproveitamento escolar é mediano, não ocupam o cenário da sala de aula.

Em 2003, ao fazer uma observação em uma 4ª série, vi duas alunas negras ficarem durante uma aula inteira de educação artística, em busca de um grupo para fazer o trabalho solicitado pela professora. Só ao final da aula, sem resolver o problema, porque a aceitação dependia dos outros colegas, as garotas tiveram coragem de reclamar para a professora, a qual, em seguida, expôs a questão para a sala. Demorou um pouco para que a situação se modificasse. Isto só ocorreu quando o grupo formado por garotas mestiças aceitou as enjeitadas. Que dor é essa? É uma dor de rejeição, que não era exclusividade daquele grupo ou daquele momento. As garotas negras é ensinado, desde a tenra idade, que não podem ser amadas, queridas, com a justificativa de serem tidas como incompetentes e feias.

Outra possibilidade de comportamento também dolorida, é a agressão física. É o que ocorre com muitas das garotas negras

que são enviadas à diretoria frequentemente, porque teriam agredido colegas, meninos ou meninas, rapazes ou moças. A pesquisa dos motivos dessas agressões sempre revela seu vínculo com o pertencimento racial. Alguém teria ironizado seus cabelos, lábios, cor da pele, cheiro, local de moradia, etc. o que teria instigado à raiva. Esse tipo de comportamento pode ocorrer com garotos também.

Na condição de diretora de escola atendi a um garoto de 14 anos da 7ª série que teria agredido ao colega com muita força. Chegou à minha sala nervoso e descontrolado. Pedi que se sentasse, bebesse água e contasse sobre o ocorrido. Ele relatou que a agressão ocorrera em função de o colega ter atirado o seu boné no vaso sanitário. E eu perguntei porque ele precisava de boné e ele disse que era porque o cabelo não estava cortado. O cabelo? É preciso ter coragem para exibir o cabelo crespo e aguentar todas as humilhações que derivam disto. E muitas vezes esse garoto agredido e humilhado é expulso dos espaços escolares porque bateu em um colega. É preciso atentar para o grau das humilhações que se suporta em silêncio durante inúmeros anos de escolarização.

A educação de garotas e garotos negros precisa valorizar seu desenvolvimento cognitivo e inseri-los em espaços de valorização do pertencimento racial. Que tal um casal caipirinha de alunos negros, só para variar bastante? É horrível não ter alguém que queira dançar quadrilha consigo.

Silêncios, diálogos, distribuição de afeto e resistências

Sob a influência do mito da democracia racial e da crença na inferioridade de negros diante de pessoas brancas no âmbito das relações interpessoais, as oportunidades dadas são diferentes para os alunos se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes das atividades desenvolvidas na escola. Para os alunos brancos é maior a doação de carinho, agrados, estímulos, incentivos e atenção, entre outros, do que para os negros (Leite, 1975; Leite, 1988;

Cavalleiro, 2000). Neste sentido a discriminação de gênero pode ser percebida no fato de que as meninas brancas acabam por receber mais afeto de seus professores/as que os meninos.

Essas atitudes magoam e estigmatizam, mesmo considerando os atos dos/as professores/as como inconscientes, em relação às crianças negras e/ou do sexo feminino, porque as repercussões psicológicas tendem a perdurar mesmo cessada a violência e a discriminação.

Os estudos sobre questão racial e educação³ em nosso país, ora dizem que a população negra, perante a situações de discriminação racial, é levada no seu processo educacional a silenciar sobre os assunto, ora demonstram que negros e negras criam estratégias de resistência aos processos de discriminação racial.

“Silencia” um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade, que se mostra hostil e forte. “Silencia” a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. “Silencia” o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização. [...] Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a represar suas emoções, conter seus gestos e falas, para quem sabe, passar despercebida num espaço que não é o seu. (Cavalleiro, 2000, p. 100)

Aspectos da educação para o silenciamento estariam, portanto, sendo inculcados na formação de pessoas negras já na primeira infância. Familiares, creches e pré-escolas apresentam

³ Uma análise da bibliografia sobre o negro brasileiro, publicada pela Fundação Palmares, em 2000, sob coordenação do prof. Kabengele Munanga, no que diz respeito à educação, revela um pequeno número de dissertações e teses sobre a temática. Há, sim, muitos artigos que se concentram tematicamente em pesquisas sobre a imagem do negro em livros didáticos ou sobre a produção histórica a respeito do negro brasileiro.

comportamento banalizante quanto à questão racial, que é considerada aspecto dispensável no processo de formação de nossos cidadãos. É necessária a compreensão de que a escolarização pode atuar como agente positivo no processo de estruturação de identidade negra, desenvolvendo atitudes e procedimentos de orgulho, em oposição ao silenciamento, ao racismo e submissão étnica.

Por outro lado, a apreensão dos processos de discriminação racial pode ser dificultada porque convivem, em nosso espaço social, diversos tipos de discriminação. Pessoas que não sejam facilmente enquadrados nos padrões de comportamento vigente e homogeneizantes também sofrem discriminação. Se postas em questão as especificidades da discriminação racial, pessoas discriminadas por outros motivos podem desenvolver um sentimento de exclusão, de desprivilegiamento.

Agredir colegas pode ser então estratégia de sobrevivência ou de resistência às dores forjadas pelo racismo durante as relações nos ambientes escolares. Nem sempre os familiares dos alunos negros conseguem conversar sobre as relações racistas objetivando o fortalecimento da autoestima e o forjamento de reações calçadas na positivação da autoestima. Enraivecidos com o destrato, agredem fisicamente.

Para mudar esse quadro é necessária a escuta por parte dos adultos, que em seguida precisam dialogar com as partes em conflito. Todos os alunos precisam compreender que as ofensas raciais machucam bastante e que aspectos do pertencimento fenotípico das pessoas negras também precisam ser valorizadas. Beijar, acariciar, abraçar, brincar, sentir, olhar, enfim, gostar das pessoas negras, é fundamental para eliminar o racismo e as dores causadas pela discriminação racial. E no lugar da hierarquia, colocar-se a convivência das diferenças.

É preciso sensibilidade para perceber quando os conflitos e sofrimentos têm fundamentação racial. Isso precisa ser pensado por todas as pessoas. Num processo desta natureza, cada um compreende o significado do seu pertencimento e o ressignifica.

E o que pode acontecer dentro da escola?

A atual legislação de ensino e a estrutura escolar que foi ampliada ao longo das últimas décadas, caminham para a universalização acesso ao ensino fundamental. Mas, perversamente, no bojo da escola, o currículo elitista somado à precariedade do trabalho ali desenvolvido provoca evasão e repetência. Não foram combatidos os fatores que geraram a impossibilidade de as escolas públicas realizarem um trabalho a contento.

A política de educação nacional compromete-se em garantir estudo para crianças e adolescentes até a conclusão do ensino médio. Continuar a escolarização depende do mérito do aluno. Mérito pode ser, então, compreendido como condições de realizar uma prova cujos conteúdos são considerados universalizantes.

No cotidiano escolar encontram-se profissionais da educação despreparados para trabalhar e intervir em situação de racismo e de sexismo (Valente, 1995; Oliveira, 1992; Moura, 1997; Cavalleiro, 2000; Botelho, 2000). Por isso a formação de profissionais da educação abre perspectivas para a proposição de estratégias para conter e eliminar o racismo e o sexismo, isto é, as discriminações de raça e de gênero, no sistema educacional, seja modificando as práticas educativas, a linguagem, o currículo, os livros didáticos, seja desenvolvendo novos recursos pedagógicos.

Ingredientes importantes para uma relação de cuidado com o estudante atendido

A discussão sobre discriminação racial contra os negros no Brasil talvez fosse balela se o fato de ser possuidor de traços fenotípicos da raça negra não significassem automaticamente limitações para participar na vida social, as quais dificultam as relações afetivas e o acesso ao mercado de trabalho. Por isso é preciso e precioso valorizar cada reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar. A vítima dessas

situações não se pode sentir culpada por tal acontecimento. Ela precisa compreender que foi ofendida e humilhada e que ser tratada desta forma é consequência do histórico das relações raciais desenvolvidas em nosso país.

O profissional que a atende precisa ser solidário com a pessoa que traz a reclamação, quando ofendida pelas atitudes racistas de amigos e/ou professores. Precisa demonstrar afeto e respeito por essa vítima e valorizar a sua existência na escola, na família e na sociedade, estimulando o pertencimento às estruturas escolares, como meio de ampliar a participação social e conquistar o reconhecer favoravelmente a diversidade racial.

Vale atentar para a bibliografia produzida sobre o assunto e para as imagens veiculadas pela mídia, pois podem servir de subsídio para o diálogo com a criança atendida. É importante compreender que as características fenotípicas podem incomodar muito; é importante observar e elogiar lábios, nariz, cabelos, indumentária, formato do rosto e corpo, cor da pele, tecendo comentários positivos sobre tais traços.

É interessante também que no espaço de atendimento de pessoas negras, caso seja possível, existam imagens de outras pessoas negras e letras de músicas pertinentes, por exemplo. É possível também conversar sobre a história do povo negro e incentivar a pesquisa sobre o continente africano.

Antes de mais nada, como sinaliza Maria Aparecida Bento (2000), é preciso refletir sobre o seu próprio pertencimento racial. Olhar no espelho e pensar sobre o que as pessoas dizem a respeito de sua imagem, o que é positivo nisto e por quê.

Os estudantes vitimizados pelo racismo no espaço escolar podem apresentar autorrejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo, autoestima rebaixada, ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez, apatia, pouca ou nenhuma participação em sala de aula, emoções represadas, gestos e falas contidas, ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, agressividade aparentemente sem motivo,

submissão (docilidade) excessiva, recusa em ir para a escola, dificuldade de aprendizagem e evasão escolar.

É necessário dialogar com eles sobre a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, sem receio e sem preconceito.

Com as meninas negras, em especial, é preciso estimular valores como a coragem, a curiosidade e a inteligência. Com os meninos, estimular a afetividade, o respeito, a organização. Enfim, é interessante explorar, debater e construir a ideia e o sentimento de que as pessoas são mesmo diferentes entre si e que a diferença deve ser cultivada e respeitada.

Considerando as questões dolorosas que podem advir das relações raciais em função de o pertencimento racial dos negros ser apresentado como inferior, o trabalho consiste em modificar o polo de valoração deste pertencimento, ensinando aos alunos que a hierarquia racial é desnecessária e que, portanto, é preciso agregar aqueles que acreditam nisto, a fim de combater os que maltratam as pessoas negras e beneficiam-se do resultado do nosso perverso processo histórico de construção da hierarquia racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, E. N. (org.) *Rap e educação, Rap é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999.
- BARBOSA, I. M. F. *Socialização e relações raciais: um estudo de família negra em Campinas*. São Paulo: FFLCH-USP, 1983.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Branços e negros em São Paulo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Brasiliana, 1959.
- BENTO, M. A. *Ação afirmativa e diversidade no trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BERGER, P. L. *A construção social da realidade*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, P. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, M. J. (org.) *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARNEIRO, S. Uma guerreira contra o racismo. Entrevista publicada pela revista *Caros Amigos*, ano III, n. 35, Fev. 2000.
- CARRANO, P. C. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento*. Revista da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, n. 1, Mai. 2000.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto-Humanitas, 2000.
- CECHETTO, F. R. Galeras *funk* cariocas: os bailes e a constituição do *éthos* guerreiro. In: ZALUAR, A; ALVITO, M. (org.) *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- CHAUÍ, M. História do povo brasileiro. In: *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

- DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 30, Dez. 1999.
- FARIA, N. (org.) Gênero nas políticas públicas. *Cadernos Sempre Viva*. Sempreviva Organização Feminista, São Paulo, 2000.
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ª ed. v. 1 e 2. São Paulo: Ática, 1978.
- FURLANI, L. M. T. *A claridade da noite*: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCIA, S. M. Conhecer os homens a partir do gênero e além do gênero. *Homens e masculinidades*: outras palavras. ECOS, São Paulo, n. 34, s/d.
- GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.
- GOMES N. L. *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial*: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. 1994. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- GONÇALVES, L. A. *O silêncio de um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*: um estudo acerca da discriminação racial como fator de selividade na escola pública de primeiro grau. 1985. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (org.) *Tirando a máscara*: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MOEHLECKE, S. *Propostas de ações afirmativas no Brasil*: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- MUNANGA, K. (org.) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp-Estação Ciência, 1996.
- NOGUEIRA, I. B. *Significações do corpo negro*. 1998. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

OLIVEIRA, E. *Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo*. 1992. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

OLIVEIRA, I. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Rio de Janeiro: Ed. Intertexto, 1999.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Caderno de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 96, p. 58-65, Fev. 1996.

_____.; PINTO, R. P. (org.) Raça negra e educação. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 63, Nov. 1987.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Portugal. 6ª ed.. Porto: Afrontamento, 1997.

SINGER, P.; Brant, V. C. (org.) *São Paulo: o povo em movimento*. Petrópolis: Vozes-CEBRAP, s/d.

TRINDADE, A. (org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TURRA, C.; Venturi, G. *Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Datafolha-Folha de São Paulo, 1995.

WERNECK, J. (org.). *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas-Crioula, 2000.

WOLLSTONECRAFT, M. *A vindication of the rights of woman*. Londres: Orion Publishing, 1995.

Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento

*Beatriz de Paula Souza*¹

O estudo dos funcionamentos escolares e sua relação com o fracasso escolar e o sofrimento das crianças/jovens que chegam aos psicólogos com queixas escolares tem sido fundamental para os atendimentos que temos desenvolvido, em Orientação à Queixa Escolar. Pensar o ambiente escolar é coerente com a concepção de que o Sujeito se estrutura na relação com o Outro, um dos pilares de nosso pensamento e práticas. Em se tratando de nossos usuários, entendemos que a ideia de Outro inclui os ambientes escolares em que estiveram e estão imersos.

As informações e reflexões sobre tal relação oferecem-nos elementos para investigarmos, compreendermos e atuarmos junto aos envolvidos na produção e manutenção das queixas escolares (crianças/adolescentes, suas famílias e escolas), individualmente e em suas inter-relações.

Debruçarmo-nos sobre tais funcionamentos, no entanto, traz o perigo de acirrar algo que tem atravessado a relação entre muitos psicólogos e as escolas com as quais procuram (ou procuraram e depois desistiram) entrar em contato direto. Trata-se do preconceito contra os professores das escolas públicas. Estes profissionais vêm sendo depositários das mazelas do ensino, vistos como

¹ Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, mestre em Psicologia Escolar e coordenadora do curso de Aperfeiçoamento em “Orientação à Queixa Escolar”. E-mail: biapsico@uol.com.br

incompetentes, malformados, egoístas e sem compromisso com seus alunos.

Atingidos por esta visão dos professores, que vem se disseminando, sustentada por uma análise superficial das dificuldades do sistema escolar e pela crença na superioridade do saber psicológico em relação ao dos mesmos, muitas vezes os psicólogos propõem aos professores uma relação vertical, que é recusada por eles. Esta reação dos docentes é entendida como resistência. E assim, muitas experiências de interlocução com a escola no atendimento a queixas escolares que se poderiam desenvolver, se partissem de outros pressupostos, não acontecem.

A escola, como ocorre com as instituições em geral, é um campo de contradições e paradoxos. Nela atuam forças que tendem a produzir fracasso e sofrimento nas pessoas que dela fazem parte. Atuam, também, forças que impulsionam no sentido oposto a esse. A escola é, sim, habitada por muitos seres humanos que constroem vida, inteligência, cidadania, dignidade, alegria e amor. O convívio com qualquer instituição escolar trará experiências de admiração, gratidão e carinho por diversos de seus personagens, incluindo muitos educadores. Quem pode ler estas palavras sabe disso, pois, certamente, passou por, no mínimo, uma escola (provavelmente várias), na condição de aluno. É só recorrer a essa vivência.

Não podemos, no entanto, deixar de reconhecer que o ensino brasileiro (e não apenas o brasileiro) encontra-se, de longa data, em situação calamitosa, com altos índices de evasão e repetência e com a maioria dos estudantes concentrados na 1ª série, de onde têm grande dificuldade de sair. A partir do final da década de 1990, com a implantação da Progressão Continuada² em diversos estados e municípios, como o estado de São

² Para uma compreensão mais aprofundada da política de Progressão Continuada na Educação, consulte o capítulo sobre o tema: “Dificuldades de Escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa”, de Lygia de Sousa Viégas.

Paulo e sua capital, esta situação se agrava. Implementada de maneira autoritária e sem garantir as condições mínimas necessárias para tornar-se um avanço, tal política pública converteu-se quase sempre, na prática, em promoção automática (supressão da repetência). Assim, tornou o índice de repetência e a análise da distribuição dos alunos pelos anos escolares (fluxo) instrumentos pouco eficazes para dimensionar a capacidade de ensinar de nossas escolas.

A partir de 1995, o ministério da Educação passou a promover, bianualmente, avaliações nacionais, com o objetivo de verificar os conhecimentos dos alunos que estão na metade (4ª série) e no fim (8ª série) do Ensino Fundamental e no fim (3ª série) do Ensino Médio. Essas avaliações, os SAEBs (Sistema de Avaliação da Educação Básica) têm-se prestado, melhor do que os índices de repetência e a análise do fluxo, a informar sobre a eficiência de nossas escolas em sua tarefa básica de ensinar a ler, escrever e contar, além da transmissão de outros conhecimentos e habilidades.

Os resultados do SAEB de 2003³ revelam um quadro que continua desastroso. Evidenciam, por exemplo, que menos de 5% dos estudantes da 4ª série estão adequadamente alfabetizados para a série, sendo que quase 19% são, provavelmente, analfabetos.

Reproduzimos, a seguir, uma das tabelas de resultados desse exame, a título de ilustração, seguida do quadro explicativo de suas categorias, para que o leitor possa fazer suas próprias análises.

³ Optamos por citar os resultados do penúltimo SAEB pela facilidade de acesso aos resultados. Em uma rápida consulta ao endereço eletrônico do órgão do Ministério da Educação responsável por tais avaliações, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), (<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>) encontramos facilmente os principais resultados dos SAEBs, de 1995 a 2003, acrescidos de análises que facilitam seu entendimento. Quanto aos resultados do SAEB 2005, até o momento (fevereiro de 2007) só encontramos disponibilizadas médias.

Saeb 2003
4ª Série do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa

Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências

ESTÁGIO	Brasil	Sudeste	Nordeste
Muito crítico	18,7%	12,9%	29,3%
Crítico	36,7%	31,0%	41,8%
Intermediário	39,7%	48,3%	26,8%
Adequado	4,8%	7,7%	2,1%
TOTAL	100 %	100 %	100 %

Legenda

Muito crítico

Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova.

Crítico

Não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série. Construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário. Decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.

Intermediário

Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a ideia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.

Adequado

São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.

Como, por que caminhos, chega-se a tal cenário? Como são e qual a dinâmica dos bastidores deste drama? A pesquisa das causas do fracasso escolar, tradicionalmente, teve como foco as características dos alunos e de seu meio familiar e social. Tem na Teoria da Carência Cultural⁴ um exemplo modelar. A partir da década de 1980, no entanto, verificou-se uma ruptura temática neste campo de pesquisa, ao deslocar-se o foco para fatores internos — e não mais externos — à escola (PATTO, 1990).

Apesar de contar com mais de duas décadas de existência, tal ruptura carece de maior penetração nos atendimentos psicológicos às queixas escolares. Estes continuam hegemonicamente focados nos acontecimentos intrapsíquicos dos alunos e suas famílias, deixando de fora os acontecimentos escolares.

Muitos psicólogos já construíram uma sensibilidade para a presença dos acontecimentos do cotidiano da escola no sofrimento das crianças e adolescentes encaminhados por questões escolares. Porém, o preconceito contra os professores tem, por vezes, constituído um obstáculo para a compreensão e a intervenção no ambiente escolar.

A falta de contextualização das práticas docentes, através das quais o sistema escolar corporifica ataques à inteligência e à dignidade dos alunos, produz análises superficiais dos fazeres escolares e, assim, fomenta tal preconceito. A contextualização norteará o desfiar de exemplos de funcionamentos escolares produtores de fracasso escolar e de sofrimento que faremos a seguir. Seguiremos um percurso de aprofundamento progressivo nas camadas de poder da cena escolar, até chegarmos aos alunos e a

⁴ A Teoria da Carência Cultural é um conjunto de conhecimentos gerado principalmente no calor da explosão de movimentos de minorias oprimidas, a partir de meados do século XX. Ideológica, tem funcionado como uma mordaca supostamente científica a alguns destes movimentos. A partir de pesquisas questionáveis, aponta um conjunto de deficiências nas camadas empobrecidas da população, justificando seu lugar subalterno, legitimando a organização social injusta de nossa sociedade.

suas famílias. Estas divisões têm caráter didático, uma vez que o real se constitui na e da interação entre estas camadas (e outros grupos e instituições que não cabe aqui tratar), as quais influem umas nas outras, dialeticamente.

Quase todos os tópicos de tais divisões têm, em seu final, pequenos textos em itálico. Estes trazem reflexões e “dicas” dirigidas mais diretamente para psicólogos que atendem queixas escolares, as quais se desdobram dos conteúdos do tópico em que estão inseridas.

Funcionamentos escolares produtores de educadores fracassados

A partir de órgãos centrais

Autoritarismo na implementação de políticas públicas na Educação⁵

Mês de outubro de 1997 em uma escola pública de Ensino Fundamental. Em uma reunião semanal regular de professores, a coordenadora pedagógica e a diretora comunicam ao corpo docente a determinação da Secretaria da Educação de que, a partir do ano seguinte, não haverá mais repetência, a não ser algumas nas 4^{as} e nas 8^{as} séries⁶. Susto geral. Tentativas vãs de entender uma medida que parece pura loucura. Revolta. Resignação.

Mês de novembro de 2000 em uma escola pública de Ensino Fundamental. Em uma reunião semanal regular de professores, a coordenadora pedagógica e a diretora comunicam ao corpo

⁵ Para uma compreensão mais aprofundada das políticas públicas na Educação, consulte o capítulo “A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional”, de Sérgio A. S. Leite.

⁶ Para uma compreensão mais aprofundada sobre a política de Progressão Continuada na Educação, consulte o capítulo sobre o tema: “Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa”, de Lygia de Sousa Viégas.

docente a determinação da Secretaria da Educação de que, a partir do ano seguinte, a escola deverá receber todos os tipos de aluno: autista, deficiente mental, com paralisia cerebral, surdo, cego e outros tipos de criança com que os professores nunca lidaram em sala de aula, sem qualquer forma de apoio e sem informações sobre como ou mesmo por que fazê-lo⁷. Susto geral. Tentativas vãs de entender uma medida que parece pura loucura. Revolta. Resignação.

Mês de fevereiro de 2006 em uma escola pública de Ensino Fundamental. Em uma reunião semanal regular de professores, as professoras das 1^{as} séries comunicam à coordenadora pedagógica, à diretora e a seus colegas que em suas turmas estão matriculadas crianças mais novas do que deveriam. Susto geral. Descobrem, posteriormente, que a escola está recebendo crianças seis meses mais novas porque o Ensino Fundamental passará a ter um ano a mais, começando mais cedo. Tentativas vãs de entender uma medida que parece pura loucura. Revolta. Resignação.

A implementação de políticas públicas na Educação tem sido marcada por cenas tais como as que relatamos. Embora haja complexidades em seu processo, predomina a ausência de discussão por parte daqueles que as concretizarão e a desconsideração de seus saberes, suas possibilidades e opiniões. Convertidos em meros executores de medidas que lhes parecem sem sentido e prejudiciais ao ensino, é comum educadores fazerem apropriações superficiais e distorcidas dos princípios apresentados como sendo os fundamentos das mesmas. Apropriações previsíveis, uma vez que há todos os elementos para se perceber que medidas tão revolucionárias, as quais dependem de mudanças paradigmáticas na Educação, não podem ser benéficas se implantadas desta maneira.

⁷ Para uma compreensão mais aprofundada sobre a política de Educação Inclusiva, consulte o capítulo sobre o tema: “Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa”, de Carla Biancha Angelucci e Flávia Ranoya Seixas Lins.

Mudanças de educadores durante o ano letivo

As mudanças de escola (e mesmo de classe) que os educadores fazem dão-se, via de regra, pelos chamados concursos de remoção e de ingresso. Nos de remoção, os cargos que não estão ocupados por profissionais efetivados de uma categoria funcional (por exemplo: professores, diretores etc.) das escolas de uma região, ou município, ou Estado, são colocados à disposição da Secretaria de Educação responsável ou de suas instâncias regionais (muitas vezes chamadas Diretorias de Ensino — DE's). Todos os membros da categoria profissional em questão e daquela região escolhem onde irão trabalhar. Primeiramente, os efetivos. A seguir, os profissionais que não são contratados como efetivos. A ordem segundo a qual a fila de escolha é montada obedece a uma escala de pontos intrincada e questionável, que costuma privilegiar tempo de serviço. E assim, acontece uma complicada “dança das cadeiras”.

Os concursos de remoção costumam ter uma frequência anual. No caso de professores, dão-se em janeiro. Porém, no caso de diretores e outros funcionários, não raro acontecem em plena vigência do ano letivo.

Quanto aos concursos de ingresso, têm validade de até quatro anos e os aprovados são chamados a qualquer época, disparando novas mudanças, independentemente do momento do ano escolar.

Afora os concursos de remoção, há outros dispositivos de mudanças. Um dos mais corriqueiros é a licença por motivos de saúde. Esse tipo de licença ocorre em larga escala, o que pode ser explicado pelo fato de os professores pertencerem a uma categoria profissional significativamente atingida por doenças relacionadas a estresse no trabalho ou, em outras palavras, a sofrimento intenso relacionado a condições precárias de trabalho. Há, ainda, os afastamentos do cargo para preenchimento de cargos administrativos, as remoções pontuais e outros dispositivos que promovem grande rotatividade de profissionais nas escolas,

principalmente nos grandes centros urbanos. Cada um desses mecanismos aciona um intrincado e burocrático processo de determinação de outro profissional para ocupar o lugar vago, temporária ou “definitivamente”.

Um dos efeitos desse funcionamento, além da insegurança dos educadores, está em dificultar e mesmo promover rupturas em processos de ensino, desacreditando a eficácia de se fazer planejamentos das atividades pedagógicas.

Outro efeito é a criação de dificuldades e rupturas nos vínculos entre educadores e suas escolas, suas classes, seus alunos. A instabilidade de personagens tão importantes no dia a dia escolar funciona como uma bola de neve: estar em um terreno pouco firme é desagradável e isto tende a aumentar o desejo de se ir para outro lugar. Estamos, portanto, diante de um dos mecanismos de promoção e manutenção da rotatividade dos educadores. Um mecanismo que ensina o desapego à instituição, a pessoas e ao sentido do trabalho.

Classes que passam por trocas de professores durante o ano letivo tendem a ser desorganizadas e a produzir aquém de seu potencial. Grupos de professores que passam por trocas frequentes de diretores e coordenadores pedagógicos tendem a ser desorganizados e a produzir aquém de seu potencial.

Enfim, temos assistido a determinações burocráticas sobrepondo-se ao zelo pelo processo pedagógico e pelos direitos dos alunos a uma educação de qualidade.

Psicólogos atendendo crianças com dificuldades em seu processo de escolarização e em busca de interlocução com as escolas dessas crianças precisam ter em mente que as mudanças de professores, coordenadores pedagógicos e diretores a qualquer momento do ano letivo não são um acidente de percurso, mas acontecimentos relativamente comuns, para os quais é necessário estar o mais preparado possível. O processo de atendimento e seu fechamento precisarão incluí-los como uma possibilidade bastante concreta.

O que é diferente de considerar uma rotatividade de tal amplitude e características como um fato natural e resignar-se diante dela.

Convocações de última hora

Cursos, oficinas e reuniões fora da unidade escolar são, potencialmente, espaços de aprendizagem, de informação, de discussão e de tomada de decisões importantes para a organização e o bom funcionamento de uma rede escolar. Para que tenham esses efeitos, no entanto, é preciso que, via de regra, sua realização não se contraponha ao que deveria ser uma de suas principais finalidades: a organização do cotidiano nas unidades escolares.

Não é o que temos visto acontecer. Há décadas percebemos que estes eventos costumam atropelar a organização da rotina e os planejamentos das unidades escolares. A partir dos órgãos centrais, geralmente das instâncias regionais das Secretarias de Educação, são feitas convocações de última hora, até de véspera, que retiram diretores, coordenadores e professores de suas funções nas escolas.

A desorganização que este procedimento gera atua em dois níveis, segundo nossa percepção. Um, mais raso e imediato, é a promoção de quebras em processos. Por exemplo: motivar a falta de uma coordenadora pedagógica em meio à realização de um projeto da escola, por vezes num momento crucial do mesmo, sem lhe dar tempo para reorganizar a rotina de modo a minimizar os efeitos de sua falta necessária. Ou retirar um professor de suas salas de aula, quebrando o planejamento de seus cursos sem que ele tenha tempo de preparar as classes, fazer um replanejamento que contemple esta falta ou organizar-se com o professor que fará sua substituição.

Outro, mais perverso, é o que vai se sedimentando em camadas mais profundas e com consequências de prazo mais longo, mais duradouras e devastadoras: o acontecimento recorrente dessas convocações atabalhoadas é mais um dos diversos eventos

desorganizadores que tendem a produzir o desânimo e a descrença dos educadores na possibilidade de se trabalhar de maneira planejada e minimamente contínua, com começo, meio e fim. A naturalização dessa maneira de funcionar integra-se com outros procedimentos desorganizadores, fazendo com que a escola torne-se, frequentemente, a terra do improviso. Esta naturalização aparece, por exemplo, na justificativa, por parte daqueles que fazem tais convocações, de que “se não for assim, as coisas não acontecem”. Nestas circunstâncias, o improviso pode mesmo ser entendido como uma estratégia de sobrevivência a um cotidiano em que o incerto é a única certeza.

Se educadores vivem esta situação, é fácil imaginar como o mesmo ocorre com os alunos e pais. As instâncias superiores, que deveriam servir de modelo de organização, dão muitas vezes o modelo inverso, mesmo porque também têm problemas internos de organização. O mesmo ocorre entre as camadas hierárquicas abaixo.

No fim desta linha de transmissão, a escola aprende e ensina a seus alunos a desorganização. Ensina-lhes que não se pode contar com compromissos marcados — portanto, quando eles próprios marcarem compromissos, será “natural” que não os cumpram. Neste jogo perverso, quando esta lição é aprendida por alunos — e por seus pais — estes são culpabilizados por a terem aprendido.

Assim, quando pais atrasam-se ou faltam sem aviso prévio a horários marcados com os psicólogos, ou quando professores, diretores e coordenadores pedagógicos “dão o cano” em reuniões com psicólogos marcadas com antecedência, é preciso levarmos em conta estes funcionamentos. Os quais, aliás, não são exclusivos das escolas, mas de muitas instituições, públicas e privadas. Se não os consideramos, corremos o risco de rapidamente interpretarmos essas faltas e atrasos como sinais de descaso ou de resistência, sem perceber que têm outro sentido, sem entender o que denunciam.

É preciso, ainda, revermos a postura tradicional da clínica psicológica, que deixa iniciativas como telefonar para esclarecer o que

houve em casos de falta ou atraso significativo e confirmações de reuniões, por conta dos atendidos. Romper com este procedimento, que se torna ritualístico ao desconsiderar a história e as características das relações dos sujeitos atendidos com instituições e especialistas, pode fazer a diferença entre um atendimento acontecer ou não.

Baixos salários

Um bom ganho salarial não garante, sozinho, qualidade no trabalho. Se outras condições de trabalho, como as apontadas acima, permanecerem inalteradas, nosso ensino certamente continuará com graves deficiências.

No entanto, o inverso também é verdadeiro. Ou seja, boas condições gerais de trabalho e baixos salários também compõem uma situação que tende a produzir um sistema de ensino deficitário. Enfim, não é possível desconsiderar o peso da questão salarial. Baixos salários, como os de nossos docentes, geram um descontentamento que se reflete no trabalho, se prolongado. Podem produzir sentimentos de desvalia, pois é fácil aquele que recebe a paga sentir-se identificado com o valor da mesma, uma vez que o salário é supostamente a representação em dinheiro, do valor daquilo que, da pessoa paga, ela colocou no seu trabalho. Ou seja, o salário pode funcionar como uma forma de reconhecimento: uma maneira da pessoa conhecer a si própria.

Baixos salários geram greves, as quais, embora instrumento legítimo de defesa dos trabalhadores e da qualidade de seu trabalho a médio e longo prazo, desorganiza seus fazeres de imediato, trazendo perdas para os mesmos e para os usuários de seus serviços. A consciência disto é motivo de sofrimento para a grande maioria dos grevistas. Enganam-se os preconceituosos que pensam — e alardeiam — que a greve é um instrumento de descompromissados e preguiçosos. Quem já passou por uma greve sabe o nervosismo, a paranoia, os atritos entre colegas e a culpa que este processo envolve. A maioria daqueles que aderem espontaneamente a greves detesta fazê-las.

Favorecem a evasão de professores, que migram para outras ocupações, levando consigo experiências, talentos e investimento público em cursos e trabalhos que geraram saberes.

Geram professores que acumulam cargos e que dão um excessivo número de aulas por semana, tendo, por isso, dificuldades para estudar, informar-se, preparar aulas, conhecer seus alunos (são tantos!) e participar de reuniões nas escolas.

Enfim, qualquer proposta séria de melhoria do ensino passa necessariamente pela questão salarial daqueles que o fazem.

Internos às escolas

Ausência de espaços sistemáticos de reflexão

Se olharmos rápida e superficialmente a grade de horários das escolas públicas, veremos que contam com um recurso potencialmente muito favorável a um ensino de qualidade, de que a maioria das escolas particulares não dispõe: reuniões semanais de professores, remuneradas e fora do horário de aula. Conforme a região, há até mesmo dois tipos de horário extraclasse regulares, semanais e remunerados:

- um para reuniões do coletivo dos professores, coordenados pelo coordenador pedagógico e/ou a diretora. Podem ser utilizados para discussões coletivas de experiências e de dificuldades, buscando soluções; para criação e desenvolvimento de projetos coletivos; para a realização de grupos de estudos, para informes e discussões de medidas das instâncias superiores e outras finalidades. Na rede estadual de ensino de São Paulo, são atualmente chamados Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo — HTPC's; em outras redes assumem outros nomes;
- e outro para trabalhos individuais dos professores: planejamento de aulas e correção de provas, por exemplo.

No entanto, ao convivermos com as escolas e observarmos o que ocorre nestes momentos, percebemos que ou não vêm, de modo geral, cumprindo suas finalidades, ou cumprem-nas de maneira precária.

É comum os educadores irem para a sala estipulada para estarem nesses horários sem saber o que vai acontecer. Frequentemente não há pauta alguma e cada um se ocupa de maneira diferente: uns corrigem provas, outros conversam sobre a vida extraescolar, outros desabafam sua irritação com alunos rebeldes, circulam histórias terríveis e trágicas envolvendo alunos e seus familiares, alguns trocam informações sobre a intrincada burocracia do funcionalismo público em geral e da função docente em especial, trocam-se receitas, toma-se cafezinho, comem-se bolachas, em algumas escolas há sempre um afável costume de muitos professores levarem iguarias que fazem em casa.

Em outros dias discute-se um projeto coletivo ou semi, mas sua continuidade perde muito ou não acontece por não haver retomadas das discussões, ou porque elas acontecem esporadicamente e quase que ao acaso, entre outros motivos.

Há professores que percebem com clareza a importância de que, para a melhoria da escola, essas reuniões pudessem contar ao menos com pautas programadas e comunicadas com um mínimo de antecedência. Chegam a solicitar ou propor uma organização para isso (a utilização de um quadro de avisos específico, por exemplo), mas o imprevisto, via de regra, permanece.

Momentos de descontração e convívio espontâneo como os que descrevemos são importantes para integrar um grupo, mas a frequência em que ocorrem, aliados à imprevisibilidade e à descontinuidade das reuniões com pauta coletiva fazem com que esses horários de trabalho coletivo não cumpram sua função primordial.

Somos favoráveis a sua manutenção, pois a solução certamente não é suprimi-los. Porém, é necessário encontrar-se caminhos para que este recurso, que pode ser tão precioso, seja melhor aproveitado.

Há necessidade de espaços de reflexão coletivos, possibilitando que se tenha realmente uma equipe docente, com projetos e soluções grupais que deem coerência, organização e sentido à escola. Podem ser importantes, também, para que cada professor possa encontrar apoio e saídas para muitos impasses e sofrimentos que perpassam seu cotidiano na sala de aula. Infelizmente, é comum encontrarmos, ao invés de uma equipe docente, um ajuntamento de professores que pensam e atuam de maneira individualizada, competitiva e hostil, interna e externamente.

A desnaturalização desse funcionamento pode acontecer ao longo da interlocução entre psicólogos e educadores.

Esses horários são um recurso para o estabelecimento da interlocução, pois um de seus usos possíveis é reunião/entrevista com pais ou profissionais que lidam com os alunos.

Falta de infra-estrutura de apoio

Além de ser comum os professores não se apoiarem mutuamente — mas, pelo contrário, o apoio técnico que deveria ser oferecido por supervisores de ensino, diretores e coordenadores também muitas vezes não acontece, por motivos diversos. Não se trata de culpabilizar esses outros educadores como indivíduos, que frequentemente também não encontram condições de exercer suas funções adequadamente. Estamos falando de um fenômeno sistêmico, embora o sistema escolar não exista em abstrato, mas concretizado por meio de pessoas que o encarnam.

O resultado é a solidão do professor no exercício de sua função. Uma solidão que, combinada à desqualificação social de sua profissão e à contínua vivência de frustrações e insucessos, fazem dele, muitas vezes, uma pessoa que se mostra hostil a psicólogos, pais, conselheiros tutelares e outros que possam estar identificando e acusando falhas que ele próprio percebe em algum nível. Falhas

das quais se culpa, individualmente. Nesses casos, tentativas de ajuda podem ser interpretadas como acusações de incompetência. A desqualificação do trabalho alheio (do psicólogo, por exemplo) apresenta-se como uma estratégia possível de defesa de sua dignidade. É preciso que os psicólogos possam contextualizar as atitudes de rejeição de muitos professores, apreendendo seu significado vital, para que possam manejá-las adequadamente, criando possibilidades de retomada do desenvolvimento onde prevalece a paralisia.

Desqualificação dos saberes dos educadores

A partir da análise de documentos oficiais no período de 1982 a 1993 e de literatura na área de fracasso escolar, Denise Trento R. de Souza (2001) afirma que os cursos de formação continuada, reciclagens e outros esforços para melhorar a competência técnica dos professores estabeleceram-se como estratégia privilegiada de enfrentamento da baixa qualidade do ensino. Tal privilégio decorre da crença na incompetência dos docentes como indivíduos como sendo a principal causa do fracasso escolar.

Embora as críticas à crença na redenção pela técnica, que passam por considerações semelhantes às que já abordamos, tenham proliferado e ganhado corpo, essa concepção permanece forte no meio científico e social. Um exemplo é o que vem ocorrendo no atual debate sobre o método fônico em contraposição à abordagem construtivista na alfabetização. Encontramos, por parte de alguns importantes envolvidos, argumentações centradas na ideia de que a capacidade das escolas de ensinarem a ler e a escrever é uma questão principalmente de linha/método pedagógico adotado. Assim, Fernando César Capovilla, defensor do método fônico, diz o seguinte:

O *establishment* construtivista dominou com mãos de ferro as principais publicações distribuídas ao professorado à custa do erário para impor a sua doutrina construtivista.

O resultado dessa aposta cega foi imediato, com fracasso crescente documentado bianualmente pelo Saeb (exame do MEC que avalia a qualidade da educação) de 1995 a 2003, e com a vergonha internacional, com a pecha de vice-recordista mundial de incompetência, segundo teste da Unesco e da OCDE em 2003. (Folha de S. Paulo, 6 de março de 2006, p. A 12, itálico nosso)

O poder superestimado da abordagem teórico-técnica da aprendizagem e de seu domínio pelos professores é apontado por Souza (2001, *op. cit.*), ao analisar entrevistas com professoras:

A escola tem um corpo docente estável? O professor é efetivo? Como são as relações entre a escola e a comunidade? As condições de trabalho e o clima nas escolas reportadas por nossas entrevistadas variavam consideravelmente, e isso, com certeza, afeta sua prática docente. Lembremos Azanha [...] ao afirmar que um professor pode ser “bom” em uma escola e “ruim” em outra. Desse modo, afirmamos que a linha de argumentação simplificadora subjacente ao *argumento da incompetência*, o qual considera o professor como elemento incompetente do sistema educacional, prova-se falsa. (p. 256)

Estudar, informar-se e manter-se atualizado são práticas implicadas na possibilidade de um professor ensinar com qualidade. No entanto, nosso convívio com as escolas indica o quanto é difícil sabermos que fatores determinam mais fortemente a ocorrência de aulas de conteúdos pobres e mesmo errados, ensinados com técnicas desinteressantes e atravessados por relações entre professores e alunos deterioradas. Seriam as deficiências da formação docente, ou as condições precárias e/ou hostis de trabalho enfrentadas dia após dia, ao longo de anos, que vão sabotando a paixão de ensinar? Tendemos a concordar com Souza e entender que as condições de trabalho são os fatores de maior peso na produção de aulas de baixa qualidade.

Nossas experiências de trabalhos de Psicologia Escolar de caráter institucional revelam, reiteradamente, saberes relevantes e capacidade criativa dos professores. A partir da constituição de espaços de encontro e valorização destes profissionais, sistemáticos, comprometidos e bem organizados, afloram relatos de experiências interessantes, criam-se estratégias pedagógicas originais e significativas e a potência destes profissionais se desvela.

Em Orientação à Queixa Escolar, nosso acesso aos funcionamentos escolares e possibilidade de transformá-los é, naturalmente, mais restrito que em intervenções de caráter institucional. No entanto, a mesma compreensão básica e princípios de intervenção estão presentes, alinhando nossa intervenção às demais forças que atuam no sentido da melhoria do ambiente escolar.

Funcionamentos escolares produtores de alunos fracassados

Estratégias de homogeneização

Formação de classes homogêneas

Bem antes da implantação da Progressão Continuada, política pública educacional que, como apontamos anteriormente, tem-se reduzido quase sempre à promoção automática (supressão da repetência), observávamos com frequência nas escolas, por parte de muitos educadores, o esforço assumido de formar classes homogêneas. Essas classes seriam idealmente formadas por alunos que estariam no mesmo nível de aprendizado e com ritmos semelhantes. A crença que embasava este procedimento era a de que, deste modo, o ensino seria otimizado.

Assim, formavam-se classes “fortes”, “médias” e “fracas”. Era comum a ordem das letras do alfabeto atribuídas a estas classes seguirem esta classificação. Assim, por exemplo, se haviam três 4^{as} séries, a forte era a 4^a A, a média era a 4^a B e a fraca, a 4^a C.

Porém, a situação “ideal” nunca se produzia, pois, ao longo do ano, os alunos iam se diferenciando: alunos médios tornavam-se fortes, alunos fortes “decaíam”, a história da classe e suas relações entre alunos e entre alunos e professores iam transformando classes médias em fracas, fracas em médias, e a homogeneidade (que nunca existira, a rigor) esfacelava-se.

O recurso para lidar com as mudanças era, muitas vezes, o remanejamento de alunos, mudando a configuração original das turmas de modo a continuar perseguindo a homogeneidade. Isso podia acontecer aos poucos, trocando-se alunos um a um, ou em massa, promovendo-se grandes operações de desmonte e remontagem de todas as classes de uma ou mais séries.

Excluía-se das decisões e das informações deste processo os personagens atingidos diretamente: alunos e pais. Alunos eram colhidos de surpresa, ao serem impedidos de entrar em suas classes originais num dia letivo comum e serem conduzidos a suas novas classes. Pudemos estar com várias crianças que tiveram essa experiência. Expressavam ter, geralmente, como primeira explicação para o acontecido, a rejeição de sua professora. Sentiam-se maus, envergonhados e culpados.

Quanto aos pais, temos depoimentos de alguns que tiveram seus filhos transferidos até mesmo para classes especiais para deficientes mentais sem terem sido comunicados nem mesmo depois da transferência. Que dirá serem consultados com antecedência.

Um outro efeito desse processo homogeneizador de formação de classes era a produção de classes revoltadas e enlouquecedoras para alunos e professora: a classe fraca, em que os rejeitados e os que não se tinha esperança eram agrupados e depositados. A evasão era alta e o adoecimento físico da professora era frequente, desdobrando-se em faltas, licenças e trocas de mestras. Produzia-se um efeito “bola de neve”, com a situação agravando-se paulatinamente. Alunos e professoras ficavam estigmatizados, não raro por muitos anos. As crianças iniciavam o ano seguinte fragilizadas, por vezes ainda mais “fracas” do que antes e marcadas por terem sido “daquela classe”.

As sequelas e os pressupostos desta estratégia sempre foram alvo de discussão. A corrente contrária fortaleceu-se e esses procedimentos foram abandonados por muitas escolas. Porém, seus defensores não desapareceram, mas passaram a atuar de maneira dissimulada, uma vez que a defesa aberta da formação de classes homogêneas tornou-se um comportamento socialmente desvalorizado, malvisto.

Embora estejamos contando essas histórias no passado, assinalando a época anterior à política de Progressão Continuada, sabemos que esses procedimentos continuam sendo adotados e não são raros. Na Grande São Paulo, região na qual atuamos, assistimos a um processo de heterogeneização radical das classes, uma vez que não há repetência. Temos um contingente significativo de crianças analfabetas cursando a última série do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, a atual 4ª série, junto com outras (a minoria) que têm escrita e leitura adequada a tal série, passando por todos os outros níveis intermediários.

Esta situação recolocou na ordem do dia a estratégia de homogeneização, tornando-se o agrupamento dos “fracos” uma estratégia oficiosa e oficial.

Falando do plano oficioso, se uma escola diz que forma classes propositalmente heterogêneas, convém pesquisar se um procedimento homogeneizador não está sendo ocultado. Os alunos e seus pais muitas vezes percebem uma ocultação e podem informar sobre ela, pois crianças e pais das classes “fracas” geralmente sabem disso. Há situações que sinalizam uma possível dissimulação de homogeneização, a olhos atentos. Por exemplo: certa escola dizia não formar classes homogêneas. No dia da reunião de pais e mestres ocorre a seguinte situação: à reunião da 5ª série A comparecem muitos pais; à reunião da 5ª B bem menos e a reunião da 5ª C está quase vazia, passando por lá alguns pais atrasados que nem chegavam a sentar-se, apenas pediam à professora para ver os materiais e notas do filho e saíam. Será que estas classes eram heterogêneas mesmo?

No plano oficial, as escolas formam “classes-projeto”⁸, a Secretaria Municipal de São Paulo implanta o projeto PIC (Programa Intensivo de Ciclo)⁹. Remendos. No entanto, é forçoso considerar que o “tecido” está tão deteriorado que remendos podem, mesmo, serem melhores do que buracos deixados sem qualquer providência. Mas é o essencial, a condição deste “tecido”, o que precisa ser decididamente atacado.

A existência de práticas como estas sugere, aos psicólogos que atendem queixas escolares, a necessidade de pesquisar as características das classes em que seus atendidos estudam e estudaram ao longo de sua história escolar. Resgatar a memória da passagem por uma classe “fraca” ao longo de todo um ano letivo e problematizá-la, por exemplo, pode constituir um momento poderoso na reversão da imagem pessoal negativa de uma criança, aliviando-a do peso de sua responsabilidade exclusiva por seu fracasso.

Grupos homogêneos intraclasse

Este é um modo de lidar com a heterogeneidade da classe que aparece, por exemplo, nas falas das crianças como “sou da fileira dos esquecidos”, “eu sento do lado dos mais fracos na classe” e outros indicativos claros de sua presença. Os efeitos são semelhantes aos das classes homogêneas, mas com nuances diferentes, dado o fato que “fortes” e “fracos” olham-se diariamente, marcados em sua condição pela localização física na sala.

⁸ Classes formadas por iniciativa própria de unidades escolares, em que se agrupam alunos avaliados como os mais defasados. Apesar de denominarem-se “projeto”, não temos observado a existência de projetos escolares para as mesmas. São entregues a professoras nem sempre dispostas a assumi-las e sem apoio institucional, nem mesmo um número de alunos menor do que o das demais classes.

⁹ Semelhante ao antigo projeto de Classes de Aceleração, prevê a formação de classes de alunos de 4ª. série muito defasados, com número reduzido de alunos, material específico e treinamento e assessoria a seus professores.

Abandono dos atrasados

Se as estratégias de homogeneização são, por vezes (nem sempre), tentativas de se ensinar aos alunos pedagogicamente defasados, encontramos muitos depoimentos reveladores da ausência de estratégias que visem o progresso escolar dos mesmos.

São alunos em situação de franco abandono no ambiente escolar, no qual não recebem investimentos pedagógicos ou afetivos, como anuncia a fala da criança que diz pertencer à fila dos esquecidos. São crianças e adolescentes de quem se desistiu.

Quando chegam aos psicólogos, costumam estar em uma situação de profundo sofrimento e deterioração da crença em sua capacidade de aprendizagem. A gravidade do estado em que se apresentam é tal, que denuncia o quão terrível é viver esta situação, por vezes ao longo de anos. É comum terem muita vergonha de si mesmos e demorarem a conseguir tocar no assunto escola ou a exporem-se a situações que envolvam conteúdos escolares, como a escrita.

Esta situação é especialmente grave a partir do ingresso no 2º Ciclo do Ensino Fundamental (atual 5ª série), quando passam a ter diversos professores. Além do fato de nenhum desses docentes ser alfabetizador (nem mesmo o professor de Língua Portuguesa), convivem cotidianamente por um tempo curto (aulas de 45 minutos) com cada criança/jovem e têm muitos alunos, o que dificulta conhecê-los. Professores relatam que chegam a levar um semestre letivo inteiro para aprender os nomes de seus alunos e vice-versa. Além disso, deixa de haver o recurso das aulas de reforço oferecidas aos alunos do 1º Ciclo.

É comum os alunos tornarem-se os ditos copistas: crianças e jovens capazes de fazer cópias de longos textos com perfeição e capricho, sem que consigam ler o que escreveram. A situação tem se tornado bastante frequente e parece-nos mais um subproduto perverso do *imbróglio* em que se encontram professores e alunos.

A cópia permite, ao aluno impossibilitado de acompanhar os conteúdos propostos pela professora, dissimular esta situação, fingindo que está aprendendo. Enquanto copia está ocupado e quieto, tendendo a não perturbar o andamento da aula. O que permite à professora dissimular, para os outros e para si própria (até certo ponto), o fato de que não está ensinando. Evita, um pouco, o contato com a sensação de fracasso e frustração.

Perguntas como, por exemplo, onde a criança encaminhada com queixa escolar se senta na classe e a análise dos cadernos escolares podem ser reveladoras, em casos de crianças e jovens abandonados por seus professores.

Faltas e trocas de professores

As condições difíceis de trabalho dos professores das quais tratamos produzem, entre outros efeitos, um número excessivo de faltas, licenças, mudanças de escola e mesmo desligamentos destes profissionais.

Apesar da tendência à naturalização destes acontecimentos, vemos claramente seu impacto negativo nas crianças, do ponto de vista do rendimento escolar, do vínculo com o professor e com a aprendizagem escolar e do sofrimento. Elas reagem, ficam tristes, culpam-se, rebelam-se, maltratam as professoras substitutas. Ressentem-se das mudanças de abordagem pedagógica, desorganizando-se e mesmo regredindo na aprendizagem.

Há casos de professoras efetivas que se valem do respaldo legal para faltar 29 dias consecutivos, vindo ao 30º para evitar a configuração de abandono de emprego e consequente exoneração. Suas faltas são cobertas por uma professora substituta que não é a mesma após a volta da efetiva, pois o intrincado sistema de escala faz com que percam a preferência por continuar com aquela classe nas próximas faltas da efetiva. A classe desestruturase e, para muitas crianças, é o início de uma carreira escolar de

fracasso, pois iniciam o ano seguinte “fracas” e “bagunceiras” e o estigma de mau aluno instala-se. É o direito dos professores da escola pública sobrepondo-se ao das crianças e dos adolescentes. É o Estatuto do Magistério entrando em conflito com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA. Algo a ser estudado no plano jurídico, entre outros.

A substituição de professores em caso de falta é feita sem que haja preparo, seja da classe ou da mestra que fará a substituição. Ou seja, os alunos são tomados de surpresa e a substituta, *idem*. A professora regular não lhe deixa qualquer planejamento ou diretriz prévia. Está-se, novamente, no reino do imprevisto e das rupturas. Os alunos comumente manifestam seu descontentamento maltratando a substituta com atitudes e falas agressivas e jocosas.

É comum não haver substitutos em número suficiente para cobrir todas as faltas simultâneas de professores. Alguns recursos de que a escola lança mão para haver-se com esta situação são:

- juntar duas classes na mesma sala, para que uma só professora possa incumbir-se de ambas;
- utilizar os serviços das coordenadoras pedagógicas, diretor e auxiliares, mas também de agentes de organização escolar (conhecidos como inspetores de alunos ou bedéis);
- incumbir um professor de cuidar de duas salas, o que é feito passando-se tarefas para uma enquanto a outra executa as mesmas;
- quando se trata de alunos do início do 2º ciclo (atual 5ª série) em diante, é comum a escola mudar o horário das aulas possíveis, de modo a agrupá-las no tempo e dispensar a turma antes do horário de término das aulas, e
- abrirem-se “janelas” no horário do dia, as aulas vagas, em que muitas vezes os alunos ficam no pátio, sem atividades propostas.

Com relação às classes da atual 5^a. série em diante, que têm diversos professores, é quase impossível encontrar escolas públicas, especialmente nos grandes centros urbanos, em que haja uma única semana em que todas as aulas aconteçam regularmente. O que reforça, mais uma vez, a ideia de que o regular (mas não o natural) é a irregularidade.

A existência de situações com tais características e frequência sugerem, ao psicólogo que atende uma criança ou jovem com dificuldades de escolarização, perguntas sobre a frequência e trocas de seus professores ao longo de sua história escolar, dado o poder de produção de fracasso que um ano de faltas ou trocas constantes de mestres tem.

Pedagogia repetitiva e desinteressante

A análise dos cadernos escolares, aliada a observações em sala de aula revelam, com frequência, aulas em que predominam os exercícios repetitivos e mecânicos, como cópias e séries extensas de contas aritméticas desprovidas de sentido. O pensar ocupa pouco espaço.

O desinteresse que aulas assim tendem a instalar agrava-se quando o nível de aprendizagem dos alunos é incompatível com o grau de dificuldade das atividades propostas. Assim, observamos com frequência crianças e adolescentes que ainda estão nos estágios iniciais de alfabetização sendo submetidos a atividades que envolvem interpretação de textos. A desconsideração de seu nível de domínio da língua escrita termina por prejudicá-los em Língua Portuguesa e em História, por exemplo, quando são propostos questionários a partir de um texto de conteúdo desta disciplina. Em Matemática, a impossibilidade de compreender o enunciado de um problema é confundido com falta de raciocínio matemático.

As crianças ressentem-se de momentos e espaço adequados para brincar e movimentar-se, restando-lhes contentar-se em disputar (e perder) espaço com alunos maiores numa inóspita

quadra cimentada no intervalo (recreio). Esta quadra, ainda assim, é-lhes querida e ocupa reiteradamente lugar de destaque nos desenhos que fazem da escola. Embora o horário do 1º Ciclo (atualmente da 1ª à 4ª série) preveja aulas de Educação Física, a serem dadas pela professora da classe, não especialista, é comum as aulas transformarem-se em uma ida semanal à quadra, em que a professora apenas acompanha as crianças, sentada em algum degrau-banco e cuidando para que não se machuquem. Falamos aqui de crianças que podem ter apenas seis anos, sendo que verificamos um intenso desejo de mais momentos de brincadeira e atividade física entre alunos de doze anos ou mais.

Em instituições que têm o ensino da escrita e da leitura como uma de suas principais funções, esperaríamos que o acesso aos livros ocupasse um lugar de destaque entre as atividades didáticas. São um instrumento poderoso de motivação e fonte de informação e desafios para o letramento, como verificamos ao utilizá-los, de maneira cuidada, em nossos atendimentos e como é de amplo conhecimento no meio pedagógico. Livros são objetos caros para a maioria das famílias usuárias das escolas públicas e constituem verdadeiros objetos de desejo para as mesmas.

As escolas públicas costumam possuir um acervo de livros numeroso e diversificado. A maioria, porém, carece de organização e recursos para que este tesouro seja disponibilizado. Assim, os alunos terminam por ter, cotidianamente, contato apenas com fragmentos de obras, presentes nos materiais didáticos.

Cabe ao psicólogo que se propõe a atender queixas escolares levar em conta que o usuário de seus serviços pode estar submetido a situações assim. E que estas tenham papel determinante no quadro de fracasso escolar em que se encontra. Para realizar esta pesquisa pode, por exemplo, conquistar a possibilidade de que o atendido lhe apresente seu caderno, esclarecendo e pensando as condições de sua produção. Este procedimento tem-se revelado

*um instrumento poderoso de pesquisa e problematização das vivências escolares cotidianas*¹⁰.

Preconceitos negativos sobre pobres em geral e negros em especial

Ideias de que as pessoas que pertencem às camadas dominadas e pobres da população em geral e as negras em especial sofrem de carências múltiplas encontram-se disseminadas em nossa sociedade. Na escola, uma parte da sociedade, também as encontramos. Lembramos, no entanto, que nestes mesmos terrenos, ideias contraditórias a estas também circulam, o que provoca embates e diferentes movimentos mesmo em se falando de indivíduos.

Trataremos aqui dos preconceitos negativos, fortes e frequentemente hegemônicos, segundo os quais as pessoas das camadas populares são pouco inteligentes, têm pouca cultura, falam errado, são promíscuas e portam distúrbios afetivos.

Estamos aqui no terreno da ideologia, isto é, de um discurso que tem por função a manutenção da estrutura social desigual e injusta do capitalismo. A disseminação desses estereótipos negativos tende a ter como efeito a submissão e o conformismo dos dominados, a partir da aceitação de sua suposta inferioridade.

A construção deste conceito de inferioridade passa por diversas estratégias, entre as quais os testes psicométricos, com destaque para os de Quociente Intelectual (QI). A partir da eleição do universo de conhecimentos e habilidades das camadas dominantes como critérios de inteligência, são criadas provas que as exigem, sob a égide da suposta neutralidade da Ciência. Uma armadilha para os que pertencem a outros grupos sociais, que tendem a não se sair bem em tais desafios. O que aconteceria se, ao invés de lhes perguntar sobre a distância Rio-São Paulo, a cor da esmeralda, a travessia aérea do

¹⁰ Para aprofundar o tema dos cadernos escolares, recomenda-se consultar o capítulo “Uma proposta de olhar para os cadernos escolares”, de Anabela Almeida Costa e Santos.

oceano Atlântico ou Gengis Khan, perguntasse-lhes sobre argamassa, etapas da confecção de uma pipa, tempo de cozimento do feijão ou critérios para não se pagar um trajeto de ônibus? As pesquisas que atestam tais supostas inferioridades não resistem a um exame de suas metodologias, como nos revela Patto (1990, p. 48-52) em sua obra que se tornou leitura obrigatória para quem lida com Educação: *A produção do fracasso escolar*.

Na escola, a divulgação de histórias trágicas íntimas de famílias de alunos, interpretadas de maneira preconceituosa e com uma contrapartida menos ruidosa das histórias edificantes, tende a reproduzir, por generalização, a imagem degradada das famílias pobres.

O olhar para a maioria dos alunos das escolas públicas, oriundos de tais famílias, espelha para eles uma imagem de desvalia que os afeta. A intensidade deste fenômeno é tanto maior quanto mais novos são, ou seja, quanto mais no início estão na formação de suas identidades. O olhar que descrê da capacidade de aprender tende a produzir sujeitos que não aprendem, entre outros motivos porque introjetam, em algum grau, a imagem que lhe é devolvida pelo olhar do educador. Para estes alunos, sobre cujo progresso escolar e futuro pessoal não se tem esperança, educadores dirigem menos suas atenções, suas falas, seus recursos, seu toque, sua escuta e seu olhar. Produz-se o fenômeno da profecia autorrealizadora, que foi estudada, entre outros, por Jacobson e Rosenthal (1968), Coll e Miras (1996, p. 265-280), Collares e Moysés (1996, p. 56-59) e Kupfer (1982).

Como autoridades em aprendizagem, o discurso de desvalia da professora sobre os alunos fracassados é, muitas vezes, absorvido pelos pais, mesmo que conflite com suas observações a partir da experiência cotidiana que têm com seus filhos. Ou, no mínimo, pode deixá-los confusos e inseguros. Novamente pode produzir-se um olhar que tende a ter como efeito o aprofundamento do fracasso da criança ou adolescente.

Assim, ao entrarmos em contato com os educadores de uma criança atendida por queixas escolares, tem sido fundamental

estarmos atentos à imagem a partir da qual estes se relacionam com ela. Procuramos dar relevo aos aspectos de potência, aos saberes, habilidades, possibilidades de desenvolvimentos e estratégias bem-sucedidas de promover desenvolvimento, favorecendo um olhar para a criança que reflita crenças positivas e instaure a esperança.

Procuramos favorecer, quando possível e necessário, a potência dos educadores para identificar e lidar com situações de discriminação racial entre alunos, assim como com suas próprias atitudes discriminatórias e a de outros adultos na escola. Trata-se de uma intervenção difícil e delicada, dado o grau de negação e a aura de tabu que envolve o tema do racismo. A negação pode ser de ideias e atitudes preconceituosas percebidas como tal. Porém, num nível mais profundo, tal percepção não existe, pois circula socialmente a ideia de que a inferioridade, feiúra etc dos negros é natural e intrínseca e não um preconceito ideologicamente gestado.

A dificuldade de intervir neste campo ocorre, também, porque passa pelo exercício constante de percebermos como nós próprios nos relacionamos e somos habitados por ele. Não podemos nos esquecer de que estamos imersos na mesma sociedade à qual pertencem os alunos e educadores com os quais lidamos.

Humilhações

Como decorrência de questões citadas, temos observado e colhido relatos, de crianças e pais, de experiências humilhantes vividas no ambiente escolar. As defasagens pedagógicas são, por vezes, expostas e ridicularizadas por colegas e mesmo por professores, em situações como chamadas irrespondíveis à leitura em voz alta ou à execução de uma tarefa na lousa. Cadernos que registram insucessos ou que têm má aparência chegam a ser rasgados em sala de aula por docentes estressados e frustrados. Ocorrem gritos, xingamentos e apelidos de burro ou equivalentes, por colegas e às vezes por professores.

A possibilidade de evitar situações como essas é um dos motivos pelos quais a cópia torna-se um recurso “bem sucedido” e bastante utilizado.

Entendendo que nosso ensino é elitista, podemos dizer que este gênero de humilhação guarda relações com a pobreza e/ou negritude dos alunos. Xingamentos e apelidos típicos são: maloqueiro (alusão depreciativa a morador de favela), macaco (idem a negro) e Assolan (idem a cabelo típico de negros, fazendo uma associação com a aparência da palha de aço).

Nas festas juninas das escolas, a dificuldade de encontrar meninos que aceitem formar par com meninas negras é claramente exposta. Assim como a dificuldade de muitas crianças em colaborar com dinheiro para prendas ou comidas para a festa. Na própria festa, crianças cuja família fez um esforço financeiro para colaborar com alguma comida não podem apreciá-la, pois teriam de pagar.

Em formaturas, por vezes os pais e a escola decidem-se por cerimônias que incluem itens que nem todos podem pagar, como beca, por exemplo, obrigando os mais pobres a arrumarem desculpas para faltar, pois envergonham-se de sua pobreza e não a declaram publicamente, opondo-se a tal organização.

Cabe, ao psicólogo consciente das relações entre fracasso escolar e humilhação social, atentar para a presença desta na determinação da queixa que se lhe apresenta¹¹. Ressaltamos que estes funcionamentos são, possivelmente, ao lado do preconceito racial, os mais refratários à intervenção psicológica e a outras, a começar pelo fato de que costumam ser negados pelos agressores e pelas vítimas. Tal negação, como discutimos no tópico anterior, advém até mesmo de uma falta de consciência de que não são naturais, mas social e historicamente construídos.

¹¹ Para aprofundamento, consultar o capítulo “Humilhação social: humilhação política”, de José Moura Gonçalves Filho

Encaminhamentos a especialistas

Quando a escola não consegue ensinar, é comum o encaminhamento dos alunos atingidos pelas dificuldades de seu funcionamento a especialistas. Como vimos nos resultados da avaliação geral do ensino realizada pelo Governo Federal em 2003 (SAEB 2003) citados anteriormente, infelizmente a produção de alunos fracassados ocorre em massa. São encaminhados a psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais.

Muitos psicólogos, sensíveis à existência de fatores escolares na produção de tais encaminhamentos, relatam receberem encaminhamentos de crianças que observam estudarem numa mesma classe, ou a existência de escolas que encaminham muito ao lado de outras que pouco encaminham. Consideram estes fatos indicadores de classes ou escolas que precisam de socorro enquanto instituição e, por vezes, trabalham nesta perspectiva, seja nos atendimentos individuais dos alunos, seja realizando intervenções de caráter prioritariamente institucional.

A clareza acerca da possibilidade do encaminhamento de uma ou mais crianças ser um pedido de socorro de uma professora ou de uma escola, decorrente de uma vivência cotidiana de fracasso não apenas do aluno encaminhado, desdobra-se em práticas psicológicas diferentes das tradicionais.

Tradicionalmente, psicólogos e outros especialistas têm atendido a tais encaminhamentos como sendo de natureza individual das crianças, envolvendo coletivamente no máximo seus pais. A escola é isentada de suas implicações. Perdem-se oportunidades de produzir mudanças que vão ao cerne das queixas apresentadas, respondendo a necessidades de professores e escolas. A ideia de que se tratam de patologias das crianças e seus grupos familiares fortalece-se e cristaliza-se ao ganhar status científico.

Funcionamentos escolares produtores de pais fracassados

Preconceitos contra famílias pobres

Ao indagarmos aos educadores suas explicações para o fracasso de seus alunos, as primeiras respostas recairão sobre suas famílias em proporções significativas. Além de observarmos este fato tanto no contato direto com educadores quanto na literatura — por exemplo, Collares e Moysés, 1996, p. 65, 173-196 —, as respostas aos questionários que costumamos enviar às escolas dos usuários do serviço Orientação à Queixa Escolar o registram claramente.

As famílias dessas crianças e jovens são caracterizadas como:

- desestruturadas e promíscuas, ou seja, não seguiriam o padrão pai, mãe e no máximo três filhos do mesmo casal, vivendo juntos e felizes. Escolas que se dispõem a pesquisar a constelação familiar de seus alunos têm se surpreendido ao verificar que a proporção de famílias de seus alunos que seguem tais padrões é bem superior ao que a maioria de seus educadores imagina. Além disso, as famílias brasileiras nunca se caracterizaram por tal configuração;
- atingidas pelo alcoolismo, a adição a drogas, a violência doméstica, o crime e a prostituição, dentre outros flagelos. Discutimos anteriormente o efeito de generalização da divulgação entre professores de histórias que causam horror, envolvendo familiares de seus alunos. Mais uma vez, estamos diante de proporções superestimadas da ocorrência de tais problemas na população pobre;
- desinteressadas da vida escolar de seus filhos. Tal crença tem como base o afastamento dos pais do espaço escolar: ausência em reuniões regulares de pais e mestres, falta de resposta a convocações para conversas individuais, o mesmo a bilhetes da professora e não participação das festas da

escola. Este afastamento é interpretado como manifestação de desinteresse na vida e carreira escolar de seus filhos. Outras ilações são feitas: que a escola só lhes interessa como lugar para depositá-los por meio período e/ou como fornecedora de alimentação, que não atribuem importância aos estudos para o futuro de seus filhos, que não têm afeto e nem se importam com eles e outras considerações de incompetência familiar. Tais considerações também não resistem a olhares despidos de preconceito, como os das pesquisadoras Collares e Moysés. Estas encontram famílias que valorizam sobremaneira a carreira escolar de seus filhos e que veem na escola a esperança de que estes possam ter uma vida menos sacrificada e mais digna do que a de seus pais. As interpretações desqualificantes de seu afastamento da escola não levam em conta os funcionamentos escolares que o produzem, de que trataremos a seguir. Dizem as autoras:

Pais brigam nas escolas por vagas para seus filhos. Pais lutam para que seus filhos tenham acesso à educação, acreditando que, dessa forma, terão acesso a uma vida melhor. Acreditam no mito de que a escola é o meio de ascensão social, no mito da igualdade de oportunidades.

É desses pais que se diz que não se interessam pela educação de seus filhos! É deles que se apregoa o descaso, a não valorização da escola! (1996, p. 183)

Como compreender o vigor de tais crenças preconceituosas? A nosso ver, estão presentes não apenas no espaço escolar, mas na nossa sociedade em geral, como discutimos anteriormente. Porém, na escola, respondem à necessidade psíquica dos educadores de obturar a percepção de sua implicação no fracasso de seus alunos. Esta percepção lhes traz sofrimento: sentem-se culpados e incompetentes. A deposição da culpa e da incompe-

tência nas famílias alivia estas dores, até certo ponto, pois não conseguem livrar-se totalmente de seus saberes fundados na experiência cotidiana e concreta da vida escolar.

Nossa percepção deste fenômeno passa por nossa experiência de trabalho junto a professoras. Observamos que, na medida em que as fortalecemos em sua função docente, a necessidade de falar da inadequação da família perde espaço e pode-se, mesmo, construir-se um outro olhar para a mesma, que favorece a construção de um relacionamento mais produtivo. Afinal, o olhar que reflete estereótipos negativos tende a ter, como efeito, o afastamento dos pais, que se sentem mal ao serem seus objetos. Ou um relacionamento agressivo que pode produzir impasses e pioras, ao invés de soluções.

Assim, procuramos valorizar suas iniciativas interessantes, acolher seus sentimentos de impotência e sustentar suas percepções e reflexões acerca de seus alunos e de si próprias que constroem potências. Oferecemos informações que dão sentido a comportamentos e situações com seus alunos que aparentemente não o têm, revelam potências de seu aluno e podem dar ideias de estratégias produtivas, favorecendo a instauração de um olhar para seu aluno que contém a esperança.

Reuniões na escola

Como é de conhecimento comum, há dois tipos principais de reuniões entre pais e escola: as reuniões coletivas, regulares, entre pais e professores (chamadas reuniões de pais e mestres) e as reuniões de caráter particular e extraordinário, que, muitas vezes, contam com a participação de algum superior hierárquico do professor, como diretor ou coordenador pedagógico. Por vezes também ocorrem entre os pais especialmente chamados e estes superiores, sem a presença do professor.

Conversamos com pais fora do espaço escolar, em suas comunidades e ao longo do atendimento em Orientação à Queixa

Escolar, sobre o que pensam das reuniões regulares das escolas. Surgiram, muitas vezes, relatos de situações enfadonhas, repetitivas, em que são passadas informações sobre prevenção de piolho e sarna, recomendações de que olhem os cadernos escolares de seus filhos, textos sobre o amor e outros assuntos que não dizem respeito a seu principal objetivo em tais reuniões: saber sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos. Tais informações ocupam um grande tempo de tais reuniões e, até por isso, para além das informações em si, dizem-lhe que são considerados pais pouco higiênicos, relapsos e que não amam seus filhos. Enfim, incompetentes.

Quando se fala sobre o andamento da classe, acontecem, apesar das orientações oficiais em contrário, cenas de humilhação pública de pais. Professoras queixam-se, em meio à reunião e em voz alta, do mau comportamento de algum(s) aluno(s) específico(s), responsabilizando os pais. Uma cena constrangedora não apenas para os diretamente envolvidos, mas para outros presentes também, alguns dos quais aprendem, assim, que algum dia podem vir a ser o centro de acontecimento semelhante.

Outras vezes tais queixas, no mesmo tom acusatório e desqualificador, ocorrem após a reunião geral, em particular e em voz baixa, ou nas reuniões extraordinárias.

Observamos cenas como as acima descritas por diversas vezes. Parece estar instalado, hegemonicamente, o conceito de que a reunião de pais e mestres é uma aula expositiva para pais incompetentes, que não têm muito a dizer. Seu espaço de fala é reduzido e não percebemos a busca ativa por estratégias que favoreçam sua participação.

Muitos pais ressentem-se de desenvolverem uma aversão por ir à escola, pois associam essas idas a ouvirem coisas desagradáveis sobre seus filhos e sobre si próprios. Entristecem-se ao dizê-lo. Queixam-se de nunca serem chamados para ouvir elogios ou relatos de progressos.

Assim, ao ouvirmos que pais são considerados desinteressados e ausentes do espaço escolar, procuramos pesquisar o processo

de construção de seu afastamento e pensar maneiras de reverter tal situação, que tenham como bases o respeito mútuo entre pais e professores e a possibilidade de uma escuta interpessoal real.

Bilhetes nos cadernos

O contato com o material escolar das crianças e adolescentes com dificuldades em seu processo escolar revela a prática do uso dos cadernos de classe como meio de comunicação entre escola e família. Não raro, encontramos bilhetes dos mestres para mães em que registram queixas do dono do caderno: “hoje o Fulano não fez nada”, “hoje Beltrano ficou andando pela classe”, “hoje Sicrano ficou perturbando seus colegas”.

Registros como esses têm a função de resguardar, até certo ponto, as professoras de acusações de não terem trabalhado direito em classe. Documentam, por exemplo, que o caderno está vazio naquele dia não porque a professora não ensinou, mas porque o aluno não aproveitou seus ensinamentos, sugerindo que o problema foi do aluno e não seu¹². Têm, ainda, a função de pedir providências à mãe, para que seu filho mude de comportamento de modo a ajustar-se ao que entende como desejável.

A presença de bilhetes assim nos cadernos de classe pode produzir vínculos negativos das crianças com os mesmos, estando entre as razões pelas quais são descartados mal termina o ano letivo, ou antes disso. Outro efeito é, conforme a frequência em que ocorrem, irritar e enervar os pais. Associados às chamadas à escola para reclamações e acusações acerca de comportamentos considerados inadequados do aluno, chegam a ser identificados como fatores de deflagração de violência doméstica contra crianças e jovens, por parte de seus enervados e pressionados pais, interagindo com fatores familiares e culturais.

¹² Para aprofundamento, consultar o capítulo “Uma proposta de olhar para os cadernos escolares”, de Anabela Almeida Costa e Santos.

A inter-relação destes fatores é estudada na pesquisa *Violência doméstica e fracasso escolar: uma interface das relações escola-família*, de Braga e Lima (2001).

Ao investigarmos as características e potencialidades nas relações entre escola e pais, o exame dos cadernos escolares mostra-se, assim, mais uma vez, um instrumento que muito pode revelar.

Procuramos discorrer sobre alguns importantes fazeres que habitam o cotidiano escolar, que causam sofrimento e fracasso a seus personagens e, também, que lançam luz ao quadro preocupante de dificuldades de escolarização de nossa população. Discutimos crenças subjacentes a estas práticas. Buscamos apontar atuações possíveis aos psicólogos que atendem queixas escolares, no sentido de desconstruir ou, no mínimo, de não fortalecer os processos escolares envolvidos em sua gênese e manutenção. São atuações focadas nos indivíduos, porém levam em conta e intervêm em produções que também têm caráter coletivo. E político.

Ações gerais, coletivas e políticas são imprescindíveis para uma superação real do quadro de fracasso e sofrimento que temos hoje na educação. É fundamental termos esta percepção no horizonte de nossas práticas, como psicólogos atendendo a crianças e adolescentes com queixas escolares. Muitas vezes, no entanto, essa clareza produz sensações de esmagamento e impotência. E paralisa. Ressaltamos que o coletivo acontece encarnado, através de indivíduos — embora os ultrapasse. Assim, as intervenções no nível individual têm potência transformadora na medida em que atuam na produção e sustentação do coletivo.

Mais uma vez, lembramos que estas práticas adoecidas e adoecedoras convivem, mesclam-se e conflitam com muitas outras que tendem a produzir movimentos contrários ao fracasso e ao sofrimento. São fazeres que revelam a escola como instituição em que a aprendizagem, a criatividade, a cidadania, o respeito ao outro, a dignidade, a alegria e o amor têm lugar para estar e desenvolver-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, T. B. M.; LIMA, M. A. *Violência doméstica e fracasso escolar: uma interface das relações escola-família*. 2001. Relatório (Iniciação Científica). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- COLL, C.; MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- _____. Construtivismo X método fônico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. A 12, 6 Mar. 2006.
- JACOBSON, L.; ROSENTHAL, R. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- KUPFER, M. C. M. *Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica*. 1982. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C. e SOUZA, D. T. R. (org.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida cotidiana*. São Paulo: Moderna, 2002.
- INEP. *Resultados do SAEB 2003*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 5 Fev. 2007.

Parte V

Políticas públicas em Educação

A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional

Sérgio Antônio da Silva Leite¹

No dia 5 de novembro de 2005, participei de uma mesa redonda denominada “Escola Pública Democrática: Quadro Político sobre a Educação no Brasil”, durante o IV Encontro de Psicólogos na Área de Educação, promovido pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Naquele evento, tive oportunidade de desenvolver algumas reflexões sobre o tema, abordando aspectos que, no meu entender, são cruciais para todos os profissionais da área educacional, incluindo, obviamente, os psicólogos que atuam nessa importante zona de intersecção Psicologia-Educação. Sem a pretensão de esgotar o assunto, apresento neste texto as principais questões analisadas, a pedido da organizadora deste livro.

Uma primeira questão: afinal, qual a função da escola em nossa sociedade?

Embora seja uma pergunta aparentemente simples, sua resposta sempre se constituiu um assunto complexo. Isso porque, além de não haver consenso entre os estudiosos e educadores sobre a questão, observa-se que, historicamente, houve diferentes concepções dominantes em diferentes momentos históricos das sociedades capitalistas.

¹ Psicólogo, doutor em Psicologia pela USP, professor no Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp.

No entanto, tal questão é fundamental e deve ser objeto de discussão e reflexão de todos os profissionais que atuam na área educacional, pela seguinte razão: as formas de atuação concreta dos diversos profissionais envolvidos na área educacional — por exemplo, a maneira como professores, gestores e demais profissionais atuam em uma escola — depende, em grande parte, das ideias que esses profissionais têm a respeito da própria função do sistema educacional — ou, em outras palavras, das funções da própria escola. Aliás, essa relação não se restringe apenas às questões educacionais: podemos generalizar, afirmando que, em todas as áreas da atividade humana, as ideias — bases teóricas — que os sujeitos têm, independentemente do grau de sistematização das mesmas, determinam, em parte, a maneira como lidam com os respectivos objetos em questão.

Na área educacional, talvez a grande dúvida subjacente a essa discussão seja expressa por questões como as que se seguem, que vêm sendo objetos de reflexão de vários autores, nas últimas décadas, incluindo de educadores e profissionais da área: será que a escola — em especial a escola pública — tem, efetivamente, condições de colaborar na formação de sujeitos críticos e transformadores? Terão as escolas, principalmente nos países capitalistas, possibilidades de propiciar experiências relevantes para seus alunos, de forma a se comprometerem com a construção de uma sociedade mais justa e humana?

Bárbara Freitag, já nos anos 70 do século passado, nos oferecia importantes lições sobre o tema aqui abordado, ao demonstrar, por exemplo, que as políticas educacionais desenvolvidas nos diversos países refletem, inevitavelmente, as condições existentes nas três grandes esferas: econômica, política e social. Especificando: a educação sempre expressa uma determinada fundamentação ideológica — concepção de Homem, de mundo, de relações humanas, de valores, etc. — determinada por uma política educacional traçada por setores dominantes da sociedade. Nas sociedades capitalistas, por exemplo, isto se revela

nas contínuas tentativas do Estado em direcionar o sistema educacional para a formação de mão de obra, visando atender as demandas da produção, em detrimento de outras opções de projetos político-pedagógicos para as escolas.

Aprofundando a análise, a autora identifica algumas concepções sobre o papel da escola, especialmente vinculadas aos países capitalistas, que merecem nossa atenção, principalmente porque várias delas estão presentes em discursos veiculados pela mídia, incluindo de profissionais da área, muitas vezes sem o devido olhar crítico.

Assim, uma das mais difundidas concepções de escola relaciona-se à sua Função Socializadora, defendida por importantes autores, como Emile Durkheim e Talcott Parsons. Segundo essa posição, a principal função da educação é preparar o indivíduo para a vida em sociedade, assumindo que o Homem nasce como ser egoísta. Caberia à família e às instituições do Estado — como a escola — garantir o processo educacional, que deveria possibilitar ao jovem acesso aos valores, normas e experiências acumuladas, para tornar-se um ser social. Assim, a educação é entendida como um fato social, condição necessária para o processo de adaptação do sujeito; segundo Durkheim, é o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo que, em última instância, beneficia a própria sociedade.

Tal concepção, atualmente, é bastante questionada na medida em que representa uma visão estática e conservadora de educação, detendo-se apenas no seu caráter de transmissão de conhecimento necessário para manter a estrutura e funcionamento social, ou seja, identifica apenas a sua função de reprodução cultural.

Diferindo dessas concepções, situam-se autores como John Dewey e Karl Mannheim, defensores de uma abordagem conhecida como pragmatismo. Diferente da função puramente adaptativa, esses autores defendem que a escola tem um papel fundamental no sentido de preparar o indivíduo para a vida democrática, o que

inclui a dinamização das estruturas sociais, através do ato inovador do próprio indivíduo. Assim, a escola deve organizar-se como uma pequena comunidade, em que o aluno tenha a possibilidade de vivenciar as relações democráticas, o que possibilitaria, posteriormente, transferir esse aprendizado para a sociedade democrática em que vive. Tal vivência escolar deveria prever a possibilidade de os alunos aprimorarem as relações democráticas, o que também seria condição para a vida social real. Assim, a educação não teria apenas uma função adaptativa, mas seria um processo que possibilitaria, em última instância, o próprio aprimoramento da sociedade democrática, em um ambiente em que se pressupõe que os indivíduos têm as mesmas chances e que a competição, condição social necessária para o progresso dos indivíduos, faz-se através de regras socialmente estabelecidas e aceitas. Assim, coerente com a ideologia liberal, essa concepção defende que sejam criadas as condições que garantam a igualdade de chances para todos, mas rejeitam, por princípio, a ideia de que os indivíduos são iguais; isto significa assumir que as desigualdades sociais são vistas, basicamente, como reflexo das diferenças naturais existentes entre os indivíduos.

Obviamente, tais concepções também são, atualmente, bastante criticadas na medida em que continuam a preservar, para a educação, um caráter conservador, de manutenção do *status quo*, negando uma possível dimensão inovadora e emancipatória do processo educacional. À escola caberia, primordialmente, a função adaptativa e acrítica do indivíduo à sociedade.

Uma terceira concepção, muito comum nesses tempos de economia globalizada, é a chamada educação como investimento ou economia da educação, defendida por autores como Gary Becker, Theodore Schultz, Friedrich Edding e Robert Solow. Partindo da confirmação empírica demonstrando altas correlações entre crescimento econômico de países capitalistas e o nível educacional dos cidadãos membros destas sociedades, esses autores defendem a educação como o terceiro fator desta equação, além do capital e

trabalho, que explica o crescimento excedente dessas economias. Ou seja, apenas capital e trabalho não seriam suficientes para explicar as taxas de crescimento observadas: o fator educacional seria necessário para igualar a equação do crescimento econômico. A partir daí, foi crescente, nos países capitalistas, o investimento na formação de recursos humanos — o chamado capital humano — baseando-se na lógica de que caberia ao Estado investir na formação do indivíduo, pois profissional qualificado representaria maior produção e, portanto, maior margem de lucro, o qual seria revertido, teoricamente, para o Estado e para o próprio indivíduo — através de salário ou de serviços oferecidos pelo respectivo Estado.

As próprias contradições do sistema capitalista, como apontam vários autores, têm demonstrado a falácia dessas concepções: a taxa de retorno — o lucro — na realidade constitui-se em *mais valia* que, como aponta Marx, historicamente, tem beneficiado basicamente a empresa capitalista, que emprega a força de trabalho. As políticas educacionais, centradas na ideia de Educação como Investimento — o que gerou a ênfase no planejamento educacional a curto, médio e longo prazo — na realidade têm criado condições para o crescimento das taxas de lucro das empresas, sendo que a qualificação da mão de obra não prioriza a melhoria das condições de vida do trabalhador. Para Bárbara Freitag, o planejamento educacional tem sido um instrumento de manipulação do chamado *exército de reserva*, visando, basicamente, à maximização dos lucros do capital privado, bem como ao fornecimento da força de trabalho necessária para cada etapa do processo de crescimento do capitalismo.

Uma quarta concepção sobre as funções da educação pode ser representada por uma aproximação às concepções reprodutivistas, através das ideias de autores como Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. Para esses autores, as funções do sistema educacional relacionam-se principalmente com a manutenção das formas de reprodução das relações sociais de produção. Bourdieu,

especificamente, atribui à escola as funções de reprodução cultural e social, na medida em que reproduz a ideologia das classes dominantes e a própria divisão social de classes, através da perpetuação de um sistema de ensino dualista: uma escola para as classes dominantes e outra escola para os setores populares. Deve-se destacar que esses processos sempre se deram de forma aparentemente neutra e, frequentemente, camuflada. Hoje, esse processo de reprodução social ocorre, por exemplo, através de mecanismos de exclusão, extra e intraescolares, onde, de forma aparentemente natural, a escola promove os que se mostram mais aptos; a exclusão, geralmente, é explicada através de fatores intrínsecos ao próprio aluno, como falta de habilidades, de capacidades, de interesse ou, como mais recentemente citados, problemas da família e da própria pobreza. Deve-se ressaltar que os próprios psicólogos desempenharam, durante o século XX, um papel atualmente muito questionado, na medida em que, baseando-se no modelo médico (as causas dos problemas estão sempre subjacentes aos indivíduos), desenvolveram práticas reforçando concepções que, em última instância, colocavam no próprio indivíduo a responsabilidade pelo fracasso escolar. Como exemplo, citam-se as tradicionais práticas profissionais centradas, acriticamente, no uso da psicomетria e de um modelo de psicodiagnóstico que acabavam por transformar questões institucionais em problemas individuais. Uma análise mais completa desse processo foi realizada por Maria Helena Souza Patto.

As críticas apresentadas a esta concepção têm questionado se as funções da escola estariam delimitadas apenas à reprodução social e cultural, o que não explicaria a forma como o Estado capitalista tem crescentemente interferido na esfera educacional, dirigindo a política na área, por exemplo, para a formação de mão de obra, como propõem os defensores da concepção anterior.

A concepção seguinte aprofunda a análise reprodutivista da escola, identificando os mecanismos de desigualdade social nos

sistemas capitalistas e explicitando o caráter ideológico subjacente às funções da escola. São as ideias fortemente marcadas pelos referenciais marxistas, defendidas por autores como Louis Althusser, Nicos Poulantzas e Roger Establet. Esses autores extrapolam as funções da escola, chegando a uma análise crítica mais ampla de todo o sistema capitalista, demonstrando as relações existentes entre a esfera educacional e as três instâncias: econômica, social e política. Althusser é o teórico que caracteriza a escola como um *aparelho ideológico do estado*, cumprindo as funções de reprodução das relações materiais e sociais de produção: ao mesmo tempo em que prepara a mão de obra necessária para atender as demandas das formas de produção capitalista, realiza com sucesso a inculcação da ideologia liberal, que tem a função de levar os indivíduos a aceitarem e justificarem passivamente as relações sociais de exploração a que estão submetidos. Na realidade, para esses autores, a escola realiza esta tarefa juntamente com outros aparelhos ideológicos, como a família e as diversas instituições sociais, com destaque para as igrejas e os meios de comunicação; mas estas instituições não produzem a divisão social de classes: apenas contribuem para sua ocorrência. A divisão de classes se deve às formas de produção e distribuição da riqueza, ou seja, encontra sua gênese na esfera da produção econômica. Relembrando Marx, a forma de produção capitalista reproduz e perpetua as condições de exploração do trabalhador, com o auxílio dos aparelhos ideológicos, que, por sua vez, reproduzem a ideologia liberal subjacente ao próprio sistema capitalista — condição necessária para a reprodução das condições materiais.

As críticas feitas a estas ideias, defendidas pelos autores citados, centram exatamente na caracterização dos aparelhos ideológicos, no presente caso, a escola. Não ficam esclarecidas as condições que possibilitaram o surgimento dessa instituição e como ela atua no sentido de controlar ideologicamente os cidadãos. Além disso, a partir das ideias althusserianas, a escola, como um mecanismo de transmissão da ideologia dominante, só poderia ver

alterada essa função a partir do momento em que o controle do Estado fosse assumido, pela via revolucionária, pelos setores dominados, que passariam a utilizar os aparelhos ideológicos em função dos seus interesses — posição, aliás, coerente com a perspectiva marxista: a classe operária, unida e organizada politicamente, assumiria o poder, pela via revolucionária, instaurando e inaugurando novas relações sociais, políticas e econômicas. No entanto, isto seria superestimar a função da escola como instrumento de produção e perpetuação da falsa consciência, pois sabemos que os mecanismos determinantes dos conflitos sociais e das lutas de classes localizam-se nas esferas de produção econômica e não no interior da escola, embora aí também se manifestem. Assim, segundo Bárbara Freitag, falta no pensamento desses autores uma análise clara sobre esta sobredeterminação no papel da escola: manter e reproduzir a consciência ingênua, além das relações materiais e sociais de produção.

Como consequência, nesta concepção, não se identificam formas de superação dessa situação de sobredeterminação da escola; ou seja, para os educadores comprometidos com o processo de transformação social e de superação das relações de dominação, a escola não se colocaria como um espaço prioritário para o exercício da militância transformadora, dado o seu caráter periférico como instância de superação das contradições sociais. O mesmo pode-se afirmar com relação às classes oprimidas: a escola não se colocaria, prioritariamente, como instância de superação social, de acordo com a visão desses autores, pois é nas esferas política e econômica que o confronto de classes realmente acontece, tornando possível a superação das estruturas socialmente injustas.

Este conflito vai ser melhor analisado na última concepção aqui enfocada, a partir das ideias apresentadas por Antonio Gramsci. O autor, revendo o conceito de Estado, propõe sua organização em duas instâncias: a *sociedade política*, na qual se encontram os poderes, os mecanismos de repressão, os tribunais etc., e a *sociedade civil*, na qual se concentram as chamadas

instituições privadas, como igrejas, sindicatos, mídia etc., além da escola. Talvez a principal característica da sociedade civil, apontada por Gramsci, seja a sua pluralidade ideológica, ou seja, é um espaço onde circulam as ideologias presentes numa sociedade. Nesse sentido, a classe dominante, atuando através da sociedade política, tenta continuamente difundir na sociedade civil a sua ideologia — a sua visão de mundo — no processo que o autor chama de *hegemonia*. A função hegemônica estaria construída quando a classe dominante, através da sociedade política, conseguisse anular as contraideologias presentes nas instituições da sociedade civil, impondo a sua ideologia, garantindo, por esse caminho, o consenso dos setores dominados, que acabariam aceitando as relações de dominação como naturais. Isto significa assumir que, na prática, os conflitos ideológicos entre os setores dominantes e os dominados da sociedade se dão, efetivamente, no interior das instituições da sociedade civil: nesta instância é que ocorreria, de fato, a luta de classes.

Nesta leitura, fica evidente a importância estratégica que assumem as instituições da sociedade civil, em especial a escola, nosso objeto de análise. Se, na concepção anterior, defendida pelos althusserianos, a escola ocuparia papel marginal na superação do conflito social entre os setores dominantes e dominados, na visão gramsciana, a escola, assim como as demais instituições civis, representa um espaço social onde efetivamente ocorrem os conflitos ideológicos, o que significa situá-la como espaço de grande importância para a atuação dos *intelectuais orgânicos*, citados pelo autor. Parafraseando Bárbara Freitag, nas sociedades capitalistas, a luta política pode e deve ser travada, prioritariamente, nas instâncias da sociedade civil, o que significa, na prática, reconhecer a importância da existência, no interior da escola, de educadores comprometidos com a chamada contraideologia, ou seja, comprometidos com concepções de homem e de mundo marcados por valores centrados na justiça, na solidariedade e no respeito humano, contrapondo-se às relações injustas de dominação, que marcam, inevitavelmente, as formas de produção capitalista.

Numa perspectiva de síntese, as diversas concepções sobre as funções da escola na sociedade capitalista, acima apresentadas, permitem algumas conclusões que se devem tornar objetos de reflexão dos profissionais que atuam na área educacional:

- a) talvez a conclusão mais importante a ser assumida relacione-se ao reconhecimento de que nenhuma política educacional é neutra, do ponto de vista ideológico; ela sempre está assentada em determinadas concepções de homem e de mundo, em valores e representações; não é possível pensar em formação ou educação do homem, desvinculado de um plano ideológico;
- b) no mesmo sentido, toda política educacional é sempre um reflexo do que ocorre nas dimensões econômica, política e social de uma sociedade, em um determinado momento histórico; isto explica porque o Estado, nas diversos tipos de sociedade, tenta ter o máximo de controle sobre as políticas educacionais, através da criação de instâncias de administração, de gestão, de formação e, principalmente, de definição e controle dos conteúdos de ensino a serem ministrados nas escolas;
- c) desmistifica-se a ideia da educação institucional como panaceia do homem, solução para todos os seus problemas, ou ainda como o principal ou único fator responsável pelo sucesso ou fracasso do cidadão, concepções essas muito difundidas pela mídia, principalmente nestes tempos de predomínio quase hegemônico das concepções neoliberais e da globalização econômica. Sem negar o papel fundamental da educação na constituição dos sujeitos como cidadãos, não se pode esquecer que, nos sistemas capitalistas como o nosso, as formas de produção e distribuição da riqueza têm um papel crucial na determinação dos mecanismos de desenvolvimento social, com nítidas repercussões nas histórias de vida dos cidadãos; por

exemplo, a origem social, fator amplamente pesquisado em várias áreas do conhecimento, tem um indiscutível e importante papel no processo de escolha e desenvolvimento profissional dos sujeitos;

- d) a escola, de um lado entendida como uma instituição de transmissão de valores, dado o seu inevitável caráter ideológico, por outro lado também é reconhecida como um espaço de contínuo confronto de ideias e valores; não pode ser vista, portanto, como um mero aparelho manipulado mecanicamente pelo Estado em função, apenas, da ideologia das classes dominantes: se o Estado vai ter, ou não, sucesso na sua tentativa hegemônica com relação à escola, vai depender de existência, ou não, de educadores comprometidos com as contraideologias, atuando no seu interior, transformando essa instituição em um espaço de contínuo exercício da reflexão crítica a partir da ação educacional transformadora;
- e) nesta perspectiva, assume-se que a escola constitui-se, efetivamente, como um espaço institucional que pode contribuir para o processo de conscientização dos indivíduos — antigo sonho defendido por Paulo Freire — através da transformação da consciência ingênua em consciência crítica, ao mesmo tempo em que possibilita aos sujeitos apropriarem-se do conhecimento culturalmente acumulado, que permitirá a cada aluno constituir-se como um sujeito social e historicamente determinado, agente de transformação comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e humana;
- f) tal poder de conscientização da escola vai depender, basicamente, dos educadores e profissionais que aí atuam: de suas concepções ideológicas — visão de homem, de mundo, de sociedade e da própria escola — e do tipo de compromisso político-ideológico dominante no grupo —, se vão atuar no sentido de manter ou de superar as relações marcadas pela injustiça social.

Notas sobre a política educacional brasileira

Quando se analisa a literatura sobre a história da política educacional do Brasil, país de sistema capitalista considerado emergente, observa-se que as questões acima discutidas colocam-se de forma semelhante. Porém, destacam-se alguns aspectos, considerados agravantes, que marcam, historicamente, sua singularidade. Dois deles merecem nossa atenção: o primeiro refere-se ao fato de que nosso sistema sempre foi marcado pela dualidade educacional — de um lado, uma escola de boa qualidade, direcionada para alunos oriundos das classes economicamente dominantes e, de outro, uma escola para os setores mais pobres, de pior qualidade, que hoje é representada pelo ensino público. Um segundo aspecto a ser aqui destacado refere-se ao quase secular conflito observado na área educacional entre os defensores do ensino público (publicistas) e os defensores do ensino particular (privativistas). Vale identificar e discutir um pouco mais essas questões, numa breve síntese histórica da política educacional brasileira.

Os anos 30 do século passado, em nosso país, são caracterizados como o período de predomínio do modelo desenvolvimentista, marcado, na economia, pelo processo de substituição das importações e implementação da produção industrial; nas dimensões política e social, o poder estava dividido entre o latifúndio agrícola e a burguesia industrial ascendente, mas já com o surgimento da burguesia financeira e o início da constituição da classe operária, formada por trabalhadores urbanos e rurais. A política educacional, por sua vez, é marcada por um processo de crescente intervenção do Estado, destacando-se, como exemplo, a criação, em 1930, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública — importante decisão do Estado no sentido de orientar a política educacional para atender às demandas da modernização industrial. Destaca-se, neste período, o Plano Nacional de Educação, organizando os ensinos superior e secundário, definindo o ensino primário como gratuito e obrigatório e

o ensino religioso como facultativo — previstos na Constituição de 1934. Por outro lado, a Constituição de 1937, durante o Estado Novo, previa o ensino profissional e a educação moral e política, demonstrando a preocupação de se fortalecer o direcionamento do sistema educacional para a formação de mão de obra e para o controle ideológico.

O momento seguinte, envolvendo as décadas de 40 a 60, é caracterizado na literatura como o período do Estado populista / desenvolvimentista. Na economia, observou-se o crescimento da produção de bens de consumo e da indústria nacional, alavancado, em parte, pela II Guerra Mundial, além do surgimento significativo do capital estrangeiro. Na sociedade civil, destaca-se a criação dos grandes partidos políticos, representando os principais setores da sociedade, enquanto que a dimensão política foi marcada pela aliança entre o empresariado nacional com os setores populares, durante grande parte do período, até a fragmentação desse pacto, com a criação de uma nova aliança, agora entre a burguesia nacional e os interesses do capital estrangeiro.

Na área educacional, observa-se a continuação do processo de intervenção do Estado na política educacional: é instituído o ensino industrial — com os sistemas Senai e Senac — além da elaboração da lei orgânica dos ensinos secundário, comercial, primário, normal e agrícola. No entanto, persiste e se acentua a chamada dualidade do sistema educacional durante todo o período: metade da população simplesmente não tinha acesso à escola (o país apresentava uma taxa de 50% de analfabetos) e o ensino público demonstrava um caráter marcadamente eletivo, atendendo, basicamente, alunos oriundos das classes média e superior. Por sua vez, o conflito entre os publicistas *versus* privatistas vai se desenvolver em torno da luta pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — processo que durou de 1946 a 1961. No texto final da Lei, interesses de ambos setores são atendidos, mas é marcante o seu caráter conservador, do ponto de vista dos setores marginalizados da população: de um lado, a Lei previa a

participação do capital privado na educação, a ajuda financeira do Estado à rede privada e omitia a gratuidade do ensino; por outro, garantia a equiparação dos níveis, antiga aspiração popular. Na realidade, a LDB de 1961 (Lei 4024): colaborou para reforçar a seletividade do sistema escolar, diminuindo a participação dos setores de baixa renda e facilitando os de classe superior; criou condições para o aumento da privatização do ensino, facilitando a infiltração do setor privado em todos os níveis educacionais; desvirtuou a proposta de profissionalização, na medida em que essa instância constituiu-se, de fato, como um ensino propedêutico disfarçado. Assim, não é casual que o período em questão termine com sérios problemas: de um lado, a inadequação do ensino profissional, cuja política não vingou por incompetência e falta de vontade política; de outro, uma forte pressão da classe média em direção ao então restrito ensino universitário, o que vai ser resolvido, nas etapas seguintes, com a participação massiva do capital privado no ensino superior.

Como já apontado, com o fim do período desenvolvimentista e a fragmentação do pacto social empresários x trabalhadores, aumenta a radicalização política no país, com a consequente crise econômica, criando-se as condições para o golpe militar de 64, fortemente influenciado pelos interesses do capital estrangeiro. A partir daí, implanta-se uma política econômica francamente favorável aos interesses do capital internacional e dos setores economicamente dominantes do país. Tal política reorganiza o sistema de produção (através da aristocratização do consumo e expansão das exportações), enfatiza o desenvolvimento tecnológico (em detrimento de uma política econômica voltada também para os setores populares), cria um novo mercado consumidor elitista (nova classe de intelectuais, tecnocratas, burguesia nacional em detrimento de uma política de democratização do consumo), fortalece a exportação (em detrimento do mercado interno), amplia a dependência ao *know-how* externo e implanta uma política de congelamento de salários, através de criação de

um exército de reserva de mão de obra, praticamente em todos os setores da economia. Assim, o chamado período do milagre brasileiro, na realidade, foi uma etapa caracterizada pela monopolização da economia, exploração dos trabalhadores e um forte esquema de repressão tentando bloquear as iniciativas de organização popular e de oposição política. As consequências de todo esse processo tornaram-se visíveis até os dias atuais: temos uma economia marcada por um dos maiores processos de concentração de renda do mundo, em um país que vivenciou, no período em questão, um forte crescimento econômico (aumento da riqueza), mas um pífio processo de desenvolvimento econômico (distribuição social da riqueza produzida).

Nesse processo, a política educacional desempenhou um papel fundamental, manipulada por um Estado ditatorial que tentou assumir, de todas as formas, o controle ideológico das instituições da sociedade civil. Destaca-se, no período, o famoso acordo MEC-USAID², significando a tentativa de submissão da educação aos interesses do capital estrangeiro, com duas principais características a serem destacadas: o direcionamento da política educacional para atender os interesses do crescimento econômico e o esforço de se utilizar a escola como mecanismo de controle ideológico. Não foi casual que o controle da política educacional do país passou a ser determinado, em última instância, por economistas. Os dois grandes objetivos inicialmente propostos foram: a) ampliação da oferta do Ensino Fundamental, para garantir a mínima formação e qualificação da população; b) a formação de mão de obra qualificada, através da ampliação do sistema de ensino superior, o que ocorreu com a presença do capital privado. Como consequência, observa-se uma crescente e gradual diminuição dos investimentos públicos, acentuando o processo de descomprometimento do Estado com relação à educação. Tal situação perdura durante os anos 70, até meados dos anos 80, sendo esta apontada como a década perdida para a educação. Como

² United States Agency for International Development.

exemplos que revelam o quadro trágico da educação, seguem-se alguns dados do final do período: o país apresentava 30% de analfabetos, 23% de professores eram leigos, 30% de crianças estavam sem escola e 50% dos alunos da rede pública apresentavam uma história de repetência. Entretanto, mesmo após a época do regime militar, a política educacional manteve-se semelhante ao modelo herdado desse período. A Constituição de 1988, bem como a LDB de 1996, não alterou essencialmente o quadro da educação brasileira, embora tenha fornecido o que alguns autores consideram como arcabouço institucional para as mudanças. No caso da nova LDB, ela não impede nem obriga o Estado a assumir a sua responsabilidade na manutenção e financiamento do sistema educacional, mantendo, assim, inalteradas as condições do conflito entre os privatistas e os defensores do ensino público.

No entanto, deve-se ressaltar, por uma questão de justiça histórica, que, durante todo esse período citado, várias instituições da sociedade civil — como a SBPC, ANPED, ANDES, CNTE, CBE³, etc. — posicionaram-se criticamente contrárias à política educacional adotada, defendendo bandeiras como melhoria da qualidade de ensino, qualificação e valorização docente, democratização da gestão, financiamento da educação pelo Estado, ampliação da escolaridade obrigatória, entre outras.

Os anos 90: o neoliberalismo, a globalização e a educação

Na década de 1990, é importada da Inglaterra uma série de ideias frontalmente contrárias aos valores que lá prevaleciam desde o pós-guerra. Concepções como bem-estar social, educacional, de saúde, até então mantidas pelo Estado, vão sucumbir a uma

³ SBPC — Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; ANPEP — Assoc. Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; ANDES — Assoc. Nacional de Docentes do Ensino Superior; CNTE — Cong. Nacional dos Trabalhadores da Educação; CBE – Conferências Brasileiras de Educação.

série de concepções, inspiradas nas ideias de Friedrich von Hayek, defendendo o Estado mínimo, a descentralização, a descentração, a privatização, a desregulamentação, a privatização e a economia global — enfim, esse conjunto de questões nem sempre claras, mas de grande impacto, que ficaram conhecidas ideologicamente como *neoliberalismo*. Reginaldo Moraes nos ensina que este conceito constitui-se como uma ideologia, uma forma de ver o mundo, uma corrente de pensamento, centrada na valorização de concepções como concorrência, mercado, desemprego estrutural, que caracterizam a economia moderna, contra as quais seria inútil tentar contrapor-se. Os neoliberais defendem arduamente a ideia de uma sociedade aberta, sendo que a presença do Estado, principalmente nas esferas econômicas, é sempre entendida como uma ameaça à liberdade do indivíduo e da competição, condições responsáveis diretas pelo progresso humano. Da mesma forma, combatem as ideologias nacionalistas, desenvolvimentistas e populistas, muito comuns nos países do terceiro mundo ou em desenvolvimento. Como analisa Moraes, a partir de um diagnóstico sombrio, o neoliberalismo defende uma forte ação do Estado contra os sindicatos e instituições corporativas, priorizando uma política anti-inflacionário monetarista e reformas orientadas para a realidade do mercado.

Curiosamente, os neoliberais vão imputar à educação um papel fundamental e determinante na formação das condições de competição entre os países. Acreditam que a educação é um dos principais instrumentos para conter a pobreza, desde que seja direcionada para e pelo mercado.

Neste sentido, várias e importantes reuniões internacionais, sobre a questão educacional, foram realizadas na década de 90, sob o patrocínio de reconhecidas instituições vinculadas ao sistema capitalista internacional. Dentre os eventos, vale destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990, da qual Brasil participou, sendo um dos 155 governos que subscreveram à declaração aprovada. Duas grandes decisões foram

assumidas na Conferência, como compromissos a serem atingidos pelos países signatários: a) assegurar educação básica de qualidade para todos; b) atender às Necessidades Especiais de Aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos. Rosa Maria Torres define as NEBA como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes fundamentais para o sujeito enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: sobrevivência, desenvolvimento pleno de suas capacidades, vida e trabalho dignos, participação plena no desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, tomada de decisões informada e a possibilidade de continuar aprendendo. A principal consequência para a política educacional brasileira foi o esforço no sentido da universalização do Ensino Fundamental, ou seja, educação para todos foi entendida como a possibilidade de amplo acesso ao ensino fundamental. Deve-se reconhecer, no entanto, que esse conceito de *educação para todos* não foi consensual entre os países presentes na Conferência, o que levou a diferentes ênfases nas políticas educacionais desenvolvidas.

Na mesma época — 1990 — documento da CEPAL — Comissão Econômica para a América Latina e Caribe — alertava para a necessidade de mudanças educacionais para atender a reestruturação do sistema produtivo dos países da região. Adequar o sistema educacional significa rever os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo, a serem assumidos como tarefa da escola.

Uma das instituições internacionais que assumiram uma posição de destaque no cenário neoliberal foi o Banco Mundial, que se transformou numa das principais agências internacionais de financiamento de projetos. Criado após a II Guerra, é um organismo que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. No entanto, somente cinco países determinam suas políticas, por participarem com 38% dos recursos do Banco: EUA (20%), Japão, Alemanha, França e Reino Unido. O Brasil participa com 1,7% aproximadamente. Na realidade, em função desse desequilíbrio, o Banco Mundial acabou constituindo-se como um instrumento da política

externa norte-americana, porém com muita força internacional, pois se tornou o maior captador mundial de recursos, movimentando anualmente cerca de 20 bilhões de dólares.

Mais recentemente — 1995 — o Banco Mundial propôs diretrizes políticas para área educacional, no documento *Prioridades e Estratégias para a Educação*. Nele, destacam-se orientações que já se tornaram comuns na recente política educacional brasileira: implantação de sistemas de avaliação da aprendizagem, investimento no capital humano, descentralização da administração, eficiência no gasto social e articulação com o setor privado. Na realidade, os estudiosos da área interpretam que a intenção real é adequar os objetivos educacionais às novas exigências dos mercados internacional e interno, além de consolidar os processos de produção, formando trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos, atendendo às demandas econômicas e mudanças do mercado.

São evidentes os efeitos das propostas do Banco Mundial na política educacional brasileira. Tal processo tem sido crescente a partir dos anos 90 e são detectados em vários aspectos: no financiamento (através de programas como o Fundef, Fundescola⁴, etc.), na avaliação (Censo, SAEB, ENEM, Provão⁵, etc.), na gestão (programas de municipalização, programas de capacitação, etc.). Ou seja, podemos afirmar, seguramente, que quase toda a política educacional do país encontra-se, hoje, atrelada às diretrizes do Banco Mundial e do FMI.

As contradições da política educacional brasileira

É inegável que houve avanços, nas últimas décadas, no quadro da política educacional brasileira: o sistema cresceu, atendendo

⁴ FUNDEF — Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério; FUNDESCOLA — Fundo de Fortalecimento da Escola.

⁵ SAEB — Sistema Avaliação da Educação Básica; ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio.

quase que universalmente as crianças na faixa de 7 a 14 anos, a educação infantil é reconhecida como uma instância importante, investe-se na formação docente, houve redução nos índices percentuais de analfabetismo, etc. Mas, se houve investimento no crescimento quantitativo do sistema educacional, sem dúvida estamos muito aquém de um sistema democrático quando a avaliação envolve os aspectos qualitativos. Apesar do esforço governamental, predomina a crítica da maioria dos educadores com os rumos da política educacional, pois o sistema ainda apresenta enormes problemas que se colocam como imensos desafios aos educadores e à sociedade em geral:

- apesar de os dados oficiais indicarem um índice geral de analfabetismo no Brasil em torno de 12% (cerca de 15 milhões de analfabetos), dados de ONGs como o Instituto Paulo Montenegro / IBOPE indicam que apenas 26% da população brasileira é plenamente alfabetizada, capaz de ler textos com mais de uma informação, sugerindo que três quartos da população pode ser considerada *analfabeta funcional*⁶;
- ainda segundo a mesma fonte, somente 23% de nossa população consegue resolver problemas que envolvem mais de uma operação matemática;
- de acordo com a Unesco, 23% de nossas crianças de 1ª série e 20% das de 2ª série é repetente;
- segundo o Saeb, 55% dos alunos da 4ª série situam-se no nível crítico na área de leitura; só 5% dessas crianças demonstraram desempenho adequado em leitura;
- desde a primeira edição do Saeb (1995), os resultados médios dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática são crescentemente negativos, não apontando sinais de recuperação em nenhum ano, nesse período;

⁶ O conceito de Analfabeto Funcional refere-se a indivíduos que não utilizam, funcionalmente, a leitura e a escrita nas suas práticas sociais, apesar de dominarem os códigos linguísticos.

- dois terços dos nossos alunos, com 14 anos, encontra-se defasado na sua escolaridade;
- dos quase 6 milhões de alunos que entram na 1ª série do ensino fundamental, apenas 2,5 milhões chegam na 1ª série do ensino médio;
- no ensino superior, o quadro não é menos trágico: nossa taxa de matrícula é de 20% dos jovens dessa faixa etária, enquanto que na Argentina é de 61%, no Chile é de 43%, na Venezuela é de 39% e no Peru, 32%.

Diante dessa realidade, com tais indicadores, podemos concluir que há um quadro de falência — ou pré-falência — na educação brasileira, apesar do que é apresentado pela propaganda oficial. Essa realidade nos dá a impressão de que o futuro de nosso país está literalmente penhorado, uma vez que não estamos sendo capazes de cuidar do maior patrimônio que uma nação pode ter: a educação de seu povo, e dos jovens em particular. Essa realidade merece ser contrastada com as propostas neoliberais subjacentes às políticas atuais.

É indiscutível que não há consenso com relação ao diagnóstico desta crise, principalmente quando se comparam as diretrizes e orientações do Banco Mundial / FMI com as análises dos educadores que estudam esta realidade. Não se pode aceitar que este quadro de deterioração da educação se deva basicamente à falta de recursos, mas certamente relaciona-se com a ineficiência de sua gestão, situação, aliás, histórica e persistente na realidade político-educacional em nosso país. Da mesma forma, é inaceitável o pressuposto do FMI que situa a educação como a panaceia universal, único instrumento que poderá melhorar a vida dos indivíduos. O que os documentos não explicitam é que o neoliberalismo tem se constituído como um modelo econômico de natureza excludente para grande parcela da população e que vem crescentemente aprofundando o processo de concentração de renda. É uma falácia argumentar sobre a eficiência da

educação como se a mesma fosse, por si só, capaz de promover o desenvolvimento da economia e o bem-estar dos indivíduos. Ao afirmar isso, não estamos negando a importância de um sistema educacional democrático e eficiente para o país e seu povo; ao contrário. Mas estamos reconhecendo que os mecanismos de desenvolvimento social passam, primariamente, pelas formas de produção e distribuição da riqueza, expressa nas dimensões econômica e política dos países capitalistas. Como exemplo, pode-se situar o caso de países próximos, como a Argentina e o Uruguai, nestes tempos de neoliberalismo: nunca investiram tanto em educação, mas, simultaneamente, nunca tiveram tantos cidadãos abaixo da linha da pobreza.

A contradição não se restringe somente à instância das ideias. Se a educação fosse realmente área prioritária, como apresenta a propaganda oficial em nosso país, isso certamente se expressaria na dotação orçamentária maior para o setor. No caso do Brasil, de acordo com o Plano Decenal (Lei 10.727), o Estado deveria investir até 7% do PIB em Educação. O que, no entanto, observa-se é uma redução progressiva nos últimos governos. Apesar de o Estado alegar preocupação com a qualidade do ensino, paga salários baixos para os professores; reclama da competência dos mesmos, mas recomenda mais alunos por classe. E assim permanecem as contradições.

Os desafios que se colocam

As mudanças observadas na área educacional, principalmente a partir dos anos 90, parecem ter envolvido ideologicamente quase toda a população, incluindo grande parte dos educadores, de forma gradual, pela utilização exemplar da propaganda oficial através dos meios de comunicação. No entanto, uma análise mais atenta demonstra claramente que as mudanças tiveram um caráter fundamentalmente privatista, através da imposição da lógica do mercado, como se o homem fosse apenas um ser que produz e consome. O Estado tem

justificado a enorme participação do setor privado com a tese de que a educação é questão pública, mas não necessariamente estatal; e, com esta lógica, vem gradualmente descomprometendo-se de sua histórica obrigação de criação e manutenção de um sistema educacional democrático para toda a população.

Resta finalmente recolocar as dúvidas apresentadas no início deste texto: nesta situação analisada, haverá ainda possibilidade de se pensar o sistema educacional como um espaço de formação de indivíduos críticos e transformadores? Como devem atuar, no interior da escola, os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva? No caso dos psicólogos, quais as alternativas para atuar na interseção com a Educação, de forma emancipatória?

Sem pretender respostas definitivas, defendemos que, quaisquer que sejam as alternativas propostas, devem ser frutos de um processo de profunda reflexão e de enfrentamento de valores, principalmente aqueles subjacentes ao neoliberalismo. Um processo que possibilite a revisão crítica das representações e concepções que temos sobre o próprio homem, sobre a sociedade que queremos transformar e construir, sobre o papel do Estado e da escola, sobre o processo de produção de conhecimento e sua função, sobre a relação família/escola, sobre os valores que a escola não se pode eximir de trabalhar com seus alunos, enfim, um processo que possibilite uma ampla oxigenação de nossos referenciais políticos e ideológicos. E que esse processo reflexivo ocorra em uma dimensão coletiva, de preferência no interior da própria escola, envolvendo a comunidade e os educadores comprometidos com a educação e que sonham com a possibilidade de transformar o mundo através de sua ação educacional.

Se os psicólogos pretendem constituir-se como uma categoria socialmente importante, no quadro da atual realidade educacional brasileira, devem assumir, organizadamente, o desafio histórico de (re)construção do sistema educacional como um espaço de formação da consciência crítica e da cidadania

transformadora. Tal inserção não se pode dar de forma isolada, mas em parceria com outros educadores de boa vontade, comprometidos com a escola democrática — destacando-se as figuras do professor e do gestor escolar. Em termos mais específicos, cabe à categoria dos psicólogos identificar os conhecimentos e práticas psicológicas consideradas relevantes, para que possam ser colocadas a serviço deste grande empreendimento histórico que é a luta pela construção de uma escola democrática, inclusiva e de boa qualidade — marcando, enfim, o nosso caminho de participação no processo de construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1970.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. *A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- DEWEY, J. *Vida e Educação* 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1971.
- _____. *Conscientização – Teoria e prática da Libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREITAG, B. *Escola, Estado & Sociedade* São Paulo: Editora Moraes, 1986.
- LEITE, S. A. da S. Instituições Escolares. In: Range, B. (org.) *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva – Pesquisa, prática, aplicação e problemas*. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- MACCIOCCHI, M. A. *A favor de Gramsci*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MORAES, R. *Neoliberalismo*. De onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NEVES, L. M. W. (Org.) *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1990.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil – 1930/1973*. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. (org.) *Política educacional*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas: Papirus, 1995.

WERNECK, V. R. *A ideologia na educação*. Um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa

Lygia de Sousa Viégas¹

O presente artigo pretende refletir acerca da relação entre Progressão Continuada e as dificuldades de escolarização, debate da maior relevância, sobretudo quando se considera que tal forma de organização do ensino é constantemente apontada como *solução* para os chamados problemas de aprendizagem. Com base nesta suposição, a Progressão Continuada tem sido defendida e implantada por várias tendências políticas do país, sendo importante programa educacional de grandes partidos como o PT e o PSDB. Assim, atualmente, esse regime vigora em diversas redes de ensino público no Brasil, tais como as estaduais de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Paraná; as municipais de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre; bem como no Distrito Federal (Silva, 1997)².

Com a intenção de alterar os altos índices de reprovação, defasagem série/idade e evasão, cujas marcas na educação pública brasileira são, há décadas, apontadas como grave sintoma de que a escola estava fracassando em seu papel, a Progressão Continuada geralmente tem sido implantada sob a forma de decreto-lei. Ao

¹ Psicóloga, mestre e doutoranda em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, docente de cursos de Psicologia da Faculdade Social da Bahia e Faculdade São Bento da Bahia, onde também coordena o curso de Psicologia. E-mail: lyoviegas@uol.com.br

² Cabe destacar que mesmo em redes de ensino em que tal política não foi implantada, há uma tendência no sentido de cobrar que professores sigam seus preceitos, especialmente aquele que proíbe a reprovação.

propor a reorganização do ensino fundamental em ciclos, nos quais não pode haver retenção dos alunos, à exceção dos faltosos, promete-se solucionar um problema histórico na educação brasileira: os mecanismos de exclusão que se materializam *no interior* da escola.

Na contramão de tal promessa, a escola vive uma situação que, no mínimo, revela a complexidade em torno desta relação: a continuidade (quando não o aumento substantivo) de encaminhamentos para psicólogos ou psicopedagogos, por parte das escolas públicas que funcionam em regime de Progressão Continuada, de alunos com supostos problemas de aprendizagem. Por esse motivo, passa a ser fundamental que o psicólogo ou o psicopedagogo, ao atender tais encaminhamentos, não perca de vista os múltiplos fatores que envolvem o entrelaçamento das dificuldades de escolarização com essa forma de organização do ensino.

Assim, à luz da perspectiva histórico-dialética, apresento alguns elementos que podem contribuir com a compreensão desse entrelaçamento: inicialmente, situo a Progressão Continuada historicamente no Brasil. Em seguida, analiso aspectos do discurso oficial da política de governo implantada no estado de São Paulo em 1998, por considerá-la um caso representativo. Somente então entendo ser possível compreender os impactos dessa estrutura educacional na vida diária das escolas públicas brasileiras, e que aparece ao psicólogo ou ao psicopedagogo geralmente sob a forma de crianças portadoras de “problemas de aprendizagem ou de comportamento” na escola.

Elementos históricos

Se há um tema que comparece insistentemente no debate educacional brasileiro é a questão da *seletividade* da nossa escola pública. Autores importantes como Ribeiro (1991), Ferraro (1999), Paro (2001) e Patto (1990; 2005), dentre outros, vêm discutindo, de forma aprofundada, a importância da compreensão crítica sobre o assunto, quando destacam que não basta a criança estar dentro

da escola para considerá-la incluída no sistema educacional. Com isso, desvelam a existência da chamada exclusão *na* escola³. Até meados da década de 1990, a reprovação era considerada um dos principais sintomas desta forma de exclusão (ao lado das classes especiais e das classes “fracas”).

E foi justamente para solucionar esse grave problema de que padece a escola pública brasileira que a Progressão Continuada passou a ser implantada como programa de governo em várias redes de ensino. Longe de ser uma *novidade*, no entanto, estamos diante de uma proposta defendida no Brasil há muitas décadas. Nesse percurso histórico, é possível localizar três grandes momentos, os quais sempre estão articulados com transformações históricas de maior escopo: inicialmente, a sua defesa apenas no *âmbito das ideias*; em seguida, a *implantação experimental*; e, finalmente, sua *adoção como política de governo na totalidade de algumas redes públicas de ensino*.

Tomando como base a história documentada em relação ao tema, pode-se considerar como marco inicial a carta aberta de Sampaio Dória para Oscar Thompson, publicada em 1918 (ou seja, no contexto de consolidação da Primeira República), com o título: *Contra o analfabetismo*. Em tal carta, Sampaio Dória defende a promoção automática como *medida provisória* para transformar a realidade “assombrosa” dos altos índices de analfabetismo, que chegavam a atingir a casa dos 50% da população. Desde então, comparece como argumento em defesa desta proposta a consideração de seu caráter econômico, sendo ela apontada como solução para o problema (que, no limite, envolvia a falta de vagas nas escolas) *sem agravar em demasia as despesas públicas*⁴.

³ Certamente, esta é uma forma de exclusão que assola as escolas públicas brasileiras. No entanto, nunca é demais lembrar que no Brasil, ainda hoje, não são todas as crianças e jovens que têm acesso à escola, problema que configura a exclusão escolar em sua faceta mais nítida: a exclusão *da* escola.

⁴ É com esta visão que Sampaio Dória descarta, de pronto, a ampliação de vagas por meio da construção de novas salas de aula, defendendo que com a promoção automática, parte desse problema seria resolvido: os *anormais* ou *vadios* só repetiriam as séries se não houvesse novos candidatos para as vagas existentes.

Também comparece, em sua carta, o apontamento de medidas complementares ou de condições necessárias para garantir o sucesso de tal projeto, bastante convergentes com as concepções dominantes da época: *simplificação do programa, instrução e gratificação financeira aos professores por aluno promovido* (vista mesmo como *alma do movimento*), e a *constituição de classes especiais para os alunos atrasados*⁵. Finalmente, outro aspecto presente é a crítica à sua implantação por meio da imposição legal, quando afirma que reformas assim implantadas, “por mais meritorias, não valem nada”.

Se a carta de Sampaio Dória marca o início do debate em torno do tema no Brasil, pode-se considerar a década de 1950 como o momento em que tal debate passou a ser intensificado. A partir da segunda metade daquela década (período conhecido como Desenvolvimentista), muitas reflexões sobre a ainda chamada “promoção automática” foram publicadas (sobretudo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*), ora defendendo a implantação de tal proposta no Brasil, ora criticando esta ideia⁶.

Do conjunto de publicações defendendo a “promoção automática”, merecem menção os textos de Almeida Júnior (1957), Dante Moreira Leite (1959) e mesmo do então presidente Juscelino Kubitschek (1957)⁷. Em comum entre os três está o apontamento

⁵ Note-se que algumas delas mantiveram-se nos discursos atuais, e outras mudaram radicalmente.

⁶ Vale mencionar que esta forma de organização do ensino foi mesmo recomendada pela “Conferência regional latino-americana sobre educação primária gratuita e obrigatória”, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), e realizada no Peru em 1956 (Recomendações, 1956). Chama a atenção, nas recomendações, que tal proposta comparece no item que aborda a *administração* e o *financiamento* da educação, quando a reprovação é criticada por constituir *importante prejuízo financeiro*. Ao falar deste projeto, o documento defende a implantação experimental, bem como sugere uma série de condições, dentre as quais a melhoria da formação e salário docentes e a redução de alunos por classe.

⁷ O posicionamento do presidente Juscelino Kubitschek deu-se em uma solenidade de formatura do Instituto de Educação de Belo Horizonte, em 1956,

da promoção automática como solução para o grave problema dos altos índices de reprovação, que, na década de 1940, ultrapassavam a casa dos 57% dos alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental. Diferenciam-se, no entanto, os fundamentos das críticas à reprovação, quando se nota que Almeida Júnior e Juscelino Kubitschek destacam seu teor econômico, aspecto sequer mencionado por Dante Moreira Leite, que se atém ao desenvolvimento infantil.

Almeida Júnior, no ensaio intitulado *Repetência ou Promoção Automática?*, define a promoção automática como medida ao mesmo tempo viável e cautelosa: viável, tomando-se as experiências inglesa e americana como exemplo; e cautelosa, tendo em vista a necessidade de preparar a escola brasileira para tamanha mudança. É neste sentido que ele critica a imposição dessa organização do ensino por meio da lei:

Aproveitemos a lição alheia; não porém, tão-só a da sua página final, a da *promoção automática, de todas a menos importante*, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária na fase em que esta se acha. *Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá, como coroamento da excelência da escola e sintoma da maturidade do povo que mantém a instituição.* (p. 14, itálicos meus)

Seguindo esse raciocínio, o autor elenca algumas “providências capitais” para garantir o sucesso da proposta, dentre as quais destaque: aperfeiçoamento prévio docente, mudança da concepção de ensino, e revisão dos programas e dos critérios de promoção.

ocasião em que ele participou na condição de paraninfo da turma. Seu discurso foi publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, sob o título “Reforma do Ensino Primário com Base no Sistema de Promoção Automática” (1957).

Outro importante intelectual a refletir sobre o tema na década de 1950 foi Dante Moreira Leite, autor do ensaio *Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*, publicado em 1959, em *Pesquisa e Planejamento*, e relançado, quarenta anos depois, na revista *Estudos em Avaliação Educacional*.

Segundo defende, a *seletividade* da escola poderia ser eliminada por meio da adoção de duas medidas *complementares entre si*: a *organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno* (aspecto impossível em uma sala heterogênea quanto à idade dos alunos); e a *instituição da promoção automática* (apontada como consequência necessária da primeira medida). Sobre a articulação das duas medidas, Leite afirma (p. 18):

Se um currículo adequado exige a promoção automática, a recíproca também é verdadeira. De fato, introduzir a promoção automática sem, ao mesmo tempo — ou, se possível, antes — cuidar da adequação do currículo, significa retirar do sistema escolar atual a sua única motivação, sem nada introduzir em seu lugar.

Leite também destaca que o sucesso deste projeto dependeria da garantia de algumas condições na escola, as quais envolveriam “transformações radicais” em seus objetivos básicos, valores e aspirações. Assim, sugere que a escola deveria conduzir os alunos a uma aprendizagem mais ativa, reservando aos professores o papel de auxiliares desse aprendizado. Finalmente, também ele critica sua imposição à escola:

São inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões. O programa da promoção automática estará destinado a completo fracasso, se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações. (p. 23)

Foi em meio à efervescência de tal debate que, em 1960, houve a *implantação experimental* da promoção automática, tendo como *locus* o Grupo Escolar Experimental da Lapa, unidade oficial de pesquisas da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Embora de reconhecida importância histórica, por ser uma experiência pioneira no Brasil, há poucas referências documentadas a ela, sendo significativos o projeto de implantação (Antunha, Lombardi e Pereira, 1961) e o estudo de Abramowicz, Elias e Silva (1987).

Apesar de ser intitulado “Promoção Automática”, comparece no documento de implantação uma discussão sobre o risco de esta expressão *desmoralizar e desacreditar* a proposta. Por este motivo, destaca a necessidade de sua elaboração cuidadosa, especialmente com professores, alunos e famílias. Além disto, propõe que ele ficasse conhecido como “rendimento efetivo”, e não promoção automática (p. 6).

Dessa implantação em caráter experimental para a implantação como política de governo não demorou muito. No entanto, deve-se destacar que a expressão “promoção automática” passou a ser substituída pelas noções de *níveis* ou *ciclos escolares*. Tendo como pano de fundo o manto da ditadura militar, o estado de São Paulo despontou como pioneiro na adoção oficial da proposta de abolição da reprovação (1968-1972), sendo seguido por Santa Catarina (1970-1984) e Rio de Janeiro (1979-1984)⁸. O processo de implantação deste formato escolar não foi interrompido no contexto de redemocratização do país, iniciado na década de 1980. Ao contrário, redes de ensino como a estadual paulista, que tinham voltado a funcionar de forma seriada, foram novamente organizadas de modo a coibir a reprovação (Secretaria, 1987).

⁸ Note que essas experiências vigoraram em curto espaço de tempo, sendo abolidas especialmente por enfrentarem duras críticas dos professores (Mainardes, 1998; Cruz, 1994). Tais críticas, no entanto, são muitas vezes apontadas, em estudos sobre o tema, como “resistência docente à proposta”.

E assim alcançamos a década de 1990, contexto de avanço do neoliberalismo, quando esta forma de organização escolar passou a ocupar lugar crescente nas redes públicas de ensino, podendo ser considerada uma proposta (em vias de se tornar) hegemônica.

Em comum, da ditadura militar ao momento atual, está o fato de que tal proposta foi implantada nas redes de ensino por meio de decretos-leis, contrariando as inúmeras recomendações feitas desde 1918, que enfatizavam os riscos de uma implantação imposta, e não construída coletivamente nas escolas.

Com base no percurso histórico, pode-se afirmar, no mínimo, que o problema dos altos índices de retenção é tão antigo quanto não solucionado. Também é possível reconhecer que, para além do questionamento em relação à sua imposição legal, comparece, insistentemente, que o seu sucesso está atrelado à garantia de algumas condições, as quais variam de autor para autor.

À luz dessas considerações, é possível depreender que, quando um psicólogo ou um psicopedagogo está diante de uma criança encaminhada por uma escola organizada em regime de Progressão Continuada, é fundamental conhecer não apenas a realidade específica daquela unidade escolar, mas também a política educacional que alicerça seu funcionamento. Uma política do porte da Progressão Continuada certamente produz impactos no processo de escolarização, os quais, direta ou indiretamente, trazem a marca da própria forma de implantação e das concepções que a engendram.

Ora, são várias as concepções políticas e educacionais que servem de base à implantação da abolição da reprovação nas redes de ensino brasileiras, debate que se complexifica quando consideramos que ela tem sido defendida por partidos políticos tradicionalmente de oposição. De fato, Barreto e Sousa (2004) destacam a multiplicidade de formatos que tal proposta assumiu no Brasil, apontando variações quanto à *motivação da implantação*, à *duração dos ciclos*, ao *papel da avaliação* e, sobretudo, à *forma de implantação*.

Por este motivo, não é possível falar da Progressão Continuada como uma proposta educacional *em si*, sendo fundamental reconhecer qual é a concepção que dá sustentação a essa ou àquela formatação assumida nas mais variadas redes de ensino. Assim, nos limites do presente capítulo, serão apresentados aspectos que compõem o discurso oficial de implantação da Progressão Continuada no estado de São Paulo, por considerá-lo representativo de uma grande tendência nacional.

A Progressão Continuada como política de governo: o caso da capital paulista

O regime de Progressão Continuada foi instituído na rede estadual de São Paulo em 1998, na gestão governamental de Mário Covas, com Rose Neubauer à frente da pasta educacional. Tal implantação deu-se por meio da Resolução SE Nº 4, a qual foi baseada em parecer do Conselho Estadual de Educação específico para justificá-la (Conselho, 1997). No conjunto de projetos educacionais implantados na gestão do PSDB com o fim de *contornar* os altos índices de reprovação, essa é, sem dúvida, a viga mestra.

Com a implantação da Progressão Continuada, tal rede de ensino foi reorganizada em dois ciclos de quatro anos cada (Ciclo I, de 1ª a 4ª séries, e Ciclo II, de 5ª a 8ª séries), nos quais os alunos não podem ser retidos⁹. E muito embora seja possível o professor operar com a reprovação nos últimos anos de cada ciclo (4ª e 8ª séries), pede-se que não instale nesta passagem um “novo ‘gargalo’ ou ponto de exclusão”.

⁹ Os ciclos obedecem à outra política de governo implantada nas escolas estaduais de São Paulo em 1996: a Reorganização das Escolas, a partir da qual as escolas de 1ª a 4ª série foram separadas das de 5ª a 8ª e ensino médio. A transferência de unidade deverá ser feita automaticamente pela escola onde o aluno concluiu o Ciclo I, sendo a nova escola indicada pela Diretoria de Ensino (Conselho, 1995).

Para legitimar tal decisão, o Conselho Estadual de Educação, dando continuidade a uma justificativa histórica, menciona os altos índices de reprovação e defasagem série/idade, considerados incompatíveis com a *sociedade democrática* e a *promoção da cidadania*. Neste sentido, a Progressão Continuada *viabilizaria a universalização da educação básica, garantiria acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, regularizaria o fluxo dos alunos quanto à idade/série e garantiria a melhoria geral da qualidade do ensino*. Segundo esse Conselho, “é preciso varrer da nossa realidade a ‘pedagogia da repetência’ e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão” (*Ibidem*, 1997, p. 153).

A crítica à reprovação envolve dois âmbitos de natureza bastante distinta: o pedagógico (que se circunscreve à questão da autoestima dos alunos) e o econômico (argumento que acompanha a história da proposta de abolição da reprovação no ensino brasileiro). Este último é certamente o mais destacado, como se nota no trecho:

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da autoestima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves consequências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível *otimização dos recursos* para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um *pernicioso ‘ralo’* por onde são *desperdiçados preciosos recursos financeiros* da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um *dinheiro perdido*. *Desperdício financeiro* que, sem dúvida, *afeta os investimentos* em educação, seja na base física (prédios, salas de aula, equipamentos), seja,

principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do *custo material e psicológico* por parte do próprio aluno e de sua família. (*Ibidem*, 1997, p. 151-2, itálicos meus)

Comparece ainda, nesse parecer, a diferenciação entre Promoção Automática (“sugestiva de menor investimento no ensino”) e Progressão Continuada (“mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos”). Assim, não é de se estranhar que a Secretaria de Educação e as Diretorias de Ensino recusem insistentemente a identificação da Progressão Continuada com a antiga ideia de promoção automática. Tal aproximação, à revelia dessa recusa, comparece fortemente no dia a dia da escola, seja na fala de professores, seja de familiares (Viégas, 2002).

Ainda segundo o Conselho, a Progressão Continuada estaria sustentada em dois eixos: *flexibilidade* e *avaliação*. Flexíveis seriam as *amplas e ilimitadas possibilidades de organização* do ensino, bem como os *mecanismos de classificação e reclassificação de alunos*, que até mesmo *independeriam* de escolarização anterior. Na contramão da flexibilidade, decreta a idade como *referência básica* para a classificação dos alunos:

É óbvio que outros mecanismos de avaliação do nível de competência efetiva do aluno e, se necessário, de atendimento especial para adaptação ou recuperação devem estar *associados à referência básica da faixa etária*. O que importa realmente é que a conclusão do ensino fundamental se torne uma *regra para todos* os jovens aos 14 ou 15 anos de idade. (p. 153, itálicos meus)

No que se refere à *avaliação*, o Conselho apresenta críticas à forma como ela funcionava tradicionalmente na escola brasileira, tendo em vista que seu papel geralmente se restringia à decisão sobre a *aprovação* ou *reprovação* dos alunos. Como decorrência desta *perversa distorção* de sua potencialidade, a escola formatava-se

como *punitiva e excludente*. Contra isso, o Conselho propõe que a avaliação deveria focalizar não só o desempenho de alunos, mas também a ação docente. Pautando-se nas ideias de *progresso e desenvolvimento*, ela passaria a ser um *instrumento-guia* para sinalizar as *heterogeneidades* entre os alunos. Ainda no que se refere à avaliação, são mencionados os seguintes aspectos: *atividades de reforço e recuperação (paralelas e contínuas)*; *meios alternativos de adaptação, reclassificação, reconhecimento, aproveitamento, avanço e aceleração de estudos*; *indicadores de desempenho, e controle de frequência*.

O parecer do Conselho propõe, portanto, que a avaliação deveria valorizar *qualquer indício* de desenvolvimento dos alunos. Isso porque a Progressão Continuada estaria baseada na crença de que “toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas *condições de tempo e de recursos* para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento” (p. 256, *itálicos meus*).

Ainda com base no parecer, mesmo o Conselho defendendo que a implantação da Progressão Continuada é *perfeitamente viável*, há o reconhecimento de que ela envolve uma *mudança radical e profunda*, por definir uma *solução institucional* para o problema da reprovação. Assim, considera a possibilidade de haver *resistência docente* à proposta. Para evitar tal situação, o Conselho sugere que seja garantida a participação dos professores no processo de planejamento e implantação, momento em que deveria ser esclarecido seu verdadeiro conteúdo, evitando distorções.

Enfim, ficou definido que *todos os alunos* da rede pública estadual paulista *devem concluir o ensino fundamental em 8 anos*. No entanto, embora o Conselho entenda que alguns alunos levarão mais *um* ou *dois anos* para concluí-lo, declara que caso essa situação atinja um número significativo de alunos da mesma escola, isso será entendido como *claro sinal* de que há alguma *disfunção institucional séria*, a qual deverá, portanto, ser verificada.

Pela leitura do parecer que legitimou a implantação da Progressão Continuada no estado de São Paulo, nota-se que sua

formatação em dois ciclos longos (de quatro anos cada) parece estar calcada em argumentos essencialmente econômicos, estando, portanto, em conformidade com o modelo neoliberal de educação (Cortina, 2000)¹⁰. Os aspectos pedagógicos presentes nesse discurso envolvem a menção superficial à questão da autoestima dos alunos, a sugestão de mudanças no processo de avaliação e, sobretudo, a declaração de que todas as crianças podem aprender, embora com tempos diferentes, especialmente à luz dos recursos a ela oferecidos. Esta concepção baseia-se na tese das *aprendizagens diferenciadas*, a qual guarda semelhanças com a “teoria da carência cultural”, amplamente criticada em análises educacionais contundentes (Patto, 1990).

Deve-se apontar, ainda, que, semelhante às discussões mais antigas sobre o tema, o Conselho destacou que a complexidade envolvida na implantação de um programa de governo desse porte deveria ser considerada, sugerindo um cuidado especial para garantir que ele de fato pudesse ser bem sucedido em sua concretização. Tal aspecto, no entanto, não correspondeu à postura da Secretaria de Educação no contexto de implantação, revelando-se justamente o seu contrário: para além de seu caráter impositivo (baseado que foi no recurso à lei), a então Secretária de Educação Rose Neubauer chegou a publicar textos em que defendia o tratamento autoritário no que se refere ao tema, destacando-se o artigo “É proibido repetir” (Neubauer; Davis, 2001), no qual comparecem as seguintes afirmações (itálicos meus):

Especial destaque, dentre as propostas para reverter o fracasso escolar, é a concepção de que *é imperativo coibir* a prática indiscriminada da reprovação, *obrigando* os sistemas a reve-rem suas rotinas e sistemáticas de trabalho [...]

¹⁰ De fato, o contexto mais amplo de sua implantação envolvia a globalização da economia e a presença do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) nas políticas sociais, incluindo a educacional (Sader; Gentili, 1995; Haddad; Warde; Tommasi, 2000).

Repetir o ano escolar deve ser *proibido, proibido, proibido* [...]. A reformulação da organização didático-pedagógica viciosa – típica do nosso cenário educacional – requer, em primeira instância, que os responsáveis pela administração enfrentem a cultura da repetência, *retirando dos sistemas escolares, se necessário o for, de forma definitiva e por meios legais, a possibilidade de reprovar os alunos*. (p. 65, 74)

É certo que tais aspectos produzem impactos na vida escolar, repercutindo, direta ou indiretamente, no trabalho docente e no processo de escolarização dos alunos. Por meio de uma pesquisa qualitativa que tornou possível a longa convivência com uma escola estadual de Ciclo II do ensino fundamental, pude conhecer as concepções de um grupo de professores em relação à Progressão Continuada (VIÉGAS, 2002).

Dentre os aspectos desvelados pela pesquisa, sobrelevam-se as críticas à forma de implantação dessa política de governo, sem a participação dos professores e preparo da escola para a mudança. Assim, havia a queixa por não estarem suficientemente esclarecidos sobre os objetivos da proposta, tampouco instrumentalizados para trabalhar sob seus preceitos. Tal situação parecia alimentar o *mal-estar docente* no exercício profissional, bem como a *resistência* em relação a esta política educacional.

Também comparecia na fala de alguns professores a noção de que tal projeto tinha uma intenção econômica, aspecto chamado de “*sentido oculto*” de uma política de governo que parecia “*não se preocupar com os alunos*”. Articulada a essa questão, estava a crítica ao que os professores chamavam de “promoção automática” dos alunos. Segundo entendiam, conscientes de que não podem ser reprovados, os alunos passaram a demonstrar maior desinteresse na escola, resultando em aumento da indisciplina e queda do rendimento escolar (este último aspecto atingindo tanto os “alunos indisciplinados e desinteressados”, quanto aqueles que “realmente não conseguem aprender”).

Como decorrência, muitos professores diziam, em tom angustiado, que passaram a também sentir desestímulo em relação à escola, definindo o trabalho docente como “mais difícil”, “desgastante”, “angustiante” e “cansativo”. Engrossando o desestímulo para o trabalho em sala de aula, uma realidade na qual o salário docente ainda é marcado por forte desvalorização deste profissional. Assim, o desinteresse pelo conteúdo das aulas também atingiu professores, muitos relatando que não preparavam mais as aulas com o mesmo cuidado de outrora. Os sentimentos que mais definiam a atuação docente eram a vergonha e mesmo o sentimento de culpa: *“é um pecado, um crime o que estamos fazendo. Esses alunos vão ter uma ilusão de primeiro grau”*.

Assim, diferente do que o prometido, professores entendiam que a Progressão Continuada apenas contribuiu para o agravamento das “dificuldades de aprendizagem” e dos “problemas de comportamento” na escola. Tal situação parecia ainda mais acentuada quando falavam dos alunos mais pobres, momentos em que era possível notar a forte presença do preconceito em relação a tais alunos e suas famílias, julgadas como “desestruturadas”, “desinteressadas” e, no limite, as principais “culpadas pelo fracasso escolar” de seus filhos.

Neste novo contexto educacional, no entanto, suas falas eram envoltas de contradições. Assim, se por um lado culpabilizavam o próprio aluno e sua família pelas dificuldades vividas na escola; por outro lado, reconheciam aspectos estruturais da política educacional vigente que pareciam contribuir para o atual estado da situação, destacando-se o regime de Progressão Continuada. Com isso, a acomodação, a indiferença e o desinteresse dos alunos por vezes eram atribuídos ao fato de que eles sabiam que, independentemente de aprender, passariam de ano.

Os professores também conseguiam identificar alguns casos de alunos que, em decorrência da Progressão Continuada, embora alcançassem as séries mais avançadas do ensino fundamental, não conseguiam acompanhar o ritmo da série em que

estavam matriculados. O aluno que antes seria *reprovado* era agora *promovido automaticamente*, o que não revelava que ele tinha sido *aprovado* pela escola. Certamente tal situação produzia angústia nos professores, que diziam não saber lidar com ela. Para ilustrar, os professores traziam trabalhos de alunos, dentre os quais a seguinte redação de um aluno de 7ª série:

O natal e uma selebrásão do nacimiento de jesus que ser dounor um feriado que doda a familia se reúne mais os amigos e vais uma sei de natal que damos presentes e gaiamos presentes istoramos japaem damos pregamo conversamos. E adoro o natal e muito bom o natal selepamas o namento de jesus e fasemos festas. Mais dem mais coisas soutamos, asedemos a missa. E muito bom. Mais que eu me esquesa dambem dem o vamoso papai noel um velhinho que trais presente para todas griansas.

Ao ler esse texto, um professor exclamou: “*essa é a verdadeira discriminação!*”

Assim, por meio do contato aprofundado com professores da rede pública estadual paulista, foi possível identificar que o trabalho docente tem sido realizado em meio a um grande mal-estar, que se reflete em profunda angústia e forte sentimento de impotência, todos, se não produzidos, certamente catalisados em tempos de Progressão Continuada. Há de se considerar a possibilidade de haver impactos desta situação no processo de escolarização de alunos, fortalecendo a produção das chamadas dificuldades de aprendizagem.

Progressão Continuada, as dificuldades de aprendizagem e a psicologia escolar

Creio ser possível, agora, voltarmos à questão central deste artigo, qual seja: a complexa relação existente entre Progressão Continuada e as chamadas dificuldades de aprendizagem.

Conforme afirmado anteriormente, este novo contexto educacional, ao contrário da promessa oficial, não foi suficiente para solucionar o problema da exclusão *na* escola, que agora apenas não assume mais a forma de alunos reprovados, embora ainda se faça presente na escola pública brasileira (certamente de maneira mais sutil). Basta lembrar que, mesmo neste novo contexto educacional, muitos alunos têm sido encaminhados pelas escolas para psicólogos ou psicopedagogos, para fins de diagnóstico e intervenção, em formato clínico e individual.

Dentre as queixas mais frequentes, encontramos: alunos analfabetos ou semialfabetizados em séries avançadas do ensino fundamental (situação vivida com sofrimento pelos professores chamados especialistas, tendo em vista que eles não sabem alfabetizar, tampouco “reconhecer o ponto” em que seus alunos encontram-se no processo de alfabetização), alunos chamados copistas (que, como forma de evitar situações vexatórias, dispõem-se a passar os dias copiando muitas vezes de maneira impecável o que está na lousa, mas que não dão conta de entender o que copiam, sendo esta, portanto, uma tarefa sem sentido pedagógico), alunos que embora saibam ler e escrever, não conseguem aprender os conteúdos previstos para a série em que estão matriculados. Para além dos chamados problemas de aprendizagem, queixas relativas ao comportamento dos alunos também são frequentes, destacando-se, em um extremo, o aumento da indisciplina, e, no outro extremo, o desinteresse e a apatia cada vez maiores.

Se analisarmos tais encaminhamentos à luz da realidade escolar discutida no presente artigo, teremos de reconhecer que eles envolvem aspectos muito profundos, ou seja, eles representam somente a superfície do problema. Se ficarmos apenas no plano das *aparências*, concluiremos *facilmente* que os alunos encaminhados, conforme supõe a escola, de fato possuem um problema em seu desenvolvimento biopsicossocial que os impede de aprender ou se comportar *conforme* o esperado. Ora, basta aplicar testes psicológicos ou exames psicopedagógicos para detectar quais são

esses problemas: se de ordem orgânica, psicológica ou mesmo social — social aqui entendido de modo invertido, ou seja, a pobreza da família representando um ambiente desestruturado e sem estímulos que produz como consequência o fracasso escolar, conclusão que, note-se bem, desconsidera em absoluto os impactos do funcionamento da própria escola que podem contribuir para o fenômeno “problemas de escolarização”.

Com isso alcançamos o cerne da questão: a Progressão Continuada, longe de solucionar os problemas de escolarização, *garantindo a melhoria da qualidade do ensino*, deu continuidade ao *sentimento de impotência de professores* e à lógica da *culpa-bilização dos alunos e suas famílias*, que permanecem, todos, *vítimas de um sistema escolar estruturalmente excludente*. É neste sentido que, mesmo os professores reconhecendo os impactos da política educacional no processo de escolarização de alunos (e até mesmo no próprio trabalho docente), ainda assim, diante dos *problemas de escolarização*, supõem que a origem última deles reside nas *dificuldades de aprendizagem dos alunos*, o que poderia ser detectado e “curado” apenas fora da escola, especialmente nas clínicas psicológicas e psicopedagógicas.

Neste sentido, ao receber crianças e adolescentes encaminhados por escolas organizadas em regime de Progressão Continuada, as quais *supostamente* possuem um problema de aprendizagem ou de comportamento, *supostamente* ligados a problemas de ordem biopsicossocial, é fundamental ao psicólogo e ao psicopedagogo investigar algo que vai muito além de fatores circunscritos ao desenvolvimento de tais alunos e à sua dinâmica familiar: que *escola* é essa em que eles estudam? A resposta envolve uma investigação mais cuidadosa de aspectos como: a estrutura física e pedagógica da escola, o corpo docente e diretivo, as expectativas em relação ao aluno encaminhado, o real papel do projeto político-pedagógico na vida escolar, o material didático de apoio, a política educacional vigente — materializada nos mais variados programas de governo — etc.

Neste esforço de aproximação, o psicólogo ou psicopedagogo, ao entrar em contato com professores, seja atendendo-os, seja ouvindo-os acerca de alunos por eles encaminhados para diagnóstico e atendimento individual, deverá considerar o sofrimento e impotência que eles têm vivido no seu fazer profissional, acolhendo suas angústias e ajudando a elaborá-las tendo em vista potencializar o trabalho docente bem sucedido. Além disto, como parte do entendimento aprofundado de tais sentimentos — em seu aspecto subjetivo —, é fundamental conhecer a realidade objetiva em que eles se originam, na qual a implantação impositiva da Progressão Continuada ocupa lugar de destaque.

Desconsiderar estas questões é perder de vista um aspecto amplamente discutido no campo da psicologia escolar em uma perspectiva crítica: a escola é participante ativa da produção do fracasso escolar (Patto, 1990), tanto quanto pode contribuir substancialmente para sua transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, M.; ELIAS, M. D. C.; SILVA, T. M. N. *A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio*. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.
- ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou Promoção Automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, Jan.-Mar 1957.
- ANTUNHA, E. L. G.; LOMBARDI, U.; BUENO, H. P. *Promoção automática*. São Paulo: Sec, 1961.
- BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. M. Estudos sobre Ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 30, n. 1, p. 31-50, Jan.-Abr. 2004.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEE nº 674/95. Projeto de Reorganização das Escolas da Rede Estadual. In: *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*. 1995. p. 229-236.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Regime de Progressão Continuada. In: *Legislação do Ensino de Fundamental e Médio*. 1997. p. 150-155.
- CORTINA, R. L. *Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização*. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- CRUZ, S. H. V. *O Ciclo Básico construído pela escola*. 1994. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, n. 12, p. 22-47, Set.-Dez. 1999.
- HADDAD, S.; WARDE, M. J.; TOMMASI, L. (org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. *Revista de Educação*. Cortez, São Paulo, 2000.
- KUBITSCHKE, J. Reforma do Ensino Primário com base no sistema de Promoção Automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 65, v. XXVII, p. 141-145, Jan.-Mar. 1957.
- LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 19, Jan.-Jul. 1999.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, Mai.-Ago. 1998.
- NEUBAUER, R; DAVIS, C. É Proibido Repetir - Avaliação Educacional. *Apostilas Progresso*: legislações e normas básicas, livros e artigos, para concurso público para diretor de escola. São Paulo: SEE – SP, Dez. 2001.
- PARO, V. H. *Reprovação escolar*: renúncia à educação. São Paulo: Xamã Editora, 2001.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.
- _____. *Exercícios de indignação*: textos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA. Recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária gratuita e obrigatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 26, n. 63, p. 158-178, Jul.-Set. 1956.
- RIBEIRO, S. C. Educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 84, 1991.

SADER, E.; GENTILI, P. (org.) *Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
SAMPAIO DÓRIA, A. Contra o analfabetismo. *Anuário do ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Diretoria da Instrução Pública, 1918.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO; COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1987.

SILVA, A. São Paulo adota dois ciclos sem reprovação. *Nova escola on-line Política Educacional*, Nov. 1997.

VIÉGAS, L. S. *Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. 2002. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa¹

Carla Biancha Angelucci²
Flávia Ranoya Seixas Lins³

No asco por animais a sensação dominante é o medo de, no contato, ser reconhecido por eles. O que se assusta profundamente no homem é a consciência obscura de que, nele, permanece em vida algo de tão pouco alheio ao animal provocador de asco, que possa ser reconhecido por este. Todo asco é originalmente asco pelo contato. Desse sentimento até mesmo a subjugação só se põe a salvo em gestos bruscos, excessivos: o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona de contato epidérmico mais fino permanece tabu. Só assim é possível dar satisfação ao paradoxo do imperativo moral que exige do homem, ao mesmo tempo, a superação e o mais sutil cultivo do sentimento de asco. Não lhe é permitido renegar o bestial parentesco com a criatura, a cujo apelo seu asco responde: é preciso tornar-se senhor dela.

Walter Benjamin.

¹ Este capítulo deriva do trabalho realizado pelo *Enlace: equipe interdisciplinar de atendimento a pessoas com necessidades especiais*, cuja vertente de acompanhamento dos processos de escolarização em muito se inspira no Serviço de Orientação à Queixa Escolar, apresentado ao longo deste livro.

² Psicóloga, psicanalista, doutora em Psicologia Social e mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

E-mail: bianchaangelucci@superig.com.br

³ Psicóloga, mestre em Psicologia e Educação na Faculdade de Educação/USP, especialista em Atendimento e Escolarização de Crianças e Jovens com problemas no desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia/USP, psicóloga da creche da Cidade Universitária da Universidade de São Paulo.

E-mail: flaranoya@gmail.com

Introdução

Neste capítulo discutiremos um pedido bastante frequente na atualidade, que tem sido dirigido a nós, psicólogos que atendemos a crianças e jovens com diferenças significativas: o acompanhamento de sua escolarização. Elegemos aqui a apresentação, sobretudo, do direcionamento ético de nosso trabalho, no intuito de compartilhar a trama principal da tessitura de nossas intervenções.

Trata-se de importante conquista reconhecermos a premissa de assegurarmos o direito fundamental à educação a uma enorme parcela da população que, historicamente, não só esteve fora dos bancos escolares, mas, principalmente, foi vista como não pertencendo à categoria de possível beneficiária do processo educacional. Hoje, partimos do pressuposto de que toda e qualquer pessoa tem direito à educação, argumento, aliás, que se tem repetido à exaustão. E, aqui mesmo, aonde percebemos o império de um discurso muito mais legalista do que propriamente politizado (deve-se aceitar a matrícula, caso contrário, virá a punição), percebemos a permanência da ameaça de exclusão escolar.

É ainda fundamental considerarmos que, em relação a este segmento populacional — que não é pequeno —, tem-se tomado como fato incontestável, quase que natural, que sua inserção e manutenção no espaço escolar deva ser assessorada por psicólogos, sob o risco de não se sustentar, caso não ocorra tal “acompanhamento”. É preciso, desta maneira, que pensemos sobre os sentidos desta que aparece como condição *sine qua non* para a inclusão: crianças e jovens com diferenças significativas *podem* beneficiar-se da escola, *desde que* este seja um processo planejado, acompanhado, avaliado constantemente por *especialistas*. Essas são as entrelinhas dos procedimentos de inclusão escolar que temos observado recentemente. Aspecto que também deve ter suas consequências políticas, econômicas e corporativas consideradas, tais como a (re)abertura de espaços de trabalho

para psicólogos em instituições educacionais públicas e privadas, a enxurrada de cursos de aperfeiçoamento, especialização, atualização etc., em psicologia para educadores.

Não por acaso, nos consultórios, serviços-escola ou serviços públicos de saúde em que trabalhávamos, vemo-nos diante de familiares de crianças chamadas de “especiais” que, frequentemente a pedido da escola, procuram o atendimento psicológico como extensão natural dos procedimentos necessários à manutenção da vida escolar de seus filhos. Situação esta que nos leva, necessariamente, à reflexão acerca do nosso papel diante de tal demanda.

O *especialista*, no nosso caso, o psicólogo, que é convocado como detentor de um saber sobre o funcionamento do indivíduo, adquiriu lugar cativo no extenso rol de atendimentos que integraram, ao longo da história, a educação especial, e sua presença continua tendo destaque quando falamos em inclusão escolar. Sob este prisma, problematizar o lugar que a *especialidade* tem ocupado neste campo, principalmente diante da educação inclusiva, é fundamental, pois certamente se relaciona com a percepção de que a educação, mesmo após a tão sonhada democratização do acesso, não tem alcançado seus objetivos. Percepção esta que compõe o que se identifica como mal-estar na educação, ou seja, não há como compreender o fracasso da educação especial se não a concebermos como parte da política educacional como um todo e, portanto, referida aos mesmos interesses da política geral dominante, qual seja, a reprodução do capital⁴.

Antes de prosseguirmos com a discussão, cabe um esclarecimento: não estamos sugerindo aqui a substituição do psicólogo escolar pelo clínico ou incentivando a sobreposição de intervenções (uma supostamente focando o nível individual e outra, o nível institucional), muito menos a formação de um profissional-síntese, como aquilo que vem sendo chamado de psicopedagogia muitas

⁴ A esse respeito, podemos remeter o leitor a Patto (1990), Bueno (1993), Machado (1994), Voltolini (2004) e Angelucci (2006).

vezes propõe. Todas estas resoluções são falaciosas, posto que não questionam seu caráter técnico, pragmático, alienado. Não se trata de disputar territórios da ciência, da instituição, do espaço físico ou do mercado de trabalho. A psicologia não se define pelo lugar em que se realiza, mas pelo compromisso ético-político que ordena e sustenta a relação concreta entre o psicólogo e o usuário do serviço prestado. Assim, nesta perspectiva, afirmamos que qualquer psicólogo que atenda a crianças ou jovens necessariamente terá que se perguntar sobre a escola que essas pessoas frequentam — se frequentam —, e em que condições, atentando para os efeitos dessa peculiar e fundamental instituição na constituição da subjetividade daqueles que atende. Compartilhamos, então, de uma psicologia que encontrará o homem e seu processo de constituição subjetiva, em diálogo com a cena pública, esta não tomada como entidade abstrata, mas concretizada em cada uma das formas historicamente forjadas de compreensão, expressão e legitimação dos sentimentos, das percepções e dos pensamentos⁵. Trata-se de uma psicologia em que o humano só pode existir quando encontra o reconhecimento de sua pertença em uma comunidade humana (Arendt, 2005).

Passaremos, agora, a uma breve discussão dos termos comumente utilizados para designar os usuários da Educação Especial, no intuito de avançarmos sobre as problemáticas que enfrentamos acerca da demanda por acompanhamento, realizado por psicólogos, da escolarização deste segmento populacional. Ao longo do debate, apresentaremos alguns fragmentos de intervenções que nos fizeram avaliar os efeitos desta interferência na instituição escolar, evidenciando a necessidade de questionamento sobre o lugar do especialista, que é sintomático da relação entre Psicologia e Educação.

⁵ Reconhecemos com profundo agradecimento a fundamental contribuição dos professores Maria Cristina Machado Kupfer (1997) e José Moura Gonçalves Filho (1998) para nossa formação, especialmente, no que se refere ao esforço de construção de uma psicanálise que esteja atenta às condições concretas em que a vida humana se produz.

O que as alterações na nomenclatura e na legislação contam-nos sobre o que pensamos

Sabemos que o simples deslizamento semântico de idiotas, retardados, anormais, excepcionais para pessoas com “necessidades especiais”, “necessidades educativas especiais” ou “diferenças significativas”, não é suficiente para garantir um outro lugar social àqueles que carregam, desde há muito, a marca de forasteiros. Afinal: “Não há mais nenhuma expressão que não tenda a concordar com as direções dominantes do pensamento, o que a linguagem desgastada não faz espontaneamente é suprido com precisão pelos mecanismos sociais” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 12). Porém, não podemos deixar de assinalar o traço emancipatório que pode haver na adesão a uma nomenclatura que sublinhe, antes de tudo o pertencimento ao universo humano — que é sempre plural —, para depois designar, pelo uso de tal ou qual complemento, a condição peculiar da pessoa. Traço que se realizará mediante profundas transformações das instituições sociais, das práticas e relações que as determinam, o que poderá assegurar, de fato, um outro lugar simbólico a esta parcela da população. Caso contrário, estaremos, mais uma vez, mudando para não alterar nada além do peso em nossa pseudoconsciência.

Acolhendo a sugestão de Amaral (1995), utilizamo-nos aqui da expressão “pessoas significativamente diferentes”, pela amplitude de condições que designa: não só aquelas que são intrínsecas ao sujeito (deficiência, síndrome, transtorno, etc.) ou as que implicam dificuldades do processo de aprendizagem, mas também as que se referem características físicas, do uso de uma forma de comunicação ou de código específicos, pertença social/econômica/cultural/étnica considerada rebaixada. Nenhuma destas condições, em si, colocaria o sujeito em situação de desigualdade política, ou seja, diminuiria automaticamente seu direito de participação na elaboração, participação e decisão sobre os rumos da comunidade em que vive, no entanto, em sociedades capitalistas como a

que vivemos, têm sido recorrentemente utilizadas para se justificar a presença de supostas dificuldades ou mesmo impedimentos no processo de escolarização. Acima de tudo, com a expressão “pessoas significativamente diferentes”, queremos resgatar a afirmação que sustenta toda a discussão sobre a Educação para Todos: o foco está na pluralidade de condições do humano e não na variedade de patologias.

Sabemos também dos efeitos da Declaração de Salamanca (1994) na presente legislação e nas diretrizes educacionais, documentos que apontam para o direito, primeiramente, à matrícula e permanência na escolarização regular, a todo e qualquer aluno, sendo-lhe garantida a possibilidade de adaptações as mais diversas, a fim de que sejam atendidas as suas necessidades educativas. Sim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a Resolução Federal nº 2 (2001), as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) entre outros tantos dispositivos legais nos níveis federal, estadual e municipal, garantem matrícula, permanência e adequação às necessidades de cada um dos alunos⁶. Inúmeros são os profissionais da educação e da saúde que simplesmente desconhecem a legislação; muitos são os que sabem de sua existência e, sem nunca terem dela se aproximado, rapidamente afirmam: “o papel é lindo, mas a realidade é outra”; poucos são aqueles que leram tais documentos e, a partir daí, passaram a questionar as possibilidades de participação na elaboração, implementação e transformação de fato dos direitos sociais em questão⁷. Em

⁶ Podemos acompanhar análises críticas da atual legislação sobre Educação Especial em autores como Bueno (2001) e Prieto (2006).

⁷ Se o leitor não está familiarizado com a legislação que dá respaldo à política de inclusão, sugerimos a leitura dos documentos citados neste parágrafo. Para aqueles que gostariam de refletir sobre a forma autoritária, desrespeitosa e, obviamente, nada emancipatória como tal política tem sido implantada no

nossa experiência, onde há construção de propostas alternativas de atendimento educacional, há, necessariamente, estudo diligente e crítico, seja à procura de brechas, seja à procura de amparo para a realização de um projeto educacional que concretize o direito a uma educação com qualidade, visando à emancipação do homem⁸. Assim, conhecer a legislação, desde seus processos de construção até às críticas que sofre, tem auxiliado em muito a compreendermos a dinâmica educacional, as dificuldades de garantia da permanência de muitos alunos e, principalmente, encontrar formas possíveis de reverter esta situação.

Um pequeno exemplo: Elisa, de nove anos, era atendida por nós em terapia já há cerca de um ano, apresentando intenso sofrimento psíquico: não falava, mantinha pouco contato com os outros, brincava geralmente sozinha, com pequenas peças de brinquedo ou bonecos, que pegava com as pontas dos dedos e agitava no ar. Os poucos momentos em que travava contato com alguém, por meio de um olhar, um toque, um resvalar, às vezes, eram acompanhados por manifestação de intensa angústia. Diagnosticada desde muito cedo como psicótica, não havia frequentado escola alguma até então. A mãe, desde o início dos atendimentos, mostrava seu desejo de colocar a filha em uma “escolinha”, o que era visto por ela como a única possibilidade de ter algumas horas em que não fosse a única responsável pela menina, e, principalmente, como a instituição de uma marca simbólica importantíssima: como já assinalaram Kupfer e Petri (2001), ir à escola é ganhar o carimbo de criança.

chão das escolas públicas, sugerimos a leitura do livro *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica* a partir da psicologia escolar, organizado por Viégas e Angelucci (2006).

⁸ Aqui, convidamos o leitor a aproximar-se de experiências como a da Escola da Ponte, na cidade do Porto, em Portugal, e da escola da rede pública Amorim Lima, em São Paulo. Com relação à leitura, podemos remeter ao estudo clássico de Brandão (1982), bem como publicação organizada por Pacheco (2007), narrando experiências da Áustria, Islândia, Portugal e Espanha.

Após muita discussão, decidimos em conjunto como seria realizada a inserção de Elisa no mundo escolar; sua mãe ficou incumbida de procurar a escola mais próxima e solicitar a matrícula. Diante da idade da menina e do fato de nunca ter frequentado escola, a coordenação agendou uma reunião com a mãe, em que ela apresentou a situação da filha, os inúmeros tratamentos realizados, inclusive os atuais. A coordenação, então, enviou-nos uma carta com o pedido de avaliação psicológica, comunicando que o documento seria não somente indispensável para a matrícula da menina, bem como viria a definir o tipo de serviço educacional que ela frequentaria.

Nada mais comum se estivéssemos nas décadas de 1980 ou 1990, quando, pela força da lei, eram os diagnósticos em saúde que serviam para legitimar — ou não — a matrícula dos alunos em serviços regulares ou especializados (Machado, 1994). Em 2000, houve uma mudança expressiva na legislação estadual paulista, a decisão a respeito do serviço educacional mais adequado a cada aluno passou a obedecer a critérios pedagógicos, criados, instituídos e avaliados coletivamente pelo Conselho de Escola, podendo-se recorrer, sempre que necessário, a pareceres de profissionais da área da saúde. Assim, poderíamos ter enviado uma cópia da Resolução Estadual nº. 95 à escola. Mas não é disso que se trata: por que os educadores entendem que um diagnóstico psicológico tem a competência não só para decidir sobre a educabilidade de um sujeito, mas sobre as condições em que deve ocorrer? Por que os educadores sentem-se cada vez mais e mais despossuídos de um saber e de um fazer? Patto (1990), ao nos colocar diante de direções de resposta a essas questões, abriu também as portas para que a demanda realizada pelos educadores não seja simplesmente aceita ou negada, mas pensada. E aqui incidiu o nosso trabalho de intervenção psicológica: compreender, na companhia daqueles que fizeram o pedido, o que acreditavam que iriam encontrar naquela criança, naquele diagnóstico.

Objetivos da escolarização de pessoas com diferenças significativas

Como lembramos há pouco, em nossa sociedade, frequência à escola caracteriza a infância e a juventude. Ainda é a escola a instituição responsável pela transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. É também nesse lugar em que, privilegiadamente, construímos experiências que, a um só tempo, desalojam-nos das relações caseiras, por seu caráter de segurança, confiança, e que nos põem imóveis diante de suas previsões e vaticínios a nosso respeito. No mundo contemporâneo, urbano, capitalista, é na escola que temos a primeira expansão para o universo público, vivemos a experiência de estranhamento diante de nós mesmos, do familiar e do estrangeiro, e temos a possibilidade de dar-nos conta do fato de que, mais que uma situação possível, esta é a condição humana por excelência. E, como tal, precisa ganhar lugar para ser vivida e reconhecida. É assim, nesse interjogo sem fim entre o conhecido e o não conhecido, o que somos, o que não somos e o que podemos ser, que nossa identidade constitui-se e legitima-se. Socializar-se, então, nem de longe equivale à simples presença do aluno no fundo da classe ou em alguns poucos momentos de recreação, embora seja esta a maneira mais comum como se tem entendido o valor da escola para certas crianças, que — atentem, por favor — são chamadas de “casos de inclusão”.

De nada valeria retornarmos ao já desgastado e errôneo circuito de culpabilização dos educadores sobre o entendimento do termo socialização, apontando as falhas da função da instituição escolar, construindo um discurso ideológico em defesa da inclusão. Não nos importa, neste sentido, pensar se a inclusão está do lado do bem social ou da boa ação, por exemplo. Ao psicólogo clínico, quando vai à escola, não cabe armar-se em favor, a todo e qualquer custo, da inclusão, mas, certamente, torna-se importante entender tal proposta educacional no bojo das contradições políticas e sociais, assim como entender como a psicologia, em

sua participação na construção da história, tem elaborado concepções sobre educação, desenvolvimento infantil, deficiência etc. que invadem e sobredeterminam a vida diária escolar.

Não podemos desvincular o atual discurso ideológico em prol da Inclusão — que, deste modo, torna-se entidade abstrata — da histórica falência da educação. É de se estranhar a força com que se tem alardeado o imperativo “incluir a todos”. Mais suspeito ainda é acreditar que tal ideal possa, de fato, efetivar-se numa sociedade mercantil como a nossa, que, por sua própria estrutura, cria a exclusão (Horkheimer; Adorno, 1985).

[...] a criança especial é uma criação produzida *no e pelo* discurso social escolar posto em circulação no início da modernidade. Ou seja, quando a escola se instala, instala-se no mesmo golpe, a criança especial. Cria-se uma categoria que não tinha existência independente, mas passa a existir junto com a escola. (Kupfer; Petri, 2001, p. 110)

Levemos conosco mais esta pergunta, então, para compartilhar com — e não inquirir — os educadores, quando somos chamados em uma escola.

A função do psicólogo no apoio à escolarização

O que podemos dizer sobre a função do psicólogo que atende a crianças ou jovens significativamente diferentes, diante da demanda de escolarização? Qual seria a instituição apropriada para eles: a regular ou a especial, a pública ou a privada? Há sentido na realização de um psicodiagnóstico que efetive o encaminhamento para a escola especial? Se há, em que circunstâncias e, principalmente, que psicodiagnóstico? Ou seria mais adequado, já que estamos em tempos de inclusão, indicar a escola regular? Será que todas as escolas estão recebendo essa clientela? Como será que ocorre o processo escolar dessas crianças? Afinal, todos

podem aprender mesmo? Estas são algumas das perguntas que o terapeuta enfrentará, e que, se não vierem de si mesmo, certamente virão dos pais, dos educadores, das crianças ou jovens que atende.

Propomo-nos a pensar nestas perguntas a partir de um fragmento clínico, não com a intenção de enfatizar as posições familiares ou, como dizem alguns psicanalistas, analisar os sintomas dos pais, mas para compreender a articulada trama em que a vida do sujeito se tece, perpassada, necessariamente, pelos impasses escolares. E, no caso da população a que nos dedicamos aqui, tais impasses incidem sobre o pertencimento do sujeito ao universo escolar e, muitas vezes, ao universo do humano. Terrenos em que os pais estão repletos de dúvidas e sobre os quais o psicólogo é convocado insistentemente a emitir sua opinião como *especialista*.

Carlos, de seis anos, foi-nos encaminhado por uma instituição de saúde com a indicação de psicoterapia e acompanhamento em sua inclusão em uma escola regular. A mudança de escola era o motivo principal da procura da mãe por um profissional que a pudesse orientar. Carlos estava havia dois anos em uma escola especial para deficientes físicos, apresentava o diagnóstico de “síndrome aberta”⁹, começou a andar com 4 anos e possuía algumas dificuldade motoras, cognitivas e de linguagem.

Na escola especial ele realizava os atendimentos clínicos pela manhã: fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Em sua sala de aula havia outros quatro alunos, cadeirantes e com dificuldades de comunicação. A professora era psicóloga e todos da equipe escolar estavam estudando psicanálise. A coordenadora da escola afirmava que Carlos nunca viria a falar devido às características sindrômicas e que o trabalho com ele, e com os

⁹ Este termo é utilizado pelo campo médico para designar síndromes que não são reconhecidas e catalogadas até o momento, diferentemente da síndrome de Down, por exemplo.

demais, deveria concentrar-se em despertar o desejo dos alunos pela aprendizagem, de forma individualizada, conforme a necessidade psicopedagógica de cada criança.

A mãe de Carlos estava movida pelo desejo de ver seu filho em outra escola. Imaginava-o em uma escola regular, convivendo com um número maior de crianças, com idades semelhantes, em uma escola que protegesse menos seus alunos do encontro com outros grupos sociais. Por outro lado, o pai, temeroso de qualquer mudança, não queria que Carlos saísse da escola especial por acreditar que o ensino individualizado e especializado era o mais apropriado, dadas as dificuldades motoras e intelectuais do menino. O pai não acreditava que a inclusão em uma escola regular fosse a melhor opção e deixava clara sua discordância em relação à mãe.

Assim estava colocado o impasse sobre a escolarização de Carlos e a terapeuta era, dessa forma, convocada a posicionar-se. Por um lado, os pais apresentavam diferentes modos de pensar a educação de seu filho, o que nos parecia muito importante por indicar um movimento de subjetivação da criança. Porém, é preciso considerar também que eles acabavam sendo reprodutores de discursos que manifestam a rivalidade existente entre a escola especial e regular. Esta rivalidade é histórica e se desdobra em outro debate, que nos interessa imensamente: a divergência entre uma vertente discursiva, que defende o saber especializado e, portanto, técnico (que estaria mais próximo do que se ouve nas escolas especiais), em detrimento de uma outra vertente, voltada para práticas de cunho humanista (cujo discurso inclusivo procura sustentar).

A origem desta discussão deve-se principalmente ao modo como a psicologia passou a ser incorporada ao campo da educação, qual seja, como uma teoria do conhecimento que poderia, a partir de instrumentos de avaliação, identificar os indivíduos que apresentavam “problemas de aprendizagem”, assim como propor tratamentos ou uma educação específica para cada caso de deficiência ou de “fracasso escolar” (Patto, 1990). As escolas especiais

surgem dentro deste ideário de que seria necessário separar os “normais” daqueles que possuíam alguma deficiência para melhor tratar suas necessidades individuais e, assim, as instituições escolares passavam a segregar os alunos com deficiências ou que apresentavam “fracasso escolar”, a fim de melhor educá-los (Bueno, 1993).

É importante destacarmos que as escolas especiais foram criadas num determinado contexto social em que se buscava a homogeneização dos alunos, acreditando-se que haveria uma técnica de cunho psicológico-pedagógico para tratar aquilo que era considerado como “distúrbio de aprendizagem”. Mesmo com a criação das escolas especiais, esta busca pela homogeneização não deixou de existir dentro das escolas regulares, pois estas sempre conseguiram maneiras de separar os “melhores alunos” daqueles que eram considerados os “mais fracos”, afinal, separar escolarizáveis de não escolarizáveis é a mesma lógica que funda e sustenta a escola como instituição (Kupfer; Petri, 2001). A lógica da homogeneização, por sua vez, é extremamente necessária por ocasião da hegemonia do discurso técnico, desde o final do século XIX, que vigora no meio pedagógico e relaciona-se com o ideal de que as técnicas pedagógicas são as ferramentas que produzem a aprendizagem. É desta forma que temos acompanhado o pensamento que rege a formação do educador, o de que este deve ser um detentor de técnicas a serem aplicadas no aluno.

Muitas vezes, nós, psicólogos, somos chamados a *instrumentalizar, capacitar* educadores e sequer nos damos conta da essência do pedido: ensinar a fazer. Como Azanha (1987) já nos revelou, a ideia de extrair a tecnologia da teoria apoia-se em uma concepção de ciência que é ideológica, assim como a relação entre ciência e tecnologia. A tecnologia não é consequência direta da ciência! A ciência influencia mentalidades, levando, na atualidade, a um anseio por racionalização. Trocando em miúdos, o saber o que fazer ou como fazer vem da prática, da própria experiência pedagógica e não da ciência. A contribuição da ciência,

neste caso, a psicologia, está em informar os modos de pensar do educador, por exemplo, submetendo seu fazer pedagógico ao diagnóstico psicológico/médico, como temos feito desde o início da relação psicologia — pedagogia, o que trouxe consequências devastadoras para a autonomia dos educadores. Assim, quando chamados a *instrumentalizar*, o que de melhor podemos fazer é colocarmo-nos a pensar conjuntamente sobre o que tem orientado nossas ações, o que pode servir de diretriz para nossas decisões, o que é preciso para que possamos realizar nossos objetivos e o que tem impedido tal realização... isso é muito diferente, sempre é bom lembrar, de fazer pronunciamentos e monologar sobre o que e como os educadores devem pensar.

Para não sucumbir à hegemonia do discurso técnico

Para compreender o que temos feito quando somos chamados a acompanhar a escolarização de crianças e jovens com diferenças significativas, é importante identificarmos, ainda que brevemente, algumas argumentações que indicam a raiz da valorização do “saber fazer”. A psicologia, assim como as demais áreas da ciência, está imersa no campo de ilusões criado pela hegemonia do discurso técnico, o que, em última instância, inviabiliza a Educação para Todos; vejamos algumas questões sobre este ponto.

Diante de um “caso de inclusão”, temos buscado elementos patológicos presentes no indivíduo-aluno, advindos de suas condições orgânicas, socioculturais, relacionais... que justifiquem as preocupações da instituição escolar. Em seguida, aconselhamos que o trabalho pedagógico reestruture-se a partir da consideração desta especial condição do aluno, marcado que está por uma incapacidade. No caso de crianças e jovens com alguma deficiência, síndrome, distúrbio, este “diagnóstico” torna-se até mais fácil, posto que há uma característica individual evidente, antepondo sua diferença. Temos associado diretamente a

existência dessa diferença à presença de incapacidades escolares, aliando-nos aos educadores que se dizem não preparados para lidar com esse “tipo” de clientela.

Partimos da ideia de que as características individuais têm que ser conhecidas para que um projeto pedagógico específico seja pensado para cada aluno, tendo em vista cada quadro psicopatológico. Com isto, voltamos a reproduzir — se é que algum dia deixamos de fazê-lo — a consagrada relação hierárquica entre psicologia e pedagogia. O diagnóstico clínico deve orientar o trabalho escolar. E não se trata de qualquer diagnóstico, mas especificamente aquele que concebe o indivíduo como uma entidade patológica: procuramos e sempre encontramos, é claro, a falha. Ensinamos os educadores a acreditarem piamente em nossas “descobertas clínicas”, assim como os ensinamos a estabelecer relações diretas e inequívocas entre “normalidade psíquica” e possibilidade de aprendizagem.

Não é à toa que nos deparamos hoje com um número impressionante de trabalhos de conclusão de curso e pesquisas de pós-graduação em pedagogia e em psicologia cuja preocupação é encontrar a melhor maneira de se alfabetizar disléxicos, a melhor maneira de ensinar regras de convivência para psicóticos, a melhor maneira de manter em sala os autistas, a melhor maneira de manter a concentração de hiperativos... Ensinamos a submissão tão bem aos educadores que, agora, quase não há mais pedidos de diálogo sobre situações ou relações na escola, mas a contratação de capacitações para o ensino de tal ou qual quadro psicopatológico. E o mais incrível: temos nos proposto a responder a estas questões, a *pilotar* a inclusão. E, com isso, tiramos de cena a educação, o processo educacional, seus agentes, suas condições concretas, enfim, tiramos de cena o “fator humano”.

O problema que se coloca para nós, quando atuamos na clínica, é justamente este, pois a psicologia tem estado amarrada às demandas da técnica, das orientações psicopedagógicas. O psicólogo atualmente deve responder tecnicamente, deve

saber dizer melhor sobre os “casos” que atende, deve identificar os problemas psicológicos e, portanto, deve providenciar as soluções.

Pode ser que, nesse momento, haja uma voz em nós sussurrando: “mas são eles, os educadores, que pedem...” De fato, quando estamos em contato com as escolas, também percebemos essa mesma construção, pois há um discurso insistente da prática pedagógica, em que o educador acredita que deve tratar das individualidades em sala de aula e deve ter conhecimentos psicológicos que revelem as dinâmicas familiares de cada aluno para abordá-los de forma individualizada. Tratar as individualidades em sala de aula, nos tempos atuais, passou a ser sinônimo de uma proposta pedagógica que respeita o indivíduo. Temos aqui um sério problema, pois, na medida em que se acredita que a pedagogia fundamenta-se no trabalho com as individualidades, torna-se imediata a ideia de que, para trabalhar com diferenças significativas, além de ser um especialista em cada patologia, o educador deve ter um número muito reduzido de alunos em sala de aula. O discurso vigente nas escolas é o de que o educador não consegue dar a “atenção individualizada” que cada um necessita, ainda mais quando há algum aluno significativamente diferente.

Claro que há saberes técnicos e específicos de cada área da ciência, claro que há alunos que necessitam de adaptações no trabalho pedagógico desenvolvido com eles. Mas isto não significa que o ideal educacional contemporâneo deva perseguir o retorno à relação preceptor-pupilo, pois, neste caso, perderemos justamente o maior bem da instituição escolar: o campo de jogo entre estranhamento e familiaridade, que é condição para a construção da identidade. Identidade como saber-de-si-no-mundo. No que se refere a crianças e jovens que, por muito tempo, estiveram impedidas de participação no coletivo, ao reduzirmos sua educação à aplicação de uma técnica de ensino individualizada, estaremos retirando-lhes exatamente seu componente terapêutico: o encontro com o outro social.

Ao comprometermo-nos com uma psicanálise que interpela e é interpelada pelas condições concretas em que se produz a vida humana, necessariamente, torna-se evidente a necessidade de desconstrução da vertente tecnicizante a que se subjugou a discussão atual sobre inclusão, já que tratamos de sujeitos singulares e diversos, que se constituem na sua relação com a cultura. O objetivo da intervenção psicológica, assim, é conhecer e construir conjuntamente, com as crianças ou jovens, seus familiares e educadores, inclusões. Sair do âmbito da técnica implica não tomar a intervenção como aplicação de uma fórmula única e geral, mas como situação concreta, que articula vivências singulares a condições sociais compartilhadas. Aí, então, estaremos menos ao lado dos ideais, e mais próximos das pessoas envolvidas, de seus sentimentos, de seus dilemas e, principalmente, de nossas potências de realização.

Talvez, a maior contribuição que o psicólogo clínico possa oferecer aos educadores, quando convocado — por sua consciência ética ou por seus interlocutores — a conversar sobre uma pessoa significativamente diferente, seja suportar a enxurrada de pedidos, enigmas e abstrações, seja suportar os não saberes, sem se colocar no lugar de quem ensinará as regras para o bem-conviver com “casos de inclusão”. Algumas vezes, o que nos cabe, com uma família ou com um grupo de educadores, é tornar suportável a experiência de inclusão que não se sustentou, reconhecendo a legitimidade de seu sofrimento, de suas queixas. De qualquer forma, o compromisso é com a criação de situações de comunicação em que se amplie a compreensão do fenômeno e que, portanto, produzam encaminhamentos coletivos comprometidos com a garantia do direito à participação igualitária. Esta mudança na lógica do trabalho psicológico que, ao não atender o pedido de comparecer como *técnico especialista*, cria a possibilidade de intervenção, necessariamente passa pela crítica de si mesmo, da ciência e, sobretudo, do imperativo vigente em que é proibido não saber, é proibido pensar.

E quando o pensamento, a abertura para a compreensão, estão obturados, não são possíveis perguntas essenciais tais como: “Qual a maneira como os educadores têm sido (des)tratados nos momentos de alteração da política educacional?”; “Quais têm sido as condições concretas de trabalho com essas pessoas que têm necessidades diversas em relação à infra-estrutura, material, tempo, avaliação, interesses...?”; “Está garantida a variedade de relações educativas, que respeitem diferenças de ritmo, estilo cognitivo, pertença étnica, cultural e religiosa?”

E, se tais questões não puderem ser pensadas por nós, ficará muito facilitado o retorno ao velho raciocínio ideológico de que o professor, devido a falhas em sua condição psíquica ou em sua formação acadêmica, é o responsável pelo fracasso da escola.

Romper com a hegemonia da técnica é reconhecer que, afinal, não se trata de consertar a criança, seus pais ou mesmo a escola, mas de admitir que a terapêutica está na própria experiência de interlocução. É isso: a terapêutica está na percepção de que o enigma não está na patologia do indivíduo, mas na impossibilidade mesma de se reconhecer e compartilhar os sentidos daquilo que se vive, que alienados da experiência, tornam-se também alienantes. Ofertemos, então, um espaço/tempo em que se possa conjuntamente perguntar e sustentar o movimento do pensamento que interpela a si, ao outro e à história, para só então encontrar saídas que serão sempre limitadas, sempre parciais, e por isso mesmo, sempre possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.
- ANGELUCCI, C. B. A inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AZANHA, J. M. P. Alain ou a Pedagogia da Dificuldade. In: AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- BENJAMIN, W. Luvas. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas II*. Rua de Mão única. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BRANDÃO, C. R. (org.) *Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo, vol. 9, n. 54, Jan.-Fev., 2001.
- COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (CORDE). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

- GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: um problema político em psicologia. *Revista Psicologia USP*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 1, n. 1, 1998.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. O Conceito de esclarecimento. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (org.) *Psicologia Escolar*: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica*: revista sobre a infância com problemas. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. V, n. 9, 2º semestre de 2000.
- MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão*: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000a.
- _____. *Mutações do Cativoiro*: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker/EDUSP, 2000b.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.) *Inclusão escolar*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei número 9.394/ de 1996.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução 95 de 21/11/2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB n. 2, 11 Fev. 2001. isponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 28 Dez. 2006.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (org.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

VOLTOLINI, R. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos de Clínica*, vol. 9, n.16, p. 92-101, Jun. 2004. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282004000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 28 Dez. 2006.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Parte VI

Experiências em Orientação à Queixa Escolar

Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante

Carla Biancha Angelucci¹

Apresentar a realidade concreta dos atendimentos a crianças e jovens com queixa escolar sem perder de vista a reflexão teórica que sustenta e, simultaneamente, deriva de nossa prática: esse é o objetivo deste capítulo.

Serão narrados aqui dois atendimentos realizados durante o estágio no curso de Orientação à Queixa Escolar: o de Lucas, em que pudemos contar com a participação efetiva da escola, e o de Jackson, em que a escola não via motivos para participar das discussões, recomendando-nos a realização de um atendimento que “desbloqueasse” as funções cognitivas do menino para que, então, ele pudesse aprender. Pretendo, por meio das duas narrativas, apresentar elementos para a discussão dos limites e possibilidades implicados nesta modalidade de atendimento e, assim, indicar aspectos que merecem maior aprofundamento, posto que esta é uma forma de trabalho ainda muito recente no trato da queixa escolar. E, para auxiliar na compreensão destas histórias, apresento a seguir algumas das concepções que informam a intervenção realizada.

¹ Psicóloga, psicanalista, doutora em Psicologia Social e mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
E-mail: bianchaangelucci@superig.com.br

Participei, por vários anos das discussões promovidas pelo Serviço de Psicologia Escolar sobre as possibilidades de se ofertar um atendimento psicológico a crianças e jovens cujo desempenho e/ou comportamento escolares são alvo de queixa por parte de educadores e/ou familiares. O desafio está em mantermos o compromisso de não reduzir os problemas de escolarização a um fenômeno psicopatológico. Como princípio deste atendimento, tem-se que o fracasso escolar envolve, necessariamente, as práticas escolares e, portanto, é sob este foco que a atuação do psicólogo deve construir-se. A instituição educacional percebe que “algo” vai mal sem, muitas vezes, dar-se conta da complexidade do fenômeno. O primeiro objetivo, portanto, para os psicólogos que se dedicam ao enfrentamento desta questão, deve ser compreender a situação na companhia dos atores que a constituem. Isso significa que o trabalho busca, prioritariamente, a proposição de diálogo com a instituição escolar, mesmo tendo sido a família a responsável pela vinda da criança ou jovem para atendimento. Já nesse instante um grande problema deve ser enfrentado: em princípio, a instituição educacional não fez nenhuma demanda por atendimento psicológico para si mesma. Afinal, quem procurou por atendimento foram os familiares. O que fazer então?

O que se pode fazer é, a partir da queixa sobre a criança ou o jovem, conhecer as versões dela/dele e de sua família sobre o que está acontecendo para, então, propor-se à escola que participe do processo de reconstrução da história deste problema de escolarização.

Quando o convite é aceito, surge a possibilidade de se conhecer o cotidiano escolar, o que permite a discussão sobre as implicações desse universo, assim como do universo familiar, na construção da queixa com os educadores, a criança ou jovem e sua família.

Os caminhos percorridos nos atendimentos que serão aqui apresentados visam a conhecer essas diferentes versões e, principalmente, propor o diálogo entre elas para que outra compreensão,

desta vez mais alargada, possa surgir. Alargamento construído por cada um dos participantes, e não apenas pelo psicólogo.

É a partir da instalação deste movimento disparado pelo pedido que fazemos, como psicólogos, para que cada um relate como percebe, sente e pensa, que podemos construir, ainda em conjunto, novas direções a serem seguidas. A percepção da implicação de cada um no processo possibilita uma reorientação de caminhos, mas principalmente, a recuperação de saberes e de potências que ficam submetidos à cotidianidade, ao automatismo das ações do dia a dia, da ausência de reflexão e diálogo genuínos (Heller, 2004).

Entendo que, ao propor a retomada do direito à fala, ao pensamento, à participação por parte de cada um dos envolvidos, estamos resgatando a dimensão política do fenômeno do fracasso escolar e da intervenção psicológica. Em tempo, é preciso ressaltar que não se trata da renúncia a uma contribuição psicológica para o enfrentamento desta questão. Trata-se, isto sim, de retomar a articulação estreita entre participação na vida pública e constituição da subjetividade.

O exame dos processos psíquicos beneficia-se do recurso ao seu tempo social, um recurso à maneira pela qual cada época geralmente organizou as relações dos homens com outros homens, com a cidade e também com a natureza. Esta disciplina de fronteira, a Psicologia Social², caracteriza-se não pela consideração do indivíduo, pela focalização da subjetividade no homem separado, mas pela exigência de encontrarmos o homem na cidade, o homem no meio dos homens, a subjetividade como aparição singular, vertical, no campo intersubjetivo e horizontal das experiências. (Gonçalves Filho, 1998, p. 14)

² Aqui, é preciso ressaltar que a Psicologia Escolar, nesta acepção, está necessariamente filiada à Psicologia Social, posto que parte da compreensão de que o homem — e, consequentemente, as instituições por ele criadas, como a escola —, só podem existir no mundo, ou seja, em relações concretas. Aproveito para agradecer a valiosa contribuição do professor José Moura Gonçalves Filho, tão presente nas linhas e entrelinhas deste trabalho.

Ao ter considerado o direito à voz e à decisão, na companhia de um psicólogo que possa propiciar a construção desse espaço singular de encontro e criação, a criança ou o jovem, seus pais e educadores, podem encontrar novas possibilidades diante da situação que vivenciam. Trata-se, portanto, de intervir de modo a possibilitar uma situação horizontal de comunicação, que respeita os diferentes saberes e experiências, comprometendo-se com a ruptura dos constantes processos de hierarquização dos sujeitos envolvidos. Acerca dessa experiência entre iguais que, em conjunto, buscam comunicação, Gonçalves Filho (2003) afirma:

As visões vão então desembacando, cada vez mais nítidas, porque vão passando por vários olhos que trocaram seu ponto de vista. Começo respondendo pelo que vejo e ouço, vou rondando experiências que inicialmente escapam, voláteis como nuvens, experiências difíceis de possuir, experiências minhas e dos outros. São experiências que a gente começa esboçando, só tocando, sem pegar. São experiências que não coincidem. Minha experiência não coincide com a experiência do outro. Tampouco a experiência que suponho, imaginando-me em lugar alheio, repete a experiência de quem está lá. O gosto e o desgosto do que vemos e ouvimos, do que assistimos agora e do que lembramos, do que testemunhamos e do que imaginamos em nome dos outros: o gosto e o desgosto compartilhados conduzem experiências que então parecem agarrar-nos com as duas mãos. (p. 216)

Relato de atendimentos a crianças com queixa escolar

Indicado o campo a partir do qual surgem as práticas e também contando com a atenção do leitor à apresentação deste livro, escrita por Beatriz de Paula Souza, gostaria de narrar dois atendimentos ocorridos durante o estágio no Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar.

Logo de início, um desafio: como os estudos em psicologia escolar dos últimos 30 anos apontam, não há possibilidade de se

fazer uma intervenção sem que se considere o contexto educacional. Porém, na modalidade de atendimento que estamos apresentando, a inscrição é realizada pela família, que procura atendimento para seu filho. Mesmo quando a procura pelo serviço psicológico ocorre em função de uma solicitação da escola — o que é muito comum —, esta não se vê, necessariamente, implicada na questão ou mesmo desejosa de participar do trabalho proposto. Diante disto, como cuidar para que este atendimento não se reduza a uma prática desvinculada da realidade escolar, redundando mais uma vez na psicopatologização do fenômeno da queixa?

Assim, a primeira narrativa apresenta um atendimento em que os profissionais da escola, ao serem convidados a participar, mostraram-se disponíveis. Já na segunda narrativa, discuto um atendimento em que os profissionais da escola, ao receberem o mesmo convite, reafirmaram sua compreensão de que a “dificuldade” devia-se a um bloqueio da criança, que deveria ser, primeiramente, tratada por um psicólogo, não havendo espaço para que essa afirmação fosse problematizada.

Uma experiência de atendimento com a participação da escola: Lucas³

Lucas, com nove anos de idade em 2000, cursava a 3ª série de uma escola particular da zona oeste de São Paulo, quando seus pais procuraram o Serviço de Orientação à Queixa Escolar. O pai é trabalhador autônomo e a mãe é secretária. Lucas tem um irmão cinco anos mais novo.

A escola recomendou que os pais buscassem por um psicólogo devido a seu comportamento extremamente dependente, que estaria prejudicando o convívio social na escola. Não havia nenhuma queixa com relação à inteligência do menino. Esse atendimento teve a duração de três meses, com encontros com os

³ O nome da criança, de seus pais e professores, assim como da escola, são fictícios.

pais, com ele e com a coordenadora da escola em que estudava. Foram feitos também alguns encontros com os pais, Lucas e o irmão, todos juntos.

Os pais de Lucas concordavam com a percepção da escola e citavam algumas situações identificadas como preocupantes: ele ainda não amarrava os sapatos sozinho; quando participava de um jogo coletivo e perdia, reclamava e solicitava a ajuda de um adulto; não tinha muitos amigos; gostava de brincadeiras solitárias e consideradas infantis para sua idade, como pequenos bonecos com trajes militares.

Lucas trazia algumas marcas importantes: tinha baixa visão, estrabismo, daltonismo; era canhoto e considerado acima do peso por seus pais e colegas. Ao elencar essas características, sua mãe afirmava tê-lo “poupado” demais, o que acarretou, naquele momento da vida, na dependência e imaturidade de que a escola se queixava.

Lucas frequentava a escola desde os três anos e meio. Iniciou em uma escola particular, meio ano depois foi para uma pública, onde ficou por três anos, quando finalizou a Educação Infantil. Sobre esse período, os pais comentavam que ele adorava brincar e que as escolas não tinham como prioridade a alfabetização, o que entendiam como um problema. Lucas foi alfabetizado em casa, pela mãe. O ensino fundamental estava em curso em uma escola particular — a mesma em que iniciou seu processo de escolarização, que adotava o regime seriado (a Educação Fundamental abrangia, assim, da 1ª à 8ª série). Teve dificuldades na readaptação à escola, segundo sua mãe, porque foi alfabetizado com letras bastão e a escola usava a letra cursiva já na 1ª série. Entretanto, os pais localizavam a 2ª série como o momento em que o filho ficou “atrapalhado”, pois a professora era mais rígida. Na 3ª série, que Lucas cursava naquele momento, havia cinco professores e o menino estava aprendendo duas línguas estrangeiras, informática, filosofia, além das disciplinas curriculares habituais.

Os vários materiais escolares de Lucas adaptados para canhotos (tesoura, por exemplo), assim como seu daltonismo eram

frequente alvo de brincadeiras de colegas, o que o deixava envergonhado, fazendo-o distanciar-se.

Nos contatos com Lucas, conheci um menino tímido, cuidadoso com os brinquedos, preferindo aqueles que, geralmente, são mais apreciados por crianças menores — entre quatro e seis anos —, como um palhaço e animais de fazenda. Lucas também pintou, desenhou e escreveu.

Inicialmente, prendeu-se mais à cópia de objetos presentes na sala de atendimento, como pequenos quadros pendurados. Aos poucos foi trazendo elementos da escola, como a reprodução de uma lousa com várias lições: operações matemáticas, nomes de objetos escolares em inglês, exercícios de classificação de diversos animais em mamíferos ou herbívoros.

Quanto à dificuldade visual, discriminava a escrita a lápis e utilizava-se de quase todas as cores em suas pinturas. Não conseguia achar o lápis vermelho e também não viu uma pequena moeda que deixou cair sobre o tapete azul.

Lucas sabia o motivo que o trazia ao atendimento e afirmou, por várias vezes, que gostaria de dizer algo sobre a escola a seus pais, mas acabava mudando de ideia e calando-se.

Nos encontros seguintes, constantemente procurava se certificar comigo se estava fazendo e vendo as coisas “direito”. No jogo da memória, por exemplo, que continha muitas peças e era feito de desenhos de animais e pessoas, ele perguntava de que tratava cada um dos desenhos, preferindo não tentar uma interpretação sua.

Após dois encontros com os pais e três com Lucas, fiz uma primeira visita à escola. A coordenadora, Valéria, foi o principal contato durante todo o atendimento. Ela conhecia bem a criança, já havia conversado com seus professores para levantar quais as dificuldades e consequentes posturas adotadas. Nesse primeiro encontro, relatou várias situações em sala de aula. A partir delas pudemos, então, discutir as concepções sobre Lucas que estavam orientando o olhar e a prática dos professores. Discutimos também

sobre como ele reagia às estratégias utilizadas pelos professores. Uma situação bastante comum em todas as disciplinas era a de que Lucas não acompanhava o ritmo da classe nas atividades. Com isso, nunca terminava de copiar a matéria ou as explicações. Em um primeiro momento, os professores atribuíam a demora às dificuldades visuais, porém, perceberam que ele ia deixando de escrever já no início da atividade proposta, desistindo antes mesmo de começar. Em reunião, os professores discutiram sobre o quanto o viam como “coitadinho”, o que não contribuía em seu aprendizado. Se ele ficava chateado porque não conseguia fazer a lição, deixavam-no parar e brincar; se ficava envergonhado porque não conseguia realizar as atividades físicas como os outros, deixavam-no sentado.

Em três outros encontros com a coordenadora, intercalados com reuniões feitas por ela com os professores, discutimos muito sobre quais eram as reais necessidades de adaptação dos procedimentos escolares a Lucas. O fato de ser uma criança com baixa visão, daltônica, canhota, acima do peso em relação aos demais colegas, levava a escola a tratá-lo como “café com leite”⁴, mascote: menino de quem todos gostam, por quem todos se penalizam, mas, na verdade, muito pouco conhecido em suas potencialidades e suas dificuldades reais. O fenômeno também era bastante visível na relação que os pais mantinham com o menino e que a escola criticava bastante, repetindo, entretanto, o mesmo padrão.

Enquanto as discussões sobre como conhecer as dificuldades de Lucas e lidar com elas sem infantilizá-lo ocorriam na escola, nos encontros com os pais e com Lucas procurei também problematizar a concepção de que ele era um “bebezão”, como diziam seus pais.

⁴ A este respeito, gostaríamos de sugerir a leitura de Amaral (2004), em especial, o capítulo denominado “Café com Leite”: “Que mal me fazia ser café com leite! Aquele faz de conta que é, mas não é, que não é, mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem-intencionado” (p. 77).

Os professores passaram a se relacionar diferentemente com Lucas, solicitando, por exemplo, que os exercícios fossem feitos, mesmo que em um tempo maior que os demais colegas; revendo a necessidade de cópia de tudo o que estivesse na lousa, já que ele estava aprendendo mesmo sem copiar (sua média mais baixa era 7, 5), instalando discussões na disciplina de filosofia, por exemplo, sobre as diferenças entre as pessoas, a diversidade cultural etc.

Em um último encontro com Valéria, a coordenadora, conversamos sobre o quanto a escola pode ser um espaço alternativo para a criança, onde ela se sinta capaz de criar, colaborar a partir de sua história e de suas características, sem que tenha apenas que se mostrar igual aos outros em uma tarefa preestabelecida. Nossas discussões puderam ser aproveitadas para que a escola repensasse algumas das formas de lidar com seus alunos, algumas propostas pedagógicas... Enfim, os educadores daquela instituição mostraram-se vivos, capazes de pensar a si mesmos, a seu trabalho e a seus objetivos.

Quanto a Lucas, durante os três meses que brincamos, jogamos, conversamos, o tema mais presente foi o de “ser especial”. Ele dizia de várias maneiras que buscava ser “especial” para os outros. Achava-se um menino desinteressante, que precisava chamar a atenção dos outros para que conseguisse ser olhado, pois não tinha nenhuma qualidade/habilidade especial, não fazia nada que merecesse destaque. Daí a percepção de uma alternativa: manter-se “bobinho” para garantir que fosse olhado e cuidado.

Aqueles que estão familiarizados com o pensamento de Donald Winnicott, psicanalista inglês cuja produção percorreu as décadas de 1930 a 1960, pode ter ocorrido, como a mim também ocorreu, a hipótese de que Lucas vivia um impasse relativo à sobreposição do fazer, em detrimento do ser (Winnicott, 1975). Lucas vivia uma situação em que sentia a existência como algo sustentado pelo campo da ação, do fazer. Entretanto, como agir sem se sentir aceito em suas formas próprias, seus ritmos? Mais: como um menino com problemas visuais e com peso diferente

do que é “esperado” para sua idade pode ser aceito em um mundo que prioriza a rapidez da produção, a normatização das formas do existir? A saída encontrada por ele, até então, era a saída que muito comumente observamos nos atendimentos psicológicos; trata-se, se continuarmos na companhia de Winnicott, de uma forma de resistir a tantos e tão insistentes convites à adequação. Lucas simplesmente não se colocou neste projeto, não tentava ser mais rápido, não tentava ser mais magro, não tentava compensar suas dificuldades para enxergar. E sofria por não o ser, pois isto parecia implicar em não poder existir, em última instância. Paradoxalmente, Lucas aparecia naquilo que *não* conseguia fazer. É a resistência cotidiana possível que muitos de nós usamos para continuar pertencendo às instituições e, ao mesmo tempo, apontar-lhes que algo não vai bem. Tanto a escola quanto a família de Lucas puderam, de alguma maneira, atender a este pedido, colocando-se na construção de significados e transformações.

A partir das rápidas mudanças ocorridas nas relações escolares e também na forma como seus pais haviam se envolvido no atendimento, apostamos que Lucas ainda poderia beneficiar-se muito das mudanças ocorridas nestes ambientes⁵. Optei, assim, por encerrar o atendimento e deixar a possibilidade de retorno, caso ele, seus pais ou a escola achassem necessário. Não estou aqui desconsiderando a presença de aspectos da dinâmica familiar e do diálogo de Lucas com a construção desse lugar de “protegido do mundo”. Ao contrário, entendo que o trabalho foi, essencialmente, nomear estes fenômenos, dar-lhes espaço e sentidos para serem pensados. E a própria percepção de cada um não apenas como assujeitado, mas também como sujeito dessa condição, já produz movimento, já é elaboração.

⁵ Com Winnicott (2000a; 2000b) aprendemos a valorizar a potencialidade terapêutica do ambiente em que vivemos e não apenas suas propriedades patologizantes.

Cinco meses depois de encerrado o atendimento, escrevi uma carta a Lucas comunicando a mudança de endereço do consultório. Lucas enviou-me rapidamente uma carta-resposta, redigida por ele, contando sobre sua vida, sua família.

Uma experiência de atendimento sem a colaboração da escola: Jackson

Apresentarei uma experiência de atendimento que, baseando-se nos mesmos princípios teórico-metodológicos expostos neste livro, guarda uma pequena diferença com relação à maioria dos atendimentos em Orientação à Queixa Escolar: o tempo de intervenção. É comum que os atendimentos durem cerca de dois meses mas o de Jackson durou sete meses. Diferença esta que, em realidade, reafirma um dos princípios fundamentais da abordagem aqui proposta: a permanente atenção às singularidades da situação. Evidencia-se, assim, sua fertilidade, posto que abre campo para outras práticas, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada constelação de envolvidos no atendimento — sejam os usuários, o próprio profissional e a instituição na qual se insere o serviço.

O atendimento de Jackson compreendeu um período maior de tempo, que entendi ser necessário para lidar com os dois aspectos principais em questão, quais sejam, a ausência de implicação dos educadores na discussão dos problemas de escolarização de Jackson e a situação de profundo descrédito em si mesmo no que se referia à capacidade de conhecer e apropriar-se da leitura e da escrita.

Os pais de Jackson procuraram o serviço de Orientação à Queixa Escolar quando ele tinha 11 anos de idade, cursava os dois últimos meses da 4ª série e estava na iminência de ser reprovado.

Seu pai trabalhava em serviços gerais e, à noite, fazia Suplência do Ensino Médio; sua mãe cuidava da casa e da família. Jackson era o único filho do casal. A escola pública em que ele estudava na periferia da zona sul de São Paulo, perto de sua casa,

assim como seu pediatra, aconselharam que se procurasse um psicólogo da “aprendizagem”, pois ele não conseguia aprender.

Jackson fez pré-escola; naquela época tinha um ótimo desempenho, segundo seus pais. Quando iniciou o ensino fundamental foi para a escola em que estudava até aquele momento. Tanto na 1ª, quanto na 2ª e na 3ª séries, duas ou três professoras revezaram-se na regência da sala ao longo do ano. Foi reprovado na 3ª série e estava para ser reprovado novamente, agora na 4ª série⁶. Seus pais o colocaram em aulas de reforço por um ano, compraram jogos educativos para auxiliar na alfabetização e no aprendizado da matemática e acompanhavam-no diariamente em suas lições de casa.

Eles diziam que seu filho era saudável, sensível, mas que tinha dificuldades para copiar da lousa. A respeito da história escolar, contaram uma situação em que a professora da 1ª série amassou a produção que Jackson tinha realizado para o dia das mães, dizendo que “aquilo não era coisa que se desse para a mãe”, o que o abalou muito.

Nos encontros com Jackson, ele mostrou-se tímido, mas curioso, seu vocabulário era amplo, tinha boa memória e concentração em jogos como damas e memória; sempre propunha alguma atividade que pudéssemos desenvolver juntos. No que concerne à aquisição da leitura e da escrita, ele ainda confundia letras como “p”, “b” e “q”. Em suas hipóteses na escrita, na maioria das vezes, estava presente a noção de que uma sílaba correspondia a um fonema. Mas, considerando tanto seu processo de produção quanto seus diferentes resultados, encontrei um menino que se relacionava vivamente com o mundo letrado: Jackson não só se estava fazendo perguntas a respeito do universo da escrita, como também estava testando seus diferentes “achados”.

⁶ Não estávamos ainda, nas escolas públicas estaduais paulistas, sob a política de progressão continuada.



Jackson nunca se recusava a participar das atividades de escrita propostas, apesar de afirmar constantemente que não havia escrito nada, que não conhecia as letras e tampouco sabia ler. Mesmo quando apresentadas palavras como “casa”, “bola”, ele dizia não conseguir, pois não sabia ler.

Na visita à escola, fui recebida pela professora e pela coordenadora. Contaram-me sobre o funcionamento da escola e as dificuldades de várias crianças da sala de Jackson. Discutimos também sobre o quanto era pesaroso para o processo pedagógico a alternância de professores durante o ano letivo. Ambas as educadoras concordaram, mas, ao final de nossa conversa, disseram que, se os meninos já passaram por diversas professoras — que têm inúmeros jeitos de ser e de trabalhar — e mesmo assim não aprenderam, então, tratava-se de um “bloqueio” mental, algo nelas que impedia o aprendizado, algum trauma ou algo semelhante. Portanto, a escola não teria nada a fazer senão indicar um profissional de saúde. Em sua hipótese, quando o psicólogo desbloqueasse Jackson, ele voltaria a aprender como as demais crianças, aí sim, a escola poderia ensiná-lo. Enquanto isso, não haveria nada a se fazer. Minhas intervenções não foram suficientes

para abrir uma perspectiva de diálogo com os educadores, que continuaram não vendo sentido em discutir a situação escolar de Jackson e nem de propor alguma estratégia para lidar com ele, enquanto estivesse “bloqueado”. Fracassamos todos nesta tentativa de construir conjuntamente uma compreensão daquilo que vivíamos. Mas uma importante comunicação havia sido feita: esses educadores não entendiam o que se passava na escola como um processo que se dá por meio das relações interpessoais, mas como uma aquisição de caráter particular, baseada em aspectos tão somente do indivíduo-aprendiz. Mensagem dura, cruel de se ouvir, sem dúvida. Entretanto, aponta uma direção no atendimento: pensar a trajetória escolar de Jackson é pensar uma relação histórica que foi vivida por muitos dos seus participantes — os educadores, pelo menos — como fato natural, de causas endógenas ao indivíduo-aluno. E isto, em si, já é muito revelador!

Retomei os contatos com os pais e com Jackson apresentando a conversa tida na escola e a perspectiva de que os educadores não se interessaram em realizar discussões sobre o menino. Conjuntamente, pensamos que haveria algo ainda a ser feito: recuperar com Jackson a história da construção de si como de um aluno incapaz. Como toda construção, tinha seus determinantes e suas nuances que, se percebidos, podem ser pensados, repensados e transmutados. Aí estava o motor de nossos encontros. Jogávamos, conversávamos, brincávamos e Jackson passou a trazer muito comumente situações em casa e na escola em que tentava escrever e ler. Minhas intervenções eram realizadas no sentido de mostrar seu esforço de compreensão do mundo escolar, da leitura e da escrita, enfim, daquilo que ocorria na escola e que não conseguia ser compreendido. O resultado muitas vezes era o mesmo: “não sei”. A partir de algumas atividades de escrita espontânea, procurei mostrar-lhe que ele já sabia algo, que ele já tinha um “jeito próprio” de escrever e que, com esse “jeito” era possível comunicar muito. Foi assim que construímos inicialmente uma agenda das atividades dele na semana, um rol de palavras conhecidas etc.

Até que, ao folhearmos alguns livros, sugeri que escrevesse um livro com uma história criada por ele mesmo. Poderia perguntar-se: como oferecer tamanho desafio para alguém que diz não saber nada? Assim como se poderia perguntar também: por que não oferecer tal desafio para alguém que deixava tão claro seu desejo de conhecer, de participar deste mundo letrado?

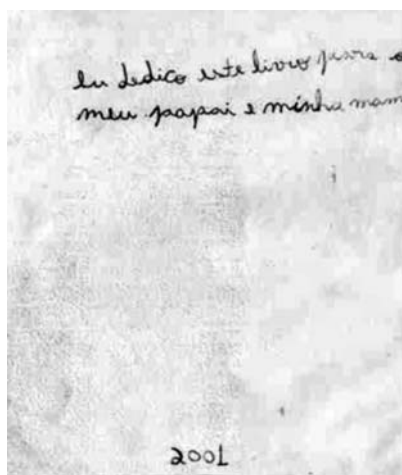
A aceitação foi imediata. Iniciamos com a pesquisa do que um livro precisa conter: história, ilustrações, capa, dedicatória, nome do autor etc.

Encontros com os pais, para trocarmos experiências e discutirmos sobre a realidade escolar a que Jackson e tantos outros alunos estavam sendo submetidos, continuaram a acontecer mensalmente. O propósito fundamental desses encontros era a compreensão do que havia acontecido no processo de escolarização de seu filho, ou seja, reconhecer o papel da instituição escolar na construção do não aprendizado e, principalmente, no sentimento de fracasso em Jackson. Mesmo realizando um atendimento individual, fora da escola, não significava que entendia o menino ou seus pais como “portadores de dificuldades, bloqueios” etc., mas que reconhecia neles — e, neste caso, tão somente neles — a potência para que algo pudesse ser transformado. Recomendei ainda, tão logo fosse possível, a transferência de Jackson para outra escola.

Com Jackson, prosseguia a construção do livro: em um primeiro momento, ele inventou a história, enquanto eu a registrei rapidamente para que as ideias não se perdessem. Ele percebia que não dominava o código, aceitava a diferença de apropriação deste que havia entre nós, o que permitia que as nossas diferentes formas de participar comparecessem. Anotada a primeira versão da história, compusemos o material que daria origem ao livro: páginas dobradas, algumas para escrever, outras para desenhar. Quanto às dificuldades da escrita, combinamos que ele escreveria do “jeito dele” e que, quando não soubesse escrever alguma

palavra, pediria ajuda que consistiria, inicialmente, em oferecer pistas, podendo ditar a grafia, caso ele se sentisse incapaz de resolver sozinho. Minha intervenção também comportava momentos em que palavras com sons semelhantes, mas com grafias diferentes eram confrontadas. A solução dada por ele era respeitada. Admito um pequeno truque, aprendido com minhas amigas pedagogas: a cada nova sessão com Jackson, para sabermos qual o ponto em que havíamos parado, era preciso ler aquilo que já tinha sido produzido. Com essa leitura, Jackson acabou por realizar uma reescrita do livro. Assim, nos originais, é possível reconhecer vestígios de palavras apagadas, trechos reescritos etc.

Procurei intervir de modo que, ao reconhecer a legitimidade de seus recursos expressivos — tanto gráficos como verbais — permitia o uso de sua criatividade e de sua capacidade crítica, características muito marcantes de Jackson. A intenção era menos alfabetizá-lo do que reconhecer e valorizar sua possibilidade de aprender e de se expressar utilizando várias linguagens (oral, escrita, figurativa). Apresento, agora, o autor Jackson⁷:



⁷ As páginas do livro que não estão reproduzidas aqui são páginas em branco na versão original.





Um dos homens verdes chamava 6
 um disco mágico. Para pegar
 ele.
 veio o disco com um rubo e
 conseguiu pegar ele -
 levava para fugir -
 lá tem mulher homem e criança

 um dia tirou a roupa dele
 e viu que ele não era verde -
 pegou o disco para a terra
 e ele morreu no grito -
 e os homens verdes respeitaram ele
 fizeram um rubo para pegar

CARLA BIANCHA ANGELUCCI

Ortoreum ralo -
 queria ralo para destruir o
 monstro ralo de Júpiter que
 queria matar os homens
 verdes porque eles atrapalhavam
 ele nos seus planos malignos.
 um dia um monstro de ralo veio
 no espaço perto de Júpiter e disse
 aos outros ralos e se juntaram
 para Júpiter.
 A mãe dele tinha medo.
 ele deu ordem para todos os ralos
 estavam reunidos.
 depois apareceu um homem
 muito alto para destruí-los.
 ele se transformou em um ralo
 muito forte para acabar com



POR UMA CLÍNICA DA QUEIXA ESCOLAR QUE NÃO REPRODUZA A LÓGICA PATOLOGIZANTE



Ao longo dos encontros com Jackson, pudemos construir, os dois, um espaço caracterizado pelo uso criativo dos objetos culturais e de nós mesmos, nossos sentimentos, percepções e conhecimentos. Espaço que se delineou a partir de uma experiência de confiança e de continuidade que Jackson pôde fazer em relação a mim, renovando sua esperança em encontrar no mundo situações que fossem significativas para ele, ajudando-o, inclusive a conhecer-se e a expressar-se. Ou seja, a apropriação das construções sociais, dentre elas a linguagem escrita, pôde servir-lhe de base para elaboração de uma forma própria de comunicar-se, de fazer-se sujeito do/no conhecimento.

Ao fim de sete meses, o livro ficou pronto e, com isto, o motivo de sua procura por atendimento psicológico já não perdurava: Jackson havia experimentado uma relação em que pôde se mostrar de maneira original, criativa e cada vez mais cheia de elos com os recursos expressivos presentes na cultura.

Dei por encerrado o atendimento, também deixando a possibilidade de retorno caso achassem necessário. Como intervenção final, entreguei uma carta a Jackson contando a história de seu atendimento, de nossa relação. O caráter simbólico da escrita, que proporciona interpretação do mundo, capacidade de elaboração e também sustenta a memória individual e coletiva pôde ser sintetizado nesta carta (Anexo 1).

Após quatro meses, recebi um cartão de Natal escrito por Jackson, dizendo que tudo caminhava bem. Afiançada por mim e por seus pais, sua autoria pôde prosseguir.

Com relação à escola, hoje, suponho que aquela incômoda conversa tenha tido efeitos, mesmo que de difícil digestão, não só para mim, como também para as educadoras com quem estive. Afinal, houve uma comunicação ali: não tínhamos nada a contribuir umas com as outras. Talvez, a existência de um espaço/tempo em que se pôde dizer o indizível, pensar o impensável, tenha aberto uma brecha para outros dizeres, outro pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L. A. *Resgatando o passado: deficiência como figura, vida como fundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- FRELLER, C. *Histórias de Indisciplina Escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001.
- FRELLER, C. C.; SOUZA, B de P; ANGELUCCI, C. B.; BONADIO, A. N.; DIAS, A. C.; LINS, F. R. S.; MACEDO, T. E. C. R. de. Orientação à Queixa Escolar. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, Jul.-Dez. 2001.
- GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação Social — um problema político em psicologia. *Revista Psicologia USP*. São Paulo, v. 9, n. 2. p. 11-69, 1998.
- _____. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A. M. B. *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MELLO, S. L.; FREIRE, M. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n. 56, p. 82-105, 1986.
- MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, CEDES, São Paulo, n. 28. p. 31-48, 1992.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Tolerância ao Sintoma em pediatria: relato de um caso. In: WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000a.

_____. Um caso tratado em casa. In: WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000b.

ANEXO

*Carta a Jackson por ocasião do final do atendimento*⁸

São Paulo, 05 de setembro de 2001.

Oi, Jackson,
tudo bem com você?

Lendo o seu livro, eu fiquei com vontade de contar uma história também. É uma história sobre um menino que tinha um problema: todo mundo na escola achava que ele nunca ia aprender a ler e escrever. Começa assim:

“Era uma vez um menino que não sabia ler e escrever. As professoras dele achavam que tinha alguma coisa na cabeça dele que não estava funcionando bem.

Os pais desse menino viam que ele era esperto para brincar, inventar, mas estavam começando a acreditar que tinha mesmo algo errado com o seu filho porque ele estava crescendo, virando um rapazinho, e continuava sem saber ler e escrever.

Foi aí que eles resolveram procurar a ajuda de uma psicóloga. Como o pai do menino trabalhava na USP, ele conhecia o Serviço de Psicologia de lá. Um dia, o pai e a mãe foram lá contar a história do filho deles. A psicóloga quis conhecer o menino. E durante uns 7 meses eles se viram toda semana. É claro que nas férias teve um intervalo, né. Eles pintaram, desenharam, jogaram, leram histórias, escreveram palavras, frases, até que o menino, que também estava se achando meio burro, foi percebendo que ele já sabia várias coisas, principalmente, sabia aprender. E ainda tinha muitas coisas que ele estava aprendendo, cada dia mais e mais. Essa psicóloga resolveu conversar com o pessoal da escola para entender

⁸ A carta foi escrita toda com letras maiúsculas e grandes e em vocabulário coloquial, a fim de facilitar a leitura para Jackson.

porque é que lá, justo no lugar em que todos vão para aprender, o menino não estava conseguindo mostrar as coisas que sabia.

O pessoal da escola contou que não era só ele que não estava se alfabetizando, tinha muitas outras crianças. E mesmo quando mudava a professora, mudava de ano, mudava de série, o aluno continuava analfabeto. A psicóloga, então, perguntou se não era hora de a escola parar para conversar e ver o que podia fazer de diferente, todo mundo junto, para ensinar a criançada. As professoras disseram que não tinham tempo, não dava para fazer isso porque já tinham muita coisa para fazer. Além do mais, elas já sabiam o que estava errado: era a cabeça desses meninos que não estava funcionando direito. Quem sabe um médico ou um psicólogo podiam consertar?

Vendo que o negócio era trabalhar com o menino e sua família mesmo, a psicóloga continuou o trabalho.

O menino, quando já estava bem animado, vendo que já sabia muita coisa, topou escrever um livro de histórias.

E foi isso o que eles fizeram juntos por uns 4 meses. Primeiro, ele inventou a história e a psicóloga anotou bem rapidinho, só para não perder nenhum pedacinho. Daí, eles pesquisaram o que que um livro precisa ter para ser livro: a história escrita, figuras, o nome do autor, o ano, o título, a editora, a dedicatória... foram fazendo parte por parte. também combinaram que a hora em que o livro ficasse pronto ia ser também a hora da despedida porque o trabalho estava feito: o menino conseguia sim aprender a ler e escrever e fazer o que quisesse com o mundo das letras.

Enquanto isso, na escola, o menino começou a participar de uma sala de aula com uma professora diferente, que percebeu que ele era muito esforçado, que conhecia várias letras e, mais do que tudo, o menino estava com muita vontade de aprender a ler e escrever. Cada palavra nova que ele aprendia, mostrava para todo mundo. Quando saía na rua, o menino queria ler cartaz, placa de rua, anúncio...

O livro, enfim, ficou pronto. O menino e a psicóloga sabem que ele ainda tem umas coisinhas que não estão certinhas e tudo

mais. Só que esse é só o primeiro livro, nos próximos, a letra vai ficando mais firme, os errinhos vão sumindo... cada vez mais a história vai ficando mais interessante”.

Então, Jackson, adivinha de quem é que eu estou falando? claro, essa é a nossa história. Agora, você prestou atenção no final dela? É para você não parar nessa história que nós escrevemos juntos, não. Espero que você invente e conte muitas outras. Não precisa ser do mesmo jeito, escrevendo livro. Pode ser só na sua cabeça, pode ser falando para alguém, pode ser imaginando uma história parecida com um livro que você leu... mais importante é nunca esquecer que você tem muitas coisas para ouvir, aprender e ensinar também.

Vou sentir muitas saudades de você.

*Um beijo grande para você e um abraço para os seus pais.
Quando quiserem fazer uma visitinha, podem vir,*

Biancha.

Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares¹

Kizzy Domingues Leandrini²

Paula Saretta³

Há hoje uma série de problemas que precisam ser repensados e solucionados na área da educação, tais como: deficiência na formação dos professores, as más condições de funcionamento das escolas, a maneira autoritária como foram implantadas políticas públicas como a progressão continuada e a educação inclusiva, a humilhação social que sofrem as crianças pobres no cotidiano escolar, o preconceito e a indisciplina na escola. São funcionamentos escolares que acabam se refletindo na existência de grande quantidade de crianças com dificuldades em aprender a ler/escrever, em permanecer atentas e motivadas nas atividades escolares e, o mais alarmante, crianças estigmatizadas como indivíduos que não têm condições de aprender.

¹ O trabalho que será apresentado foi supervisionado por Beatriz de Paula Souza, a qual também contribuiu na elaboração deste texto, fazendo sua revisão crítica.

² Psicóloga e psicanalista, trabalha em escolas e atende crianças com queixa escolar, foi aluna do curso de “Orientação à Queixa Escolar”, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).
E-mail: kizzy_leandrini@yahoo.com.br

³ Psicóloga, doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp trabalha em escolas e atende a crianças com queixa escolar, foi aluna do curso “Orientação à Queixa Escolar”, ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Na mesma proporção em que tais problemas crescem, também vem aumentando o número de crianças encaminhadas, principalmente pelas escolas, para atendimento clínico em Psicologia com algumas condutas e comportamentos que destoam do que é considerado normal e aceitável nas instituições de ensino. Apresentam dificuldades acadêmicas em leitura/escrita e conhecimentos matemáticos, dificuldades em se organizar na sala de aula e nas tarefas de casa, além de problemas de comportamento e outras dificuldades. Tais queixas escolares ficam mais evidentes no início da escolarização.

Na tentativa de compreender os possíveis significados do comportamento de algumas crianças com queixa escolar relatadas por pais que procuraram o serviço de Orientação à Queixa Escolar, oferecido pelo Instituto de Psicologia da USP, e intervir nos processos de produção de tais queixas, foi realizado um trabalho de atendimento em grupo no ano de 2004, como parte do curso de Orientação à Queixa Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo — IPUSP.

Para selecionar e montar um grupo de crianças, alguns aspectos devem ser considerados, tais como: a aproximação entre os membros do grupo, que pode ser feito pelas idades, sexo e até número de participantes. Estes aspectos foram levados em consideração para formação do grupo de atendimento em Orientação à Queixa Escolar, por quatro crianças que possuíam aproximadamente a mesma faixa etária, sexo e queixas escolares.

Nosso grupo foi formado por quatro crianças, todos meninos⁴, com idades de 8 anos (Paulo), 10 anos (Ricardo e Pedro) e 11 anos (Rafael). As crianças estavam nas séries correspondentes às idades, não haviam repetido nenhum ano até o atendimento, ou seja, um estava na 2ª série e os outros três estavam na 4ª série. Três estudavam em escolas municipais e um estudava numa escola vinculada à USP. Com relação ao fato de não terem nenhuma

⁴ Os nomes serão substituídos para preservar a identidade das crianças.

repetência, lembramos que são escolas que adotam a progressão continuada. Assim, não há repetência de 1º a 4º ano, que corresponde ao 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

A estratégia utilizada foi inspirada nas *Consultas terapêuticas* de D.W. Winnicott. Assim, privilegiou um processo breve. Buscou-se promover a circulação das informações entre pais, criança e escola, com foco nos aspectos escolares.

Utilizamos, inicialmente, entrevistas individuais com os responsáveis. Estes, por sua vez, já haviam passado por uma triagem de orientação em grupo, com o intuito de compreender e problematizar suas versões sobre as queixas escolares a seus filhos. Explicamos: neste primeiro encontro individual com os pais, como seria realizado o atendimento, os possíveis encaminhamentos, orientações e acompanhamentos.

Assim, buscamos resgatar, sempre problematizando, a trajetória escolar da criança, suas expectativas em relação ao aprendizado dos filhos, sua história escolar, sua relação com a família, a relação da escola com os pais, as preferências dos filhos, como funcionava o momento de fazer a lição de casa e dados relevantes do histórico familiar da criança. Após colher os dados necessários para o início dos encontros com as crianças, foi realizado o contrato (oito sessões semanais, horários, encontros com aproximadamente uma hora e trinta minutos de duração, explicitação dos objetivos dos encontros, visitas às escolas e fechamentos). A importância das idas às escolas das crianças que participariam do grupo e da interlocução que seria estabelecida entre as famílias, as escolas e os clientes, sempre eram enfatizadas nestas primeiras entrevistas com os pais.

Tudo era esclarecido e informado aos pais e, posteriormente, às crianças, sempre valorizando esclarecer a todos os caminhos a serem percorridos. Isso facilitava a troca de informações entre todos os envolvidos, levando em conta o saber dos pais a respeito dos filhos, o saber dos filhos a respeito de si, o saber das escolas a respeito dos alunos e o saber dos psicólogos a respeito do grupo e seus familiares.

Ao final dos atendimentos, foram realizadas, com os pais e com as crianças, entrevistas de fechamento. É importante lembrar que não partíamos de um roteiro prévio de perguntas, mas de uma concepção sobre queixas escolares. Assim, a própria expressão dos pais indicava-nos os caminhos de investigação e intervenção.

NOSSOS ENCONTROS:

DESCRIÇÕES E REFLEXÕES PRELIMINARES

Os encontros em grupo com as crianças tiveram duração de, aproximadamente, uma hora e meia, totalizando oito encontros, um por semana, durante dois meses. Realizamos, ainda, encontros com as escolas das crianças, em que aprofundávamos a investigação dos fatores escolares na determinação e manutenção da queixa, as potencialidades da escola em sua superação e, ainda, refletíamos com as professoras e gestores escolares como poderiam ser os procedimentos na própria instituição escolar.

Durante os encontros com as crianças e as psicólogas, os recursos utilizados foram desenhos e jogos para superar a expressão puramente verbal e desencadear discussões e reflexões de acordo com os objetivos de cada sessão, como descritos a seguir:

1º Encontro

Objetivos: apresentações iniciais e integração do grupo

Material: livro *Primeiro livro da criança sobre Psicoterapia* (Nemiroff; Annunziata, 1995) material de pintura, cartolinas, tesoura, jogos.

Descrição das atividades: foram feitas as apresentações iniciais. Houve a leitura do livro e posterior discussão, em que, inclusive, conversávamos sobre as semelhanças e diferenças de nossa proposta com relação à esta obra, mais tradicional. Em seguida, foi estabelecido o enquadre e início da confecção de um trem para representar os encontros (oito vagões e uma locomotiva). Durante

a atividade, as partes do trem foram usadas para que cada um confeccionasse a sua e, posteriormente, seriam utilizadas para as “conclusões” das primeiras conversas sobre as escolas e sobre a história familiar de cada um.

Reflexões preliminares: no primeiro encontro, inicialmente as crianças fizeram muitas perguntas sobre o papel da psicoterapia e das psicólogas. Procuraram compreender as razões de estarem naquele grupo: uma das crianças disse ter ouvido de sua professora que ele tinha “problemas emocionais”, o garoto, então, pediu explicações sobre o que isso significava. Num segundo momento, foram solicitados a pensar e falar sobre suas escolas e famílias, enquanto faziam os vagões do trem. Todos falaram e relataram algum caso de colegas que consideravam indisciplinados. Demonstraram sentimentos de inconformismo e a necessidade de ver uma punição para atitudes que eles consideravam inadequadas. O grupo pareceu querer, primeiramente, defender-se de um possível julgamento negativo dos colegas e das psicólogas.

2º Encontro

Objetivos: retomar as discussões da semana anterior e propor uma atividade em que as crianças pudessem descrever suas próprias queixas e refletir sobre as mesmas.

Material: material de pintura, papéis sulfite recortados em formato de nuvem (com bordas arredondadas, a que chamamos “fumacinhas”) e jogos.

Descrição das atividades: foi proposto que as crianças fizessem, nas “fumacinhas” do trem, desenhos que representassem o que pensavam a respeito da escola, suas queixas, necessidades, dificuldades e de sua relação com a professora. Ao término da atividade, o trem e as “fumacinhas” foram colados na parede e foi solicitado que escrevessem algo sobre o primeiro e o segundo encontros nos vagões correspondentes. Deste modo, depois de refletir em grupo, as crianças decidiram escrever um nome para o grupo

utilizando as iniciais dos nomes de cada participante (inclusive das psicólogas), em todas as sessões. Ficou combinado que, o trem serviria não só para que conseguissem compreender concretamente a organização dos encontros, mas também, para que pudessem expressar, como quisessem (por meio de desenho ou escrita), o que ficasse marcado como mais significativo de cada encontro.

Reflexões preliminares: no segundo encontro, as crianças ainda estavam se conhecendo. Porém, a partir da atividade dos desenhos, já começaram a conversar sobre suas queixas na escola. Pareceram bastante conscientes de suas dificuldades e relataram momentos da escola em que se sentiam excluídas, envergonhadas e sem saber como agir diante das exigências acadêmicas. Apenas uma das crianças dizia que sua queixa não tinha relação com seu desempenho na escola, mas, sim, com sua família, pois achava que os problemas de sua casa refletiam na escola. As psicólogas e as crianças tiveram uma discussão muito produtiva e esclarecedora, todos pareceram satisfeitos com a atividade e com a possibilidade de expressar-se com desenhos.

3º Encontro

Objetivos: promover a interação das crianças para integrá-las e para observar o movimento do grupo, além de investigar e avaliar a maneira como pensavam e planejavam as estratégias de jogo que seria apresentado e seus conhecimentos matemáticos (números e operações simples).

Material: jogo “Compre bem da Turma da Mônica”.

Descrição das atividades: iniciamos a sessão já com a proposta do jogo e de que uma criança fizesse a leitura das regras. Um deles propôs-se a fazê-lo com naturalidade e clareza (o mesmo que, na segunda sessão, relatara que sua queixa não se devia ao baixo desempenho acadêmico). O objetivo do jogo era, portanto, comprar o maior número de objetos na cidade (representados no tabuleiro) sem gastar muito dinheiro.

Reflexões preliminares: o vínculo já estava claramente estabelecido e o jogo foi tranquilamente aceito pelas crianças. A partir de uma atividade coletiva, foi possível notar como as crianças se comportavam em trabalhos em equipe, o respeito que demonstravam ao aguardar sua vez de jogar, o companheirismo e a ajuda aos colegas. Foi sendo construída entre eles uma dinâmica de identificação em que expressavam vergonha em terem que se expor no grupo, na vontade de vencer, mesmo burlando as regras, etc. Com relação às contas e raciocínios matemáticos que o jogo exigia, ficaram evidentes as dificuldades e as estratégias que cada um utilizava para planejar suas ações no jogo. As psicólogas tiveram que intervir muitas vezes quando uma das crianças não conseguia, por exemplo, pensar nas melhores estratégias de jogo e quando uma das crianças ficava impaciente com o comportamento do outro. Por este motivo, sugeriam que as crianças pensassem em suas reações frente a frustrações e dificuldades que eram evidentes em alguns momentos. Do início do jogo até o final, houve uma mudança no comportamento das crianças, que pareceram sentirem-se mais seguras para expor suas dificuldades e respeitar o outro.

4º Encontro

Objetivos: conhecer interesses individuais pelas atividades e parcerias. Investigar e avaliar a leitura e a escrita.

Material: diversos, como os jogos “Super-trunfo” (Grow), “Quebra-gelo” (Grow), “Pega-varetas” (Xalingo), “Forca”, papel sulfite e canetinha, lápis de cor, além de outros materiais.

Descrição das atividades: no primeiro momento, foi proposto que eles escolhessem o que queriam fazer e os parceiros. Duas crianças formaram uma dupla com um jogo que só poderia ser jogado com dois participantes e os outros dois permaneceram sozinhos, cada um com um jogo diferente (jogos que poderiam ser jogados sozinhos ou em grupos). No segundo momento da sessão, depois que as psicólogas perceberam a necessidade do

grupo em mudar de configuração, foi sugerido às crianças o jogo coletivo da “Forca” dividido em subgrupos de três. Cada psicóloga ficou com um subgrupo e o jogo foi prosseguindo, escolhendo uma palavra para o outro descobrir. Encerradas as primeiras descobertas, as crianças foram solicitadas a pensar individualmente em suas palavras e os outros deveriam adivinhá-las.

Reflexões preliminares: este encontro foi especialmente interessante porque proporcionou o conhecimento de cada um deles no que diz respeito às questões de leitura e escrita e do comportamento de cada um frente à situação de exposição de seus conhecimentos e dificuldades. As mediações das psicólogas, mais uma vez, foram fundamentais, tanto no auxílio frente às dificuldades percebidas também pelas próprias crianças, quanto em relação ao incômodo e ao desejo de camuflar ou ofuscar as dificuldades com atitudes de recusa ou de cópia do colega. No final, o momento em que as crianças tiveram que escrever ou desenhar algo no trem, alguns deles escreveram as palavras que pareciam ter acabado de aprender durante o jogo.

5º Encontro

Objetivos: nomear e discriminar os sentimentos e as percepções acerca das relações estabelecidas na escola.

Material: jogo “Brincando com as expressões” (Toyster)

Descrição das atividades: no jogo existem cartões com expressões faciais e com nomes de sentimentos. As psicólogas escolheram, dentre os cartões do jogo, alguns sentimentos para serem trabalhados na sessão: raiva, alegria, medo, vergonha, desânimo, culpa, tristeza, preguiça, amor etc. Os cartões foram, então, sorteados e com o apoio dos desenhos de expressões faciais, as crianças foram incentivadas a contar uma história de vivências na escola envolvendo o sentimento sorteado.

Reflexões preliminares: as crianças conseguiram, com muita propriedade e com o suporte do jogo, identificar, nomear e contar a história de suas vidas com os sentimentos e as expressões

faciais propostas. As histórias contadas expressavam claramente a versão de cada uma delas sobre suas queixas, que haviam sido anunciadas no segundo encontro, e as dificuldades que cada uma enfrentava na escola ou com sua família. Algumas vezes, um complementava a história do outro dizendo que já havia passado pelo mesmo problema. Neste encontro, comentaram sobre suas questões pessoais e sociais com tranquilidade, clareza e apoio dos demais. Foi muito interessante notar o quanto estavam conscientes de suas queixas, principalmente percebendo que não eram os únicos responsáveis por estarem se sentindo da maneira que disseram sentir-se em outros encontros. Eles afirmaram, por exemplo, sentir vergonha dos colegas da sala e de seus pais, outros disseram sentir tristeza por não conseguir realizar as atividades propostas pela professora, ainda falaram do medo das broncas e das punições e, ainda, do desânimo que sentem todas as vezes que tem que refazer as atividades. É necessário lembrar que enviamos o questionário para as escolas neste encontro. Este assunto será explicitado mais adiante.

6º Encontro

Objetivos: retomar o encontro anterior, conversar, analisar e discutir formas novas de olhar, as relações e as pessoas que estão ao nosso redor.

Material: livro “Zoom” (Banyai, 1997)⁵

Descrição das atividades: o livro (composto apenas por imagens, sem texto escrito) foi mostrado às crianças, com intuito de que elas percebessem que há diferentes modos de olhar e que eles se surpreendessem com as imagens que vão aparecendo ao longo do livro, as quais sugerem tal tema. Deste modo, depois de conhecer todo o livro, uma conversa foi iniciada pelas psicólogas e as crianças foram solicitadas a tentar relacionar essa obra com suas queixas e problemas.

⁵ Banyai, I. Zoom. Brinque-Book, 1997.

Reflexões preliminares: todas as crianças conseguiram, com a intervenção das psicólogas, fazer associações importantes com as cenas do livro, principalmente em relação aos modos de perceber, sentir e olhar suas questões relacionadas à escola e a sua família. As psicólogas foram surpreendidas pelas falas das crianças, de que gostariam de ser mais olhadas e percebidas como quem tem condição de aprender e de se relacionar melhor com as suas questões familiares. Foi muito interessante a movimentação na postura e na percepção de cada um.

7º Encontro

Objetivos: conversar sobre o encerramento das sessões a partir de um jogo coletivo.

Material: jogo “Pizza Maluca” (Grow)

Descrição das atividades: o jogo escolhido para o penúltimo encontro envolvia estratégias de planejamento das jogadas, mas questões de sorte e azar poderiam aparecer a qualquer momento no jogo. Durante quase todo o encontro, foi jogado por todos, inclusive pelas psicólogas. Durante o desenrolar do jogo, pôde-se observar como as crianças lidavam com as surpresas, com as frustrações, com os momentos em que era necessário esperar sua vez de tentar acertar, etc. Ao final da partida, as psicólogas conversaram com as crianças sobre o final dos encontros e sobre seus comportamentos durante este encontro.

Reflexões preliminares: a partir dos comportamentos que emergiram no jogo, as psicólogas puderam conversar com as crianças sobre suas questões. Uma situação que apareceu nesta sessão gerou muita discussão no grupo: o vencedor do jogo foi um dos meninos que vinha com uma história de fracasso muito grande na escola. Estando na 4ª série sem ser alfabetizado. Discutiu-se o que eles poderiam esperar das pessoas e das oportunidades que têm: o quanto ficam presos a estereótipos, não conseguindo pensar em possibilidades de mudança e muitas vezes imaginam e esperam que as mudanças se deem em função de sorte ou azar.

8º Encontro

Objetivos: encerramento dos encontros semanais, esclarecimentos finais sobre casos e encaminhamentos necessários.

Material: trem feito por eles (no primeiro encontro).

Descrição das atividades: nossa conversa foi baseada no que já havíamos notado nas atitudes e comportamentos de cada um. Tivemos dois encontros por causa de algumas faltas motivadas por compromissos particulares. Esclarecemos e contamos sobre as visitas às escolas que realizaríamos e sobre os encaminhamentos que, em alguns casos, seriam necessários. Trouxemos as queixas iniciais para as crianças e discutimos juntos, como algumas questões já estavam sendo resolvidas e repensadas.

Reflexões preliminares: o encerramento já havia sido preparado pelas crianças, inclusive foi constantemente revisto pelos vagões do trem, em que eles escreviam ao final de todas as sessões algo que tivesse ficado marcado para elas naquele dia. O processo que ocorreu nos atendimentos, bem como as intervenções das psicólogas, a participação e a troca delas durante os encontros, assim como a movimentação que eles já estavam sentindo em relação às queixas iniciais (pela escola e pelas famílias), já faziam, na opinião das crianças, diferença e trazia um grande conforto. Conversamos sobre nossos sentimentos de pertencer ao grupo, das diferenças que notamos em todos eles, nas melhoras, nas questões que ainda precisavam ser mais bem assistidas e sugerimos, junto com eles, os encaminhamentos.

QUESTIONÁRIO ESCOLAR E VISITAS ÀS ESCOLAS: INSTRUMENTOS FUNDAMENTAIS NOS ATENDIMENTOS ÀS QUEIXAS ESCOLARES

O atendimento em grupo de crianças com queixa escolar, como já anunciado, supõe idas às escolas das crianças, com intuito de estabelecer uma relação de confiança e uma parceria entre a escola e os atendimentos. Antes, porém, das visitas às escolas,

foi enviado um questionário para o professor de cada criança atendida, com os seguintes objetivos: obter informações sobre o ambiente da sala de aula, a relação entre o professor e o aluno, suas preocupações a respeito deste, sua avaliação sobre seu desempenho escolar, lugar em que se senta na classe, como se apresenta durante o intervalo, como se relaciona com os colegas, quais suas maiores dificuldades enfrentadas no momento, o histórico escolar nesta escola e em outras escolas, como é a relação do professor com a família e o que o professor procura fazer frente às dificuldades que percebe no aluno.

As respostas das escolas: evidenciando conflitos e tensões

O caso da escola de Paulo: “não consegui trabalhar com ele” (palavras da professora no questionário)

No questionário entregue pela escola de Paulo, a criança mais nova do grupo, foi possível perceber questões relevantes e necessárias de intervenção na própria escola. Esse foi o questionário mais demorado a ser entregue: a professora alegava que não sabia responder e que não entendia qual a finalidade de suas respostas. As dificuldades de Paulo com a escola ficaram evidentes nos atendimentos, seja pelos relatos da própria criança, seja pela análise de seus cadernos⁶, contendo bilhetes muitas vezes agressivos, deixando transparecer a crença da professora de que ele não era capaz de aprender e a responsabilidade que lhe foi atribuída por seu mau desempenho nas provas e nos exercícios. Em um dos bilhetes, por exemplo, estava escrito que Paulo nunca conseguiria aprender, pois não prestava atenção em seus erros. A relação com a professora, então, foi deixando Paulo desmotivado e inseguro, ele foi se tornando uma criança retraída, que pouco se arriscava. Quando o fazia,

⁶ A análise dos cadernos das crianças fez parte da entrevista com pais e em alguns momentos dos encontros.

nas sessões, podia ser facilmente percebido que ele não tinha nenhuma dificuldade em relação aos conteúdos. Assim, a família foi sendo trabalhada para perceber estas questões que estavam atrapalhando o desenvolvimento de Paulo. No entanto, os pais dele decidiram mudar-se para uma cidade próxima no interior do estado. Por esta razão, não foi preciso ir à escola dele: apenas houve alguns contatos por telefone com a professora, que se mostrou “arrependida” e até frustrada por não ter atingido o aluno, não conseguindo estabelecer um vínculo positivo com ele.

O caso da escola de Pedro: preocupações com questões afetivo-emocionais

Pedro teve uma particularidade em relação aos outros, pois o que pôde ser percebido logo no primeiro encontro era que ele não tinha nenhuma dificuldade cognitiva. Pelo contrário, destacava-se por ser um dos melhores alunos da sala. O que preocupava a escola era sua postura, seu comportamento em alguns momentos, de choro sem motivo e de insegurança. Pelas respostas da professora ao questionário e pelas falas da criança nos atendimentos, pôde ser claramente notada a grande afinidade dela com Pedro, além de sua preocupação ao saber que Pedro estava enfrentando algumas dificuldades no âmbito familiar, as quais, possivelmente, estavam sendo a causa de todos estes comportamentos na escola. Esta professora mantinha um contato próximo com os pais de Pedro, tentando alertá-los e ajudá-los no que considerava pertinente. Em todos os momentos, pareceu-nos coerente e preocupada com aspectos que poderiam prejudicar Pedro em suas relações com os colegas e com o processo ensino-aprendizagem. Este caso foi muito interessante, pois o movimento de Pedro nas sessões e na escola (com a ajuda fundamental da professora) foi de perceber suas limitações, de conscientizar-se de seu papel em sua família, e de descobrir que não tinha condições de modificar algumas questões, como o desemprego do pai, por exemplo. Pôde ainda, discriminar, reconhecer e controlar, ao longo dos encontros, seus sentimentos de ansiedade

e de insegurança, redescobrimo-se competente em questões de ordem afetivo-emocional.

O caso da escola de Ricardo: a culpa é de quem?

A visita à escola de Ricardo ocorreu logo que as professoras enviaram um recado, dizendo preferirem conversar na escola antes de responder ao questionário. Na primeira conversa, não estavam presentes as professoras e sim a coordenadora pedagógica e a professora de reforço. Esta última demonstrou carinho por Ricardo e era a única pessoa na escola em quem o menino se apoiava. A coordenadora não o via da mesma maneira. Acreditava que Ricardo estava tendo dificuldades por causa de sua família. Não refletia sobre o que ocorria com ele dentro da escola. Era evidente seu movimento de culpabilizar a família e poupar a escola de qualquer responsabilidade. Conversamos, ainda, sobre a retenção no 4º ano de Ricardo, pois ele não apresentava, segundo a escola, condições de acompanhar um 5º ano. Concordamos com a retenção e ficou estabelecido que iríamos falar com ele a respeito disso no nosso último encontro e que a escola também iria fazer sua parte neste combinado, isto é, conversariam com Ricardo sobre o tema, já sabendo que a notícia iria deixá-lo chateado. Foi estabelecido que ele continuasse com as aulas de reforço.

O caso da escola de Rafael: “Rafael... qual mesmo?! (diretora em uma das visitas)” Mais um descaso e construção de um fracassado na escola

Fizemos algumas visitas à escola de Rafael. A diretora, a professora de reforço e a professora da sala de aula mostraram-se interessadas em refletir sobre possibilidades de intervenção da escola. Já pelo questionário pôde ser claramente notada a falta de informações que tinham sobre o menino, inclusive trajetória acadêmica na escola. Evidenciava-se a exclusão que esta instituição produzia sobre o caso de Rafael, a falta de suporte que este tinha do ambiente escolar e o descaso desses educadores frente suas

dificuldades não apenas de ordem acadêmica, mas também relacionadas a seu isolamento e “invisibilidade”.

Sua escola acreditava ser a política educacional da progressão continuada a causa das crianças permanecerem mal alfabetizadas. No caso de Rafael, a professora relatou que os demais educadores já o haviam deixado de lado, acreditando que ele era um fracassado e incapaz de conseguir aprender a ler e escrever. Quando visitamos a escola conversamos primeiramente com a professora de reforço, a qual atendia no mesmo horário mais de 20 crianças e dizia não conseguir dar conta de todos. Rafael frequentava o reforço no período da manhã e também à tarde, pois a escola havia decidido que, como ele não estava acompanhando a turma, seria melhor passar metade do período na sala de reforço. Ficou claro que isso não funcionava. Foi discutida com a professora sua retenção no 4º ano para que ela pudesse, por mais um ano letivo, acompanhar Rafael em seu processo escolar. Essa professora demonstrava interesse pelo aluno e um olhar diferenciado daquele dos demais educadores que encontramos na escola. Ela mantinha uma estagiária de pedagogia em sua sala para poder auxiliar Rafael mais de perto. Criava novas atividades e sempre tentava conciliar o que ensinava para o restante da sala com as atividades que ele fazia, para que se sentisse pertencente àquele grupo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS:

ENCAMINHAMENTOS E ACOMPANHAMENTOS

As orientações e os encaminhamentos das crianças tomaram rumos diferentes. Logo após os oito encontros realizados com o grupo e as visitas às escolas, foram feitos atendimentos com os pais e/ou responsáveis para melhor esclarecer a situação escolar de cada uma delas e, a seguir, foi feito o último encontro com o grupo.

Gostaria de ser mais olhado por ela — desejo expresso por Paulo no 6º encontro (referindo-se à professora)

Paulo foi encaminhado por não interagir na escola, não fazer as lições de casa e demonstrar pouco interesse nas atividades. Todas as vezes em que foi solicitado a falar e pensar sobre suas angústias e queixas, referiu-se à relação conflituosa entre ele e sua professora, principalmente. O espaço escolar, para Paulo, estava sempre relacionado a punições, regras, comportamentos banidos, pouca possibilidade de interação, pouca possibilidade de ser ouvido e mesmo percebido pelas pessoas como gostaria. Por essa razão, os sentimentos que permeavam suas falas eram sempre de inconformismo, revolta e tristeza por não saber como modificar esta realidade. Sendo assim, uma vez que não possuía dificuldades ou atrasos em relação à aprendizagem, ficou claro que a grande problemática estava mesmo na relação com a professora e com a escola. Por isso, ao longo dos encontros, quando o menino percebeu que não tinha dificuldades e nem poderia ser considerado uma criança preguiçosa, pareceu muito aliviado e contente. O final dos atendimentos culminou com sua saída da escola e mudança para outra cidade. *Não necessitou de nenhum encaminhamento*, apenas orientações claras e precisas para os pais.

Fico triste quando ele também fica — Pedro no 5º encontro, referindo-se ao pai (com apoio de um desenho, em que se representa chorando)

Pedro, encaminhado pela escola por falta de atenção e muita conversa em sala de aula, demonstrou, no modo como “conduzia” os encontros, vir sempre com ideias novas e possuir uma nítida facilidade nas questões acadêmicas, parecendo, inclusive, uma criança intelectualmente acima da média para sua idade. Fortaleceu-se a hipótese de que ele estaria em atendimento por razões que não se enquadravam nas dificuldades de âmbito escolar. Assim, nos momentos em que as crianças tinham que descrever e refletir em grupo sobre suas queixas. Pedro, sempre com muita clareza e seriedade, desenhava uma cena familiar que

lhe desagradava, principalmente devido às dificuldades financeiras da família, pelo desemprego do pai naquele momento. Por essa razão, *neste caso não houve necessidade de encaminhamento* para nenhum tipo de atendimento, apenas orientações aos pais relativas ao modo como Pedro estava assumindo estas questões e como tudo isto estava atrapalhando seu desenvolvimento e crescimento.

Ninguém me entende — Ricardo, chorando no último encontro, quando é informado sobre sua relação na escola e a necessidade de continuar recebendo o atendimento psicológico.

Ricardo, que foi encaminhado pela escola por distração, falta de interesse pelas atividades em sala de aula e dificuldades de português, mostrou-se uma criança que precisava de ajuda não só em relação às questões acadêmicas, mas também necessitando de um espaço em que se pudesse organizar, contar, ouvir e brincar. Conseguiu ao longo dos encontros, gradativamente ir reconhecendo seus sentimentos, suas angústias, suas necessidades e seus desejos. Percebeu que as situações não dependiam apenas dele, que ele não era o culpado por muitas das suas dificuldades escolares e, ainda, pareceu ter chegado à conclusão de que seria importante para ele ser retido naquele ano, pois suas dificuldades acadêmicas eram muito grandes. No caso de Ricardo, no que se referia principalmente aos aspectos afetivo-emocionais, entendemos que seria fundamental *um acompanhamento em psicoterapia individual*. Quanto aos aspectos cognitivos e acadêmicos, a escola, comprometeu-se, nas visitas, a oferecer aulas semanais de reforço e uma maior atenção às dificuldades da criança em sala de aula.

Tenho vergonha! — sentimento escolhido por Rafael durante a 5ª sessão, para expressar como se sentia na escola.

Rafael, não estava ainda alfabetizado, cursando, no período do atendimento o 4º ano. Demonstrou não ter interesse nas

atividades em sala de aula. Ao longo dos encontros, pareceu uma criança muito retraída e comentou que, apesar do interesse da professora, não conseguia fazer o que ela pedia, principalmente, as atividades acadêmicas ao 4º ano. Rafael parecia não entender a construção desta situação, algo que não ficou evidente ao conhecermos sua trajetória escolar. Desde o 1º ano, segundo relato de sua mãe, as escolas que frequentou não investiram em seu processo de ensino-aprendizagem e nem notaram qualquer dificuldade digna de atenção nestes quatro anos. Rafael é uma criança tímida e quieta e provavelmente foi passando de ano, pela progressão continuada, sem ao menos ser visto como um aluno com alguma dificuldade em compreender o conteúdo e as atividades. Embora esse trabalho tenha produzido o esclarecimento da situação escolar para Rafael e a compreensão de que ele não tinha algo orgânico que pudesse afetar seu desempenho escolar, ainda assim, entendemos que *havia a necessidade de continuidade do processo de psicoterapia*. Rafael se sentia inferiorizado, diferente dos colegas, não pertencente ao meio escolar e, além do mais, havia perdido o pai recentemente, o que havia contribuído para deixá-lo ainda mais ausente e distante. Rafael tinha sentimentos de vergonha por não saber e seu fracasso escolar já estava instalado para a escola. Por isso recomendou-se a continuidade das aulas de reforço e foi encaminhado para atendimento clínico individual.

ACOMPANHAMENTOS

Os acompanhamentos, de modo geral, acontecem por volta de dois a três meses depois que os encontros foram encerrados. Fazemos o contato por telefone e se for necessário, marcamos um encontro com os responsáveis ou com a criança. No caso deste grupo, telefonamos no mês de abril de 2005 (os atendimentos haviam se encerrado no final de 2004) para cada uma das crianças e pudemos conversar com um responsável.

Paulo e sua família haviam-se mudado de escola e de cidade. Estava indo muito bem na nova escola e com a nova professora. Ele próprio relatou que estava gostando da nova professora e que ainda não tinha feito muitos amigos, porque estava há pouco tempo. Pareceu animado com a nova cidade, pelo espaço que tinha para brincar. O pai disse que as lições de casa estão sendo feitas apenas por Paulo. O menino pareceu sentir-se competente e responsável com seu material escolar.

Pedro passou de ano e, no momento do telefonema, frequentava o 5º ano. Segundo a mãe, ele não teve dificuldades para se adaptar e continuava sendo considerado pelos professores um dos melhores alunos da sala, como acontecia nos outros anos na antiga escola. Alguns amigos da antiga escola também se mudaram para a atual, o que facilitou o encontro entre velhos e novos amigos, que combinam ir durante os finais de semana para a escola participar de atividades propostas para a comunidade. A mãe dele acrescenta que, mesmo com muitas lições de casa, ele parece tranquilo e seguro, conseguindo organizar-se. O pai continua desempregado, porém Pedro já não se preocupa tanto com isso. Atualmente ele acredita que sua mãe pode ajudar na renda familiar e por isso, pede que ela faça, por exemplo, ovos de Páscoa para vender. Segundo os responsáveis, o atendimento à queixa escolar contribui de forma significativa para melhoria da dinâmica familiar e para o desenvolvimento do Pedro.

Com relação a Ricardo, no final do ano de 2004, foi acertado com a escola e com a criança a retenção no 4º ano. No entanto, para nossa surpresa, no contato com a família dois meses após o final dos atendimentos, foi relatado que a escola não cumpriu o combinado e passou a criança para o 5º ano, trazendo consequências muito negativas para ele. Segundo sua avó, ele estava totalmente confuso, não sabendo se organizar com os materiais, com os vários professores, as várias lições de casa e muito conteúdo pedagógico. A avó acrescentou que não sabia que ele passaria de ano, o que percebeu apenas no início do ano letivo de 2005.

Porém, diz que Ricardo participou, ao final do ano passado, de uma festa para os formandos; recebeu seu diploma e tudo o mais. Com relação à psicoterapia, ele ainda não a tinha iniciado até aquele momento. Os contatos com esta família ainda se prolongaram para que estes encaminhamentos fossem revistos.

Rafael foi retido no 4º ano. Sua mãe relata que, apesar de ele continuar com muitas dificuldades na escola havia avançado em sua aprendizagem: já conseguia ler placas nas ruas e continuava com um grande interesse em aprender a ler e a escrever. A única dificuldade que ela disse estar encontrando naquele momento era que a professora do ano anterior, que poderia ser um apoio importante para o menino na escola, estava afastada desde o início do ano, mas que, apesar disso percebe a escola mais sensível às questões de Rafael. Pareceu confiante em sua melhora acadêmica e ainda disposta a levá-lo ao atendimento em psicoterapia (aguardava ser chamada pela clínica da USP).

Observamos no decorrer dos encontros, de forma geral, que as queixas trazidas pelos pais e/ou pelas escolas não apareciam da mesma maneira nos encontros com as crianças. Ou seja, a falta de concentração relatada pelos pais não era constante, conversas paralelas eram raras e com exceção de Rafael, os problemas na alfabetização eram bem menores que os relatados ou não estavam presentes.

A análise dos atendimentos desvelou uma experiência privilegiada para possibilitar novos olhares para questões do ambiente escolar e familiar, como dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, problemas familiares, da relação professor-aluno, compreensão de questões internas e dificuldades em reconhecer lacunas pedagógicas.

Houve uma movimentação das queixas iniciais, do olhar dos pais e responsáveis e das professoras e outros agentes escolares, tornando possível uma mudança da situação escolar, no sentido do desenvolvimento, da superação da situação de fracasso. Problematicar e circular as informações mostraram-se estratégias potentes para que os objetivos deste trabalho fossem atingidos.

Um atendimento em Orientação à Queixa Escolar numa perspectiva winnicottiana: muito além do indivíduo¹

Valéria Campinas Braunstein²

A atuação dos psicólogos no atendimento às queixas escolares, em sua maioria, segue um modelo tradicional. Segundo tal modelo, a partir de solicitações das escolas, pais e/ou outros profissionais, inicia-se um atendimento clínico caracterizado por avaliações que se utilizam de instrumentos como anamnese, observação lúdica e principalmente técnicas de psicometria. Ao final deste processo, geralmente os psicólogos terminam localizando dificuldades de aprendizagem, *deficits* e distúrbios nas crianças atendidas e em seus pais, cristalizando tais dificuldades através de laudos psicológicos.

A queixa escolar constitui, provavelmente, cerca de dois terços da demanda infanto-juvenil de clínicas-escola de Psicologia da Grande São Paulo, (Souza, 1996). Estes dados repetem-se nas Unidades Básicas e Centros de Saúde do município de São Paulo (Morais, 2001). É evidente, portanto, a prioridade em atender e pesquisar esta demanda, seus encaminhamentos e formas de intervenção. O atendimento clínico tradicional, fundado no

¹ Beatriz de Paula Souza contribuiu na elaboração deste texto, fazendo sua revisão crítica.

² Psicóloga pela Universidade Paulista (UNIP), atuando na área clínica e educacional desde 1988 em equipamentos públicos e particulares de Saúde e Educação. Foi aluna do curso de Orientação à Queixa Escolar, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestranda da Faculdade de Educação da USP na área de Psicologia e Educação. E-mail: valmilia@ig.com.br

modelo médico, centra a problemática da queixa escolar no indivíduo, estendendo-se, no máximo, a uma análise do contexto familiar, culpabilizando a família pelo fracasso do aluno. Assim, não considera aspectos sociais, políticos e institucionais — inclusive relações escolares como parte da rede de relações que produz a queixa escolar.

A proposta de trabalho denominada Orientação à Queixa Escolar opõe-se a essa prática, pois considera a participação do contexto escolar na produção das dificuldades no processo de escolarização, retirando da criança ou jovem o foco da queixa.

Queixa escolar, cultura e educação

Ao investigar e intervir na queixa escolar, é necessário considerar e compreender o ambiente cultural no qual o aluno está inserido, seus valores e como se dá a manutenção dos mesmos pela sociedade.

“Winnicott afirmou que não existe um bebê sem a sua mãe. Isto assinala um princípio fundamental para a compreensão do ser humano: não existe o ser humano sem o outro, o ser humano acontece no mundo” (Safra, 1999). Portanto, fazer uma análise sobre um determinado aspecto inclui entender o ser humano na sua relação com o outro.

A queixa escolar envolve o aluno, as relações escolares, a família, a comunidade e a sociedade como um todo, incluindo as políticas educacionais e o Estado no processo de escolarização. São parte fundamental da rede de relações que produzem o fracasso escolar. Não podemos, portanto, desconsiderar o ambiente para a análise da queixa, pois, se a problemática é tratada como individual, a rede de relações que produz o fracasso se mantém e, embora o aluno possa obter sensíveis melhoras, será alvo de novas queixas produzidas por um ambiente inadequado.

A escola ocupa lugar significativo na transmissão de valores culturais e ideológicos, perpetuando-os através das gerações. As relações que se dão na escola são parte de um ambiente cultural

específico e, portanto, o entendimento e a intervenção neste ambiente são necessários para o sucesso do trabalho de Orientação à Queixa Escolar.

Estas contribuições ampliam a nossa visão e nossa análise das dificuldades no processo de escolarização para além do ambiente familiar. Coloca o indivíduo, sua família, a escola e a cultura como corresponsáveis no processo de escolarização.

O homem nasce num campo simbólico e necessita, para sentir-se real, de transformar esse campo a partir de sua subjetividade, encontrando os meios necessários para articular sua experiência existencial com o outro na cultura” (Safrá, 1996, p. 2).

Esta mudança de foco traz ao trabalho do psicólogo clínico e/ou escolar uma nova configuração em suas intervenções, que ultrapassa o consultório e os muros escolares.

Abandonando o foco no indivíduo

Através de atendimentos psicológicos, resgata-se a história escolar e social do aluno. O objetivo é um atendimento breve e focado na interface entre a psicologia clínica e a escolar, baseado em um referencial winnicottiano, que contribua para o desenvolvimento das pessoas que se relacionam no universo escolar, numa relação que valorize o aluno na condição de sujeito de sua própria história. Pretende acolher, movimentar e transformar as relações entre a criança, a escola e a família, fundamentalmente.

Busca-se refletir, com estes participantes da produção da queixa escolar, sobre a problemática que a criança enfrenta. Problematicam-se os percalços no desenvolvimento escolar desta e tecem-se hipóteses sobre seu processo de produção, buscando alternativas para modificar o quadro.

O atendimento que aqui será exposto foi desenvolvido ao longo da parte prática do Curso de Aperfeiçoamento em “Orientação à Queixa Escolar”, do Instituto de Psicologia da USP.

Nesta modalidade de atendimento, primeiramente é realizada uma Triagem de Orientação, geralmente grupal, com pais ou

responsáveis. Neste momento, os pais expõem sua versão sobre os problemas que seus filhos vêm enfrentando na escola. São incentivados a pensar sobre a queixa, de forma a questioná-la e entendê-la de maneira contextual, buscando possíveis soluções. A investigação sobre o desenvolvimento psicomotor, gravidez etc. só fará sentido se for entendida dentro de um contexto mais amplo, que leva em conta a rede de relações escolares e atuais. Pode ocorrer uma entrevista complementar individual, caso o Psicólogo que atenderá julgue necessário.

Iniciam-se, então, os encontros com as crianças, que costumam girar em torno de seis. Ao longo desses, faz-se uma avaliação interventiva com a criança, da qual costuma fazer parte a análise de seu material escolar. Por intermédio da criança, envia-se um questionário à escola.

A relação estabelecida com a criança/adolescente prioriza entender e problematizar como este compreende sua própria trajetória e como se sente em relação a suas supostas dificuldades e/ou necessidades. “Na verdade afirmo que é um fato essas entrevistas serem dominadas pelas crianças e não por mim” (Winnicott, 1984). Portanto, é a criança que conduz e pode dizer o que lhe incomoda, pois é considerado sujeito de sua história. Esta relação proporciona, desde o início, uma relação transformadora.

Na consulta terapêutica o material se torna específico e muito interessante, já que o cliente logo começa a sentir que a compreensão pode talvez ser acessível e que a comunicação a um nível profundo pode se tornar possível... A sintomatologia da criança reflete doença em um ou em ambos os pais ou na situação social, sendo que isto necessita de atenção. Contudo, pode ser a criança quem melhor nos coloca em contato com a deficiência principal do meio em que ela vive. (Winnicott, 1984).

Através da análise do material escolar e interagindo com a criança, por exemplo, através de jogos e materiais expressivos,

pensamos junto com a criança sobre o processo escolar e entendemos como a queixa se configura e se expressa na vida deste aluno. Compreendo a queixa como construída neste contexto.

Em vários momentos de sua existência, o indivíduo experimenta estes diversos sentidos de realidade. Por exemplo, para realizar uma aprendizagem significativa e poder apropriar-se criativamente de um objeto do conhecimento, a criança precisa relacionar-se subjetivamente com o mesmo, brincar para, só então, poder usá-lo e representá-lo. Winnicott analisa uma forma de acesso à realidade, que se realiza em um espaço próprio, chamado de potencial. (Freller, 2001)

As intervenções buscam habilidades e potencialidades da criança. Quando devidamente acolhido, o paciente atribui ao terapeuta o papel daquele que pode ajudá-lo. A escola entra no cenário do atendimento, primeiramente, através de um questionário, que é enviado para preenchimento pelo professor ou pelo coordenador responsável. Ao invés de solicitar o tradicional rol de dados objetivos e fragmentados, este questionário contém perguntas que remetem a uma reflexão sobre a atual situação do aluno dentro da escola, dados sobre sua relação com a aprendizagem, os problemas enfrentados por aluno e professor, as tentativas de solucioná-los, a história escolar do aluno, a localização espacial dos alunos dentro da sala de aula. Por fim, abre espaço para outros aspectos considerados relevantes pelo professor na escolarização do aluno e no funcionamento institucional.

Após os atendimentos com a criança e a leitura do questionário, nosso segundo contato com a escola acontece através de uma visita, que amplia nosso entendimento da situação escolar e nos possibilita maior interação com o professor. A proposta é estabelecer uma relação horizontal, onde nossa especialidade possa ser compartilhada com os educadores.

A intenção é trocar informações e refletir conjuntamente sobre sentidos e estratégias possíveis, para que novas ideias e novos olhares sejam produzidos, promovendo uma movimentação da queixa cristalizada.

Os professores, além de levar a efeito a instrução elementar (ler, escrever, contar), devem aprender a conhecer o aluno. [...] Winnicott propõe ao psiquiatra infantil ajudar o professor a fazer o diagnóstico social e individual da criança para conhecer suas necessidades e ir ao encontro delas. (Freller, 2001)

Procura-se mediar as relações ao redor do aluno, favorecendo novos olhares também sobre os pais e sua relação com a escola, por exemplo. Promove-se uma circulação de informações, com o objetivo de resgatar e integrar os saberes dos pais, dos educadores e da criança.

O relato a seguir trata de uma experiência deste trabalho, em atendimento individual, no serviço de Orientação à Queixa Escolar do Instituto de Psicologia da USP, a qual nos leva a pensar e criar novas práticas na interface entre a Psicologia e a Educação.

O caso de Hugo

Nome: Hugo

Idade: 12 anos – 5ª série – Escola particular de classe média alta
Início: 21/05/2004 (Triagem de Orientação). Término: 23/09/2004.
Este atendimento teve uma duração maior que a habitual devido a uma greve na Universidade de quase três meses de duração.

Queixa Inicial: a mãe compareceu à Triagem de Orientação apresentando as seguintes queixas em relação a Hugo:

- tem dificuldade de expressar-se;
- não sabe ler, tem problemas de interpretação de texto;

- desanima frente às dificuldades, tem medo de perguntar suas dúvidas, e
- é distraído e desatento.

Procedimentos:

- triagem de orientação com a mãe;
- oito encontros de atendimento com Hugo;
- relatório do professor (preenchido pela coordenadora pedagógica da escola);
- entrevista com a coordenadora pedagógica na própria instituição de ensino, e
- entrevista de fechamento.

História escolar

Hugo iniciou sua vida escolar em uma EMEI, aos 3-4 anos de idade aproximadamente. Desde o início teve dificuldades de adaptação: negava-se ir a escola, chorava e debatia-se. Estudou em uma creche e em um núcleo de recreação no campus da universidade na qual seu pai trabalhava. Ingressou na primeira série aos seis anos, numa escola municipal. Devido à adoção do sistema de progressão continuada nas escolas de seu município, passou do 1º ao 4º Ano do Ensino Fundamental sem repetências, apesar de sua progressiva defasagem pedagógica. No 5º Ano, sua madrinha ofereceu a seus pais o financiamento dos estudos de Hugo em uma escola particular, para que ele tivesse a oportunidade de aprender mais e ter mais atenção. O menino foi, então, estudar na escola que frequenta atualmente, seriada. Lá, repetiu a 5ª série e, à época do atendimento, cursava-a pela segunda vez.

Atendimentos com Hugo

Mostrou-se desanimado em iniciar o trabalho, a princípio, mas, após o primeiro encontro, tornou-se mais disponível. Contou que gosta de desenhar; de jogos com bola, como taco, beisebol e basquete, e de ler mangás — principalmente os dos

Cavaleiros do Zodíaco. Na escola, prefere Artes, Educação Física e Espanhol.

Relata ter dificuldades em Matemática, pois não consegue fazer as contas e não entende Desenho Geométrico, História, Geografia e Inglês. Diz ter dificuldades também porque não consegue guardar tudo. Afirma que gosta de ir à escola. Sabe informações gerais sobre sua família e sua vida. Contou-me que veio de Minas Gerais com cinco anos e que não gostava da nova casa e do novo quarto: em Minas, seu quarto tinha porta e estranhava seu novo cômodo, sem porta. Contou que houve a separação dos pais e que sentia muito a falta do pai. Lembra-se que este brincava com ele jogando-o para o alto. Atualmente seu pai trabalha como marceneiro e faz faculdade de História e Geografia. Quando nasceu seu irmão, lembra-se que batia e tirava a mamadeira dele, pois tinha ciúmes. Mora com as tias-avós, seu irmão de nove anos e sua mãe.

Hugo trouxe suas apostilas e cadernos escolares. Verifiquei que as apostilas estavam completas, com poucos erros ortográficos. Fez a leitura de um texto em espanhol, com alguns erros de pronúncia. As lições de História e de Geografia também estavam completas.

Utilizei jornais, revistas e mangás para avaliar a leitura de Hugo. Sua leitura é lenta, faz algumas omissões e alguns erros ortográficos. Apesar de acompanhar a leitura com o dedo, entende o conteúdo de textos curtos. Escreve com rapidez quando copia. Na escrita espontânea aparecem erros de ortografia típicos de escritor iniciante. Para avaliar alguns de seus conhecimentos matemáticos, jogamos dominó de multiplicação e Hugo demonstrou que compreende o processo. No jogo de damas, revelou capacidade de antecipação e raciocínios lógico e abstrato compatíveis com sua idade.

Num de nossos encontros, propus a Hugo que contasse sua história de vida escolar. Relatou que iniciou a escola em Minas e que quando a mãe o deixava lá, começava a chorar e chutar o portão.

Depois, em São Paulo, foi estudar numa escola municipal, na qual ia mal porque não estudava e não prestava atenção nas matérias. Então a professora berrava e ele ficava com muita vergonha. Perguntei-lhe como passou de ano. Disse-me achar que não estava tão mal assim, pois no 4º ano há repetência, mas ele não repetiu.

Conversamos sobre o quanto que as mudanças que ocorreram em sua vida foram-lhe de difícil elaboração, pois, até então, sempre respondeu a elas de forma agressiva ou desesperada. O mesmo ocorreu com a escola de Ensino Fundamental, com a qual estabeleceu uma relação negativa desde o princípio, pois a associou à separação da cidade natal e à de seus pais, bastante dolorosa para ele. Esta relação negativa com a escola foi reforçada pela escola, cujas professoras, segundo lembra-se, berravam e eram muito impacientes. Não se sentia acolhido e feliz e, assim, a relação ensino-aprendizagem ficou comprometida. Ao entrar no colégio atual, estava muito defasado pedagogicamente, devido à pouca assimilação de conhecimentos escolares anterior a esta mudança. Não sabia ler e escrever e, além disso, o ambiente era muito diferente do que estava acostumado, inclusive quanto à camada social predominante, de poder aquisitivo e político bem superior à sua, o que é um complicador.

Falamos sobre o quanto é difícil sua adaptação ao novo, à assimilação de novas regras e normas que regem o novo ambiente. Também conversamos sobre como, quando encontrou, na escola atual, um espaço acolhedor, com pessoas interessadas em aproveitar suas potencialidades, teve um período produtivo, frutífero.

Atualmente Hugo lê e escreve, embora lentamente. Concordamos que ele precisa de ajuda para organizar-se nas lições, de forma a poder cumprir com suas responsabilidades. Tem expectativas de continuidade e mostra-se mais disponível. Falou sobre seu desejo de continuar estudando para que um dia possa ir para a aeronáutica. Este fato demonstra que adquiriu esperanças com relação a oportunidades que a vida escolar pode-lhe proporcionar: no início dos atendimentos dizia que queria começar a

trabalhar num lava-rápido perto de sua casa e deixar a escola, pois queria comprar um celular. Sua entrada na escola atual iniciou uma nova relação com o universo escolar. Consideramos importante que sua vida escolar tenha estabilidade e que a escola continue estimulando-o a continuar progredindo.

Combinamos que ele participaria da entrevista de fechamento que eu faria com seus pais.

Contatos com a escola

A escola informou, via relatório e na visita, que Hugo estuda em uma sala com dezoito alunos, gosta muito de ir à escola e está bem adaptado aos colegas e professores. A coordenadora relatou-me que chegou à escola no nível silábico de alfabetização e alfabetizou-se na 5ª série. Atualmente a escola preocupa-se com uma possível retenção de Hugo, pois não faz lições e trabalhos, não é comprometido com o estudo e só se interessa por esportes. É um aluno comportado, que não tem problemas de disciplina, mas a coordenadora afirma que a família não se interessa em ajudar e colaborar, sendo relapsa em relação aos cuidados com Hugo bem como a cobranças em relação aos deveres escolares. Não entende que Hugo tenha algum *deficit* intelectual, acredita ser a família, atualmente, a maior responsável pelo seu mau desempenho.

Procurei reapresentar esta família à coordenadora, ressaltando dificuldades atravessadas por eles, que produziam inadequações na condução da vida escolar de Hugo. Objetivei, com isto, mediar a relação família-escola, a fim de romper a distância cristalizada. Cuidei, entretanto, de não divulgar informações de modo a ferir a intimidade familiar.

Pedi-lhe que me mostrasse o boletim de Hugo e pude verificar que houve melhoras em Matemática, Ciências, Educação Artística e Inglês. Sinalizei este dado à coordenadora, que respondeu que também percebia a melhora e que esta se deu quando ele teve uma professora particular. Mas afirmou que talvez esta melhora não fosse suficiente para que ele passasse de ano, pois, segundo o regimento escolar, a recuperação final é permitida

somente para quatro disciplinas. Argumentei que a avaliação neste caso poderia ser qualitativa, considerando os avanços que ele teve no decorrer dos dois anos que frequenta a escola. Fatos como ter chegado à escola ainda não alfabetizado, de ter vindo de uma escola de muito pior qualidade e de ter de enfrentar uma situação de diferença social que o desfavorece são bastante pesados e redimensionam o progresso que fez ultimamente, incomparável ao de crianças mais comuns nesta escola.

Atendimento complementar com a mãe

Quando liguei para marcar a entrevista de fechamento, a mãe de Hugo solicitou-me um atendimento sem ele, pois alegou ter que me contar algumas coisas que não poderia falar em sua presença. Concordei e disse que iria ligar para o pai dele para agendar. Ela me disse duvidar que ele comparecesse. Concomitantemente, uma tia (a madrinha que financiava seus estudos) telefonou-me, fazendo a mesma solicitação. Marquei com a mãe e disse à tia que, se quisesse participar, falasse com a mãe de Hugo. Não consegui contato com o pai a tempo de agendar o atendimento.

A mãe contou que Hugo estava mentindo muito e roubando coisas dos amigos. Disse não saber mais o que fazer e que sempre que descobria fazia-o devolver o que pegara. Ele dizia que tinha ganhado.

Falou a seguir sobre como havia sido infeliz no seu casamento e que não gostava do pai de Hugo, pois entende que ele estragou sua vida e a de seus filhos. Queixou-se da insuficiência dos valores que recebe como pensão alimentícia. Relatou que teve um período de alcoolismo depois da separação e não cuidava das crianças. Neste período, as tias que a acolheram e a seus filhos é que “tomaram conta”. Atualmente, depende delas para sobreviver, pois está desempregada, mas está muito cansada desta situação. Queixa-se de que todas mandam nas crianças, contradizendo suas ordens e desautorizando-a perante seus filhos, mas que quando algo dá errado ninguém se responsabiliza.

Contou que gostaria de mudar Hugo de escola, pois a tia que a paga sente-se, por isso, no direito de sobrepor sua autoridade à sua própria, como mãe, tornando-se ainda mais invasiva na relação desta para com seu filho do que já era antes. Além disso, tem feito outras interferências negativas na educação do menino. Por exemplo, Hugo não avisa os dias de reunião na escola, esconde a agenda para não fazer lição e a tia sempre o defende quando faz estas e outras coisas que a mãe considera erradas.

Sente-se culpada por esta situação, apesar de estar nela como uma estratégia de sobrevivência para dar a seus filhos e a si própria uma vida minimamente digna. Chora muito ao falar desta vivência de humilhação e culpa. Atualmente tem um namorado que, segundo ela, gosta muito das crianças e lhe ajuda muito, impondo limites a Hugo. Pretendem morar juntos, mas não tem previsão de quando isto pode acontecer. Comento que esta situação deve ser muito difícil e sofrida e que poderia ser bom se tivesse um suporte psicológico. Ofereço-lhe um encaminhamento, caso o deseje.

Disse-lhe que Hugo referia-se ao pai com muito carinho e respeito e o quanto era importante a participação de ambos, pai e mãe, na vida dele. Embora estivessem separados, ele continuava sendo o pai de Hugo e seria importante que ela evitasse falar mal dele para o filho, pois ele até pode não ter sido um bom marido, mas Hugo precisaria ser ouvido e respeitado em seu amor e sua avaliação de que ele é um bom pai.

Combinamos que a entrevista de fechamento do atendimento de Hugo seria no dia seguinte, juntamente com o pai e o menino.

Entrevista de fechamento com os pais e Hugo

Compareceram apenas Hugo e seu pai. O menino disse-me que sua mãe havia machucado o pé e não conseguia andar. Pedi então que o pai, juntamente com Hugo, contasse à mãe o conteúdo da entrevista, visto que a mesma não me telefonou para combinar um possível adiamento.

Retomei com os dois a história escolar de Hugo. Conversamos sobre como a maneira pela qual esta se desenrolou propiciou a construção de uma imagem ruim de escola, repercutindo negativamente em seu desempenho acadêmico. Retomei que, embora ele tenha ficado defasado, ao passar por experiências de sucesso escolar aprendeu e demonstrou que sua aprendizagem está diretamente ligada a possibilidades a que teve acesso no colégio atual.

O pai relatou que Hugo morou com ele por um período, durante o qual o menino tinha rotina e planejamento de atividades. Mas não pôde continuar com ele e seus outros filhos, pois ficava muito tempo fora de casa. Após este relato, passou a tecer críticas à mãe de Hugo e ao modo de vida que leva, o qual não inclui, a seu ver, rotina e planejamento como o que ele próprio dava. O casamento não deu certo e sabe que a mãe ficou com a parte mais pesada — os cuidados com as crianças —, mas paga a pensão e diz a ela que, quando precisar, conte com ele para ajudar, pois é o pai de Hugo. Mas ela não fala com ele direito e não lhe passa informações importantes sobre seus filhos: nem sabia sobre o início do atendimento e, assim, surpreendeu-se ao saber que já havia terminado.

Eu disse-lhe que compreendia a sua indignação com o ocorrido, mas que era preciso avaliar o quanto as dificuldades na relação entre ele e a mãe de Hugo estavam prejudicando o desempenho escolar de seu filho. Ressaltei a importância de alguém na família responsabilizar-se por organizar sua rotina, com horários definidos para estudo e por fazer com que os cumpra. Hugo não tem culpa desta situação, não consegue se organizar sozinho e burla e mente de acordo com as prioridades que estabelece. Embora o pai ofereça ajuda, Hugo não tem sequer como telefonar para ele, pois o telefone de onde mora é trancado. Sugiro que dê ao menino um cartão telefônico.

Conversamos sobre os roubos. Avaliamos que é muito difícil para Hugo conviver com os colegas da nova escola, pertencentes

a outro grupo social, mais rico e poderoso. E que o desejo de pertencer ao grupo dos colegas está vinculado a ter materialmente o que estes têm, até para ser bem aceito pelo grupo. A diferença social e as possíveis vivências dolorosas originárias do preconceito de classe e de não ter acesso a bens e oportunidades desejados que são fáceis para seus colegas precisam ser reconhecidas, conversadas e pensadas — e não negadas ou escamoteadas, o que as localizariam no plano do impensável, do indizível, dificultando sua elaboração e o entendimento da dor que este sofrimento socialmente determinado gera.

No entanto, sem negar a diferença social, verificamos que há alguns objetos desejados por Hugo a que ele pode ter acesso e que podem auxiliar a construção de sua organização e autonomia. Sugerir que ele pudesse ganhar uma mesada de acordo com as possibilidades da sua família e que, a partir dela, pudesse organizar-se para adquirir alguns destes objetos.

Ficou combinado que o pai conversaria com a mãe e retomáramos os atendimentos, se necessário.

No procedimento de acompanhamento, quatro meses depois, foi difícil contatar os pais. A maioria dos telefones de contato haviam mudado e houveram outras dificuldades, comuns no atendimento de pessoas das camadas populares. Quando consegui falar com a mãe, esta me informou que Hugo passara de ano, o que sinaliza uma possível sensibilização da escola a partir da intervenção lá realizada e/ou de uma aceleração na trajetória de progresso acadêmico de Hugo.

Apesar da preocupação com os prejuízos advindos do grande número de mudanças de escola pelo qual o menino passara, optou por mudá-lo novamente. Os significados e decorrências prejudiciais da dependência financeira da madrinha de Hugo — sua tia — fizeram com que tomasse esta decisão. Diz que o menino está bem adaptado na nova escola, o que sinaliza uma mudança positiva em Hugo, que costumava reagir mal a novas situações.

Conclusão

O caso acima relatado mostra o quanto é importante um ambiente que satisfaça as necessidades psíquicas da criança, que seja acolhedor e significativo para um desenvolvimento satisfatório do processo de escolarização.

Hugo tem uma trajetória escolar extremamente truncada pelos contratempos familiares; desenvolveu desde cedo uma relação ruim com a escola que, desde o início, significou para ele o abandono. Nos ambientes escolares que frequentou, não teve sua ação compreendida: sempre foi visto como um aluno nervoso, birrento, chorão e com dificuldades de adaptação escolar. Aos poucos, tornou-se desinteressado, desatento, cada vez mais distante de uma escolarização mais efetiva. Ao iniciar a Orientação à Queixa Escolar estava muito desanimado e com sentimentos de desvalia, duvidando inclusive da sua possibilidade de aprender. Foi preciso um vínculo suficientemente bom para que ele pudesse ver-se através dos olhos do terapeuta e se perceber como alguém capaz. No espaço oferecido, Hugo pôde constituir-se como produtivo e inteligente, adquirir consciência de suas potencialidades e, principalmente, de que muito de suas dificuldades decorreram de falhas combinadas dos ambientes familiar e escolar.

Com a família, fez-se necessário mostrar seu papel e responsabilidade no desempenho escolar de Hugo, assinalando a seus familiares suas implicações nos insucessos deste processo educativo e suas potencialidades na reversão do mesmo que estava-se operando. Uma mudança de olhar só pôde acontecer na medida em que reconstituímos a história escolar de Hugo, entrelaçada com a familiar, analisando o processo de produção de suas dificuldades escolares e de seu desânimo, assim como, mais recentemente, a reversão nos rumos destas dificuldades. Eles puderam perceber os progressos de Hugo e sua relação com o investimento dos familiares e da escola, apesar das dificuldades relacionadas ao preconceito de classe vividas no novo ambiente escolar. Pôde-se retirar do menino o foco do fracasso.

Ainda quanto a fatores familiares, tratam-se de pais que, não resolvendo bem seu relacionamento, isentam-se, em certos aspectos relevantes à vida escolar, da responsabilidade de orientar o filho, usando o mesmo para agredirem-se mutuamente. Depositavam em Hugo a responsabilidade por seu fracasso escolar e, apesar de terem um interesse amoroso e genuíno pelo sucesso acadêmico de seu filho, que os levou a investirem no atendimento psicológico, também fizeram um uso desta situação para chegarem eles próprios a um psicólogo.

Quanto à escola, as intervenções caminharam no sentido de valorizar os progressos de Hugo, ressaltando suas singularidades em relação a alunos mais comuns daquela instituição. Procurei ampliar o entendimento da dinâmica de Hugo bem como da história e características de seu processo de aprendizagem, resgatando seu potencial como aluno. Procurei não dar margem a possibilidades de estigmatização no papel de fracassado — processo facilitado pelo fato de ser uma criança pobre num ambiente de ricos —, ressaltando a importância e o papel significativo que o ambiente escolar exerceu nestes progressos. Esta busca pelo rompimento com a estigmatização, facilitada pelo preconceito social, estendeu-se ao grupo familiar. Assim, procurei possibilitar um melhor entendimento da dinâmica familiar.

A partir desta experiência, foi-me possível observar o potencial desta modalidade de atendimento para propiciar a crianças e adolescentes a oportunidade de expressar, formular e se apropriar de suas questões e potencializar a escola e a família em seus papéis. Consequentemente, pode favorecer uma mudança positiva no processo da escolarização e de desenvolvimento psíquico, resultando em um melhor desempenho escolar e uma melhor condição afetivo/emocional das crianças ou jovens. Assim, contrapõe-se a abordagens que têm produzido estigmatizações destas e de suas famílias, através de diagnósticos que em nada contribuem para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRELLER, C. C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- MORAIS, M. L. S. Fórum de saúde mental. In: MORAIS, M. L. S.; SOUZA, B. P. (org.) *Saúde e educação: muito prazer!* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 69-88.
- SAFRA, G. *A fragmentação do Éthos no mundo contemporâneo*. São Paulo: [mimeografado], s/d.
- SOUZA, B. P. Orientação Queixa Escolar: considerando a dimensão social. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, ano 26, n. 2, 2006.
- SOUZA, M. P. R. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- WINNICOTT, D. *Consultas terapêuticas*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

Considerações finais

Neste início de milênio, percebemos que as críticas às abordagens tradicionais às queixas escolares, individualizantes e patologizantes, assim como o apontamento da necessidade de mudanças paradigmáticas nas concepções que orientam as práticas de atendimento psicológico às queixas escolares, deram frutos.

Um movimento, neste sentido, vem-se consolidando, dentre outras maneiras, por meio:

- do contato estabelecido entre os profissionais que passaram e passam pela formação em Orientação à Queixa Escolar (OQE);
- da estruturação de uma rede informal de psicólogos e formadores de psicólogos comprometidos com a construção e disseminação de abordagens que levem em conta, de maneira abrangente, a dimensão social do ser humano. Esse coletivo de profissionais tem se reunido com frequência e regularidade, compartilhando ideias e fazeres. A necessidade de ampliação de seus debates tem-se desdobrado na organização de eventos que possibilitam a congregação e articulação daqueles que compartilham estas preocupações: os Encontros Interinstitucionais de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar;
- dos três destes eventos realizados por esta rede (2004, 2005 e 2006).

Participando de tal movimento, verificamos o surgimento de modalidades de atendimento que trazem avanços significativos no sentido de superar as lacunas das abordagens tradicionais, hoje hegemônicas. Trabalhos desenvolvidos por psicólogas da Secretaria Municipal de Suzano e de Jandira, pelas equipes das ONGs paulistanas Trapézio e Promove e outros são alguns exemplos. A OQE pretende colocar-se como uma dentre estas novas modalidades.

Esperamos que este livro, que aqui se encerra, possa ser uma fonte de ideias e de referências. Que inspire discussões e pesquisas, aos que enveredaram por esta senda, aos que pensam em fazê-lo e mesmo a seus opositores.

Temos por horizonte o desenvolvimento de uma rede forte e ampla de psicólogos, de outros profissionais envolvidos no tema das interfaces entre Psicologia e Educação e de usuários de clínicas psicológicas e de instituições educativas. Uma rede que promova a tão necessária e inadiável mudança paradigmática na hegemonia das práticas de atendimento psicológico às queixas escolares.

Há muito que pensar, o que fazer e a que responder, em tal trilha. Deixamos, nesta despedida (ou encontro?), algumas perguntas que nos têm desafiado:

- Como construir um atendimento e uma maneira de oferecê-lo que possa atingir os adolescentes de modo mais efetivo?
- E quanto às pessoas pertencentes às camadas mais duramente empobrecidas da população? Há indícios de que esses grupos sociais não têm chegado às clínicas psicológicas — e de que, quando chegam, evadem-se com certa facilidade. Ou assumimos, na Psicologia, nossa histórica marca elitista e encontramos maneiras de transformá-la, ou não teremos como oferecer-lhes ajuda efetiva a partir do atendimento clínico a queixas escolares.
- Quais as singularidades dos atendimentos a crianças e adolescentes com queixas escolares que residem em abrigos? Que

subjetividades a situação de abrigamento tende a produzir? Quais as especificidades do lugar da escola e da escolarização para crianças e adolescentes em tal situação? E do atendimento psicológico com foco nas queixas escolares?

- Temos, principalmente no que diz respeito a adolescentes, uma interface com a Orientação Profissional? Se sim, como desenvolvê-la?

- Como construir trabalhos articulados com intervenções psicológicas de foco institucional nas escolas?

- Quais as possibilidades e os limites de trabalhos em rede com outras instituições e profissionais, como Conselhos Tutelares, instituições de educação complementar, casas-abrigo e outros profissionais de saúde? Quais os desafios que este tipo de trabalho impõe, por exemplo, com relação aos cuidados com a intimidade dos atendidos?

- Estarão adequados nossos critérios de encerramento, levando-se em conta a instabilidade dos professores e gestores das escolas?

- Como aperfeiçoar o acompanhamento dos atendidos (cuja estruturação encontra-se em seu início)? Por quanto tempo fazê-lo? Como, ao fazê-lo, cuidarmos para não criar demandas e produzir dependência?

*Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante
do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.*

Raul Seixas

A luta contra o
assujeitamento
produzido nas práticas
exercidas pela psicologia
exige cortes
epistemológicos que
resgatem a dimensão
política da produção do
fracasso escolar.



Beatriz de Paula Souza é

psicóloga e mestre em

Psicologia Escolar pelo

Instituto de Psicologia da USP

(IPUSP). Tem trabalhado com

formação de estudantes e

profissionais e com

instituições educativas.

Iniciou a Orientação à Queixa

Escolar (OQE) com Cintia C.

Freller e segue

desenvolvendo-a, como

membro do Laboratório

Interinstitucional de Estudos

e Pesquisas em Psicologia

Escolar (LIEPPE) do IPUSP. É

uma das iniciadoras e

participa do Grupo

Interinstitucional Queixa

Escolar (GIQE) e do Fórum

sobre Medicalização da

Educação e da Sociedade.

E-mail: biapsico@uol.com.br

“não acompanha a classe”

“atrapalha a aula”

“recusa-se a ir à escola”

“não está se alfabetizando”

“é desligado”

Queixas assim constituem mais de dois terços da demanda infanto-juvenil aos psicólogos, em serviços públicos de Saúde, clínicas-escola e outras clínicas psicológicas. A maioria das respostas dos psicólogos – e dos psicopedagogos – a estes pedidos de ajuda tende a individualizar e patologizar características da própria criança e de sua família, responsabilizando-as pelas dificuldades escolares apresentadas. A escola e seus funcionamentos adoecidos e adoecedores de crianças/adolescentes, professores e pais, não costuma ser incluída na investigação e na intervenção psicológica. São compreensões e práticas que carecem de ressignificar e/ou mudar as concepções básicas acerca da produção e manutenção das queixas escolares à luz de avanços da Psicologia Escolar e da Social.

Este livro apresenta uma modalidade de atendimento psicológico a queixas escolares que pretende preencher tais lacunas: a Orientação à Queixa Escolar, que vem sendo desenvolvida há mais de dez anos no Instituto de Psicologia da USP, com resultados estimulantes. Apresenta, ainda, diversas das reflexões e conhecimentos que têm constituído sua base.