

Adriana Marcondes Machado
Ana Beatriz Coutinho Lerner
Paula Fontana Fonseca
organizadoras

CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo



CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Organização | Adriana Marcondes Machado
| Ana Beatriz Coutinho Lerner
| Paula Fontana Fonseca



Blucher

Concepções e proposições em Psicologia e Educação

2017 © Adriana Marcondes Machado, Ana Beatriz Coutinho Lerner, Paula Fontana Fonseca
Editora Edgard Blucher Ltda.

Diagramação: Tikinet

Projeto Gráfico: Karina Vizeu Winkaler | Tikinet

Preparação: Fábio Lucas de Carvalho | Tikinet

Revisão: Caio Ramalho | Tikinet

Jonatas Eliakim | Editora Blucher

Capa: Fotografia do mural da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245 – 4º andar

04531-012 – São Paulo, SP – Brasil

Fax: (55_11) 3079-2707

Tel.: (55_11) 3078-5366

e-mail: editora@blucher.com.br

Site: www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por
quaisquer meios sem autorização escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Concepções e proposições em psicologia e educação : a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo [livro eletrônico] / organização de Adriana Marcondes Machado, Ana Beatriz Coutinho Lerner, Paula Fontana Fonseca. -- São Paulo : Blucher, 2017.
3 Mb : ePUB

Bibliografia

ISBN 978-85-8039-290-6 (e-book)

ISBN 978-85-8039-289-0 (impresso)

I. Educação 2. Psicologia 3. Psicologia educacional 4. Assistência social I. Machado, Adriana Marcondes
II. Lerner, Ana Beatriz Coutinho III. Fonseca, Paula Fontana

17-1486

CDD 370.15

Índices para catálogo sistemático:
I. Psicologia e educação

AGRADECIMENTOS

Às psicólogas e aos psicólogos, educadoras e educadores e outros profissionais de todas as instituições que contribuíram para a construção de conhecimento e para formação dos alunos do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Às docentes e aos docentes, funcionárias e funcionários do IPUSP e àqueles que prestam serviços terceirizados nessa Universidade e que revelam que não podemos afirmar a excelência de nossa produção enquanto a condição de trabalho precário se mantiver em nosso cotidiano.

Às alunas e aos alunos do Instituto de Psicologia que, ao realizarem os estágios, mostram que uma formação consistente só pode se dar na experiência.

Ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pelo apoio e financiamento desta obra.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	09
O Serviço de Psicologia Escolar e o sentido público da universidade	11
<i>José Sérgio Fonseca de Carvalho</i>	
APRESENTAÇÃO	13
Movimentos políticos e discursivos em Psicologia e Educação: fragmentos de uma história.....	15
<i>Adriana Marcondes Machado, Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca</i>	
FUNDAMENTOS	29
A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção.....	31
<i>Adriana Marcondes Machado</i>	
O que toca à/a Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre Psicanálise e Educação.....	49
<i>Maria Cristina Machado Kupfer</i>	
Psicologia escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica	57
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
Para uma crítica da razão psicométrica	69
<i>Maria Helena Souza Patto</i>	
PERSPECTIVAS ATUAIS E INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL	87
Educação em conjunto para todxs: percurso de um possível	89
<i>Carla Biancha Angelucci</i>	

Intervenções no escolar: problemáticas da inclusão.....	101
<i>Ana Beatriz Coutinho Lerner, Daniele Silva Caitano e Isabel Correa Netto Cavalcanti</i>	
Não recusar o que é de direito.....	115
<i>Renata Lauretti Guarido</i>	
Núcleo de Educação Terapêutica e a clínica constituída na relação entre educar e tratar.....	125
<i>Paula Fontana Fonseca</i>	
Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	135
<i>Marise Bartolozzi Bastos</i>	
O psicólogo nas Creches/Pré-escolas da USP: cuidar e educar como possibilidade de promoção em saúde mental	149
<i>Flávia Ranoya Seixas Lins, Ligia Perez Paschoal, Denise Bandeira, Prislaine Krodi e Maria Clotilde Barros Magaldi</i>	
Plantão Institucional em tempos difíceis: uma prática <i>psi</i> no campo da Educação ...	159
<i>Adriana Marcondes Machado e Yara Sayão</i>	
Orientação à Queixa Escolar: uma modalidade de atendimento psicológico atenta à dimensão social dos seres humanos	173
<i>Beatriz de Paula Souza</i>	
Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes: supervisão institucional e estágio de Psicologia como formas de intervenção	191
<i>Yara Sayão</i>	
Medicalização e serviços de acolhimento institucional: apontamentos sobre dispositivos das políticas públicas da cidade de São Paulo.....	209
<i>Marina Galacini Massari e Maria Cristina Gonçalves Vicentin</i>	
O psicólogo no Serviço de Acolhimento Institucional a crianças e adolescentes: sobre questões e possibilidades	225
<i>Sthefânia Carvalho</i>	
Nas brechas do poder: fragmentos do trabalho do psicólogo nas Varas de Infância e Juventude.....	243
<i>Siglia Cruz de Sá Leão e Jessica Mara Oishi</i>	
SOBRE OS AUTORES	251

PREFÁCIO



O SERVIÇO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E O SENTIDO PÚBLICO DA UNIVERSIDADE

José Sérgio Fonseca de Carvalho

Há décadas que as universidades públicas paulistas têm professado seu compromisso com o princípio da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Mas se o vínculo entre os dois primeiros já se encontra bastante consolidado e é frequentemente associado à excelência da formação de seus profissionais, o mesmo não ocorre com o terceiro. A maior parte das iniciativas neste âmbito se reduz à difusão das pesquisas realizadas para um público mais amplo e à prestação de serviços à população ou a algumas instituições. Os serviços universitários e a extensão cultural figuram-se, assim, quase como um apêndice das atividades acadêmicas, muitas vezes concebidas como um trabalho semia-sistencial e marcado por um vetor único: da universidade para a sociedade.

A história do Serviço de Psicologia Escolar (SePE) – cujas conquistas, estudos, rupturas e continuidades formam a base sobre a qual se assenta esta obra – nos mostra, contudo, que esse não é um caminho inexorável nem a única forma de conceber os possíveis vínculos entre a universidade e as demandas sociais. Embora inicialmente vinculado a essa concepção cristalizada acerca do significado dos serviços de extensão cultural, o SePE foi progressivamente dela se distanciando, na medida em que passou a tomar as instituições escolares e suas práticas não somente como locais de aplicação de seus saberes, mas como objeto de pesquisa e oportunidade de formação. Trata-se de um movimento cuja importância não deve ser subestimada.

Do ponto de vista teórico, esse deslocamento refletiu e alimentou uma nova forma de conceber o campo da Psicologia da Educação, deixando de ser a mera aplicação de teorias gerais do desenvolvimento humano ao âmbito escolar para ser concebida como um campo de investigação cujo objeto já não é somente a compreensão das estruturas psíquicas de um indivíduo, mas a presença de um sujeito de aprendizagem no quadro de uma relação contextualizada. Não se trata, pois, de diagnosticar supostas insuficiências ou dificuldades atribuídas a um indivíduo em decorrência de características pessoais ou sociais, mas de desvelar formas pelas quais se produzem relações, diagnósticos, estigmatizações e discursos acerca dos sujeitos implicados na relação educativa. Mas esse deslocamento não se restringe à emergência de uma nova perspectiva teórica. Ele atinge também a própria concepção da relação mantida pela universidade com outras instituições educativas. Não se trata mais de transferir um saber, prestar um serviço, fornecer algum tipo de diagnóstico ou técnica de intervenção. Trata-se, antes, de estabelecer um diálogo entre instituições que, a despeito de suas peculiaridades e diferenças, se lançam em uma tarefa comum.

As escolas – e posteriormente outras instituições vinculadas à formação – tornam-se objeto de atendimento e diálogo sistemáticos, cujos resultados são a produção e a disseminação de um conhecimento que compreende os sujeitos da aprendizagem e os responsáveis por seu acolhimento e formação, sendo analisados e assistidos como parte de uma complexa rede social. Por outro lado, suas experiências, dilemas e práticas são objeto de apresentação

e reflexão, o que incentiva ambos os polos da relação – universidade e comunidade – a produzirem conhecimentos e saberes acerca de seus desafios, rompendo o pressuposto do serviço e da extensão como atividades de orientação unilateral, de mera disseminação de técnicas e saberes. As escolas se tornam, assim, uma modalidade específica de diálogo que a universidade estabelece com a sociedade, por meio de seus profissionais e estudantes. E aqui reside outro ponto de grande relevância na trajetória do SePE.

Ao longo de mais de duas décadas como professor dos cursos de licenciatura e pós-graduação, tive contato com dezenas de alunos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). De início, me surpreendia com a sensibilidade e o engajamento de muitos deles em relação aos problemas e desafios da escola pública e de outras instituições voltadas para a formação de jovens e crianças. Pouco a pouco fui me dando conta de que parte substancial desses alunos teve experiências diretas ou indiretas com os trabalhos realizados pelo SePE, o que patenteava a relevância desse serviço na formação de novos profissionais. Uma formação que associava a peculiaridade do olhar da Psicologia à concretude das instituições formativas e seus problemas. E aqui a indissociabilidade entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão fecha seu ciclo de fecundação mútua. Ao mesmo tempo que o SePE oferecia aos pesquisadores a possibilidade de expandir seus horizontes teóricos, facultava aos formandos a possibilidade de atuarem como profissionais em uma realidade social e política. Uma dinâmica que se nutre a partir da presença dialogada com as instituições educacionais e seus profissionais, constantemente chamados a refletirem acerca de seus dilemas e problemas.

Embora sumário, esse quadro que acabo de esboçar é suficiente para colocar em xeque a retórica, hoje dominante na alta burocracia da administração universitária, que pretende operar uma cisão rígida entre os fins precípuos da universidade – produção de conhecimentos e formação de profissionais – e os serviços que ela presta à comunidade e à sociedade, como se estes fossem dissociados dos primeiros. Um hospital universitário, uma creche ou um serviço de atendimento psicológico podem ser apenas um apêndice a suas atividades-fim, mas podem também representar a concretização de seus princípios professados de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. E a experiência do SePE deveria nos mostrar a relevância, a um só tempo, social, política, epistemológica e formativa de iniciativas que rompam a segmentação entre esses campos de atuação da universidade.

Esta obra representa, assim, não apenas o registro de investigações e reflexões associadas ao percurso histórico do SePE. Ela atesta a possibilidade de uma prática universitária que alia qualidade de produção acadêmica e engajamento social; formação inicial e pesquisa; prestação de serviços, reconfiguração de campos epistemológicos e perspectivas de atuação. E, ao assim fazer, nos alerta para o perigo de persistir numa visão empobrecedora da atuação pública universitária, hoje empobrecedora, na medida em que reduz o ideal de uma experiência formativa à transmissão de conhecimentos e técnicas – na maior parte das vezes como meros protocolos abstratos! – incapazes de atribuir sentido a um percurso profissional e adequação ao mundo onde serão tecidos. Mais do que empobrecedora, essa atuação reduz a vida intelectual aos ditames de uma razão instrumental que, embora seja de grande valia para produzir *objetos*, tem se mostrado inepta para compreender a constituição de *sujeitos*.

Relembrar esse velho truísmo talvez seja uma das grandes qualidades desta obra.

APRESENTAÇÃO



MOVIMENTOS POLÍTICOS E DISCURSIVOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA

Adriana Marcondes Machado
Ana Beatriz Coutinho Lerner
Paula Fontana Fonseca

A memória, quando revive fatos do passado,
traz sempre consigo elementos afetivos e
imaginários. Mas se espera do memorialista
um relato fiel do que ele presenciou. Peço
licença para contar de novo – pois os fatos são
sempre os mesmos – o que já contei tantas
vezes, como testemunha que fui.

Ecléa Bosi

DA PSICOLOGIA DO ESCOLAR PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR

Analisar o percurso de reflexões e práticas relacionadas à trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) implica ressaltar algumas de suas inflexões e descontinuidades e o que elas ensejaram em termos dos deslocamentos políticos e discursivos no campo das articulações entre Psicologia e Educação.

O IPUSP foi criado no bojo da reforma universitária de 1968, efetivada em 1970. Anteriormente à sua fundação, a Cadeira de Psicologia Educacional era ministrada na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, localizada na Rua Maria Antonia, e tinha como Diretor o professor catedrático Arrigo Angelini. Os temas abarcados por essa área relacionavam-se ao estudo dos distúrbios físicos e psíquicos das dificuldades de aprendizagem, problemas visuais e dislexia, lateralidade e alfabetização, questões conceituais e experimentais da aprendizagem e técnicas de avaliação psicológica. Essas disciplinas estavam a cargo dos professores Maria José Aguirre, Romeu de Moraes Almeida, Odete Lourenção e do próprio Arrigo Angelini.

Na ocasião da reforma universitária, foram criadas várias unidades na USP, entre elas a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia, que se tornaram unidades independentes da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, pouco depois extinta e desmembrada. De acordo com estudo realizado em 1997 para uma reestruturação curricular do curso de graduação em Psicologia, esse momento histórico foi marcado pela “luta pelo poder

e pela obtenção de verbas, disputa esta que tinha como arma importante o número de disciplinas obrigatórias ministradas por cada departamento e unidade” (IPUSP, 1997).

Docentes da Faculdade de Educação defenderam que a Psicologia Educacional deveria ser incorporada ao curso de formação do educador e não poderia designar um departamento do, então nascente, Instituto de Psicologia. Diante dessa controvérsia, o professor Samuel Pfromm Netto, ao examinar os temas de Psicologia incluídos nos manuais de Psicologia Educacional, concluiu que as questões ligadas a aprendizagem, desenvolvimento e personalidade eram pertinentes ao campo da Psicologia, o que respaldou a decisão quanto ao nome de um dos departamentos do Instituto de Psicologia: Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA). O PSA tem, portanto, sua origem ligada à Cátedra de Psicologia Educacional, mas, em função dessa disputa com a Faculdade de Educação, o termo educacional não batizou essa nova figura da estrutura uspiana (Barbosa, 2011).

Uma das referências importantes da história da Psicologia Escolar no Brasil é a professora Maria Helena Souza Patto. Maria Helena havia cursado, como estudante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a disciplina intitulada Psicologia *do* Escolar e Problemas da Aprendizagem, ministrada na Cadeira de Psicologia Educacional. Quando cursava o quinto ano da graduação, em 1965, formada em bacharelado e licenciatura, foi convidada para ser Auxiliar de Ensino, primeiro grau da carreira docente à época, trabalhando conjuntamente com outros professores e professoras dessa disciplina.

Até então, a vertente que predominava no ensino da Psicologia *do* Escolar era o estudo das características intrínsecas aos alunos e do aprimoramento das formas de avaliação e identificação das capacidades e habilidades consideradas necessárias ao processo de aprendizagem, a fim de garantir sua eficiência. Entendia-se que a criança que apresentava dificuldades no processo de escolarização, em função das diferenças que incidiam em sua vida – condição de moradia, escolarização dos progenitores, nível socioeconômico – era inadaptada e necessitava de avaliação psicológica para bom entendimento das causas do desajuste tendo em vista decidir sobre o encaminhamento adequado para cada caso. As dificuldades eram compreendidas como geradas exclusivamente por causas físicas, sensoriais, intelectuais e neurológicas.

As obras de Bourdieu (1998), um dos principais nomes da Sociologia da Educação, já haviam demonstrado a forte correlação entre a origem familiar e social dos alunos e seu êxito ou fracasso escolar. Em “Categorias do juízo professoral”, o autor afirma que a avaliação escolar invariavelmente carrega marcas de um julgamento cultural e moral dos alunos de acordo com suas condições individuais, familiares e sociais, dando relevo à dimensão de dominação e manutenção do *status quo* operada pela escola.

As leituras de José Carlos Martins, Michel Foucault, Maud Mannoni, Pierre Bourdieu e de outros autores do vasto campo das ciências humanas fundamentaram as críticas que Patto passou a empreender à hegemonia de certa Psicologia na abordagem dos problemas de aprendizagem. Com essa postura, Maria Helena passou a questionar a concepção de escola como promotora de igualdade de oportunidades e criticar a prática de avaliação psicológica, de inspiração norte-americana, que tinha como função principal a seleção dos mais e dos menos aptos à escolarização.

Ao se tornar responsável pela disciplina *Psicologia do Escolar e Problemas da Aprendizagem*, a professora Maria Helena Patto fez cair a preposição *do* presente no nome da disciplina, renomeando-a como *Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem*. Essa alteração promoveu uma importante inflexão no campo discursivo e político das articulações entre a Psicologia e a Educação, na medida em que deslocou o centro da discussão para a função da escola em uma sociedade capitalista. Para a autora:

[...] é impossível falar de Psicologia da Educação, Escolar ou Educacional se não tivermos uma concepção do que é a instituição escolar. O que é a escola em uma sociedade capitalista? A que ela vem? Precisamos compreender a história moderna e contemporânea, conhecer não só a filosofia da educação, mas a história da pedagogia, da criação dos sistemas nacionais de ensino durante o século XIX nos países europeus que têm essa história como pano de fundo (Patto apud Barbosa, 2011, p.643).

Assim rebatizada, a disciplina *Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem* passa a trazer em seu nome o entusiasmo de uma ruptura acerca do processo de produção dos fracassados na escola, deflagrando a necessidade de compreensão da participação das práticas psicológicas na constituição dos problemas de aprendizagem. A retirada da preposição *do* revela uma concepção histórico-crítica da instituição escolar e a força empreendida para realização do objetivo de não mais localizar no corpo *do* aluno a raiz explicativa dos problemas de aprendizagem.

Ressaltando a importância dos condicionantes econômicos, sociais e políticos na visão de mundo que legitima as práticas responsáveis pela produção do fracasso escolar e as contradições presentes na escola e nas concepções de Psicologia, Maria Helena publica, em 1990, o livro *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, fruto de sua tese de livre-docência. Como destaca Carvalho (2015), esse livro recebeu o prêmio concedido em 1995 pela Apeoesp de publicação de maior relevância para a área, tornando-se referência em cursos e concursos de graduação e pós-graduação. O autor destaca que:

[...] a obra de Patto representou uma ruptura teórico-metodológica nos estudos sobre o fracasso escolar; [...] instituindo um novo marco na compreensão dos processos psicossociais envolvidos nas práticas sociais e escolares responsáveis pela produção dos “reprovados”, “fracassados” e por toda a sorte de estigmas que afirmam a incompatibilidade de certas crianças das classes populares para com a aprendizagem e a cultura escolar. (Carvalho, 2015, p.406)

Analisar os estigmas que acompanham a vida dessas crianças e se fazem presentes na produção do fracasso escolar implica em articular o cruzamento de vários elementos para fazer lembrar que ali há uma criança. Suas vidas ganham destaque. A convivência e o acesso a suas histórias e cotidiano fazem cair por terra a teoria da carência cultural e

torna absolutamente imprescindível a consideração da dimensão do preconceito, repetido e legitimado pelo discurso escolar, de que essas crianças são alvo.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA ESCOLAR

Ao longo da década de 1970, o desejo de criação de um serviço de Psicologia Escolar intensificou-se com a exigência do cumprimento de horas de estágio para obtenção do diploma de psicólogo e a necessidade de fortalecer o eixo da extensão universitária, alinhada à formação dos alunos. A reforma universitária e a mudança do Instituto de Psicologia para o *campus* do Butantã ocasionaram disputas e a necessidade de reorganização. Professores antes ligados a diferentes Cadeiras de um mesmo curso passaram a fazer parte de diferentes departamentos. Esses anos foram vividos sob a tensão dos tempos da ditadura e decisivos na redefinição dos objetivos da Psicologia Escolar na Universidade de São Paulo. As contradições se acirraram em várias áreas e, na discussão sobre Psicologia e Educação, alguns aderiram ao tecnicismo, difundindo a instrução programada e modificação do comportamento de crianças desviantes, enquanto outros ressaltavam o caráter ideológico e excludente das escolas públicas. As discussões sobre a contribuição da Psicologia na manutenção da ordem vigente e injusta presente no país defendiam que a compreensão do fato de grande parcela de crianças de classes populares apresentarem dificuldades em seu processo de escolarização exigia a consideração das relações cotidianas nas instituições escolares.

Apesar de a criação do Serviço de Psicologia Escolar estar originalmente atrelada a práticas de avaliação psicológica voltadas para o diagnóstico das chamadas *dificuldades de aprendizagem* na chave da Psicologia do Escolar, as mudanças estruturais na organização do curso de Psicologia, a divisão departamental e o fato de Maria Helena Patto ter realizado discussões acerca da relação entre a desigualdade social em uma sociedade capitalista e a produção dos problemas de aprendizagem, alteraram significativamente as direções e as justificativas para a existência de um Serviço de Psicologia Escolar.

A necessidade de um Serviço que atuasse junto à formação dos estudantes frente às problemáticas da Educação culminou na designação de um grupo de professores, em 1976, para elaboração de um anteprojeto que contemplasse suas finalidades, atribuições e recursos. Em 1977, foi criado um conjunto de disciplinas na área de Psicologia Escolar nas quais os estudantes realizavam estágios nas escolas, participavam do cotidiano escolar e tinham mais acesso a elementos presentes na multideterminação em que se tramam as relações institucionais. Esses estágios demandavam supervisões que passaram a ser realizadas por docentes contratadas e ligadas à disciplina *Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem*¹ e outras disciplinas optativas da área.

1 Maria Helena Souza Patto ministrava as aulas e estudantes da graduação, monitoras das disciplinas, organizavam os estágios e realizavam as supervisões dos alunos. Em 1978, a professora Marlene Guirado ingressou como Auxiliar de Ensino para trabalhar nessas disciplinas e manteve a atividade de supervisão durante dois anos. A professora Ronilda Ribeiro colaborou vários anos como supervisora dos estágios tendo trabalhado juntamente com a professora Ana Maria Curto Rodrigues que ingressou em 1984 e veio a falecer em janeiro de 1988.

Em 1977, mesmo sem cumprir as exigências propostas no anteprojeto no que concerne à contratação de psicólogos para trabalhar no Serviço, a organização dos estágios e as supervisões realizadas por docentes instituíram o Serviço de Psicologia Escolar no quadro do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Durante os anos seguintes, até o início da década de 1980, o que se percebia é que o grande número de alunos que realizavam estágios e a sobrecarga das docentes não permitia um trabalho de continuidade na relação com as escolas.

Como afirma Patto (1997, p.9):

[...] percebemos que só poderíamos desenvolver um trabalho mais consequente, duradouro e ético se déssemos início ao atendimento efetivo de algumas unidades escolares, nas quais os alunos do curso de graduação em Psicologia realizassem a cada ano seu estágio, sem que sua passagem necessariamente transitória pela escola implicasse em descontinuidade ou término dos trabalhos, o que vinha tornando, com razão, o pessoal docente e administrativo das escolas cada vez mais refratário à presença de estagiários.

Em 1985, oito anos depois da instalação do Serviço, foram contratadas as primeiras psicólogas que tinham como função primordial dar apoio às disciplinas optativas que convidavam o graduando de Psicologia a adentrar no terreno escolar. Os processos de seleção das psicólogas valorizavam uma visão crítica da função social da escola e suas articulações com o trabalho institucional².

O SePE passou, então, a contar com a atuação de diferentes psicólogas e docentes que compuseram um quadro diverso de linhas de pensamento, concepções teóricas e proposições de práticas que assegurassem um diálogo que efetivamente considerasse as diferenças de pontos de vista para estabelecer possíveis campos comuns. Sustentar um debate profícuo, nas palavras de Guy Hall, significa “resistir à tentação de atenuar as diferenças ou de promover falsas concordâncias. Em vez disso o que necessitamos é a reformulação dos sistemas irreduzíveis que cada um tem.” (Hall, 2001, p.11)

Nesse espírito, alternaram-se na coordenação do SePE as docentes Ana Maria Curto Rodrigues (1985-1987), Maria Cristina Machado Kupfer (1988-1996), que fundou, em 1990, o *Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica*, importante campo de estágio na formação de estudantes de Psicologia, Marilene Proença Rebello de Souza (1996-2007), novamente Maria Cristina Machado Kupfer (2008-2013) e Adriana Marcondes Machado (desde 2014).

2. As primeiras psicólogas contratadas foram Marilene Proença Rebello de Souza, Sílvia Helena Vieira Cruz e Cintia Copit Freller.

A equipe de psicólogas também sofreu alterações³. Algumas trabalharam muito anos no Serviço de Psicologia Escolar: Cintia Copit Freller (1985-2005) e Beatriz de Paula Souza (1989-2011), hoje, vinculadas a Laboratórios do Instituto de Psicologia, onde desenvolvem pesquisas e intervenções alinhadas à direção política que sustenta as práticas do Serviço; Adriana Marcondes Machado trabalhou como psicóloga do SePE durante vinte e quatro anos (1986-2010) e, desde 2010, é docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade; Yara Sayão, aposentada em 2016, dedicou-se durante 28 anos ao Serviço, responsável, juntamente com Adriana Marcondes Machado, pela criação do Plantão Institucional e pelo impulso à interface da Psicologia com a Assistência Social, especialmente por meio dos estágios e parcerias com instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. Desde 2010, o quadro atual de funcionárias é composto também por Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca, que têm formação e experiência em Psicanálise, Educação e Saúde Mental e foram responsáveis pela criação do Núcleo de Educação Terapêutica e pelo fomento da interface com equipamentos de Saúde Mental para a infância.

As inflexões produzidas no percurso da discussão sobre a interface Psicologia e Educação no curso de Psicologia e a presença de docentes e psicólogas com diferentes linhas teóricas compuseram o caráter múltiplo das concepções teóricas e práticas desenvolvidas pelo Serviço de Psicologia Escolar, sedimentadas em torno de uma questão precisa: como exercer uma postura crítica frente às demandas e aos encaminhamentos dos educadores à Psicologia?

Orientados por esta questão ética, foram criados dispositivos de atendimento clínico-educacionais, como o Lugar de Vida, a Orientação à Queixa Escolar e o Plantão Institucional, que tiveram e têm importante papel na formação dos alunos de graduação e pós-graduação e no atendimento às demandas da comunidade escolar endereçadas ao Serviço.

Alguns dos desdobramentos teórico-conceituais desta questão orientadora podem ser encontrados no livro *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*, organizado pela equipe do Serviço de Psicologia Escolar com a colaboração de algumas ex-alunas e publicado em 1997, vinte anos após a fundação do Serviço. Com uma concepção que analisa criticamente a visão do aluno e sua família como o foco dos problemas escolares, a posição do Serviço defendia a necessidade de o psicólogo considerar os complexos processos sociais, históricos e culturais presentes no dia-a-dia escolar, por meio dos quais se constituem alunos encaminhados por dificuldades de aprendizagem ou de comportamento (Machado e Souza, 1997).

Os efeitos dessa proposição podem ser sentidos nos trabalhos apresentados no livro, que hoje celebra vinte anos, e que então já anunciava a busca de novos rumos. Naquele momento, os trabalhos em grupos, as conversas com educadores, as pesquisas participativas, a promoção da circulação dos discursos, a problematização da produção da

3 Denise Trento e Sílvia Helena Cruz permaneceram cerca de um ano no Serviço e, hoje, são docentes, respectivamente, na Faculdade de Educação da USP e na Universidade Federal do Ceará. Marilene Proença Rebello de Souza foi psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar de 1985 a 1988, quando ingressou na carreira docente no IPUSP.

queixa escolar e o trabalho institucional constituíam um campo teórico-metodológico que dava sustentação às ações do SePE. Mas, esse campo nunca é estático quando se trata de incidir sobre as formas hegemônicas presentes em uma construção histórica que confere estatuto de anormalidade e desigualdade às diferenças. Trabalhando em escolas públicas e com uma população sem privilégios, cada prática criada, ao mesmo tempo que buscava a melhoria da qualidade da escola, via-se enredada a mecanismos perigosos que impediam a capacidade de pensar. Quando vamos às escolas buscamos analisar o processo de constituição do que foi observado e vivido. Como afirma Machado (2007, p.86):

[...] as cenas e acontecimentos no interior de uma sala de aula e de outros espaços da escola são efeitos de um campo de forças que precisamos habitar de uma maneira não ingênua. Focamos, em nosso trabalho, as questões subjetivas (processos de subjetivação) presentes no processo de ensino e de aprendizagem. Estas questões se engendram em um funcionamento institucional, isto é, em um território estabelecido por práticas, saberes e relações de poder. Habitar este território de uma maneira não ingênua implica termos acesso às funções que estamos ocupando quando vamos à escola, isto é, a maneira como habitamos esse território não depende apenas de nossas intenções e objetivos, mas também da forma como incluímos as demandas dos educadores e os usos e efeitos em relação à nossa presença nas instituições.

Hoje, vinte anos após a publicação desse livro e quarenta anos da fundação do Serviço, nos vemos impelidas a reafirmar o compromisso social com este legado, que comparece no fundamento de toda e qualquer ação empreendida quando se tem por horizonte o trabalho com a infância e seu *locus* privilegiado na contemporaneidade que é a escola.

DA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO

Os últimos vinte anos do SePE constituíram-se como um terreno fértil para a experimentação de diferentes formas de sustentar o compromisso social com a qualidade da Educação Pública no país. Testemunhamos grandes mudanças na forma como a Educação e a escola têm sido organizadas no Brasil: a democratização do acesso à escola, implementação da Política de Educação Inclusiva, aumento no tempo de escolarização obrigatória, fortalecimento e ampliação da Educação Infantil – que consideramos conquistas – vieram acompanhadas da precarização do trabalho docente, da exclusão na inclusão, das dificuldades de permanência dos alunos na escola, da disseminação de instituições não governamentais que complementam a função educativa da escola, do crescimento do número de famílias e de crianças em situação de vulnerabilidade e da entrada e predominância do discurso médico e jurídico no campo educativo.

O atravessamento de todos esses discursos e acontecimentos históricos e políticos na Educação fizeram com que ampliássemos o escopo de nosso trabalho, ultrapassando

em muito a atuação exclusivamente junto às escolas. Vivemos, também, mudanças no âmbito da universidade trazidas por uma reforma curricular empreendida em 2004 que propôs alterações no quadro de disciplinas da área de Psicologia Escolar. Duas disciplinas tornaram-se obrigatórias: *Sujeito, Educação e Sociedade* e *Psicologia e Educação*. Havia duas disciplinas optativas no currículo anterior: *Psicanálise e Educação* e *Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II*. Com a mudança curricular, manteve-se a disciplina *Psicanálise e Educação* e uma nova disciplina optativa passou a ser oferecida aos alunos da graduação: *Psicologia Escolar e Práticas Institucionais*.

As mudanças das disciplinas alteraram as atividades teórico-práticas empreendidas na formação dos alunos. A criação da disciplina *Sujeito, Educação e Sociedade* visava ao aprofundamento da reflexão sobre as funções da Educação na sociedade e as concepções de sujeito que daí decorrem. A disciplina *Psicologia e Educação* passou a abordar os diversos aspectos que constituem a escolarização e as diferentes explicações a respeito do fracasso escolar na história do pensamento educacional brasileiro a partir de uma perspectiva histórico-crítica. A disciplina optativa *Psicanálise e Educação* buscava construir uma visão crítica a respeito da abordagem psicanalítica do fenômeno educativo, bem como desenvolver formas de atuação do psicólogo em instituições escolares e de tratamento, com ênfase na perspectiva da inclusão escolar e social. *Psicologia Escolar e Práticas Institucionais*, também optativa, foi pensada de modo a construir, juntamente com os alunos e os estágios, formas de analisar e agir nos acontecimentos educacionais dando relevo ao processo de produção social, político e histórico das relações institucionais em equipamentos com função educacional. Essa disciplina contempla uma das justificativas que subsidiaram a criação do Serviço de Psicologia Escolar: a necessidade da presença de psicólogos próximos dos estagiários de Psicologia, supervisionando os trabalhos organizados nas instituições educativas que se abrem para formação de nossos estudantes.

Em todas essas disciplinas e ações, é garantida a problematização da ação da Psicologia no campo da Educação tendo em vista as relações de saber e poder que compõem as instituições sociais.

O desafio de exercer uma postura crítica “reconhece que a desconstrução necessária na formação dos estudantes de Psicologia para que aprendam a intervir nos processos institucionais vividos durante os estágios requer, também, a desconstrução de uma forma de pensar que cria um suposto sujeito fora do diagrama de forças” (Machado, 2014, p.12). Tarefa nada fácil e que nos faz compreender o que tanto ouvimos dos estudantes pelos corredores do Instituto de Psicologia: é nas experiências dos vários estágios realizados durante a graduação e supervisionados pelos psicólogos, que as reflexões operadas no curso ganham intensas marcas.

AMPLIAÇÃO DA EXTENSÃO

Da descrição do conteúdo das disciplinas podemos também extrair os elementos presentes nas linhas de pensamento e ação do Serviço de Psicologia Escolar – constituição do sujeito, escola, educação, instituições, tratamento, sociedade, crítica e política – que ensejaram a criação de diferentes dispositivos de atendimento e formação.

Em 1997, o Serviço de Psicologia, por iniciativa das psicólogas Adriana Marcondes Machado e Yara Sayão, criou o Plantão Institucional, uma modalidade de atendimento oferecido pelo SePE para grupos de profissionais que trabalham na área de Educação e na interface da Psicologia com os campos da Educação, da Saúde Mental e da Assistência Social. Sua criação responde ao pedido de interlocução e reflexão sobre os impasses vividos cotidianamente pelos profissionais que atuam no campo educacional.

O trabalho de formação/intervenção realizado pelo Plantão Institucional pretende incidir, principalmente, sobre as representações, crenças e valores que se materializam nas formas de agir e de pensar, permeando atividades de cuidado e de educação dirigidas à infância e à adolescência. (Machado e Sayão, 2017)

Desde sua criação, foram atendidas mais de uma centena de instituições, entre elas escolas públicas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, equipamentos de complementação à escola, serviços de acolhimento institucional e equipes multidisciplinares ligadas às Secretarias municipais de Educação, Saúde e Assistência Social de diversos municípios.

Ganhou força, ao longo desses anos de trabalho, uma concepção de Educação que supõe que os processos educativos não acontecem apenas no interior das escolas. Entendemos Educação como o processo de transmissão de conhecimento e marcas simbólicas que ocorre em diversos espaços institucionais. Os desdobramentos dessa reflexão nos levaram a abrir outras frentes de atuação para abarcar a interface do educativo com os campos da Saúde e Assistência Social, estendendo nossa intervenção a outros espaços de formação e cuidado da infância e da adolescência.

Tal ampliação se reflete atualmente na diversidade de atendimentos à comunidade, bem como de campos de estágio oferecidos aos alunos do Instituto de Psicologia: escolas, programas de complementação escolar, instituições de acolhimento para crianças e adolescentes, Centros de Atenção Psicossociais Infanto-Juvenis, entre outros.

Em 2013, foi criado o Núcleo de Educação Terapêutica (NET) pelas psicólogas Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca, inspirado em experiências de instituições de tratamento e escolarização de crianças que apresentam dificuldades no estabelecimento do laço social e, por consequência, vivem vicissitudes importantes na vida escolar⁴. A constituição desse Núcleo fundamenta-se no desenvolvimento de um campo teórico-clínico denominado Educação Terapêutica, que aproxima Psicanálise e Educação e enseja um conjunto de práticas de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global de crianças e adolescentes com transtornos psíquicos. Em termos formais, o Núcleo de Educação Terapêutica conta com três dispositivos de tratamento: o atendimento grupal, o atendimento individual e a

4 Escola Experimental Bonneuil-sur-Marne, fundada por Maud Mannoni na França, Le Courtil, fundado por Alexandre Stevens, na Bélgica e Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, fundado por Maria Cristina Machado Kupfer, Lina Galetti de Oliveira e Marize Guglielmetti, no Brasil.

interface com a escola para acompanhamento dos percursos de escolarização das crianças (Lerner et al., 2016).

Desde sua origem, o NET esteve atrelado à pesquisa “Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise”, sob responsabilidade da docente Maria Cristina Machado Kupfer, e contou com apoio técnico da psicóloga Paula Fontana Fonseca. No espírito de fortalecer o eixo da extensão e sua articulação com a docência e a pesquisa, o Núcleo de Educação Terapêutica oferece estágios aos alunos de graduação nos dispositivos grupal e individual e também no acompanhamento escolar das crianças atendidas.

As alterações conceituais e práticas nas disciplinas e nas ações do Serviço de Psicologia Escolar estenderam o escopo do trabalho. Se a retirada da preposição *do* em Psicologia do Escolar gerou inflexões importantes na implantação do Serviço ao final da década de 1970, hoje podemos afirmar que as ampliações vividas nos últimos anos possibilitaram abrir frentes de atuação e reflexão que abarcam a interface do educativo também com os campos da Saúde e da Assistência Social.

De uma Psicologia adjetivada como Escolar, criamos um campo de atuação e discussão que se localiza entre a Psicologia, a Educação e as práticas institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE QUE FIM NOS APROXIMAMOS?

Atualmente, vivemos sob a égide de um discurso universitário que anuncia a crise e o consequente enxugamento de recursos financeiros que dão sustentação às atividades da universidade pública em nosso país. Desde 2014, o Instituto de Psicologia da USP perdeu mais de trinta funcionários – por meio do plano de incentivo à demissão voluntária – e cerca de dez aderiram ao plano de incentivo à redução de jornada de trabalho. Soma-se a isso, a implementação do registro eletrônico de ponto para todos os funcionários – aqueles com funções exclusivamente administrativas e também os que desenvolvem trabalhos técnicos e acadêmicos – o que, de acordo com o discurso oficial, justifica-se pela pretensão de organizar o cotidiano de trabalho.

A atuação dos psicólogos que dão apoio ao ensino, à extensão e à pesquisa do Serviço de Psicologia Escolar é fruto de desdobramentos históricos e políticos que tornaram necessário que nosso trabalho se desse em rede, o que nos levou a ações em equipamentos públicos de Saúde, Educação e Assistência Social para que pudéssemos oferecer serviços, formação e produção de conhecimento com qualidade e implicação ética. O exercício da função dos psicólogos no Instituto de Psicologia da USP permitiu que vários Serviços e Laboratórios do IP desenvolvessem ações e reflexões que se tornaram referência em várias áreas, o que não teria sido possível sem um contrato de trabalho assentado em uma perspectiva de formação ético-política “que viabiliza a experiência da liberdade como ação no mundo” (Carvalho, 2010, p.849).

As medidas administrativas que dão o tom da universidade pública nos últimos anos desconsideram a natureza e as especificidades das atividades acadêmicas. A estratégia de contabilizar o trabalho por horas implica na renúncia frente à responsabilidade de

criar estratégias de incentivo e acompanhamento da qualidade das ações nos âmbitos de formação, extensão e pesquisa essenciais para a manutenção da excelência da universidade pública em nosso país.

O empobrecimento e mutilação dos trabalhos para que eles caibam em uma concepção simplista e generalista que se impõe na atualidade é reflexo do esvaziamento do debate político em prol de modelos tecnicistas de gestão de pessoas. A regra atual, segundo Voltolini (2016, p.84) é simplificar para melhor gerir, destacando essa “característica emblemática dos nossos tempos: no lugar da política, a administração”.

Nesses quarentas anos de existência, o SePE trabalhou incansavelmente pela melhoria na qualidade da educação pública no Brasil na Educação Infantil e Básica – por meio das parcerias institucionais, assessorias, estágios etc. – e no Ensino Superior por constituir-se como um serviço que sempre contribuiu fortemente para a formação ética e crítica dos alunos que por aqui passaram em seu percurso de graduação e pós-graduação.

Nossa trajetória, que se constitui a partir de movimentos políticos e discursivos no campo da Psicologia e Educação, não é linear. Ela produz seus efeitos para além do âmbito da Universidade, na medida em que convida pessoas que atuam no campo a construir suas próprias trajetórias a partir das marcas formativas impressas pela passagem pelo Serviço. Os trabalhos que compõem este livro são expressões dessas marcas e do que os autores construíram a partir de suas próprias trajetórias.

Esses trabalhos carregam movimentos de resistência que relançam nossa aposta em uma psicologia crítica e inventiva a serviço da expansão da vida e do combate à opressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1998) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bosi, E. (2011). Memórias da Psicologia. In Otta, E., Oliveira, P.S., & Mannini, C. R.B.B. (Orgs.) *40 anos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Edusp.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/pt-br.php>.
- Carvalho, J.S.F. (2015). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. In PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4ª ed.). São Paulo: Intermeios.
- Carvalho, J.S.F. (2010). A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 36(3), 839-851.
- IPUSP. (1997) *Estudo para uma reestruturação curricular do curso de graduação*.
- Hall, G. (2001). Introdução. In Burgoyne, B., & Sullivan, M. (Eds.), *Diálogos Klein-Lacan* (p. 9-12). São Paulo: Via Letera.
- Lerner, A.B.C., Fonseca, P. F., Oliveira, G., & Franco, J. C. (2016). Núcleo de Educação Terapêutica: um espaço de invenção na clínica com crianças psicóticas. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 19(2), 259-274. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2016v19n2p259.5>.
- Machado, A. M. (2007). Estágio na escola pública: reflexões inspiradas na psicologia escolar. *Temas em Psicologia*, 15(1), 85-90. Recuperado em 30 maio, 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Machado, A.M., & Sayão, Y. (2017) Plantão Institucional em tempos difíceis: uma prática *psi* no campo da educação. In Machado, A.M., Lerner, A.B.C., Fonseca, P.F. (Orgs.) *Concepções e proposições em Psicologia e Educação*. São Paulo: Blucher.
- Machado, A.M., & Souza, M.PR. (Orgs.). (1997) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M.H.S. (2015) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4ª. ed.). São Paulo: Intermeios.

Patto, M.H.S. (1997). Prefácio. In Machado, A. M., & Souza, M.P.R. (Orgs.). (1997) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Voltolini, R. (2016). Saúde Mental e escola. In *Cadernos de Debate do NAAPA: questões do cotidiano escolar*. São Paulo: SME/COPED.

FUNDAMENTOS



A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL E A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA EM UM TRABALHO DE INTERVENÇÃO

Adriana Marcondes Machado

O livro *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação* foi publicado em 1994 quando, contratada como psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP (do qual participavam duas docentes e quatro psicólogas), eu realizava um trabalho em uma escola pública estadual de São Paulo. O desafio era articular ações fundamentadas na concepção de que os encaminhamentos que se produziam a partir das escolas e eram direcionados para a psicologia eram construídos em uma longa trama histórica de produção da desigualdade social. Os textos e as aulas de Maria Helena Souza Patto (professora do IPUSP) foram força intensa na constituição desse serviço e da posição ético-política que defendíamos. Romper a relação de causa e consequência entre dificuldades de aprendizagem e comportamento e a existência de características e problemas individuais ou de carências culturais exigia esforço para acessar as relações de poder e saber em que as crianças encaminhadas, suas famílias, o funcionamento das escolas e as práticas eram (e são) produzidos. Um esforço que, no momento desse trabalho, realizado entre 1988 e 1989, desenhava-se como parte do processo da dissertação de mestrado¹ e gerou dúvidas, inclusive sobre se não seria o caso de desistir do processo de mestrado e fazer o que foi se constituindo como necessário, pois, à época, parecia-me que buscar formas de agir em uma situação não seria pesquisar. Mas tive tempo para compreender as coisas de outra maneira, eram outros os tempos.² Tive o direito, que se tornou privilégio, de viver o processo de mestrado de maneira mais tranquila do que a que se vive atualmente, com a possibilidade de experimentar mudanças na forma de pensar. Durante o mestrado, se produziu uma certeza motivadora de articulações teóricas ligadas a autores da Filosofia da Diferença: conhecer não é algo anterior à ação.

Revisitei esse pequeno livro, como é a proposta deste texto, e foi interessante perceber que tudo estava lá, no sentido de que ele possibilitou e proporcionou um aprendizado, como se aprende a nadar e nunca se esquece. Esse aprendizado ficou marcado no corpo. Este capítulo pretende destacar algumas dessas marcas e analisá-las a partir de discussões que foram se consolidando.

1 Intitulada *Inventando uma intervenção em uma Escola Pública* e defendida em 1991, sob orientação da professora Arakcy Martins Rodrigues do Departamento de Psicologia Social do IPUSP.

2 O mestrado foi realizado entre 1987 e 1991 – em quase cinco anos, escrevi uma dissertação de 85 páginas. Pude ler, reler e escolher as palavras muitas vezes.

Poderia parecer que, com a política da educação inclusiva, não haveria mais cabimento discutir trabalhos relacionados às classes especiais – essa classe especial era para alunos e alunas diagnosticados com deficiência mental –, assim como poderíamos pensar que a discussão sobre a barbárie praticada nos manicômios estaria superada com o fim dos manicômios. Mas as metamorfoses operadas nas relações de poder exigem constante vigília, pois um dispositivo (classes especiais, manicômios) se constitui na junção e articulação de linhas intensivas rearticuladas com mudanças das políticas públicas. Embora pareça que a maioria de nós não defenderia mais a existência de uma classe especial para alunos diagnosticados com deficiência mental (ou outros diagnósticos), a segregação inerente ao modo de vida capitalista permanece afetando e criando novas formas de captura.

Destrinchar essas linhas visa compreender e enfrentar processos de naturalização, o que possibilita estarmos mais atentos às metamorfoses nas relações de poder. Além disso, pretendemos ressaltar o caráter interventivo de uma pesquisa que, no início, pretendia conhecer melhor, como se o ato de conhecer não produzisse realidade. Mas as realidades são construídas no ato de conhecer: as relações de luta e poder em que o conhecimento é fabricado testemunham o caráter estratégico do conhecimento, ou seja, “o conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado” (Foucault, 2016, p.25). Essa relação estratégica define os efeitos de conhecimento, entre eles, certos sujeitos de conhecimento e ordens de verdade. A posição que considera que o sujeito de conhecimento e as ordens de verdade são constantemente disputados e constituídos no ato de conhecer dissolve a existência de um indivíduo ao qual são impostas as condições econômicas e sociais, desafiando-nos aos duelos que o conhecimento opera. O ato de conhecer cria realidade.

Optei por fazer um relato desse trabalho, permeado por reflexões construídas na articulação com alguns autores que alavancaram certa forma de pensar e agir no encontro entre a Psicologia e a Educação.

COMEÇO DO ANO E A BUSCA PELO PROCESSO DE PRODUÇÃO

O livro *Crianças de classe especial* inicia com uma cena de briga e xingamentos que ocorreu em um dos encontros semanais que tive, durante cinco meses, com as 12 crianças matriculadas na classe especial de uma escola estadual de São Paulo – previstas para alunos diagnosticados com deficiência mental grau leve. O trabalho problematizou essa prática diagnóstica e seus critérios, apontando o reducionismo e a arbitrariedade com que crianças, alunas e alunos de escolas públicas, eram encaminhadas para serem submetidas a avaliações psicológicas em instituições conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo³. O que se pretendia era, inicialmente, saber como se deram as histórias vividas por essas crianças e que culminaram em algo em comum (pois de resto tudo

3 O tema avaliação psicológica foi investigado e trabalhado em minha tese de doutorado intitulada *Reinventando a avaliação psicológica*, também orientada pela professora Arakcy Martins Rodrigues, pelo programa de Psicologia Social do IPUSP e defendida em 1996.

era muito diferente): serem alunas de classe especial. Saber como isso se deu implicava a busca por processos de produção, pelas práticas e concepções em que processos de subjetivação se engendraram. Firmava-se um interesse por *como* isso se deu.

Na cena inicial, narro um desafio que aprendi a enfrentar com esse trabalho: sair do atributo pessoal e buscar o *verbo no infinitivo*. Clóvis dizia ter medo (e, ao bater nas outras crianças, produzia medo). O esforço era criar uma deriva – do *Clóvis medroso*, para o *ter medo*. Ter medo: quem já teve medo? Todos. E como tiveram medo? Um conta uma história, outro fala de certo medo. Todos estavam muito acostumados a ver essas crianças como causas dos problemas. Elas também se percebiam assim: *eu não sei, eu não estudo, eu não sento na cadeira*. Mas esse *eu*, que se refere a nomes próprios, são acontecimentos que se singularizam, são agentes do acontecimento (Deleuze, 1994, p.52). Amedrontar, e não *ser amedrontador*; agredir, e não *ser agressivo*; ter medo, e não *ser medroso*. Clóvis é agente em um infinitivo, de uma ação no mundo, que se refere a um singular agenciamento coletivo. Tendemos a uma linguagem que atrela a ação a um nome, desconsiderando a questão coletiva presente no agenciamento de algo. Deleuze escreve: “O cachorro magro corre a rua, esse cachorro magro é a rua, grita Virginia Woolf. É preciso sentir assim. As relações, as determinações espaço-temporais não são predicados da coisa, mas dimensões da multiplicidade.” (op. cit., p.50). O medo, o bater, o espaço físico da classe especial separado das outras classes e os diagnósticos não se referem a predicados apenas. São dimensões da multiplicidade.

Muita coisa deixava os alunos insatisfeitos e alguns batiam e bagunçavam. Estarmos juntos para brincar criou algo que foi a última palavra de um pequeno histórico do trabalho: criou expectativa. Pois, da escola, alguns deles diziam nada esperar.

Tinham expectativa com os encontros e, em meio a jogos, brincadeiras e outras propostas, também havia invasão, briga, expulsão, humilhação, soco. Aquilo que alguém fazia era tratado como se só dissesse respeito a poucos: se alguém batia, era problema de quem bateu e de quem apanhou. Eram crianças e adolescentes de 8 a 14 anos. Queriam a rua, a praça, pediam para andar de carro. Os encontros semanais dos grupos (os 12 alunos dessa classe foram divididos em dois grupos e os encontros de cada grupo eram quinzenais⁴) geraram muita proximidade, mas tornaram-se pouco, pois neles, e na proximidade em que se operavam, surgiam muitas questões que davam relevo às forças constitutivas de um funcionamento institucional que cala, sufoca e produz meninos, meninas, familiares, professores, especialistas psicólogas e quem mais couber que reproduzem e não transformam os efeitos da desigualdade e do enfraquecimento operados no cotidiano escolar. Os encontros também se compunham nessa trama e as situações de alheamento, impedimento e cristalização eram tão acentuadas que não era suficiente compreendê-las e tentar criar outras formas de relação no grupo. Achávamos que estar com aquelas crianças, pensar, brincar e problematizar seria suficiente para romper as amarras. Estávamos enganadas. Algo se tornou insuportável no convívio com as crianças: o assujeitamento

4 Duas psicólogas participaram desse momento do grupo: Dalvanir Tavares de Lima (*in memoriam*) e Denise Mendes Gomes.

operado institucionalmente rapidamente estava sendo absorvido pelos encontros em grupo, pois a necessidade de compreender a produção dessas histórias não se propagava e nem alterava a produção de práticas que ficavam mais e mais conhecidas por nós.

Essas crianças e jovens não pensavam sobre o que lhes acontecia na vida escolar e viviam seu processo de escolarização de forma passiva e submetida. As crianças não sabiam nem por que e nem há quanto tempo estavam na classe especial. Não saber não significava falta de informação. Era efeito do fato de essas perguntas não produzirem *sentido*, afinal, para que saber se não havia nada que provocasse essa questão? Para que saber se não havia nada a ser questionado? A constituição dessa situação em que se tornaram “alunos-de-classe-especial” – e hoje “alunos-de-inclusão”, “alunos-disléxicos”, “crianças-laudô”; alunos hifenizados e adjetivados – era vivida como algo referente à natureza humana: “assim seria a vida”.

À professora da classe especial ficava o encargo de ensinar essas crianças a ler e escrever com muitos apesares: apesar de serem rotuladas, apesar do receio de outros alunos e professores com essas crianças, apesar do isolamento e, principalmente, apesar de essas crianças entenderem que não funcionavam para as coisas da escola: sentiam-se incapazes. Os encontros em grupos *tornaram-se* insuficientes porque surgiram problemas que, além de não poderem ser respondidos e trabalhados por aquele dispositivo grupo, mostravam seus limites. Construir um problema relacionado à vida dessas crianças, algo que problematizasse o campo de forças no *sentido* de alterá-lo, passou a ser imprescindível. Sabíamos do jogo injusto em que a singularidade vivida por essas crianças gritava presença: diagnósticos mal feitos, pobreza, negligência do Estado em relação aos direitos, preconceito. Ao elegermos a necessidade de diferir e alterar algo, não nos remetemos a algum tipo de simpatia em relação a um movimento abstrato, como se movimentar fosse algo necessariamente bom. A direção do que vamos nomeando como deriva, alteração, movimento é no sentido de analisar e romper as forças em jogo que impediam essas crianças de saírem de lugares intensamente marcados pela desvalorização, alienação e naturalização.

Algumas questões não faziam sentido para as crianças: para que compreender melhor o que se passou com elas? As vidas delas, com ou sem essas compreensões, permaneciam estagnadas. Mais do que isso, estavam impedidas: as crianças às vezes pareciam uma panela de pressão prestes a explodir. O jargão “produzir diferença”, tão recorrente nas propagandas atuais, requer que sejamos mais precisos na ideia de que a diferença não é algo que muda a vida, ou que acopla novidade a ela, como se a vida fosse uma coisa e a diferença outra coisa que nela interfere. A vida é constante processo de diferenciação, um movimento contínuo do diferir. Como dirá Bergson, a vida é a própria mobilidade (2005, p.139). Ao tomarmos as formas de vida como pontos finais, estados fixos e refletidos por uma inteligência que defenderá ser legítimo o conhecimento construído à semelhança das ciências positivistas, tratamos os fenômenos psíquicos de forma objetivista, reduzindo o mental ao cerebral.

A direção ético-política no trabalho na escola, na pesquisa realizada e neste texto, visa romper as amarras que impedem a potencialização da existência que se cristaliza quando colocamos os fenômenos da vida em uma cadeia rigorosa de causas e efeitos,

cegando, inclusive, o fato de produzirmos essa cadeia ao enunciá-la dessa maneira. Essas amarras se legitimam nas práticas cotidianas e nas relações de saber e poder, das quais fazemos parte.

No dispositivo criado – grupo –, atravessamentos que calam e sufocam vieram à tona e exigiram outras ações. O que mais conseguíamos era ampliar os espectros de causas, as explicações sobre como aquela situação se constituía, questões fundamentais para definir nossas posições, mas a compreensão estava atrelada a uma naturalização: fixados na ideia de que as coisas deveriam ser diferentes do que são, não acessávamos o movimentos das relações em que as coisas se constituíram e se tornaram como são, para daí derivar. Tratávamos os acontecimentos como estados e não como encontros em constante produção.

A leitura de autores que ressaltam a articulação entre clínica, política e processos de subjetivação, o desenvolvimento de discussões com a equipe de trabalho do Serviço de Psicologia Escolar, a certeza de que processos de objetivação produzem processos de subjetivação e a inquietude frente ao desafio de ter que agir em um campo duro e cristalizado convocaram uma mudança de presença neste campo. “Se produz algo e se produz o sujeito que entende esse algo naturalmente. O desaparecimento do aluno especial suporia uma metamorfose das práticas” (Machado, 1994, p.56). Do objetivo de compreender o processo de produção dessas crianças, deflagrou-se a necessidade de buscar formas de romper as amarras nesses processos. Considerar a intervenção como objetivo da pesquisa possibilitou que eu permanecesse no mestrado, pois houve um momento de dúvida sobre se a busca por formas de agir e transformar uma situação poderia ser compreendida como pesquisa.

Os encontros em grupo foram realizados durante o primeiro semestre daquele ano letivo e tornaram-se pouco, pois a vida escolar, a forma “ser-aluno-especial”, não se alterava e essa permanência se tornou insuportável. Nos encontros, as crianças desenvolviam capacidades, jogavam, brincavam, sentiam-se fazendo e conquistando coisas, mas as forças institucionais geradoras de aprisionamento requeriam que agíssemos em dimensões outras, presentes nas intensidades em disputa que produziam esse “aluno-de-classe-especial-estranho-que-não-aprende”.

Ao final do semestre, tínhamos certa intimidade uns com os outros e as crianças queriam o fora-escola. Para quem habita territórios constrangedores, a ruptura exige, ainda mais, o fora. No começo do segundo semestre, cumpri uma promessa que fizera no grupo: levá-los para passear de carro, um carro chamado Gol, o objeto concreto mais desejado por eles e que nos transportaria para fora da escola. Levei-os de carro, dividindo-os em dois grupos, para conhecerem onde eu trabalhava na USP. Outros tempos e muito cuidado, conversas, regras, antecipações e riscos. E, no dia, risadas, passeios e lanche.

MEIO DO ANO E A BUSCA PELO FORA

No segundo semestre daquele ano, não nos encontramos mais nos grupos. Minhas colegas, Dalva e Denise, e eu discutimos intensamente os registros feitos durante esse tempo nos grupos.

Passei a participar da aula na classe especial uma vez por semana. A visita à USP havia disparado uma vontade: visitar. Não mais encontros em grupo na escola, mas fazer visitas nas casas, ruas e famílias. Combinamos de conhecer as casas e conversar com familiares que me conheciam por fotos tiradas na época dos grupos. Os encontros em grupo haviam deflagrado questões que nos levaram ao “*fora-grupo*”.

Escrever que as crianças não se interessavam em pensar como foram constituídas em “alunos-de-classe-especial” pode gerar um equívoco: não é que elas não se interessavam, como se a falta de interesse fosse o problema. O desinteresse era efeito em uma série de práticas que fizeram com que se tornassem indiferentes a essas questões. O “*fora-grupo*” e as visitas serviram, durante um tempo, para ampliar aquilo que era tão difícil nos grupos: conversar sobre a história que levou essas crianças a serem “alunos-de-classe-especial”, agora incluindo mães, pais e avós.

As conversas com os familiares foram impactantes; apesar dos esforços da professora em explicar como era o funcionamento da classe especial em algumas reuniões de pais, muitos familiares inferiam que haveria uma sequência paralela e semelhante ao ensino regular: as crianças de classe especial estariam no mesmo nível que as outras da mesma idade, mas em salas menores; ou as crianças estariam em uma serialização diversa da regular, mas com etapas. Impactante, pois essas conclusões eram bem diferentes da realidade. Carlos, por exemplo, que estava na classe especial havia cinco anos, não teria condições de ir para a 6ª série (na época, segundo ano do Ensino Fundamental II), pois havia sido alfabetizado naquele ano. Novamente, essa confusão não era movida pela falta de informação, mas pela desconsideração da necessidade de participação desses pais e mães durante o processo todo: um diagnóstico era feito por algum especialista e o destino era selado.

O incômodo ao saber que o filho estava em uma classe apartada do ensino regular poderia ser tomado como uma derivação. Afinal - poderíamos pensar - algo incomodava. Uma derivação que, arrisco dizer, pode desresponsabilizar a escola, a psicologia e essa professora na produção dessa situação. Esse incômodo ou nos desacomodaria a todos ou seria conectado, rapidamente, à naturalização dessa situação – “*assim é a vida*”. Essa foi uma posição percebida durante o percurso do trabalho: teria de haver mudanças na engrenagem produtora de “classes-especiais-mini-manicômios” parecidas com tantas outras dispersas pela cidade. Afinal, “é possível intensificar a problematização, por pior que sejam as dificuldades econômicas, intelectuais ou afetivas por que passam algumas crianças” (Machado, 1994, p.85).

Um dia em que participava da aula, a professora explicava os meses do ano. Começou-se uma brincadeira sobre os anos em que cada um havia nascido. Eles não sabiam as datas, mas quase todos sabiam suas idades. Foram-se construindo comparações: Cida nasceu em tal ano, tinha seis anos quando Marivaldo nasceu. Todos riam imaginando a diferença naquela época: uma menina de seis anos e um bebê recém-nascido. Inventaram-se cenas: quem sabe um dia, andando na rua, Cida passou por um bebê e nem sabia que era Marivaldo. Fizemos uma tabela, que chamamos de *mapa*, com o ano de nascimento e a idade de todos: na vertical, os anos desde 1972, ano em que Cida, a mais velha da classe, nascera, e em que eu teria 11 anos e a professora teria 24, até o ano de 1988, ano em

que estávamos. Na horizontal, os nomes das crianças, da professora e o meu. Ao fazer essa tabela, dois tipos de questões se produziram:

- (i) Sobre o passado e o futuro do pretérito: quais séries ou classes frequentaram em cada ano? Há quanto tempo estavam na classe especial? Quais os nomes das antigas professoras? Uma das crianças lançou um pergunta difícil, no futuro do pretérito, e que requeria muita apropriação do mundo e força: em que série estariam estudando se tivessem seguido no ensino regular? Essas questões eram relacionadas à vida escolar;
- (ii) Sobre o futuro (essa se tornou uma pergunta que animou pensar sobre a classe especial): onde estarão estudando no ano seguinte, 1989? Como se decide isso?

A questão sobre o ano seguinte era *impensada* e motivava compreendermos como haviam se tornado “crianças-de-classe-especial”. As crianças, ano após ano, permaneciam na classe especial, a não ser que a professora decidisse e conseguisse, por si só, que voltassem a frequentar a sala regular, o que exigia bastidores e convencimentos intensos com as professoras do ensino regular. Portanto, essa pergunta colocava em análise várias relações.

FINAL DO ANO: A BUSCA PELO FORA, LÁ DENTRO MESMO

Já era final do ano em que havíamos vivido os encontros em grupo, as visitas e o início do preenchimento do mapa. Era mês de novembro e a professora iria tomar a decisão de maneira compartilhada sobre o que aconteceria com as crianças no ano seguinte, discutindo com elas e os pais as avaliações e os critérios que achava importante utilizar. Todos queriam sair da classe especial, é um lugar desprivilegiado, que enfraquece. Mas, durante o percurso de decisão, viveram o medo de sair de lá, pois percebiam o cuidado e a insistência na aprendizagem que a professora dedicava a elas e não tinham lembrança de terem vivido esse cuidado e essa aposta fora de lá.

Isso gerou a necessidade de muitas ações: conversas e aproximações que encorajassem as professoras de primeiras e segundas séries a dar aula para crianças vindas da classe especial, visitas às primeiras e segundas séries pelas crianças (pois muitas não entravam em uma sala do ensino regular há muito tempo) e continuação do preenchimento do mapa com as informações sobre a vida escolar das crianças. A professora da classe especial tinha receio da discriminação que essas crianças viveriam nas salas regulares, e professoras das classes regulares tinham receio de dar aula para elas – receios esses produzido nessa história de afastamento, desconhecimento e segregação. Havia força para enfrentar todo esse processo e todo ele era, também, muito difícil e desanimador. Não é sem a constituição de formas de viver que as negações e indiferenças se operam e muitas crianças ou haviam se convencido de que não eram “boas da cabeça” para aprender ou diziam que saber ler e escrever não era importante. Tratava-se de sensação de doença ou indiferença que, de certa maneira, dava contorno e alívio a vivências muito difíceis e sofridas.

Das doze crianças, três saíram da classe especial e as que ficaram (e seus familiares) compreendiam melhor o lugar em que estavam e as condições necessárias para poderem sair. Uma compreensão carregada de indignação e que só foi possível na medida em que as professoras dessa escola colocaram-se como parte das condições necessárias. Do contrário, cairíamos na mesma repetição: responsabilizaríamos apenas as crianças por alterar as condições. Portanto, apreender as condições necessárias exigiu alteração nessas condições.

No ano seguinte, conversei com todas. Sair da classe especial e frequentar a primeira ou segunda série não era fácil; ter treze anos, estar na *primeira série* (que, hoje, é o segundo ano do Ensino Fundamental I) sendo alguém inteligente para as coisas fora da escola não era fácil; permanecer na classe especial também não era fácil. Os mais velhos começaram a deixar de ser crianças e não queriam ir à escola. Nas conversas individuais que fiz no ano seguinte ao dos grupos e do mapa, o objetivo era pensar as hipóteses e explicações que eles construíam durante esse percurso.

Diante de algumas hipóteses, tínhamos alguns acontecimentos que vivenciamos juntos e que as desestabilizavam. Um exemplo marcante foi o de Andrezza, uma menina de oito anos que contou ter ouvido, atrás da porta, o que uma psicóloga havia dito à sua mãe: que ela era uma “criança de idade mental”. Durante a conversa, foi-se ampliando a ideia: idade mental, idade mental de quatro anos, como é uma criança de quatro anos? Não! Andrezza não parecia uma criança de quatro anos. Ela também achava que não se parecia com alguém de quatro anos. Ao fim da conversa, perguntou: “você tem como provar isso?” Perguntei: como provar o que, Andrezza? E ela explicou: eu teria que aplicar um teste se quisesse provar que ela não era “criança de idade mental”, no caso, de quatro anos, pois foi um teste que havia resultado nisso. Apliquei o teste psicológico no dia seguinte. Ela não era como uma criança de quatro anos. Andrezza, ao pedir essa prova, foi muito corajosa, pois essa nomeação – “ela é como uma criança de quatro anos” – justificava sua vida em muitas relações.

Em vários outros trabalhos, as crianças pediam (e eu concordava em fazer) que eu aplicasse um teste psicológico se pretendia contradizer o fato de elas terem sido nomeadas e marcadas como crianças-deficientes-para-sempre.

INFLEXÃO NA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

Para disparar algumas reflexões, elejo um momento de inflexão neste trabalho: quando se produziu o problema sobre qual classe ou série os alunos iriam frequentar no ano seguinte. Chamei esse problema de “impensado” porque até aquele momento não havia incômodo, nada provocava as crianças a pensar a vida como alunos de classe especial. E vale ressaltar a multiplicidade de elementos presentes na constituição disso que condensamos como *um problema*: estávamos sentadas no chão e lá havia a cartolina aberta, vários lápis de cor, o mapa preenchido com as informações sobre as séries frequentadas pelas crianças a cada ano, brincadeiras comparando as idades, conversas sobre acontecimentos da vida escolar, aliança e confiança entre nós, indignação em relação às coisas que eu ia percebendo (alguns não sabiam há quantos anos estavam na

classe especial e se, em algum momento da vida, teriam frequentado uma sala regular). Chão, brincar, cartolina, mapa... e tantos outros elementos estavam presentes quando esta pergunta – “em que classe estudarão no ano que vem?” – foi formulada. Não se trata de uma “pergunta-método-a-ser-reproduzido” para criar interesse nas crianças, uma boa pergunta ou uma boa forma para enfrentar a alienação produzida nas formas de viver-ser um aluno de classe especial. O que podemos afirmar é que essa pergunta fez funcionar algo ligado ao nosso objetivo: provocar formas de pensar que rompessem com uma situação de intensa cristalização operada pelos diagnósticos psicológicos e de diminuição da potência de viver, presentes nas relações de poder e saber cotidianas que se dão de formas singulares. Uma cristalização produzida historicamente que fez com que essas crianças tratassem a vida escolar como uma fatalidade – como se nada pudesse feito ou precisasse ser pensado.

A experiência do problema mobilizou o pensamento. A pergunta não era para ser solucionada com uma resposta. Estava atrelada a uma situação em que o ano seguinte ao que estávamos se mostrou “não preenchido”, isto é, não é que faltasse essa informação: essa linha em branco sem informação no mapa é perfeita e precisamente produzida. Essa linha em branco diz respeito à classe especial – não se sabe o que vai acontecer no ano seguinte, especialistas decidem sobre a vida escolar, não se deve falar sobre isso com as crianças, pois é como se não tivessem condições de compreender. Talvez pudéssemos dizer que o mapa criou, inicialmente, a experiência linha-em-branco, o que foi fundamental para estabelecer a pergunta sobre para onde iriam no ano seguinte e caracterizou um problema que nos fez pensar:

Essa ação – pensar – nos interessa em demasia pelo fato de ter se tornado o que mais nos inquietou: como eram construídas certas formas de compreender a presença dessas crianças na classe especial e o que poderia gerar variação nessas formas? Como gerar pensamento, inquietude?

Gallo (2008) retoma a discussão de Gilles Deleuze, que contrapõe a ideia de que o pensamento faria parte de uma suposta natureza humana, como se fosse próprio do ser humano pensar, com a proposição de que o pensamento é forçado por um problema que “sensibiliza a alma, torna-a perplexa, isto é, força-a a colocar um problema” (Deleuze, 1998, p.203). A noção de problema refere-se a formas de viver e pensar, e não a questões de uma ordem empírica a ser validada por observações, mensurações, definições de sequências precisas de causas e consequências e replicações das soluções encontradas, tendências presentes nas discussões que reduzem a vida ao cerebral.

Sabemos da história de produção do fracasso escolar e da estigmatização dos pobres, da construção de um sistema de ensino dual e produtor de desigualdades sociais e da função das ciências no desenvolvimento de hipóteses higienistas. Esses saberes criaram conceitos e ideias a partir de problemas determinados por pontos singulares que exprimem suas condições, isto é, certas condições determinam o problema. Por isso, Deleuze dirá que “um problema tem sempre a solução que merece segundo as condições que o determinam enquanto problema” (Deleuze, 1998, p.57). As condições que se materializam nos cruzamentos de várias questões estão na gênese dos problemas e regulam a construção das soluções. “O problema é sempre fruto do encontro;

há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático” (Gallo, 2008, p. 118). As respostas são construídas, mas as soluções não recobrem o problema, ele permanece nas condições que o produzem e organiza a construção das soluções. Portanto, responder a uma pergunta não pode ser transformado em método para superar um problema como se fosse algo contingente que desapareceria com a formação de um saber ou a construção racional argumentativa. O problema, se compreendido como uma interrogação a ser respondida, perde o que lhe seria próprio: uma experiência sensível que faz o pensamento diferir. A desigualdade social, a produção do fracasso escolar e a estigmatização estão presentes nas experimentações singulares. O termo singular não justifica a ideia de que não haveria elementos comuns nas formas como se vivem as coisas. Ele ressalta, sim, uma disputa importante para nos tirar da condição de escravos (Deleuze, 2006) que apenas repetem os problemas dos mestres explicadores. A emancipação intelectual consiste na experimentação sensível de problemas que são sempre multiplicidades, na medida em que são compostos por conjuntos de singularidades. Por isso, a experiência sensível é singular e da ordem do múltiplo.

As experiências vividas nesse trabalho eram muito diferentes. Nós buscávamos, arduamente, maneiras de agir e estratégias que reconfigurassem as relações de forças (como agir diante do receio das crianças em relação às crianças da classe especial?). Algumas crianças e seus familiares sentiam-se aliviados com a possibilidade de o filho ou filha não ser “aluno-especial-para-sempre”; outros estavam receosos de que esse trabalho colocasse o filho ou filha em situações de exposição e constrangimento perante as crianças que estudavam no ensino regular. Quando falamos de alterações nas relações de poder, isso se refere a vidas existentes em certo contorno (aquelas crianças e professoras, o funcionamento daquela escola, a psicóloga, aqueles familiares, aquela rotina) atravessado por um contexto em que as classes especiais eram ofertadas dentro da política educacional como o local predeterminado a essas crianças.

Outros engendramentos foram produzidos com a implementação da política de educação inclusiva, mudando a disposição das forças em jogo na rede de ensino, mas é importante retomar o que foi colocado no início do texto, sobre certa metamorfose das relações de poder, pois a ideia de que essas crianças não deveriam estar nas escolas, as práticas e as estruturas que não dão as condições de ensino para que alunos com comprometimentos aprendam, o receio e o medo de estar ao lado dessas crianças e a desigualdade operada na negligência aos pobres, permaneceram como forças nessas relações. “A presença desses alunos com deficiências tensiona o instituído: o sistema de avaliação, os critérios e indicadores de aprendizagem, a função da escola, o sentido do aprender” (Machado, 2011, p.81). Tensionar o instituído é diferente de eliminar as forças em jogo.

Diferenciamos as perguntas que reivindicam respostas que anulariam o problema dos problemas fruto da experiência e agenciadores de pensamento. Essa discussão permite trazer uma dimensão do pensamento que rompe com uma forma hegemônica em nossas formações e considera o pensar como algo relacionado a uma inteligência, que mede, compara, cria semelhanças e estabelece causas e efeitos. O pensamento fruto

da inteligência é capaz de criar relações, construir máquinas e símbolos, fazer cálculos e utensílios fundamentais que colocam a natureza a serviço do homem, espacializar e fixar a realidade, mas não apreende o que é a vida em sua mudança qualitativa, seu processo criativo e, portanto, não apreende o que cada objeto tem de essencial e próprio. A vida, dirá Bergson (1979)⁵, cria, paulatinamente, formas indeterminadas durante sua evolução criadora.

Como turbilhões de poeira levantados pelo vento que passa, os vivos giram sobre si mesmos, pendentes do grande alento da vida. Eles são, pois, relativamente estáveis e chegam a imitar tão bem a imobilidade a ponto de os tratarmos como coisas mais que como *progressos*, esquecendo que a própria permanência de sua forma não passa de um projeto em movimento. (Bergson, 1979, p.172)

O ser vivo é visto como passagem, uma forma que se viabilizou, sendo que o essencial da vida reside no movimento que a transmite e é contínuo. A dificuldade de a inteligência apreender a passagem estaria presente na própria natureza da inteligência.

Como acessar esse movimento? Bergson (2005) explica no livro *A Evolução Criadora* o movimento da evolução, as rupturas, os caminhos divergentes e as diferenças de conhecimentos que inteligência e instinto operam. Seu texto enobrece a inteligência e a forma de conhecimento que opera, mas ressalta que deixa escapar o que há de *novo* a cada momento de uma história. Ela compreende e busca as causas de efeitos que foram produzidos, mas é impossível que a inteligência suponha prever o que seria o novo, que acesse o vir-a-ser; e, por isso, exhibe certa imperícia quando atinge o vivo. A inteligência é um dos aspectos ou produtos da riqueza infinita que é a vida, a criação: como essa produção poderia acessar o movimento de sua criação? Esse acesso, essa comunhão com o movimento e com o vir-a-ser, será tarefa de uma intuição que é “o movimento pelo qual saímos de nossa duração, o movimento pelo qual nós nos servimos de nossa duração para afirmar e reconhecer imediatamente a existência de outras durações acima ou abaixo de nós” (Deleuze, 1999, p.23). O reconhecimento e o acesso à duração permitirão analisar se os problemas que colocamos são verdadeiros ou falsos, pois é aos problemas que devem concernir essa avaliação. Os falsos problemas ocorrem devido à hegemonia resultante de pensar em termos comparativos e valorativos que reduzem uma coisa a outra, o que impede apreender as novidades de cada existente. E será a intuição que poderá exercer a crítica aos falsos problemas.

O livro *Bergsonismo*, de Deleuze, traz um capítulo com título provocador: “Intuição como método” em que discorre sobre a possibilidade de um método que visa à precisão de um pensamento que analisa os falsos problemas e as misturas presentes em nossas experiências. Essas misturas, se desembaraçadas, fazem aparecer a duração, o fluxo

5 Na tradução criadora do professor Franklin Leopoldo e Silva.

qualitativo, o vir-a-ser, e caberá à intuição a precisão em que coincidimos com a qualidade mutante nas coisas.

A ideia de coincidência fundamenta o método como via de acesso a um movimento do qual fazemos parte para agir no que se estabelece como força dominante e categoriza, discrimina, segrega e fragmenta as existências. Em relações de poder e saber, dá-se um jogo perverso: os efeitos são tomados como formas fixas, unidades homogêneas e quantificáveis e causas de si mesmos. Uma vez em uma classe especial, marcada por um diagnóstico, essa forma “aluno-especial-com-diagnóstico”, entendida como um estado homogêneo, ficava atrelada a práticas em que a segregação se operava na seguinte chave: a forma instituída ganhava um contorno próprio e passava a ser considerada causa de sua própria existência. A classe especial ganhava uma fixidez que ocasionava o que se tornou um grande desafio desse trabalho: romper com uma forma de pensar que buscava significações remetidas a causas anteriores também tornadas como estados fixos.

Não é raro encontrarmos professoras que se posicionam contra trabalhos e pesquisas de psicólogos cujos textos colocam a escola no banco dos réus ao reproduzir relações de poder e compactuar com uma escrita que não relaciona os procedimentos das próprias pesquisas às verdades produzidas (Machado, 2016). Se tecemos críticas a uma forma de agir e pensar que tende a interpretações exteriorizadas que pouco disputam no terreno da micropolítica, torna-se fundamental nos debruçarmos sobre o ato de escrever⁶ a respeito dessas crianças, escolas e professoras. Uma escrita em que não é possível ver a multiplicidade presente nas formas de viver tende a tratar como forma estável, estado fixo, essas pessoas que aí estão. Com a preocupação sobre o que nossos trabalhos produzem, Passos e Kastrup (2014), ao discutirem a pesquisa cartográfica, colocam como questão a ser considerada: “Que efeitos institucionais são produzidos pela pesquisa?” (op. cit., p.233).

Guattari (2005) nos dá pistas da complexidade presente nos processos de subjetivação quando afirma a necessidade de considerarmos o “entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras” (p.43). Ao nomear o que está em jogo naquilo que chama subjetividade capitalística, Guattari (2005) a define como uma maneira de perceber o mundo que se tornou a matéria-prima da evolução das forças produtivas. No livro publicado em 1986, Guattari e Rolnik citam as dezenas de delegações patronais que visitavam o Japão pretendendo “japonizar” as classes operárias de seus países de origem. Portanto, “não é utópico considerar que uma revolução, uma mudança social em nível macropolítico e macrossocial, concerne também à produção da subjetividade, o que deverá ser levado em conta pelos movimentos de emancipação” (p.34). É o que nos incita Deleuze, quando contrapõe a facilidade em sermos antifascistas no nível molar, macro, “sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas” (Deleuze, 1996, p.93).

6 Discutimos a questão da escrita como estratégia na formação dos psicólogos em dois textos: Machado (2014) e Machado (2014b).

Acessar o movimento de produção das relações de poder/saber e das formas que se constituem só se faz em movimento. Isto é, habitamos um campo de relações, e intercessões se produzem, necessariamente, com um saber, uma fala ou uma escrita. A construção que se dá a partir disso não está determinada totalmente por essas relações de poder e saber; o motor da existência são processos de diferenciação pênhes de indeterminações, a vida é imanência. Há indeterminação, acaso, abertura, algo sempre escapa, há devir, que nos leva a direções menos diferenciadas, em que estão em jogo termos heterogêneos (Deleuze, 1997). Por isso, ressaltamos, nessa heterogeneidade, a presença da sala sem janela, do chão, da cartolina, dos lápis de cor, do mapa, do carro Gol, dos diagnósticos, das formas de compreender. Nesse campo heterogêneo em que se buscava arduamente reverter os sentidos, a linha-em-branco formalizou-se como experiência sensível do problema.

AMPLIAÇÕES A PARTIR DA PROVOCAÇÃO LINHA-EM-BRANCO

No momento de inflexão em que a pergunta se constituiu, criou-se uma deriva na direção em que estávamos, estabelecendo-se como um momento-movimento, uma passagem. Muitas ações tornaram-se necessárias com o que a questão impunha. Considerávamos que ser aluno de classe especial, na história de alguns, tornara-se uma conquista importante, uma oportunidade de ser aluno. Mas fazer da classe especial um lugar de passagem e movimento era tão difícil como fazer de um diagnóstico psicológico uma estratégia de acesso às questões sociais e políticas presentes na constituição das formas de viver que foram diagnósticas. A multideterminação presente no sistema de avaliação, na organização da escola em classes, nas práticas de normalização, nas formas de atribuir as salas para as professoras, na construção da prática diagnóstica não era evidenciada. Esse funcionamento, em que as formas instituídas ganham contorno e vida própria, exigia que algo fosse *reconectado* e se reatasse a forma instituída (forma-aluno-especial-com-diagnóstico) ao seu campo produtor e à sua potência de criação. Muitas professoras de classes especiais, dependendo de seus esforços pontuais e individuais, buscavam intensamente que a escola exercesse a função de ensinar a essas crianças.

Ficava-se dependendo de intervenções individuais de certa equipe técnica e de certos professores para que a classe especial abrisse brechas em seu território cristalizado. Criar circulação [das crianças], rupturas [poder frequentar outras salas que não apenas a classe especial] e contatos [entre os vários alunos da escola e entre as professoras de classe especial e de classes regulares] era remar contra a maré. E essa remada estava presente na luta de muitas professoras de Classes Especiais; outras, por sua vez, acreditavam que as crianças seriam protegidas pelo isolamento. (Machado, 2011, p.79)

O movimento instituinte em que as classes especiais se formalizaram para que crianças com deficiências pudessem frequentar a escola é de disputa constante, assim como o

é o movimento que resultou na proposta da política de Educação Inclusiva e, como nos mostrou Bourdieu, carrega o perigo dos “excluídos do interior”, aqueles que, agora, estão dentro do sistema regular de ensino, que têm a escola como uma “espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (Bourdieu, 1997, p.483).

A pergunta – onde vão estudar no ano que vem? – foi constituída e criou um trabalho comum em que teríamos que colocar em análise o currículo, a seriação, a função da educação naquela escola, a atribuição de classe, os diagnósticos, os sistemas de avaliação, as formas de tomar as decisões e as rotinas. Uma série de relações e práticas ganhou visibilidade e, como apresenta Rodrigues (1987), eram elas que precisariam ser indagadas, pois se instituem, são instituições, como por exemplo, as professoras das salas regulares terem receios em receber alunos advindos das classes especiais: é uma forma de sentir e viver que foi aprendida, lapidada, aqui e ali, naquilo que denominamos de dimensão institucional, uma dimensão múltipla em que há encontros de elementos de várias ordens: conceituais, sensíveis e físicos.

De nada adiantava a proximidade que tínhamos com as crianças se o pensamento não fosse provocado. Afirmávamos um assujeitamento produzido institucionalmente nas relações de poder e saber, nas práticas que se instituem e das quais passamos a fazer parte de uma maneira peculiar quando estamos participando do cotidiano de um equipamento. Peculiar, porque habitar as práticas e as relações do cotidiano implica uma participação imediata em uma série de relações que passam a nos constituir e ser de nossa responsabilidade. Por exemplo, minha presença na escola produzia alívio em algumas professoras que entendiam que meu trabalho na escola poderia ajudar as crianças que têm problemas, o que era propagado pelos corredores e nas reuniões de professoras, mostrando que, se não fosse possível rachar essa forma “criança-com-problema-precisa-de-psicóloga”, meu trabalho estaria servindo para consolidá-la ainda mais.

Na multiplicidade de questões a serem analisadas, ressaltava-se a importância de estarmos atentos às instituições que nos atravessavam, ou, como afirma Altoé (2004), de analisarmos nossas implicações. “As ações estão sempre implicadas, conectadas, com muitos elementos – não há escolha livre, no sentido de ser liberta das relações que a constituem. O que há são escolhas implicadas” (Machado, 2016b). Investigar nossas implicações não se reduz a compreender e considerar o que nos constitui, mas racharmos o que nos tornamos.

Por utilizarmos em demasia a palavra “romper”, cabe ressaltar que ela sempre deve vir com uma direção. Ainda mais em tempos em que as palavras “fluidez”, “ruptura”, “diferença” e “mudança” têm sido utilizadas a serviço de nada se alterar quanto às relações de poder. A direção da ruptura afirmada nesse trabalho, reafirmamos, foca a cristalização produzida pelos diagnósticos psicológicos que diminui a potência de viver de crianças diagnosticadas.

Essa produção de seres constrangidos é micro e macropolítica: tem uma organização dura, binária, classificatória e há micropercepções finas (Deleuze, 1996), que se agenciam em mundos heterogêneos. Havia, nesse contexto do trabalho, uma micropolítica de incapacidade e insegurança que exigia o destaque de dois elementos presentes nessa

engrenagem: a dimensão de passagem da classe especial (dela se entra e se sai – como?) e as relações de poder nos processos de decisão (quem decide e como se decide quem entra e quem sai?).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa que tinha como objetivo acessar formas de romper as amarras produzidas pelos diagnósticos tem a intervenção como objetivo. A partir desse trabalho, a dimensão interventiva das pesquisas e as pesquisas-intervenção (Aguiar e Rocha, 2007) tornaram-se foco de nossas discussões. Coincidir, criar aliança e confiança com professoras, mães, alunos e alunas partia do pressuposto de que nenhum pensamento, ideia e sensação são equívocos: a mãe que agradece a generosidade da escola por aceitar seu filho-criança-especial como aluno, a professora que compreende que essas crianças deveriam estar apenas em instituições específicas para elas, a criança que tem certeza de que é “burra-para-sempre” e a psicóloga que acha que tudo isso seria equívoco e as pessoas não estariam percebendo a realidade. Os pensamentos, as ideias, as sensações, as formas de viver são perfeitos, no sentido de que, ao se darem, são construções precisas em que elementos de várias ordens estão em jogo e precisam ser disputados.

Há multiplicidade – chão, carro, saberes, sala quente, avaliação, mapa, conversas, mestrado, aula – presentes no constante vir-a-ser. As formas de viver que acessamos são formas viáveis que, se não tratarmos como lugares de passagem constituídos nessa multiplicidade de elementos de diferentes ordens, tendem a se converter em formas finais. Tomar essas formas como passagens e fazer parte da construção das formas de viver e do mundo dá a direção ética do trabalho.

Para se formalizar como a experiência do problema, a “linha-em-branco” exigiu tempo, aliança, circulação e conversas. Dependeu de suas condições de existência, mas essas condições estão continuamente em criação (também pelos nossos trabalhos). Embora tudo isso nos pareça pouco, a vida dessas crianças permanecem com muitos impedimentos, é exatamente por isso – pela manutenção da pobreza, discriminação, individualização, condições precárias de trabalho e enfraquecimento –, que compactuamos com a radicalidade de um pensamento que nos coloca no campo produtor de formas de viver e das condições de existências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, K., & Rocha, M. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Revista Ciência e Profissão*, 27(4).

Altoé, S. (Org.). (2004). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec.

Bergson, H. (2005). *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1979). As direções divergentes da evolução da vida: torpor, inteligência e Instinto. *A evolução criadora. Cartas, conferências e outros escritos, seleção de textos de Franklin Leopoldo e Silva*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).

Bourdieu, P. (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.

Gallo, S. (2008). O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In Kohan, W., & Borba, S. (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.

Guattari, F., & Rolnik, S. (2005). Subjetividade e História. In: _____. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.

Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, G., Guattari, F. (1997). *Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 4). São Paulo: Editora 34.

_____, _____. (1996). 1923-1995. *Micropolítica e Segmentaridade. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 3). São Paulo: Editora 34.

_____. (1988). *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Ed Graal.

_____. (1999). *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34.

Foucault, M. (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.

Machado A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.

_____. (2011). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: abrindo brechas com a psicologia. In Facci, M., Meira, M., & Tuleski, S. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Santa Catarina: Editora da Universidade e Maringá.

_____. (2014). Exercícios de superação da lógica da medicalização: a escrita de relatórios. In Viégas, L.S. (et al.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA.

_____. (2014b). Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 34(3), 768-774.

_____. (2016). Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas. In Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Org.). *Conversações em Psicologia e Educação*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª região.

_____. (2016b). Analisar uma cena é construí-la. In São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (Org.). *Cadernos de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar*. São Paulo: SME/COPED.

Rodrigues, H. C., & Souza, V. L. B. (1987). A análise institucional no Brasil e a Profissionalização do psicólogo. In Kamhagi, V. R., & Saidon, O. *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

O QUE TOCA À/A PSICOLOGIA ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DO ENCONTRO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Maria Cristina Machado Kupfer

Em 1997, o artigo “O que toca a/a Psicologia Escolar” foi escrito com a intenção de traçar e sistematizar algumas balizas para o trabalho do psicólogo escolar que escolheu orientar-se pela psicanálise.

À época, buscar uma prática institucional, em qualquer que fosse a instituição – escola ou hospital – orientada pela psicanálise não era óbvio. Não era de fácil proposição uma prática psicanalítica fora das quatro paredes de um consultório. Assim, muito do que se escreveu naquele artigo tinha sabor de heterodoxia.

Passados vinte anos, pode-se indagar: o que sobreviveu das ideias ali traçadas? Levar a psicanálise à educação é ainda hoje uma heterodoxia?

Naquele texto, a intenção era definir a posição do profissional dentro da escola, sua direção de trabalho e os parâmetros que poderiam orientá-lo, tomando como base a teoria e a clínica psicanalíticas, já que um dos eixos da discussão era a noção de transferência.

Resumindo cada uma das direções ali apontadas, o artigo afirmava que um psicólogo não atende, nem recusa as demandas que uma escola dirige a ele: ele as escuta. A escuta é um instrumento de trabalho propício à emergência de falas de sujeitos que quebram a repetição dos discursos institucionais e auxilia no relançamento da circulação da fala. Para isso, organiza espaços de trabalho: grupos de professores e de crianças. Essa escuta só poderia ser efetiva se estivesse apoiada na transferência do professor e da escola com o profissional psicólogo orientado pela psicanálise.

Havia ainda a noção de *espaço psi*. O espaço psi foi apresentado como um espaço construído pela presença de um psicólogo na escola. Em sua definição, não coincide com o espaço físico de uma sala de atendimento. Ele se espalha por toda a escola e se desenha a partir das múltiplas relações que se constroem em todos os cantos da escola: do psicólogo com os alunos, com os professores e com o pessoal administrativo.

O artigo baseou-se também no princípio segundo o qual toda instituição – inclusive a escola – está estruturada como uma linguagem e segue, assim, os princípios de seu funcionamento. Chamava a atenção para o fato de que uma instituição é feita de discursos, que tendem a produzir repetições, mesmices, na tentativa de preservar o estabelecido e garantir sua permanência.

Por que seria necessário interromper a repetição? Porque, havendo apenas discursos cristalizados, cessariam a “oxigenação” da instituição e os efeitos de transformação que surgem quando há espaço para emergências ou falas singulares. E, se as falas singulares não

emergem, não há nova circulação discursiva. Sem renovação, uma instituição só poderá recuar e morrer.

A mudança adviria, então, quando emergissem falas de sujeitos, responsáveis pela produção de “rachaduras” naquelas repetições. A conclusão do texto foi que um psicólogo poderia operar como “auxiliar de produção” de tais emergências.

Havia também uma discussão de pano de fundo: como trabalhar a dimensão psíquica e levar em conta ao mesmo tempo os determinantes sociais que incidem sobre a escola? A resposta dada era que se devia operar com uma distinção entre eu e sujeito. O primeiro pode ser pensado como um precipitado de identificações e aberto aos determinantes sociais, ao passo que a psicanálise se ocupa do sujeito.

Com algumas metáforas musicais, o artigo sugeria que a escola poderia ser comparada a um coro, cabendo ao psicólogo o lugar de quem está na plateia, ouvindo a música – desafinada ou melodiosa – que a escola estivesse entoando.

Os operadores principais do artigo eram as noções de escuta, de transferência e de discurso, tendo como fundo a discussão sobre os determinantes sociais das dificuldades psicológicas vividas nas escolas pelos professores ou alunos.

Um exame do percurso percorrido no campo das articulações da psicanálise com a educação poderá ser útil para responder à pergunta sobre como estamos hoje em relação aos pontos levantados no esboço de 1997.

A PRODUÇÃO BRASILEIRA NO CAMPO DAS ARTICULAÇÕES PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Dois artigos, o primeiro publicado em 2010 e o segundo em 2015, na revista *Estilos da Clínica - Revista sobre a Infância com Problemas*, buscaram fazer esse balanço.

O primeiro artigo (Kupfer et al., 2010) fez um levantamento da produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação de 1989, quando os pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI/IP-FEUSP) iniciaram as discussões das grandes balizas no campo das articulações da psicanálise com a educação, a 2010. Esse levantamento demonstra uma expansão significativa desse campo, sobretudo nos últimos vinte anos: foram registrados 277 trabalhos em todo o país entre 1986 e 2010.

No Brasil, houve um ressurgimento desses estudos na década de 1980, com autores como Mokrejs (1986) e Lopes (2003). A publicação de *Freud e a educação* (Kupfer, 1989) chama a atenção dos educadores de forma paradoxal. O livro seguia de perto as considerações de Millot (1967/1987) sobre a inaplicabilidade da psicanálise à educação, mas provocou o interesse dos educadores pelo fenômeno da transferência, tema também presente no artigo de 1997 que está sendo aqui examinado. Para o educador, conhecer a noção de transferência produzia uma ilusão de domínio sobre ela, marcada pela demanda crescente pelo saber psicanalítico e dos cursos que o transmitiam.

O levantamento realizado em 2010 localizou algumas direções de trabalho em que se propunham articulações entre a psicanálise e a educação. As direções ou temas apontados pelo levantamento eram, predominantemente: a) a transferência no campo educativo;

b) as relações entre Psicanálise, discurso pedagógico e educação na contemporaneidade; c) alunos e professores na relação com o saber; d) as relações entre tratar e educar; e) a formação de professores a partir da psicanálise.

Além dos temas predominantes, foram localizadas duas posições teóricas diante da articulação entre psicanálise e educação.

Na literatura levantada, foram encontradas maneiras diversas de encarar essa articulação. Havia textos que faziam apenas uma justaposição entre os dois campos. Colocavam-nos de forma paralela e faziam considerações sobre eles, sem extrair consequências ou fazer cruzamentos conceituais. Havia também textos marcados por uma orientação ideológica e prescritiva, em que a psicanálise ditava o que deve ser realizado no campo da educação. Havia ainda os que designavam a tarefa de iluminar processos subjacentes ao campo educativo para a psicanálise. Em todos eles, apresentava-se uma relação de exterioridade de um campo em relação ao outro.

A abordagem adotada pelo LEPSI e exposta no levantamento de 2010 não é nenhuma das mencionadas até aqui. Para aquele grupo, trata-se de “supor a criança-sujeito como um só, e de ampliar o ato educativo de modo a incluir sua dimensão libidinal, constitutiva e implicada na construção do sujeito do desejo, ato que se dá ao mesmo tempo em que se dá o ato pedagógico” (Kupfer et al., 2010, p.289-290).

Outro campo de ação para o psicólogo orientado pela psicanálise ganhou destaque e cresceu nos últimos vinte anos, tendo sido levantado no artigo de 2010. Essa perspectiva de trabalho, chamada de *Tratar e educar*, desenvolveu-se como uma tentativa de pensar um procedimento de tratamento dirigido às crianças psicóticas e autistas que estivesse articulado à escolarização. Surgiu, naquele período, a Educação Terapêutica.

A Educação Terapêutica foi definida como um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança e da estruturação do sujeito do inconsciente e a sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. Na base da construção da Educação Terapêutica está o pressuposto de que as práticas analíticas e educacionais com crianças psicóticas caminham na mesma direção, diferentemente do que ocorre quando se trata de crianças neuróticas. Quando estamos diante da psicose e do autismo, o tratamento e a educação podem convergir.

Educar essa criança na escola seguirá os mesmos princípios de seu tratamento. Mais que isso: no campo da Educação Terapêutica, tratar e educar estão mais próximos do que no campo da educação regular. Colocá-la na escola fará parte de seu tratamento. Educar será tratar, e tratar será educar.

Essa perspectiva de trabalho articula-se ao crescimento da ação do psicólogo em relação às práticas inclusivas, que ganharam corpo a partir da década de 1990, impulsionadas pelas diretrizes propostas pela Declaração de Salamanca em 1994.

Em 2015, novo estado da arte foi proposto por Pereira e colaboradores para o período 1987-2012 (Pereira e Silveira, 2015). Naquele levantamento, ou *survey*, para usar o termo americano, a busca foi mais abrangente, e por isso foram registrados 635 trabalhos que mostram o quanto o campo cresceu em números absolutos. Esses

trabalhos foram distribuídos em treze eixos temáticos: 1. Subjetividade (113 títulos); 2. Psicanálise e educação (92); 3. Infância (80); 4. Relação professor-aluno (74); 5. Formação de professores (65); 6. Aprendizagem (60); 7. Inclusão (60); 8. Mal-estar docente (58); 9. Adolescência (54); 10. Saúde mental, autismo, TDAH (37); 11. Violência (28); 12. Linguagem (24); 13. Fracasso escolar (20).

Quase 40% dos trabalhos concentram-se em eixos temáticos em torno da subjetividade e de teorias da psicanálise e educação. Os professores são alvo privilegiado dos trabalhos encontrados: se reunirmos os temas “mal-estar docente”, “relação professor-aluno” e “formação de professores”, encontraremos 197 trabalhos, ou um terço da produção total.

O que foi especialmente tratado em relação ao trabalho com professores? Esse professor foi encarado de forma preponderante como sujeito do inconsciente, ainda que focalizado em seu trabalho como educador. Em seguida, ao dedicar-se especialmente ao estudo da relação do professor com seu aluno, os trabalhos deram ênfase, majoritariamente, à noção de transferência aplicada ao âmbito educacional, buscando o entendimento de como ela pode ser identificada e manejada na relação professor-aluno. São, porém, trabalhos preocupados em pensar o apropriado de trazer a transferência para âmbitos não analíticos. Um dos trabalhos propôs investigar “se esta especificidade [transferência] exige um educador diferenciado ou um ‘analista especialista’” (Gutierra, 2002, citado em Pereira e Silveira, 2015).

O tema Inclusão Escolar foi contemplado em 60 trabalhos, ou cerca de 10% da produção do campo. Somado ao tema saúde mental e autismo (37), foram 15% do total.

A questão dos determinantes sociais aparece de forma rápida nos trabalhos que discutem o fracasso escolar. São trabalhos que “ênfatizam as determinações sociais, quando buscam responder às causas do fracasso escolar a partir da influência das condições do meio em que os sujeitos estão inseridos. [...] Outros estudos tratam de maneira mais isolada temas que giram em torno da tensão entre a educação formal e a informal, o que faz acirrar o conflito entre as práticas escolares e as normas familiares. Há ainda estudos que consideraram o fracasso escolar como sintoma social” (Pereira et al, 2015). Assim, a tensão entre o social e o psicológico continuou surgindo, mas de modo pouco significativo.

VOLTANDO AO ARTIGO DE 1997

Para a discussão que se pretende fazer neste artigo, pode-se observar nos *surveys* citados que os esforços de prosseguir fazendo aproximações entre a psicanálise e o campo educativo não morreram e deixaram de ser heterodoxia. Além disso, o campo das articulações entre psicanálise e educação conheceu uma expansão significativa.

O tema da transferência prosseguiu sendo focalizado pelos trabalhos seguintes, com ênfase no estudo da figura do professor e pensando, sobretudo, em suas relações com os alunos. Mas são poucos os trabalhos que se preocuparam em pensar transferencialmente as relações entre professores e profissionais que vão à escola para trabalhar as relações institucionais - caso do psicólogo escolar - como no artigo de 1997. Encontram-se ali os

trabalhos que “investigam as possibilidades da devolução ou oferta da palavra ao professor através da escuta ou da escuta ampliada de seus sofrimentos psíquicos”. Um dos títulos conclui que “na medida em que o professor fala acerca do mal-estar, sua própria fala conduz sua ação em outra direção, tomando para si a responsabilidade por seus atos educativos” (Schonardie, 2000, citado em Pereira et al., 2012). A escuta do professor e de seu mal-estar cresceu de modo importante. Destacam-se os trabalhos de Aguiar e Almeida (2008) e de Pereira (2016), mas o foco não está mais na relação transferencial entre psicólogo e professor:

Assim, a escuta e a leitura da transferência prosseguem sendo o alvo do psicólogo escolar que vai à escola orientado pela psicanálise, embora se trate de um foco menos desenvolvido em relação aos outros temas analisados.

Os discursos, esses sim, tiveram amplo desenvolvimento. Sob a rubrica Psicanálise e Contemporaneidade, apontada no primeiro levantamento, estão os estudos que se valem da elaboração lacaniana dos quatro discursos. Embora não abordada nos dois levantamentos, a leitura dos discursos com ênfase na leitura das escolas é amplamente utilizada. Pode-se mencionar os trabalhos de Lerner (2013), Bastos (2012) e Voltolini (2011). Assim, o que foi afirmado no artigo de 1997 conserva atualidade e poderá ser útil aos profissionais que se dispuserem a escutar professores nas escolas.

O tema “Tratar e Educar” também expandiu significativamente. Mostra-se ainda presente o trabalho do psicanalista ou do psicólogo no âmbito do tratar e educar, a exemplo do que apontou o primeiro levantamento.

Trata-se de uma discussão que ganha contornos mais nítidos em nosso momento. Se não apareceu com clareza nos levantamentos assinalados, conheceu um aumento significativo nos últimos cinco anos. É nítida a entrada do psicólogo nas escolas para discutir práticas inclusivas e significativa a sua colaboração para agregar a essas discussões a noção de que há um sujeito no aluno em situação de inclusão, um aluno que precisa ser acolhido e escutado a partir de uma perspectiva psicanalítica.

Quanto aos determinantes sociais, é um tema que pode ser retomado em outros termos. Como deve ser encarada a determinação histórico-política dos movimentos institucionais em uma escola? É o sujeito agente de sua própria história ou está sujeitado às forças inconscientes que o determinam e lhe tiram a liberdade? A resposta de Peters (2000) permite avançar na discussão colocada em 1997: o sujeito é “dependente do sistema linguístico; é um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais”. Trata-se de uma resposta que coincide com a da psicanálise, segundo a qual o sujeito é primeiramente e sempre sujeitado ao Outro, limitado pela castração, o que não o torna livre.

Essa concepção, porém, não impede a psicanálise de supor que um sujeito, educado para dizer-se e estar próximo de sua verdade, se torne um agente de transformação, um homem que recusará qualquer coerção escusa exercida sobre ele que o impeça de manifestar seu desejo e sua verdade com os instrumentos da cultura. Dessa perspectiva, é possível que um psicólogo orientado pela psicanálise introduza em uma escola uma prática em que são levados em conta o sujeito do inconsciente e o sujeito agente que produz sua própria história.

O PSICANALISTA/PSICÓLOGO NAS CRECHES

Mas será que nada mais se desenvolveu a partir da ideia de um profissional que trabalhe na escola com parâmetros da psicanálise? Se esses parâmetros não são mais exatamente os do espaço *psi*, quais parâmetros foram criados nos últimos vinte anos e que poderiam passar a vigorar dentro daquele mesmo espírito?

Os IRDIs – Indicadores Clínicos de Risco –, construídos a partir da psicanálise, podem ser atualmente considerados como novos parâmetros do espaço *psi* no âmbito escolar. Criados originalmente para serem utilizados por pediatras em consultas regulares, o instrumento foi adaptado para uso no campo educativo. Como se aplicam apenas a crianças de zero a dezoito meses, o âmbito educativo em que podem ser úteis como parâmetros de trabalho para o psicólogo é o das creches.

A metodologia IRDI define-se como um procedimento de acompanhamento da constituição subjetiva feito por psicanalistas em instituições de educação infantil por meio de indicadores clínicos com valor de previsão precoce de problemas de desenvolvimento ulteriores (Kupfer, Bernardino e Mariotto, 2014).

A pesquisa nas creches passou a ser chamada de Metodologia IRDI nas creches e obteve resultados extremamente favoráveis: mostrou que o acompanhamento do par professor-bebê aumenta a chance de o bebê mostrar um desenvolvimento livre de entraves subjetivos a partir do terceiro ano de vida.

Na metodologia IRDI nas creches, o professor e seu bebê são lidos a partir de indicadores, que são referências de leitura, parâmetros que organizam o olhar do profissional e buscam favorecer o professor – a partir da transferência e na escuta – a se reposicionar e se tornar um agente auxiliar da subjetivação dos bebês nas creches.

O apoio ao professor baseou-se na ideia de que se deve fazer um *holding* do *holding* (Boukobza, 2007). Aquele que cuida - o professor na creche - precisa também receber cuidados, apoio e sustentação. Essa era a ideia do espaço *psi*: construído na transferência e com a escuta, a partir do qual o professor que ensina ou cuida é escutado para ser apoiado e colocar em constante circulação os discursos ensinantes ou subjetivantes.

Assim, as ideias de 1997 não morreram. Desdobraram-se e encontraram novos caminhos. A música continua!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, R. M. R. & Almeida, S. F. C. (2008). *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba: Editora Juruá.

Bastos, M. B. & Kupfer, M. C. M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, v. 15 (1), p. 116-125.

Boukobza, C. (Org.) (2007). *Les écueils de la relation précoce mère-bébé*. Ramonville Saint-Agne, França: Érès.

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. (1994). Salamanca: S.I..Recuperado de <http://mec.gov.br>.

Kupfer, M. C. M. (1989). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.

Kupfer, M.C. et al. (2010). A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, 15(2), 284-305.

Kupfer, M. C., Bernardino, L. M. F., & Mariotto, R. M. M.(Org) (2014). *De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 304 p.

Lerner, A. B. C. (2013). *Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a educação inclusiva*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Lopes, E. M. T. (2003). *Da sagrada missão pedagógica*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco (trabalho original publicado em 1991).

Millot, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (trabalho original publicado em 1967).

Mokrejs, E. (1986). *Divulgação das primeiras ideias psicanalíticas no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Pereira e Silveira. (2015). Análise do estado da arte em psicanálise e educação no Brasil (1987- 2012). *Estilos clin.*, São Paulo, (20) 3, set./dez., 369-390.

Pereira, M. R. (2016). *O nome atual do mal-estar docente* (1ª ed.). Belo Horizonte: FinoTraço/Fapemig.

Peters, M. (2000) *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

Voltolini, R. (2011). *Educação e Psicanálise* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

PSICOLOGIA ESCOLAR NA LUTA POR UMA ATUAÇÃO ÉTICO-POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marilene Proença Rebello de Souza

O Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo completa, em 2017, 40 anos de existência. Sua criação institucional a cargo da Professora Dr^a. Maria Helena Souza Patto, docente do Instituto de Psicologia, pode ser considerado como um marco de grande importância na implantação de um dispositivo, uma estratégia, uma instância institucional em que uma determinada visão de mundo, homem, Psicologia e Psicologia Escolar e Educacional se materializou.

Analisando os últimos 40 anos da área de Psicologia Escolar e Educacional e considerando o trabalho realizado neste Serviço-Escola, a história da área se mescla com a trajetória deste Serviço por meio das práticas nele desenvolvidas, das propostas de atuação de psicólogos no campo da Educação atravessadas pela perspectiva de desenvolver um trabalho na escola pública, de maneira a lutar pela democratização da escola e das relações escolares, pela qualidade do trabalho de seus educadores, pela melhor condição de vida das famílias, pela crença em que toda criança é capaz de aprender, pelo questionamento aos estereótipos e preconceitos a respeito das crianças e das famílias das classes populares. A partir desses princípios norteadores do trabalho em Psicologia Escolar e Educacional, coube a este grupo de psicólogas e docentes da Universidade construir propostas teórico-metodológicas que respondessem aos desafios da Educação Básica.

Neste lugar institucional nos encontramos pela primeira vez, como psicólogas, em 1985, Sílvia Helena Vieira Cruz, Cintia Copit Freller e eu, acrescidas, em 1986 e 1987, das colegas Adriana Marcondes Machado, Yara Sayão, Beatriz de Paula Souza e Denise Trento Rebello de Souza, coordenadas por Maria Helena Souza Patto e Ana Maria Curto Rodrigues, docentes do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, que tivemos o privilégio de viver e protagonizar esse momento histórico em que a área “buscava seus novos rumos”, título inclusive dado por Maria Helena à primeira coletânea produzida pelo grupo de psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar¹.

As leituras que realizamos neste momento e os questionamentos que passamos a construir centravam-se, prioritariamente, nos seguintes aspectos: a) a Psicologia

1 Machado, Adriana Marcondes & Souza, Marilene Proença Rebello de. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Prefácio de Maria Helena Souza Patto.

como ciência e à Psicologia Escolar como área de atuação da Psicologia, advindas das reflexões presentes na tese de doutorado de Maria Helena intitulada *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar*²; b) os modelos e interpretações a respeito do processo de alfabetização das crianças das séries iniciais produzidos pelo grupo de pesquisadores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL – Unicamp); pelo trabalho da pesquisadora portenha Emilia Ferreiro³, propondo uma interpretação construtivista à leitura e à escrita, ideias estas revolucionárias naquele momento histórico e protagonizadas no Instituto de Psicologia da USP pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (Lepa), coordenado pela Professora Dr^a. Maria Amélia Azevedo; c) as crenças em relação à carência cultural, aos estereótipos e preconceitos com relação às classes populares na escola pública, apresentadas na coletânea *Introdução à Psicologia Escolar*⁴; a respeito da capacidade para aprender das crianças das classes populares, protagonizadas pelos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (Geempa), em Porto Alegre, coordenado por Esther Pilar Grossi; d) a concepção de homem, mundo e educação; ao modelo de escola vigente, aos processos disciplinares, à educação bancária, defendida pelos trabalhos de Paulo Freire; e) os instrumentos padronizados de avaliação das dificuldades escolares, os testes de inteligência e projetivos, que se mostravam inadequados como possibilidades de compreensão da dinâmica escolar e institucional a que estudantes e professores estavam submetidos. Esses questionamentos eram acompanhados pela busca de referenciais teóricos e metodológicos visando construir propostas de interpretação e atuação para a Psicologia no campo da escolarização.

Ao iniciarmos o trabalho nas escolas públicas da região do Butantã, bairro em que se encontra a Universidade de São Paulo, encontramos na Psicologia Institucional de José Bleger (1984) a possibilidade de construirmos uma perspectiva institucional para o trabalho em Psicologia Escolar, focado principalmente na constituição de grupos operativos no ensino. Esta proposta de intervenção psicológica contava com a participação de professores, gestores e na constituição de pequenos grupos com crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamento, encaminhadas pelas escolas. Permitia também a aproximação com as escolas públicas da região visando estabelecer contratos de trabalho mais duradouros, de maneira a compreender as dificuldades das crianças e adolescentes no processo de escolarização e a relação das escolas com as famílias das classes populares. Desenvolvemos neste período, juntamente com estudantes de Psicologia que realizavam estágios supervisionados nas disciplinas da área de Psicologia Escolar, visitas às escolas da

2 PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1981.

3 Emilia Ferreiro, pesquisadora argentina, radicada no México, desenvolve uma série de estudos com base na teoria piagetiana sobre a construção do processo de letramento. Suas pesquisas são a base teórica e metodológica das propostas inseridas nas políticas públicas de alfabetização no estado de São Paulo, com destaque para a política de Ciclos de Aprendizagem.

4 PATTO, Maria Helena Souza. (Org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

região e às famílias das crianças moradoras das muitas favelas⁵ que constituíam o entorno das escolas. Realizamos levantamento dos equipamentos de saúde e assistência oferecidos e aproximações com profissionais e diretorias de ensino. Escrevemos o primeiro trabalho sobre essa experiência tão rica e desafiadora, publicado em 1989, na Revista da Faculdade de Educação da USP⁶, intitulado *A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão*, de autoria de Adriana Marcondes Machado, Cintia Copit Freller, Denise Trento Rebello de Souza, Beatriz de Paula Souza e eu⁷, em que apresentávamos o que denominamos de “mitos da aprendizagem escolar”, barreiras atribuídas ao não aprender na escola e que precisariam ser questionadas pelos educadores.

Em 1987, novamente Maria Helena Souza Patto nos surpreende com seu novo trabalho, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, tese de livre-docência, defendida no IPUSP. Este trabalho foi um marco para a Psicologia Escolar no Brasil por apresentar uma crítica teórico-metodológica profunda que possibilitou uma compreensão crítica a respeito da escolarização, tornando-se referência para toda a produção que se seguiu na área de Psicologia Escolar. Entre os aspectos relevantes dessa obra, encontra-se aquele que busca compreender as raízes sociais e políticas das mazelas vividas na escolarização e nas relações de classe social que constituem as práticas escolares. Analisei tais contribuições em minha tese de doutorado, *A queixa escolar e a formação de psicólogos* (Souza, 1996). Entre as questões apontadas pela autora, destaco:

- a. a crítica teórica que interpreta os altos índices de repetência e exclusão escolares como produto de multideterminações atinentes às políticas educacionais, à formação docente, aos estereótipos e preconceitos a respeito da capacidade de aprendizagem das crianças das classes populares, à apropriação dos conceitos psicológicos pela educação, visando explicar as dificuldades escolares como problemas individuais, orgânicos ou pela pobreza. Instaura o conceito de fracasso escolar, permitindo que as explicações a respeito das dificuldades de aprendizagem não mais recaiam sobre as crianças ou professores, mas a uma complexa rede de relações pedagógicas, sociais, culturais, políticas e relacionais que constituem o cotidiano e as práticas escolares. Ao analisar o percurso histórico do pensamento educacional brasileiro, a autora coloca-nos frente a constatações que mudam o rumo da análise dos chamados problemas de aprendizagem e rompe com as explicações tradicionais que até então se fazem presentes na literatura psicológica e pedagógica em nosso país;

5 Favela: nome atribuído às ocupações nos centros urbanos em que vivem grande número de famílias das classes populares de forma precária e sem apoio do Poder Público. Atualmente denominadas “comunidade”, em gestões municipais específicas, têm recebido melhorias em parceria com o Poder Público e instituições sociais das mais diversas ordens.

6 Hoje a revista se denomina Educação e Pesquisa.

7 Este artigo foi revisado, atualizado posteriormente e publicado no livro *Saúde Escolar: a criança, a vida e a escola*, organizado pelo médico pediatra José Augusto Nigro Conceição, do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas, sob o título: *A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos*, Ed. Elsevier.

- b. a crítica metodológica, buscando compreender a escolarização por meio da imersão na escola pública, nos bairros pobres de São Paulo, convivendo com crianças, professores e famílias das classes populares. Ao conviver durante um longo período em uma escola pública e analisar os processos que constituem o cotidiano escolar, pôde demonstrar que existe um complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que conduzem ao seu fracasso, mantendo os altos índices de exclusão, principalmente das crianças e adolescentes das camadas mais pobres de nossa sociedade.

Dessa forma, consideramos que:

O argumento de que o fracasso escolar é produto da escola resgata pelo menos duas grandes questões para o psicólogo e para a formação profissional: a primeira referente ao posicionamento político de compromisso com o excluído, principalmente com as crianças e adolescentes, e a segunda, não menos importante, relativa ao papel desempenhado pela Psicologia na produção da exclusão através de suas concepções medicalizantes a respeito da queixa escolar. (Souza, 2000, p.125)

A partir desse lugar teórico, em que o fracasso escolar comparece como um produto da escola, das críticas à Psicologia enquanto ciência e às interpretações psicológicas que não levam em conta a complexidade do objeto de estudo – a criança no processo de escolarização – pautamos a nossa atuação enquanto equipe.

Esse olhar crítico possibilitou rever nossos preconceitos em relação às classes populares e nossas práticas de atuação profissional, questionando concepções que atribuem às crianças, a seus pais ou às questões de classe as causas do fracasso escolar, bem como os instrumentos clássicos de avaliação psicológica da queixa escolar, pelo fato de contribuírem, em última instância, com a exclusão de parcela significativa de crianças do direito à escolarização, mas só questionar não era suficiente. Como bem nos lembrava Paulo Freire, era preciso “denunciar” e “anunciar”, propor alternativas de trabalho, discuti-las, realizar trabalhos que dialogassem com os professores – no sentido de rever as causas do fracasso escolar centradas na concepção da “carência cultural” –, e com os nossos colegas psicólogos que, desconhecendo o dia a dia escolar, propunham práticas que pouco contribuíam para a melhoria da qualidade do processo de escolarização das crianças das classes populares. Era importante reinventar as práticas psicológicas à luz de referenciais que pudessem ir às raízes históricas e políticas das práticas pedagógicas, das expectativas em relação ao aprendizado de crianças e adolescentes das classes populares.

Nesse caminho de construção dos novos rumos da Psicologia Escolar, revisitamos os temas clássicos da Psicologia Escolar sobre estas bases críticas: a avaliação psicológica, a intervenção psicológica frente aos encaminhamentos de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, a interpretação a respeito da indisciplina escolar, a

formação de psicólogos, questões referentes às crianças com deficiência mental, entre outros aspectos. Pudemos também, principalmente por meio da pesquisa etnográfica, conhecer a vida diária escolar, as práticas pedagógicas, os bastidores da escola, as políticas educacionais em curso, os impasses da redemocratização da educação pública no estado de São Paulo. Vários desses temas foram aprofundados em dissertações e teses produzidas por membros da equipe do Serviço de Psicologia Escolar, estando a perspectiva qualitativa da pesquisa, presente em todas elas.

Entre os trabalhos desenvolvidos por este grupo de docentes e psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar, a partir de 1985, destacamos neste capítulo as produções de pesquisas realizadas, entre 1987 e 2003, que expressam os importantes movimentos de questionamento da área de Psicologia Escolar e Educacional e produzem possibilidades de compreender a atuação profissional sobre bases e princípios ético-políticos para a profissão. São eles:

- de Ana Maria Curto Rodrigues (1987): a dissertação *Psicologia institucional em escolas públicas: em busca de uma leitura*;
- de Sílvia Helena Vieira Cruz (1987, 1994): a dissertação *A representação de escola em crianças da classe trabalhadora* e a tese de doutorado *O ciclo básico construído pela escola*;
- de Maria Cristina Machado Kupfer (1990): a tese de doutorado *Desejo de saber: um estudo psicanalítico para educadores*;
- de Adriana Marcondes Machado (1991): a dissertação *Inventando uma intervenção na escola pública* e a tese de doutorado *Reinventando a avaliação psicológica* (1996);
- de Marilene Proença Rebello de Souza (1991, 1996): a dissertação *Construindo a Escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de 1º e 2º Graus* e a tese de doutorado *A queixa escolar e a formação de psicólogos*;
- de Denise Trento Rebello de Souza (1991, 2001): a dissertação *Conquistando o espaço escolar: relato da história não documentada* e a tese de doutorado *Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of the Educational Policies in the state of São Paulo – Brazil* (Formação de professores e o argumento da incompetência: o caso das políticas educacionais no estado de São Paulo, Brasil);
- de Cintia Copit Freller (1993, 2000): a dissertação *Crianças portadoras de queixa escolar: um enfoque winnicottiano* e a tese de doutorado *Histórias de indisciplina escolar e a atuação do psicólogo*;

- de Beatriz de Paula Souza (2003): a dissertação *Educação não formal e aquisição da Educação básica: o espaço gente jovem*.

As discussões produzidas por Patto, por meio de sua obra que inspirou e possibilitou a presença desse movimento de crítica na área de Psicologia Escolar e Educacional, se fizeram presentes nas pesquisas e na formação de psicólogos de várias universidades brasileiras que passaram a repensar a visão de mundo, sociedade e escola, construindo sua prática a partir de um olhar crítico sobre a educação escolar brasileira. Podemos ver a presença desses princípios ético-políticos por meio do levantamento e discussão realizados por Maria Regina Maluf (1994) para o Conselho Federal de Psicologia, em capítulo intitulado *Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação*, na coletânea *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (Achcar, 1994). Nesse capítulo, Maluf apresenta a análise de entrevistas com vários grupos de psicólogos da área de Psicologia Escolar no Brasil e sintetiza dizendo que a Psicologia Escolar estava em uma dinâmica de transformação, ao considerar a importância de pesquisar os fenômenos educacionais a partir dos processos que acontecem no interior da escola, a necessidade de superação da noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar, a importância da autonomia do trabalho do psicólogo em relação ao corpo dirigente da instituição escolar e a reconstituição da identidade do psicólogo no campo da educação.

No âmbito do Serviço de Psicologia Escolar, pudemos, após pouco mais de dez anos de trabalho junto às escolas das redes públicas estadual e municipal de São Paulo, realizar uma pesquisa buscando encontrar os princípios que norteavam a atuação dessa equipe enquanto psicólogas no campo da educação básica. Esse trabalho foi sistematizado no texto intitulado *Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos* (Checchia e Souza, 2003)⁸. De maneira geral, por meio deste trabalho de pesquisa a atuação de psicólogos do Serviço de Psicologia Escolar norteava-se por três grandes eixos: a) compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de boa qualidade social para todos e todas; b) ruptura epistemológica com concepções adaptacionistas de Psicologia na direção de uma Psicologia Crítica; c) construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar. Com relação aos referenciais teórico-metodológicos utilizados, a ênfase recai sobre os trabalhos de M. H. Patto em uma perspectiva histórico-crítica, da teoria pós-estruturalista representada por Foucault e da micropolítica de Deleuze e Guattari e da Psicanálise de Bleger, Lacan e Winnicott. Todos os trabalhos realizados no período analisado adotaram referenciais qualitativos de análise.

Acompanhando o desenvolvimento do pensamento crítico da área de Psicologia Escolar e Educacional, podemos considerar que estes eixos não se tratavam somente de uma reflexão de um grupo de psicólogas da USP, mas passaram a fazer, cada vez mais, sentido para os profissionais da área. Entre 1996-1997, tivemos um conjunto

8 SOUZA, M. P. R.; CHECCHIA, A. K. A. Queixa Escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: Marisa Eugênia Mello Meira; Mitsuko Antunes. (Org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.105-138.

de teses que protagonizaram tais discussões e se encontram na publicação intitulada *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*, coordenada por Elenita Tanamachi, Marisa Rocha e Marilene Proença (2000). Esta coletânea expressa os grupos de psicólogos que, naquele momento histórico, propunham novos rumos para a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil e as duas principais tendências teóricas que se fazem presentes no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional: teoria histórico-cultural ou sócio-histórica e a teoria de Foucault e a micropolítica. Esses profissionais realizavam trabalhos em Centros de Psicologia Aplicada, como no caso de Elenita Tanamachi e Marisa Meira, da UNESP no campus de Bauru; em estágios em Psicologia Escolar e Educacional, como nas teses de Wanda Junqueira e Ana Bock, da PUC de São Paulo; de Marisa Rocha da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; e no Serviço de Psicologia Escolar, por meio das teses de Adriana Marcondes Machado e de Marilene Proença na USP.

Nesse percurso brevemente apresentado, destacamos que a discussão presente na área de Psicologia Escolar possibilitou compreender o objeto de estudo da Psicologia Escolar enquanto encontro entre sujeito humano e educação (Meira, 1996). Portanto, os grupos de pesquisadores em Psicologia Escolar, formadores de psicólogos para atuarem nesta área, puderam sistematizar as principais questões que constituem o trabalho da Psicologia no campo da educação escolar: questionávamos o predomínio de uma visão de mundo adaptacionista, centrada em uma visão positivista de ciência e Psicologia, evidenciávamos as questões de classe social, a função social da escola em uma perspectiva crítica e buscávamos, no interior da Psicologia, referenciais teórico-metodológicos que respondessem à complexidade do objeto de estudo: a escolarização e, no interior da Pedagogia, os referenciais críticos que explicitassem as finalidades da Educação. A área pôde redefinir seu objeto e o objetivo do trabalho de psicólogos na educação escolar, os princípios teórico-metodológicos desse trabalho e a necessidade de explicitar os princípios e finalidades de intervenções psicológicas no campo da escolarização.

Essa mudança de rumos da área pode ser mais bem compreendida por meio dos resultados de levantamento da produção acadêmica em livros e capítulos de livros publicados entre 2000 e 2007 (Souza et al., 2014, p.64). Os temas mais estudados nesse período foram:

1. **Intervenção do psicólogo na educação:** textos sobre a prática interventiva em diferentes âmbitos como queixas escolares, trabalho do psicólogo em Educação infantil, na Saúde Mental, entre outros;
2. **Psicologia e educação – atuação pautada na perspectiva crítica:** textos que versavam sobre concepções teórico-metodológicas da relação entre Psicologia e Educação inserindo-as em uma perspectiva histórica, social e cultural;
3. **Formação do psicólogo:** textos relacionados ao processo de formação do psicólogo para atuação no âmbito educacional/escolar, aspectos relacionados à formação universitária e importância da formação permanente;

4. **Temas clássicos e revisitados:** publicações que tratavam de temas tradicionais de estudo e pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional e foram reinterpretados à luz de referenciais contemporâneos: indisciplina, violência, relação professor-aluno, ética, relação família-escola, psicometria, orientação sexual e avaliação psicológica;
5. **Dimensões teórico-metodológicas da atuação do psicólogo na educação:** trabalhos que tratavam de questões teóricas e/ou metodológicas de fundamento para a prática da Psicologia no âmbito da Educação.
6. **Políticas públicas em educação:** obras referentes à presença da Psicologia na constituição de políticas públicas educacionais no Brasil e análises reflexivas sobre a execução dessas políticas;
7. **Formação docente:** publicações que tratavam das questões da formação de professores e da prática do psicólogo junto ao corpo docente;
8. **Educação inclusiva:** textos referentes ao processo de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais e à atuação do psicólogo neste âmbito;
9. **Psicologia escolar no Brasil e em outros países:** referências que abarcavam a Psicologia em interface com a Educação no Brasil e em outros países;
10. **Avaliação psicológica:** publicações que explicitavam a questão da avaliação psicológica, testes e psicometria e, de maneira geral, problematizavam as concepções e instrumentos de avaliação.

A partir dos anos 2000, amplia-se a presença de grupos de psicólogos em todo o Brasil que se identificam com os princípios ético-políticos da ciência e da profissão, a ponto de construirmos, pela primeira vez na história da Psicologia Escolar Brasileira, um documento nacional de *Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica* (2013). Como analisam Marilene Proença Rebello de Souza e Beatriz de Paula Souza (2016), a Psicologia Escolar saiu dos muros das universidades e inseriu-se socialmente por meio de coletivos e lutas sociais no campo da Educação Inclusiva, da Avaliação Psicológica, contra a Medicalização da Educação e da Sociedade, constituindo uma Associação de Representação Nacional a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), o Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, articulações com os conselhos Regionais e Federal de Psicologia e em Fóruns, no Brasil e no Exterior, na Conferência Nacional de Educação, em 2010, entre outras ações, tendo papel ativo na produção de documentos e intervenções.

Ao assumir uma perspectiva crítica em Psicologia, a Psicologia Escolar, enquanto ciência e profissão, efetiva realmente o conceito de “práxis”, estabelecendo um compromisso com a realidade social e os desafios postos socialmente para a educação escolar.

Um aspecto importante para a área de Psicologia Escolar foi a publicação, em 2016, da primeira coletânea sobre os trabalhos desenvolvidos pela área, totalmente em inglês, voltada para o público internacional e organizada por Marilene Proença Rebello de Souza, Gisele Toassa e Katia Cristina Forli Bautheney (2016). Gostaria de finalizar este capítulo chamando a atenção para um aspecto que destacamos nesta coletânea e nos parece fundamental para considerarmos também os 40 anos do Serviço de Psicologia Escolar:

the proposal of a School Psychology built in Brazil, based on a critical view of science, society and professional practice, is only possible as and if we participate actively in the building of democratic decision-making, participation and cooperation mechanisms in all levels. This political dimension of our practices in the social field is fundamental to make progress in our efforts for a fairer and more humane society based on the guarantee of social rights⁹. (Souza, Toassa e Bautheney, 2016, p.287)

Estamos em um momento histórico em que as concepções críticas que consideram as raízes históricas, sociais, políticas, relacionais e institucionais e produzem as relações de aprendizagem e desenvolvimento no processo de escolarização são cada vez mais presentes nas discussões sobre a escola. A escola enquanto produto e produtora da sociedade se materializa nas contradições e tensões deste campo de interesses e intenções presentes nesta sociedade marcada pelas lutas de classe, pelas diferenças, pelas formas de viver. Como nos ensina Paulo Freire (2013), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. Novos rumos, novos caminhos, aprendendo, refazendo, retocando este sonho.

9 Tradução: “A finalidade da Psicologia Escolar construída no Brasil, baseada em uma visão crítica de ciência, sociedade e prática profissional, só é possível se participamos ativamente na construção de decisões democráticas, mecanismos de participação e cooperação em todos os níveis. A dimensão política de nossas práticas no campo social é fundamental para dar continuidade aos nossos esforços na direção de uma sociedade mais fraterna e humana baseada na garantia dos direitos humanos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleger, José. (1984). *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013.
- Cruz, Sílvia Helena Vieira. (1987). *A representação de escola em crianças da classe trabalhadora*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Cruz, S. H. V. (1994). *O Ciclo Básico Construído Pela Escola*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freller, C. C. (1993). *Crianças portadoras de queixa escolar: um enfoque winicottiano*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- _____. (2000). *Histórias de indisciplina escolar e a atuação do psicólogo*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Kupfer, M. C. M. (1990). *Desejo de saber: um estudo psicanalítico para educadores*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Machado, A. M. (1991). *Inventando uma intervenção na escola pública*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- _____. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Orgs.). (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (prefácio de Maria Helena Souza Patto). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In Achcar, R. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo, Casa do Psicólogo
- Meira, M. E. M. (2000). *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. In Tanamachi, E., Rocha, M. L., & Proença, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

_____. (Org.). (1984). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

_____. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Rodrigues, A. M. C. (1987). *Psicologia institucional em escolas públicas: em busca de uma leitura*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Souza, B. P. (2003). *Educação Não-formal e aquisição da Educação básica: o espaço gente jovem*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Souza, D. T. R. (1991). *Conquistando o espaço escolar: relato da história não documentada*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

_____. (2001). *Teacher Professional Education and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education*. University of London. Londres, Inglaterra.

Souza, M. P. R. (1991). *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de 1º e 2º graus*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

_____. (2000). *A Queixa Escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas*. In Tanamachi, E. et al. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do psicólogo.

_____, & Checchia, A. K. A. (2003). *Queixa Escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos*. In Meira, M.E.M., & Antunes, M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas* (1ª. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo. p.105-138.

_____, Barbosa, D., Ramos, C. J. M., Yamamoto, K., Calado, V. A., & Lima, C. P. (2014). *Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras*. *Psicologia da Educação*, 38, 123-138.

_____, & Souza, B. P. (2016). *Collectives of School Psychologists within Social Movements*. In Souza, M. P. R., Toassa, G., & Bautheney, K. C. F. (Orgs.). *Psychology, Society and Education. Critical Perspectives in Brazil*. (1ª. ed., v. 1). Nova Iorque: Nova Science Publishers, Inc.

_____, Toassa, G., & Bautheney, K. C. F. (2016). Advancing Critical Perspectives in Psychology and Education in Brazil (and New Challenges). In Souza, M. P. R., Toassa, G., & Bautheney, K. C. F. (Orgs.). *Psychology, Society and Education. Critical Perspectives in Brazil* (1^a ed., v. 1). Nova Iorque: Nova Science Publishers, Inc.

PARA UMA CRÍTICA DA RAZÃO PSICOMÉTRICA¹

Maria Helena Souza Patto

mas além disso há o aberto, a noite ruiva, as unidades da desmedida, a qualidade de palhaço e de funâmbulo e de sonâmbulo do cidadão médio [...]; a escola fará a parte dela, e o exército e os padres, mas isso que eu chamo de enguia ou via láctea pernoita na memória racial [...], e por isso a revolução no seu momento, [...] por isso as primeiras etapas do reencontro do homem inteiro. E, contudo, aí se emboscam outra vez a Dama da Ciência e seu séquito, a moral, a cidade, a sociedade.

Julio Cortázar

Encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas é um anseio de professores, técnicos e administradores escolares que um número crescente de psicólogos tem ajudado a realizar.

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes de acordo com a classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a sua exclusão da escola. Nesse caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (ou seja, com pretensa isenção e objetividade) por meio de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade.

Pesquisas recentes sobre a escola pública de primeiro grau, como instituição social que só pode ser entendida no interior das relações sociais de produção em vigor na sociedade que a inclui, têm mostrado com frequência que o rendimento escolar não pode ser entendido sem que se leve em conta a relação entre a lógica das práticas escolares e as atitudes e comportamentos comumente tomados como "indisciplina", "desajustamento", "distúrbio emocional", "hiperatividade", "apatia", "disfunção cerebral mínima", "agressividade", "deficiência mental leve" e tantos outros rótulos caros a professores e psicólogos.

1 Versão originalmente publicada em Patto (2000).

Quem já esteve em uma escola pública e conversou com professores e técnicos a respeito da repetência sabe que, em sua maior parte, eles ainda têm uma visão preconceituosa da pobreza, portadores que são de um traço profundo da cultura dominante brasileira: a desqualificação dos pobres. Submetidos a más condições de trabalho, os professores costumam procurar bodes expiatórios para a incompetência pedagógica; formados no interior de concepções científicas tradicionais do fracasso escolar (engendradas e divulgadas desde o começo do século pelo movimento escolanovista), segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais, aderem com facilidade a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares.

Importante notar que essas opiniões também comparecem no discurso dos próprios psicólogos, embora de forma mais sutil, uma vez que traduzidas em termos científicos. Só a título de exemplo: um psicanalismo recente, fundado na concepção winnicottiana de “mãe suficientemente boa”, tem explicado os altos índices de repetência escolar e atos ilegais entre crianças e jovens das classes trabalhadoras a partir do pressuposto de que as mulheres pobres são “mães não suficientemente boas” para promover a saúde mental de seus filhos. Essa versão inclui a dimensão política só na aparência: embora faça referência à pobreza, naturaliza-a ao reduzi-la a uma questão de falta de recursos materiais, deixando de lado as questões da ideologia e do poder e sua relação com a rebeldia, de um lado, e a natureza do aparato jurídico-policial, de outro. Aparato, é preciso ressaltar, assessorado pela própria Psicologia, que participa da formação das penas, fornecedora que é de laudos, não raro, portadores de forte acento moralista, além de reducionistas, pois fechados no plano do indivíduo e da família tomados como abstrações².

Sílvia Leser de Mello (1999) diz isso com muita propriedade:

Tarefa urgente nos cursos de Psicologia é não partir do pressuposto de que as famílias pobres são indignas, denunciando e tentando reverter o abuso cometido contra elas sempre que são transformadas em responsáveis pela violência, pela criminalidade, e até, no extremo, pelos desajustes do país. É preciso dizer e tornar a dizer que a famosa “família desorganizada ou desestruturada” é um estereótipo que culpabiliza as vítimas. A aplicação indiscriminada de modelos familiares normativos a grupos familiares que são divergentes deles pode causar muito mal, acentuando as diferenças e transformando-as em estigmas. A mulher que cuida sozinha de seus filhos não é um monstro. Ela e a criança são uma família. Este é o entendimento do Eca (Estatuto da Criança e do Adolescente) e é preciso fazê-lo chegar aos alunos na universidade. Um bom

2. Exemplo da interpretação dos comportamentos ilegais de crianças e jovens pobres encontra-se em Cohen, Ferraz e Segre (1996).

psicólogo deve começar seu trabalho pelo respeito ao cliente e à sua dignidade. Respeitar significa aplicar-se na compreensão das diversidades e no acatamento das divergências.

A “teoria” da carência cultural deu continuidade à explicação da “marginalidade” social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo da Psicologia científica. Gerada na década de 1970 nos Estados Unidos da América, no interior do movimento por direitos civis das minorias raciais, é portadora de estereótipos e preconceitos sociais trazidos pelo “racismo científico” a respeito dos pobres e continua a marcar presença nos meios em que se planeja e faz a educação escolar primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que buscam saídas técnicas para o beco em que se encontra a educação pública elementar, só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica o barateamento do ensino e a realização da profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar.

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos sem um mínimo de bom senso e senso de ridículo produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica.

A estereotipia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo: os laudos geralmente apresentam uma criança abstrata, sempre a mesma, desenhada com técnicas limitadas e um ou outro chavão teórico. O fato de invariavelmente aprovarem a crença dos educadores de que há algo errado com o aprendiz mostra uma significativa convergência das visões técnico-científica e do senso comum. Tudo se passa como se professor e psicólogo se aliassem no pressuposto de que o aluno que não se adapta às imposições escolares é portador de alguma anormalidade, restando apenas consultar os testes, para supostamente diagnosticá-la.

Como técnicas de exame psicológico que fundamentam as conclusões, esses laudos mencionam testes de avaliação da inteligência, da personalidade e das chamadas habilidades especiais, em conformidade com a fragmentação da psique em instâncias e funções que caracteriza a Psicologia objetivista³. Muitas vezes, um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial é suficiente para a emissão de veredictos, prática que preocupa, não só pela precariedade, como pela ignorância de reflexões há muito publicadas sobre o assunto. Em 1989, em um evento organizado pelo Conselho Regional de Psicologia, Vera Stella Telles (1989, p.231-232) disse com todas as letras:

3 Recentemente, o psicólogo norte-americano Howard Gardner, ao contestar a concepção monolítica de inteligência presente no QI, opondo-lhe o conceito de inteligência múltipla, deu continuidade ao projeto da Psicologia de parcelamento do psiquismo humano, em nome de seu estudo em moldes objetivos. Sobre os males dessa segmentação, veja Maia (1998).

Perguntam-me também o que acho das baterias de testes para delimitar as classes especiais, e de se aplicar testes de QI em crianças de cinco e seis anos para entrarem em uma escola de primeiro grau. E mais: alguns professores pedem ao psicólogo que teste as crianças que dão trabalho, que atrapalham as tarefas escolares. Eu acho bastante oportunas essas perguntas. Quando uma sociedade, uma cultura, começa a tentar classificar até crianças, para formar a classe ideal, nós estamos, no meu entender; à beira da falência. [...] O psicólogo tem que se negar a isso. Em primeiro lugar, uma criança é o que é. É fruto de uma família e a família está ligada ao todo social; isso é o espelho de nosso momento e não uma coisa a ser jogada na lata do lixo.

Telles se refere aos exames psicológicos que se restringem à avaliação do indivíduo. Nos laudos psicológicos enviados às escolas, poucas vezes a bateria é mais completa, o que, como veremos, pode não melhorar em nada a situação, pois o que temos são dados segmentados que esfacelam o avaliado e são interpretados de modo a confirmar a anormalidade pressuposta.

A revelação desse estado de coisas gera discussões cheias de percalços a respeito dos testes psicológicos. O assunto é difícil, por vários motivos: porque põe em evidência a má formação dos psicólogos; porque o uso de testes para fins psicodiagnósticos é, por lei, privativo desses profissionais e está no centro de sua identidade, o que faz com que seu questionamento provoque ameaça de perda de um importante ponto de referência; porque a crítica se faz a partir da filosofia materialista histórica, objeto de desconfiança e desconhecimento de grande parte dos psicólogos; e porque a inércia também está presente no corpo docente que forma psicólogos. Mas a dificuldade maior de realizar esse debate certamente vem do predomínio técnico na formação de psicólogos, em geral, e dos que se dedicam à aplicação de testes, em particular.

A crítica dos testes de inteligência tem se voltado sobretudo aos conteúdos dos itens e às próprias condições de aplicação: aponta-se o predomínio do conhecimento escolar em suas provas; a falta de clareza das "regras do jogo", como é o caso da cronometragem das respostas sem o conhecimento do examinando ou o fato de as perguntas terem significados e funções diversas no contexto familiar, escolar e de avaliação psicológica, o que confunde as crianças durante o processo de avaliação⁴; a influência da motivação do examinando para realizar as tarefas previstas; as consequências de uma história de fracasso escolar sobre o desempenho nos testes; a relação examinador-examinando, modificadora de ambos, principalmente quando se faz presente a verticalidade das relações de classe; a familiaridade dos testandos com materiais e tarefas, usos e costumes, normas e valores, crenças e expectativas contidos nos testes. Esta última restrição refere-se ao viés cultural que eles contêm. Este viés é frequentemente mencionado, mas como entendê-lo em

4 Sobre a questão do significado das perguntas feitas por adultos em diferentes contextos, veja Cagliari (1997).

chave esclarecedora? Ele não se resume a mera atribuição de peso maior a uma entre as diversas culturas existentes em uma mesma sociedade: é instrumento de hegemonia cultural, procedimento de imposição da cultura dominante em detrimento das demais e faz parte do autoritarismo das elites – em suma, é um recurso poderoso de dominação de classe que se vale da justificação ideológica da desigualdade social.

Somadas, todas essas críticas a conteúdos e procedimentos de aplicação configuram os testes de QI como *artimanhas* do poder, que preparam *armadilhas* aos avaliados, que podem acabar vítimas de resultados que não passam de *artefato* do próprio instrumento de medida. Mas a crítica às técnicas de exame psicológico pode ser mais funda e refletir sobre o critério de normalidade que lhes serve de base e as próprias concepções de inteligência e personalidade a partir das quais são construídos.

Atento às relações de poder nas sociedades de classes, Michel Paty (1998, p.160) define o QI unicamente como indicador cultural de *integração social*, do grau de adesão às normas e valores dominantes. Um item de uma escala de inteligência infantil, no qual se pergunta, com o objetivo de avaliar a capacidade de compreensão, por que é melhor dar dinheiro a uma instituição de caridade do que a um pedinte na rua pode ilustrar isso com perfeição: as respostas corretas devem fazer menção à segurança proporcionada por essas instituições quanto à aplicação correta do dinheiro, em contraste com o mau uso que poderá ser feito pelo pedinte. Ora, tais respostas pressupõem pelo menos três coisas: ausência de crítica social, preconceito contra os pobres e união cega à ética e ao padrão de sociabilidade que fundam a filantropia – ou seja, participação em um “modo de pensar” que dispensa o pensar.

De uma perspectiva foucaultiana, o exame psicométrico faz parte do olhar panóptico, uma nova forma de investigação que substitui o inquérito.⁵ Segundo Frayze-Pereira (1989, p.209):

Não se trata mais de saber se algo foi feito ou por quem foi feito, mas se o que foi feito é normal ou não, correto ou não segundo valores hegemônicos. Não se trata mais de inquérito, mas de exame, isto é, de vigilância, exercida pelo professor, pelo médico, pelo supervisor, pelo juiz, pelo psicólogo. Exame que é exercício de poder, uma vez que, ao mesmo tempo que vigia, produz um saber sobre os vigiados, saber esse que se organiza em torno da norma. O que se quer saber é o grau de submissão dos indivíduos aos diferentes poderes, motivo pelo qual se aperfeiçoam as técnicas de observação, classificação, comparação e análise de comportamentos.

É isso que preocupa Leser de Mello (1999, p.149) quando reafirma a importância de fazer chegar aos cursos de Psicologia uma saudável desconfiança do valor dos testes de inteligência e personalidade:

5 Veja, entre outras obras, Foucault (1987).

[...] deveria fazer parte do ensino levar os alunos a compreenderem a qualidade do poder que a “especialização” lhes confere: encerrar no inferno da Febem um jovem, negar uma adoção ou facilitar a “guarda” de crianças, afastar filhos de pais, lançar uma criança na carreira, sem esperança, das classes especiais, contribuir para a morte civil da criança ou jovem contraventor.

Theodor Adorno também fez a crítica da concepção de inteligência presente nos testes de QI. No mundo do desenvolvimento técnico, diz ele, a adequação exigida não se limita aos comportamentos diretamente envolvidos no exercício profissional; todo o pensamento, e não só seus segmentos exigidos profissionalmente, está agora submetido ao controle social. O desempenho do pensamento inteiro converte-se em solução de tarefas impostas de fora, torna-se *training*, pois os objetos sobre os quais incide tornam-se barreira diante das quais tem de se mostrar em forma. O pensamento que perdeu autonomia tem de provar o tempo todo que está em boas condições de treino, mesmo onde não há nada a resolver. Nesse contexto, qualquer modalidade de pensamento que queira estabelecer uma relação não pragmática com o real é vista como vã e indiferente ao social. Em consonância com a concepção neo-positivista de conhecimento (na qual este comparece dividido em empiria acumulada e formalismo lógico), na avaliação científica da atividade intelectual “todo pensamento transforma-se [...] em um questionário lúdico, seja do grau de informação, seja da aptidão”, isto é, um inventário do que se sabe e em teste da capacidade de pensar segundo os cânones da lógica formal. Se assim é, na avaliação quantitativa do pensamento, as respostas certas têm de já estar registradas em algum lugar. O pensamento hoje se reduziu à sua integração ao aparato social – ou seja, o pensamento instrumental passou a ser o próprio paradigma do pensamento humano. Adorno (1992, p.172-173) resume essa redução ao afirmar que “o instrumentalismo, a mais recente versão do pragmatismo, há muito deixou de ser uma mera questão de aplicação do pensamento: ele é o *a priori* de sua própria forma”. Os testes de inteligência lidam, portanto, com a inteligência pragmatizada, a razão encarcerada em sua forma instrumental, mas a maioria dos psicólogos *não sabe disso* e toma os altos escores como indicadores de superioridade de uma abstrata inteligência humana.

A mesma crítica vale para as técnicas de avaliação da personalidade; no caso dos testes projetivos, muitas vezes psicólogos alheios à questão da vida danificada e suas implicações psíquicas valem-se de dois ou três jargões, sempre os mesmos, para “interpretá-los”, e tomam como natural o que é social; como social (em seu sentido funcionalista) o que é político; como dores do crescimento, sofrimentos causados por situações sociais de humilhação⁶; como saúde, o que é limitação. Muitas vezes, procedimentos vagamente inspirados em uma psicanálise vulgar repetem concepções já problematizadas em leituras críticas dos textos técnicos de Freud: a civilização que impõe privações é aceita de modo

6 Gilberto Safra, comunicação pessoal. José Moura Gonçalves Filho (1998, p.11-67) vem realizando um estudo original do sentimento de humilhação como sofrimento político.

acrítico ou pelo menos resignado; em nome do princípio de realidade, justificam-se os sacrifícios psicológicos dos indivíduos, sem submeter o próprio princípio à crítica se tem por objetivo promover a adaptação social do paciente, animá-lo ao trabalho e à felicidade nas circunstâncias sociais dadas, não criticadas (Adorno, 1975, p.34). Ao entender assim indivíduo e sociedade, “acabam conservando o que dá alento à adaptação social” (p.24-25).

Os exames da personalidade se valem ingenuamente do conceito de normalidade e tomam como indicadores de saúde psíquica comportamentos que, segundo Adorno, “só podem ser realizados ao preço da mais profunda mutilação”. As pessoas normais têm que reprimir não só desejos e conhecimentos, mas todos os sintomas que na época burguesa decorrem da repressão; assim, ter saúde psíquica em nossa época é bloquear a fuga para a doença, sem alterar em nada sua etiologia. É por isso que Adorno afirma: “a doença própria da nossa época consiste precisamente no que é normal” (Adorno, 1975, p.50). Os que constroem técnicas de avaliação da personalidade e as aplicam em geral *não sabem disso*; permanentemente às voltas com homens coisificados, não têm instrumentos teóricos para percebê-lo, o que os leva a incluir traços psíquicos reificados em seus critérios de saúde mental.

Este é o objeto da crítica às técnicas de exame psicológico: elas não erram quando buscam tipos psíquicos, mas quando consideram alguns deles – exatamente os que indicam adesão pura e simples às exigências sociais – como paradigmáticos de saúde mental. É essa a contribuição mais importante que a reflexão de Adorno sobre os tipos e síndromes tem a dar à Psicologia. Ele não defende os instrumentos psicodiagnósticos oficiais nem as tipologias arbitrárias e irracionais das teorias de personalidade da Psiquiatria e da Psicologia; ao banirem dos testes de inteligência qualquer resposta indicativa de pensamento crítico ou ao tomarem como saudável a personalidade mutilada, essas teorias (e os instrumentos que alimentam) promovem uma perversa redução psicológica do objeto de estudo e, assim, *fazem parte* das práticas sociais que danificam a vida pela reiteração do dano inaugural presente nas relações de produção. As práticas de exame são, portanto, parte integrante das condições históricas atuais, motivo pelo qual não faz sentido isentar todo e qualquer instrumento de avaliação do psiquismo de seus efeitos reificadores. A redução do objeto é devida às condições históricas, das quais os métodos de exame psicológico que naturalizam o homem participam, a menos que se entenda a história em termos idealistas.

É importante trazer para dentro da Psicologia a reflexão da teoria crítica sobre a perda da fluência da vida psíquica, motivo pelo qual, no interior dessa teoria, justifica-se uma concepção de personalidade fundada em tipos psicológicos. Mas é preciso lembrar também que, quando faz a crítica da crítica das tipologias, Adorno fala em diferentes modalidades de tipificação teórica da personalidade: de um lado, as tipologias de “natureza essencialmente não dinâmica, ‘anti-sociológica’ e quase-biológica [...] opõem-se diretamente à teoria do nosso trabalho e a seus resultados empíricos”; de outro, a tipificação que orienta a pesquisa empírica e as interpretações teóricas do estudo da personalidade autoritária, do qual ele faz parte em sua fase norte-americana. Para definir esta última, adverte:

O fator que torna sempre plausível o enfoque tipológico não é de caráter estático-biológico, mas pelo contrário, dinâmico-social. O fato de a sociedade humana estar dividida em classes até a atualidade afeta algo mais do que as relações externas dos homens. Na alma do indivíduo ficam impressos os vestígios da repressão social. [...]. É muito provável que isso aconteça num grau superior em nossa cultura padronizada de massa do que em épocas anteriores. [...] Quem critica a tipologia não deve esquecer que um grande número de pessoas já não é - melhor dizendo, nunca foi - "indivíduo", no sentido que a palavra tem na filosofia tradicional do século dezenove. Se existem os que pensam em rótulos, isto se deve unicamente a que processos sociais subjulgantes, obscuros, padronizados, "rotulantes", que praticamente não deixam ao "indivíduo" liberdade de ação nem oportunidade de verdadeira individuação, determinam este modo de pensar. Desta forma, estabelece-se um *novo ponto de partida para a tipologia*. Temos razões para buscar tipos psicológicos porque o mundo em que vivemos está tipificado e "produz" diferentes "tipos" de pessoas. É só identificando os aspectos estereotipados do homem moderno, e não negando sua existência, que se pode contrapor à tendência perniciosa a classificação e ao agrupamento gerais (Adorno, 1965, p.697-698, grifos nossos).

O que não quer dizer que a teoria crítica tenha afirmado, de modo puro e simples, a morte do sujeito.⁷

É perigoso, portanto, afirmar, sem matiz, que a redução do objeto não se deve ao método, mas às condições históricas, pois uma coisa são escalas construídas para investigar os danos sociais da personalidade e desvelar a sua redução; outra são as técnicas convencionais de investigação da inteligência e personalidade que, baseadas no mito de psique como estrutura orgânica que nada deve ao social e na identificação entre saúde mental e adaptação, tomam a redução historicamente construída como natural e não como parte do arsenal de práticas sociais que repõem a reificação, ou seja, que integram os poderosos mecanismos sociais de reprodução do existente.

7 Em nome de Adorno e Horkheimer, tem-se afirmado, de modo dogmático e plano, a morte do sujeito nas sociedades da cultura padronizada de massas. No entanto, são muitas as passagens nos escritos desses dois filósofos em que essa afirmação é cuidadosa e matizada. A própria ênfase da teoria no esclarecimento racional como forma de evitar que Auschwitz se repita traz implícita a possibilidade do pensamento crítico nessas sociedades. Mesmo que nas sociedades tecnológicas atuais a maioria das pessoas esteja, em maior ou menor grau, reificada, é preciso perguntar se "a fetichização é algo absoluto e definitivo, se é possível manipular o homem tanto quanto se queira, se os homens são manipuláveis infinitamente em qualquer direção, se não existe sempre um ponto limite, um *limes* no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos" (Heller, 1972, p.99). Se não o fizermos, corremos o risco de cair no mesmo impasse do Dogmatismo, que, ao afirmar a impossibilidade do conhecimento, impugna a si mesmo. Se for verdade que é ingenuidade romântica falar em subjetividade e em intersubjetividade (pois pressupõe a existência de sujeitos onde eles inexistiriam), resta indagar sobre o estatuto mesmo desta afirmação: se anunciada por um homem reificado (já que todos o seriam nas sociedades atuais) ela é fruto da impossibilidade de pensamento crítico nessa sociedade, tanto quanto as que afirmam o contrário.

Não é demais reafirmar: as concepções de inteligência e personalidade que fundamentam os testes e as maneiras de pensar dos que os engendram, aplicam e avaliam baseiam-se em concepções 'quase-biológicas', 'anti-sociológicas' da psique, razão pela qual não se pode defendê-las, nem os seus instrumentos de medida, a partir dos argumentos que fundamentam a tipologia e as escalas que integram o estudo clássico da personalidade autoritária, no qual se buscaram deliberadamente aspectos básicos do caráter fascista.

Em relação aos testes de personalidade usuais entre psicólogos, resta ainda a tarefa de discutir se eles têm acuidade para captar a segmentação historicamente imposta à subjetividade humana, uma vez que não foram construídos nem são interpretados desta perspectiva. Pode-se perguntar se não estão fundamentados em teorias que pressupõem a totalidade do caráter ou em uma "fé harmonística na unidade da pessoa", inimaginável nas atuais sociedades massificadas; pode-se perguntar também sobre seu compromisso com o que Adorno chamou de "jargão da autenticidade", autenticidade impossível que está no núcleo de concepções existenciais-humanistas.

Desnecessário dizer, não se trata de "culpar" os testes psicológicos, pois a culpa não é atributo de objetos e de seres não-pensantes; não se trata também de "demonizá-los", como se só eles fossem construções técnicas ou teóricas. Toda teoria é uma interpretação, e todo instrumento de pesquisa ou diagnose é uma construção, mas como vimos, há construções e construções: teorias e técnicas diferem quanto à acuidade crítica dos pressupostos que as constituem e ao papel social que desempenham. Há concepções que produzem ficções sobre os homens, falam de homens abstratos, encobrem a realidade e somam com a desumanização; há concepções que as desvelam, em nome do compromisso expresso com a vida justa. As tipologias estático-biológicas e os testes que elas informam estão no primeiro caso; as dinâmico-sociais, no segundo. Essa diferença tem de ser marcada, motivo pelo qual tachar de ilusão romântica qualquer crítica a qualquer tipologia é fazer retroceder a contribuição trazida pela reflexão adorniana sobre tipos e síndromes.

Discutir os testes não é pôr em confronto gostos e opiniões pessoais, muito menos transformar o debate em rinha ou ringue para divertir a plateia. O que está em pauta não são os testes em si mesmos, mas uma *discussão teórica* de caráter muito mais amplo: o da própria concepção de ciência, homem e sociedade que lastreia uma Psicologia que está na base da criação de instrumentos para fins de avaliação quantitativa e classificação de indivíduos e grupos e tem sido qualificada como positivista, instrumental, objetivista e fiscalista (Lepoldo e Silva, 1997). Ou seja, a chave da crítica aos testes e às concepções de homem que os engendram está na discussão da própria concepção de ciência que lhes dá existência. Se assim é, a conclusão bastante usual entre participantes desses debates de que "fulano não gosta de testes" prova que a discussão teórica não aconteceu.

Para que haja um debate fecundo, é preciso que ambos os lados tenham um mínimo de clareza a respeito do lugar teórico a partir do qual elaboram seus argumentos. Os que defendem a mensuração do psiquismo e os laudos psicológicos precisam conhecer não só os pressupostos filosóficos das técnicas que adotam, mas também os fundamentos

da crítica, sem o que não podem contra-argumentar. O mesmo vale para os que fazem a crítica: é preciso que conheçam a base teórica da Psicologia psicométrica e normativa e dominem o arcabouço teórico com o qual se debruçam sobre ela para desvelar a sua razão. Sem isso, a comunicação torna-se impossível e o que se tem é um estéril e absurdo diálogo de surdos, do qual é melhor ausentar-se.

No interior desse debate, questões teóricas provocam com frequência respostas pragmáticas. Diante da crítica da coisificação do sujeito operada pelos testes, alega-se que o problema não está neles, mas na imperícia dos que os aplicam e redigem laudos; diante da proposta de substituí-los por outras formas de conhecer as pessoas, alega-se a necessidade de diagnósticos rápidos; diante da crítica que os desvela como instrumentos que justificam cientificamente a desigualdade e a exclusão escolar, menciona-se a possibilidade de usá-los para incluir, como nos raros casos em que, a partir de resultados de QI, crianças são retiradas das classes especiais e enviadas a classes comuns. Note-se que, neste argumento, a superação do caráter classificador-excludente dos testes é ilusória, pois em verdade continua-se a afirmar que, em função dos resultados obtidos, é legítimo classificar crianças para fins de inclusão ou exclusão em espaços escolares diversos. Movendo-se nos limites do senso comum ou do pensamento cotidiano, esses raciocínios tomam por verdadeiro o que é útil e não saem do lugar.

Poder-se-ia pensar que o pragmatismo que povoa os argumentos dos psicólogos é mera consequência de sua má formação teórica. No entanto, não se trata disso: “o pragmatismo da ciência não é elemento derivado, que a ela se acrescentaria. *Há uma intencionalidade pragmática originária*” no modelo objetivista de Ciência (Leopoldo e Silva, 1997, p.22). A alegação de cientificidade dos testes e da Psicologia comparece com frequência como resposta ao seu questionamento. Mas a afirmação de seu estatuto científico, como se isso pusesse um ponto final ao debate, revela que os que fazem a Psicologia geralmente passam ao largo da crítica filosófica e sociológica contemporânea das Ciências Humanas, crítica essa que traz à luz a reificação dos homens quando identificados com o objeto das Ciências Naturais e declarados passíveis de serem conhecidos por meio dos mesmos métodos.

Aprisionada em sua circunstância de especialização, a Psicologia faz parte do “cientifismo parcelador e coisificador do conhecimento”, que produz “modalidades segmentadas do conhecimento” (Martins, 1978, p. 20). O que os psicólogos podem fazer nas condições históricas atuais é aproximar-se das teorias que lhes permitam pensar criticamente as condições em que a especialidade que praticam se fez e se faz como ciência e profissão. Dizendo de outra maneira, os psicólogos precisam pensar o seu pensamento, tarefa impossível sem a perspectiva histórico-crítica.

Fazer a crítica da Psicologia (e da psicometria) é situar o conhecimento que ela produz, é

ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal. [...] A perspectiva crítica pode [...] descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob

determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos (Martins, 1977, p.2).

Fazer a crítica da Psicologia é desvendar a lógica do modo de produção capitalista em suas teorias e técnicas.

Frayze-Pereira (1989, p.227) diz o mesmo a partir de um outro ângulo e com outras palavras:

Como é possível resistir a essa potência de uma sociedade inteiramente fundada sobre as práticas de vigilância, entre as quais o psicodiagnóstico estaria absolutamente colocado? [...] Pelo exercício da crítica [...] pela apreensão crítica do real [...] que leva em conta o processo de constituição concreta da realidade que estou pretendendo compreender: [...]. Fico em dúvida se o psicodiagnóstico como tal resiste a essa postura crítica, no momento mesmo em que se realiza, ou se a condição do exercício do psicodiagnóstico não é o fato de a crítica ser deixada de lado.

A reflexão sobre a Psicologia só se realiza quando se busca a perspectiva de classe a partir da qual foi construída. Dizer que o ângulo de visão proporcionado pelo compromisso de classe faz parte do arcabouço das teorias é dizer que os interesses de classe são *constitutivos* de conceitos, sistemas de conhecimento e métodos; significa, portanto, dizer que as dimensões política e epistemológica do conhecimento são inseparáveis. Sendo assim, crítica não é implicância, opinião ou ataque pessoal a teorias e métodos, não é recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. "O procedimento crítico é aquele que incorpora, ultrapassando, determinado conhecimento" (Martins, 1978, p.45). Quando se diz que o conhecimento objeto da crítica é incorporado por ela, está-se afirmando que a crítica não o recusa, mas vai em busca de sua gênese; quando se diz que ela o ultrapassa, o que se quer dizer é que, desvendando a sua razão - e só assim - pode superá-lo. Para fazer a crítica da psicometria (e da Psicologia que a contém) é preciso, em primeiro lugar, buscar sua origem teórico-política, ou seja, analisar o momento histórico da constituição das classificações valorativas inerentes a uma Psicologia normativa. Proceder assim significa concebê-la não como um engano, mas como conhecimento que tem a sua razão, "uma razão anti-histórica, mas historicamente determinada" (Martins, 1978, p.45).

Noções naturalizadas e matematizadas de diferenças individuais e grupais de capacidade psíquica foram elaboradas a partir de condições sócio históricas determinadas que é preciso desvendar. Foi desta perspectiva que se pôde fazer a crítica da cruzada psicométrica do começo do século XX e da "teoria" da carência cultural; foi a partir dela que se pôde desvelar a visão de mundo da burguesia triunfante oitocentista incrustada na crença da distribuição meritocrática das pessoas pelos lugares sociais, concepção que preside as classificações valorativas de inteligência e personalidade; foi ela que permitiu perceber que o conceito ideológico de aptidão natural faz parte dos processos que reprodutivos da sociedade capitalista. Enfim, é desta perspectiva totalizadora e histórica que se pode

perceber que o conhecimento não é neutro e pode ter consequências que escapam às boas intenções de quem o produz⁸.

O conhecimento materialista histórico não aspira à neutralidade. Nas *Teses Contra Feuerbach* (1845), Marx (1978, p.49-53) explicitou a natureza engajada de sua teoria; na décima-primeira tese ele diz: "Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo; diferentemente, cabe *transformá-lo*". O compromisso com a transformação do mundo e a dignidade do homem é princípio constitutivo, marca de nascença de seu arcabouço teórico e móvel da reflexão de Marx sobre o conhecimento e a condição humana sob o modo capitalista de produção.

Tendo como referência a filosofia marxista, Martins (1978, p.45) afirma: "só o compromisso com a transformação da sociedade pode revolucionar o conhecimento.". Partindo da teoria crítica frankfurtiana, Segundo Leopoldo e Silva (1997, p.25), "a teoria tradicional supõe a possibilidade de uma descrição neutra da realidade, mesmo que esta realidade seja psicológica, social ou histórica, isto é, mesmo naquilo que se refere ao homem", ao passo que "a teoria crítica não pode deixar de considerar a gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos." A consideração das finalidades sociais do conhecimento está, portanto, no cerne destas concepções das Ciências Humanas, o que permite afirmar que nelas a linha que separa Ciência e Ética perde a nitidez⁹.

O compromisso humano-genérico está no cerne da obra de Marx e é constitutivo de sua antropologia e teoria do valor. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, o conceito de alienação está no centro da análise da natureza da atividade produtiva, da relação do trabalhador com os produtos do seu trabalho e da lógica perversa na qual "o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais - comer, beber e procriar, ou no máximo também em sua casa e no embelezamento dela -, enquanto em suas funções humanas se reduz a um animal." (Marx, 1970, p.94). Não por acaso, *O Capital* começa com a discussão sobre o fetichismo da mercadoria, em que os objetos materiais (as mercadorias) *aparecem* dotados naturalmente de valor, enquanto as relações de trabalho entre os produtores *aparecem* sob a forma de relações entre os produtos de seu trabalho. Não por acaso, a frase que abre esse texto fala do predomínio de coisas: "A riqueza das sociedades em que domina o modo capitalista de produção aparece como uma imensa coleção de mercadorias, e a mercadoria individual como sua forma elementar." (Marx, 1983, p.45). Em ambos os casos, Marx fala a partir de seu compromisso com os valores humanistas e denuncia a coisificação dos homens enquanto essência desse modo de produção. E o faz com fervor político e profundidade teórica¹⁰.

8 Nos últimos anos, são muitas as histórias críticas da Psicologia. Veja, por exemplo, Paicheler (1992). Sobre a história do conceito ideológico de aptidões naturais, veja Bisseret (1978, p.30-67).

9 No pensamento frankfurtiano, a linha que separa a Ciência e a Arte como produtoras de conhecimento sobre a condição humana também é tênue. A este respeito, veja Buck-Morss (1977).

10 Ao tratar da questão do engajamento do cientista e da impossibilidade de uma ciência puramente objetiva e isenta de juízos de valor; Hobsbawm, depois de refletir sobre os limites além dos quais o compromisso político do pesquisador deixa de ser cientificamente legítimo, argumenta a favor do "engajamento objetivo", ou seja, do envolvimento do pesquisador até um ponto que não passe dos limites e não o transforme em presa de uma estrutura doutrinária ortodoxa, que não transforme sua produção em pseudociência a serviço da conveniência

*imane*nte. Nesta linha de argumento, é válido proceder a uma inversão da classificação apontada acima e afirmar que a análise lógica do conhecimento produzido pelas Ciências Humanas e Sociais é *crítica externa*, mas não inócua, pois soma com o ocultamento do que é essencial na sociedade e repõe a tese da neutralidade do conhecimento, ocultamento e neutralidade próprios da filosofia positivista.

Na discussão sobre o fetichismo da mercadoria, está a origem do conceito de ideologia como conjunto de ideias que, por se deterem nas camadas aparentes do real, obscurecem a percepção do modo de ser da sociedade capitalista e resultam em percepção lacunar do objeto sobre o qual versam:

O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso [...] não é uma coerência nem um poder obtido *malgrado* das lacunas, *malgrado* os espaços em branco, *malgrado* o que fica oculto; ao contrário, é *graças aos brancos*, *graças às lacunas* entre as suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente. Em suma, é porque não diz tudo e não pode dizer tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso. [...] O discurso ideológico se sustenta, justamente, porque *não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer*. Se o disser, se preencher todas as lacunas, ele se autodestrói como ideologia. A força do discurso ideológico provém de uma lógica que poderíamos chamar de *lógica da lacuna*, *lógica do branco* (Chauí, 1981, p.21-22).

O que uma concepção da sociedade de classes como organização hierárquica baseada em diferenças individuais de aptidão (mensuráveis ou detectáveis por meio de testes psicológicos) não diz e não pode dizer sob pena de se autodestruir? O que os laudos psicológicos - por mais fiéis que sejam à técnica dos testes e aos princípios lógicos do pensamento correto sobre crianças que não conseguem se escolarizar na escola pública brasileira - não dizem e não podem dizer sob pena de autodemolição? Não dizem muitas coisas: que o comportamento escolar dessas crianças não é um "em si", mas parte integrante de uma instituição de ensino, cuja lógica é imprescindível conhecer se se quiser entender o significado desse comportamento; que em uma sociedade de classes o Estado defende os interesses das classes que detêm o poder econômico e o poder cultural; que a escola para o povo tem, no caso brasileiro, uma história marcada pelo descaso do Estado; que uma política educacional marcada por esse descaso e equívocos tecnicistas sucateou a rede pública de escolas; que a burocratização da escola eliminou uma avaliação fecunda da qualidade do ensino oferecido; que a política salarial desestimula os professores que, frustrados e desrespeitados, repassam o desrespeito aos usuários da rede de escolas públicas; que a maior parte dos professores é concessionária do preconceito, da raiva e do desrespeito pelos pobres, traço profundo de uma sociedade de origem escravocrata em que a classe dominante sempre primou pela violência e pelo arbítrio; que a vida diária escolar concretiza tudo isso sob a forma de práticas e processos pedagógicos

e administrativos produtores de dificuldades de ensino e aprendizagem dos bens culturais que cabe à escola transmitir; sobretudo aos alunos que dependem inteiramente dela para aprendê-los; que as relações pessoais na escola são via de regra autoritárias e produtoras de estigma, humilhação e exclusão; que a falta frequente de professores faz com que classes inteiras fiquem abandonadas por longos períodos, o que não impede que sejam, no ano seguinte, rotuladas como “fracas”, substitutas das classes especiais; que todo esse processo é vivido com dor pelas crianças e as leva a danos psíquicos que os psicólogos entendem equivocadamente como causa das dificuldades escolares, operando uma inversão típica das ideias ideológicas: tomar os efeitos como causas; que os resultados alcançados nos próprios testes de inteligência dependem do histórico escolar do avaliado, que leva o aluno a reações negativas em situações de avaliação, à descrença quanto às suas capacidades diante do resultado obtido em testes que exigem informações que não podem ser esperadas de crianças que não tiveram o direito a uma escola de boa qualidade.

A tentativa de preencher essas lacunas não corrigiria os “enganos” dos laudos, tornando-os verdadeiros. Tudo isso levado em conta, eles seriam destruídos, baseados que estão na “lógica da lacuna” contida em um psicologismo que pressupõe que dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar decorrem de distúrbios físicos ou psíquicos encerrados no indivíduo.

A consciência de que uma prática profissional limitada é uma necessidade histórica não é um convite a posturas fatalistas. No caso da Psicologia, não justifica a paralisia ou passividade em face das implicações éticas e políticas de seu exercício profissional. Se é verdade que uma proposta de substituição dos testes por outras formas de avaliação é perigosa - pois, facilmente incorporadas à realização das mesmas finalidades político-sociais, só reforçariam aquilo que criticam -, tal advertência não pode minimizar a *atividade* contida na postura crítica. A atividade de desvelamento pode sair da academia e ser incorporada a uma ação profissional orientada por valores positivos, ou seja, voltados para a realização da utopia do mundo humanizado. Como diz Paulo Freire:

[...] utopia é unidade de *denúncia* e *anúncio*. A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção (como o são muitas técnicas psicológicas de exame e terapia), anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana. Quando se indagam sobre o mundo em que vivem e o lugar que nele ocupam, indivíduos e grupos defrontam-se com limites objetivos, impostos pelas condições históricas atuais, e obstáculos subjetivos que pedem *entendimento* para que sejam superados. E esses indivíduos e grupos passíveis de esclarecimento podem ser alunos e professores; estudantes de Psicologia, psicólogos e o público que demanda os seus serviços; grupos que se engajam em ações alternativas em instituições.

E vale terminar com a insistência de Freire (1970) no restabelecimento da reflexão compartilhada:

[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.

Eis um bom começo para o diálogo teórico entre os psicólogos: dialogar sobre a impossibilidade do próprio diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (1965). Tipos y síndromes. In Adorno, T. W et al. *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección.
- _____. (1975). El psicoanálisis revisitado. In Adorno, T. W. et al. *Teoría crítica del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- _____. (1992). *Minima Moralia*. São Paulo: Ática.
- Bisseret, N. (1978). A ideologia das aptidões naturais. In Durand, J. C. G (Org.) *Educação e Hegemonia de Classe. As funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Buck-Morss, S. (1977). *The origin of Negative Dialectics: Theodor Adorno, Walter Benjamin and the Frankfurt Institute*. Nova Iorque: The Free Press.
- Cagliari, L.C. (1997). O príncipe que virou sapo. In Patto, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Chauí, M.S. (1981). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna.
- Cagliari, L.C. (1985). O príncipe que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa*, 55, 50-62.
- Cohen, C., Ferraz, F. C, & Segre, M. (Orgs.) (1996). *Saúde Mental, Justiça e Crime*. São Paulo: Edusp.
- Cortázar, J. (1985) *Prosa do Observatório*. São Paulo: Perspectiva.
- Frayze-Pereira, J. A. (1989). Psicodiagnóstico: instrumento de revelação? In *Anais do I CONPSIC*, São Paulo.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação social: um problema político em Psicologia. *Psicologia USP*, 9(2), 11-67.
- Heller, A. Sobre os papéis sociais. (1972). In *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hobsbawm, E. (1998). Engajamento. In Hobsbawm, E. *Sobre História*. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras.

Leopoldo e Silva, F. (1997). Conhecimento e razão instrumental. *Psicologia USP*, 8(1), 11-31.

Martins, J.S. (1977). Introdução. In Foracchi, M.M., & Martins, J.S. (Orgs.) *Sociologia e Sociedade. Leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

_____. (1978). *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo: Hucitec.

MARX, K. (1970). Manuscritos econômicos e filosóficos. In Fromm, E. *Conceito marxista do homem* (5ª ed.) Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1978). Teses contra Feuerbach. In Giannotti, J.A. (Org.) *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos* (2ª ed.). São Paulo: Abril Cultural (Coleção "Os Pensadores").

_____. (1983). *O capital: crítica da economia política* (v. 1). São Paulo: Abril Cultural.

Maia, A.F. (1998). Apontamentos sobre a Ética e individualidade a partir da *Minima Moralia*. *Psicologia USP*, (9)2, 151-177.

Mello, S.L. (1999). Estatuto da criança e do adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica?. *Psicologia USP*, 10(2), 139-151. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641999000200010>.

Paicheler, G. (1992). *L'invention de la Psychologie Moderne*. Paris: Editions Harmattan.

Patto, M. H. S. *Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

Paty, M. (1998). Os discursos sobre as raças e a ciência. *Estudos Avançados*, 12(33), 160.

Saviani, D. (1983). As teorias da educação e o problema da marginalidade. In *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.

Telles, V.S. (1989). Exposição na Mesa-Redonda Psicodiagnóstico: instrumento de revelação? In *Anais do I CONPSIC*. Editora do Conselho Regional de Psicologia: Brasília.

**PERSPECTIVAS ATUAIS E
INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO,
SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL**



EDUCAÇÃO EM CONJUNTO PARA TODXS: PERCURSO DE UM POSSÍVEL

Carla Biancha Angelucci

Aquí todos somos deformes
Y nos resistimos a usar uniformes
Lo más feo de la flor es el tallo
La belleza se alimenta de fallos
Como nos vemos curiosos
Ponemos a los lindos nerviosos
Que toda la gente nos señale
Lo que no es igual, sobresale
René Pérez

A presença da discussão sobre os direitos sociais das pessoas com diferenças funcionais na formação de psicólogxs é o tema deste capítulo¹. A escolha pela expressão “diferenças funcionais” não obedece a modismos nem à nova legislação. Tampouco serve ao exercício de maquiagem do fenômeno. Trata-se, isso sim, de adesão à maneira como o movimento social organizado de pessoas que vivem essa condição tem criado inflexões a fim de expressar melhor a maneira como se percebe e quer ser percebido socialmente.

O termo “diferenças funcionais” surge na primeira década dos anos 2000, a partir do Fórum de Vida Independente da Espanha (Palacios & Romañach, 2008), partindo da crítica não só ao conceito de deficiência, mas à própria palavra, que inevitavelmente remete à percepção de alguém como mais ou menos eficiente. Assim, buscando uma terminologia mais coerente com o aporte socioantropológico que fundamenta o modelo social da deficiência, vigente em documentos internacionais e nacionais, surge a proposta de que consideremos corporeidades e subjetividades diversas, com distintas possibilidades de funcionalidades. Percebam que não se trata de negar condições específicas como a ausência de um membro ou de um órgão sensorial, de uma conformação cognitiva específica, mas de apresentar o sujeito não a partir de tais ausências ou prejuízos, e sim da organização da funcionalidade, que inclui, mas não se esgota, nessa condição. Posto isso, utilizarei a expressão deficiência para remeter a

¹ É preciso dizer que este é um capítulo-agradecimento. Nele, inevitável e propositalmente, farei menções a queridxs mestrxs e suas obras. Muitos outrxs queridxs não serão citadxs, mas também se constituíram em mestrxs para mim. Fica a gratidão pela oferta generosa que este Instituto nesta Universidade (ainda) pública, gratuita e laica pode proporcionar a mim e a outrxs tantxs colegas. Que esse direito continue sendo possível para muitas novas gerações de psicólogxs ainda.

documentos, legislação ou aspectos históricos. Para fazer menção ao movimento social, às propostas de discussão teórico-práticas e a sujeitos, optarei por marcar a expressão “diferenças funcionais”.

Cabe ainda explicitar que este texto é composto por dois momentos: o primeiro relaciona-se a algumas experiências fundadoras na construção do campo de atuação em que me situo, qual seja, o da formação, em nível de graduação e pós-graduação, para a garantia do direito à Educação das pessoas com diferenças funcionais. No segundo momento, são discutidos alguns percursos formativos sobre o tema para a graduação que venho experimentando nos últimos dezessete anos.

Ao compartilhar trajetória profissional e percursos formativos, pretendo refletir acerca das possibilidades de o tema dos direitos sociais de pessoas com diferenças funcionais ser incorporado no horizonte de ações de psicólogos. Percebam que a intenção não é produzir um texto que se comunique tão somente com psicólogos que trabalham diretamente com a população aqui mencionada. O desejo é de que este texto possa, mais do que tudo, suscitar reflexões sobre a cotidiana invisibilização dessa população, por meio do impedimento de sua participação social ampla e seu ocultamento durante a formação em Psicologia. Arrisco dizer que na formação em Psicologia há uma forma específica de aparição desse tema, marcadamente como apêndice, em um percurso formativo hegemônico que insiste em binarismos como desenvolvimento normal ou anormal, aprendizagem em ritmo adequado ou atrasado, corporeidades e subjetividades saudáveis ou patológicas.

DE COMO FUI ME TORNANDO A “MOÇA DA INCLUSÃO”

Somos de la tribu que con sucio se baña.

René Pérez

Minhas escolhas incidiram sobre populações invisibilizadas nos processos de escolarização. São muitas essas populações, tanto quanto são inúmeras as estratégias de invisibilização (e não de invisibilidade). Acostumamo-nos a dizer que alguém ou algum grupo social é alvo de discriminação, por exemplo, por ter deficiência física, ser surdo ou não realizar operações cognitivas complexas. Acompanhando os estudos da teoria crítica da sociedade sobre o tema do preconceito, realizados por José Leon Crochik, evidencia-se que o ato discriminatório não se dá em razão de um atributo do sujeito que é alvo do preconceito, mas do olhar social depositado sobre o ele. O olhar preconceituoso não reconhece a dignidade intrínseca de uma pessoa, qualquer que seja sua condição, não legitima as diversas formas de estar no mundo, rebaixa a condição de alguém ao nível do infra-humano (Crochik, 1995). O exercício de não revitimizar pessoas que são alvo de preconceito e discriminação pede atenção constante e produção de novas formas de dizer o que percebermos. Daí, a utilização mais corriqueira de expressões que marquem a ação de alguém contra um sujeito – invisibilizado, escravizado, empobrecido – em vez de apresentar a situação como se aludisse a uma característica do sujeito – invisível, escravo,

pobre. Penso que essa qualidade da atenção seja decisiva se queremos, de fato, constituir uma experiência respeitosa de trabalho e pesquisa.

Na iniciação científica, orientada pela professora Maria Helena Patto², o estudo de que participei buscava compreender os efeitos da reforma educacional que separava escolas de Educação Fundamental I e II na vida diária de crianças e suas famílias. Concomitantemente, sob coordenação de Maria Cristina Machado Kupfer, estagiava na Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, colaborando na primeira experiência do Projeto Ponte, que acompanhava crianças e adolescentes com sofrimento psíquico intenso, usuárixs da instituição, em suas primeiras incursões em classes especiais, classes comuns ou escolas especiais. Foram anos de muito contato com a rede pública de educação e muitos aprendizados. Era avassaladora a desqualificação das famílias pobres, a desqualificação das crianças tidas como loucas ou retardadas, a desqualificação de educadorxs que buscavam produzir encontros significativos com xs estudantes. Da mesma maneira, era desconcertante conhecer e partilhar das práticas de sobrevivência de crianças, adolescentes e adultxs a organizações institucionais muitas vezes despersonalizantes³.

A primeira experiência de trabalho pós-formatura: educadora social em um abrigo para adolescentes vítimas de violência doméstica, que aguardavam decisão judicial em uma cidade da Grande São Paulo. Sublinhe-se que eram vítimas de violência doméstica e haviam sido retiradas de suas casas, de suas comunidades de origem, de suas escolas, de suas praças e ruas, de sua gente. Aguardavam decisão judicial por quinze dias, meio ano, três anos ou até fazerem dezoito anos e se verem obrigadas a deixar a instituição por terem atingido a maioridade civil. Como novata, fiquei responsável pelos plantões noturnos e de finais de semana, o que implicava estar nos períodos de maior permanência dxs adolescentes na casa. Foi criada uma rotina de acompanhamento da lição de casa, com visitas à escola, junto com xs demais educadorxs sociais. Criamos também momentos de descanso, passeios noturnos pela cidade e visitas familiares assistidas. Com as moças, introduzi conversas sobre temas íntimos no quarto, com luz apagada, perto da hora de dormir. O mais difícil seguia sendo construir uma relação de confiança com os rapazes, algo que foi sendo construído amiúde. Introduzi, no quarto dos rapazes, a leitura antes de dormir. Um livro era escolhido e, a cada noite, em sistema de rodízio, na cabeceira de um deles, um capítulo era lido, enquanto um dos rapazes recebia cafuné. Esse foi um período em que me via constantemente acompanhada das ideias de Winnicott, que me haviam sido apresentadas por José Moura Gonçalves Filho, Cíntia Copit Freller e Gilberto Safra⁴.

Depois de um ano, outro concurso, outra cidade da Grande São Paulo. Enfim, psicóloga escolar. Primeira colocada que era, podia escolher qualquer dos serviços. Para alegria geral – imagino – dxs colegas de concurso, escolhi o que nunca havia

2 Angelucci, Lins, Vieira, 1997.

3 Como principais referências da época para tais debates, é preciso citar: Patto, 1994, 1997; Machado, 1994; Kupfer, 1997; Machado e Souza, 1997; Gonçalves Filho, 1998(a).

4 Winnicott, 1975, 1978; Gonçalves Filho, 1998; Safra, 1999; Freller, 2000.

sido escolhido: as escolas de educação especial da rede, que costumavam ficar com o último psicólogo da fila. Sem dúvida, saber que havia sido minha escolha criou efeitos nas equipes das escolas especiais. Estávamos em tempos anteriores a qualquer política nacional de educação especial. A Declaração de Salamanca (1994) já era conhecida, já se falava em inclusão, mas persistia o ideário de que, primeiramente, era importante que as crianças fossem preparadas para, então, os processos de escolarização conjunta terem início. Trabalhávamos quatro dias em sistema de itinerância (cada dia em uma escola) e a sexta-feira era reservada para o encontro da equipe de psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas para planejamento, avaliação e registro do trabalho. Fazíamos grupos com familiares, grupo com professores, participávamos de ações em sala de aula, acompanhávamos intervalo, parque, entrada e saída de estudantes. Houve mudança de gestão e uma nova política de formação docente teve início. Muitos processos participativos, muitos documentos, muitas utopias construídas em um coletivo multiprofissional composto por professores, gestores, coordenadores pedagógicos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos. A constituição de um núcleo de educação inclusiva anunciava o fim das escolas especiais. Passamos a acompanhar essa transição na Educação Infantil e nos primeiros anos da Educação Fundamental. Tínhamos nas mãos as declarações de Salamanca (Unesco, 1994) e da Guatemala (Brasil, 2001), além das discussões sobre os efeitos da institucionalização. Com isso, construímos, docentes e técnicas, o primeiro documento de orientação para a educação inclusiva do município. Os estudos sobre Psicologia Institucional e as reflexões sobre a função da Psicologia em contextos educacionais foram os principais aportes. Não por acaso, o tema do mestrado que realizava à época transformou-se; passei a estudar a política de educação inclusiva no estado de São Paulo (Angelucci, 2002) a partir das experiências de duas professoras comprometidas com a educação conjunta para todos.

O serviço de orientação à Queixa Escolar estava se constituindo sob coordenação de Beatriz de Paula Souza⁵ que, muito generosamente, convidou-me a participar de um piloto de formação, com oferta de estágio. A proposta, ainda vigente, consistia em discutir o trabalho psicológico em relação à dimensão educacional da vida dos sujeitos a partir de espaços de trabalho não escolares. Assim, os atendimentos clínicos, os acompanhamentos em serviços de saúde e em outros contextos em que pudesse surgir o debate sobre os efeitos do processo de escolarização na vida de uma criança ou de um adolescente eram discutidos. Um tema sempre presente é o direito à educação por parte das pessoas com diferenças funcionais. Buscávamos, então, produzir formas de intervenção que problematizassem a afirmação de que educação especial é assunto para especialistas, não sendo campo geral de intervenção nem pedagógica, nem psicológica. Nesse sentido, foram fundamentais as discussões de Kupfer (2001) sobre o lugar do especialista na educação e sobre o sentido da escolarização de crianças que vivem impasses em seus processos de subjetivação.

⁵ Trabalho que, posteriormente, foi sistematizado e registrado. Ver Souza (2007).

E, ENTÃO, PROFESSORA DE DEFICIÊNCIA

We accept her, we accept her! One of us,
one of us! Gooba-gobble, gooba-gobble!
Canção do filme Freaks, de Tod Browning

Desconheço pesquisa sobre o tema, mas arrisco afirmar que o início da carreira docente no ensino superior privado brasileiro costuma implicar o imenso desafio de assumir disciplinas que guardam pouca relação direta com os temas de pesquisa de professorxs recém-contratadxs. Assumi disciplinas gerais ofertadas aos períodos iniciais de formação ou disciplinas de Psicologia para estudantes de outros cursos. Após quatro anos e duas instituições de ensino superior, fui designada responsável por uma disciplina diretamente vinculada ao meu tema de investigação nos estudos de pós-graduação. Enfim, era professora na disciplina Psicologia aplicada a pessoas com deficiência ou, como diziam xs estudantes, eu era a professora de “Deficiência”. Ainda hoje, diria que não há fórmula melhor que essa para explicitar a maneira como o tema é abordado costumeiramente: fala-se demais sobre a deficiência, suas causas, diferentes manifestações, distribuição populacional, comorbidades, taxas de prevalência em diferentes populações e, obviamente, suas implicações para a escola, a família, o trabalho. A deficiência como entidade.

De Psicologia aplicada a pessoas com deficiência à Psicologia e deficiência, foram muitos passos. Não se tratava de mudança qualquer na designação da disciplina: primeiramente, questionar a existência de uma Psicologia única, geral e universal, que poderia ser aplicável a distintos contextos, bastando apenas que se fizessem estudos de adequações instrumentais. Outro desafio implicava apresentar o fenômeno da deficiência como uma produção social, marcada pela maneira como diferentes populações sentem, percebem, expressam-se e registram suas histórias ao longo do tempo.

Ao iniciarmos a disciplina, era comum a expectativa dxs estudantes depositar-se sobre dois aspectos: conhecer a atuação em entidades especializadas e ter noções de trato com pessoas com deficiência. Sintetizando, as perguntas eram: como se trabalha em lugares como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE? Como lidar com uma pessoa com deficiência em um atendimento psicológico? Destaque-se que tais questões nos dizem muito mais sobre o ideário social do que sobre xs estudantes universitárixs.

Nos primeiros anos em que ministrei a disciplina, o percurso proposto era apresentar a perspectiva de Ligia Assumpção Amaral (1995), referência tanto teórica quanto da militância pelos direitos das pessoas com deficiência. A partir de suas discussões sobre a história social da pessoa com deficiência e dos desafios para o exercício da cidadania, passávamos a discutir inúmeros conceitos como deficiência, incapacidade, desvantagem, necessidades especiais, necessidades educacionais especiais. Então, discutíamos cada uma das deficiências (física, visual, auditiva/surdez e intelectual), caracterizando-as rapidamente do ponto de vista biomédico (causas, incidência populacional, formas de manifestação) e socioantropológico (aspectos de estigmatização, estereótipos mais comuns, implicações para a constituição de subjetividades e da participação social). Entretanto, a apresentação de deficiências, quadros e

casos ainda ocupava muito tempo das aulas. Mais do que isso, produzia marcas na formação que reafirmavam a ideia de que é preciso, primeiramente, conhecer o fenômeno biológico para, então, compreender suas repercussões psicossociais. Reforçava a ideia de que existe um fenômeno psicossocial determinado por um fenômeno orgânico. Havia, portanto, que criar uma inflexão que radicalizasse a compreensão acerca da deficiência como produção social e que apresentasse as distintas funcionalidades, corporeidades e subjetividades como igualmente dignas. Para isso, foram imprescindíveis os textos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007 (Brasil, 2008a) e a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (Brasil, 2008b). Porém, o momento mutativo, como dizia Safra (1996), só ocorreu a partir do encontro com a produção do Fórum de Vida Independente da Espanha e a formulação do conceito de diferenças funcionais.

Antes de apresentar o percurso formativo originado dessas reflexões, cabe uma observação. Amaral (1994) falava do fenômeno da “contaminação osmótica” como metáfora para compreender o receio de convivência com pessoas com deficiência. O medo de assemelhar-se a elas. Preciosa essa afirmação, posto que nos permite centrar em um aspecto fundamental dos processos formativos que pretendem discutir os direitos das pessoas com deficiência, qual seja, a necessidade de se perceber aproximações e, com elas, restabelecermos nossa humanidade precarizada a partir do reconhecimento da humanidade daquelas que insistentemente desumanizamos. Tal fenômeno, a contaminação, foi de suma importância na proposição de um percurso formativo de psicólogos, pois trazia a necessidade de se discutir as comunicações presentes no medo da monstruosidade. Assim, foi aberta a possibilidade de se discutir o preconceito como afeto que se justifica pela produção de um discurso pseudorracional (Adorno, 1978), o estranho que carregamos em nós (Freud, 1978), a produção da anormalidade (Canguilhem, 2009), entre outros temas tão caros para a formação em Psicologia.

É preciso destacar outro aspecto do fenômeno da contaminação, revelado pelo apelido que me foi dado: Professora de “Deficiência”. Inicialmente, fica sublinhado o aspecto pejorativo: a obliteração da menção à pessoa faz evidenciar a dimensão da deficiência como aspecto suficiente para falar de alguém. Essa redução está presente, mas cabe também evidenciar o efeito aglutinador que ser Professora de “Deficiência” pode ter. Surgiram histórias de familiares com deficiência, encontros enigmáticos no metrô ou no shopping, dúvidas sobre a existência e o uso de linguagens e códigos como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Braille, interesses pela sexualidade, a eutanásia e a distanásia, a efetividade das políticas públicas, os desafios éticos da presença de um intérprete em atendimentos psicológicos etc. A deficiência ocupava lugar no curso de Psicologia, na vida e nas aspirações profissionais das pessoas. Foi assim que nos juntávamos nos intervalos entre aquelas que sabiam ou queriam aprender algo de Libras, que visitávamos banheiros e prédios para conhecer aspectos da (in)acessibilidade arquitetônica, que íamos juntas a peças teatrais e outras atividades culturais extraclasse que tematizassem os direitos das pessoas com diferenças funcionais. De maneira incipiente, pouco sistemática, a invisibilização operada no cotidiano desconstruía-se.

Retomemos, enfim, a proposta de percurso formativo que tive a possibilidade de experimentar por alguns anos. Eram organizados três núcleos temáticos.

O primeiro dizia respeito à discussão sobre estigmatização, mais especificamente, sobre os possíveis sentidos sociais da reiteração da estigmatização das pessoas com diferenças funcionais (Goffman, 1988). Aspectos da história social dessas pessoas compunham este núcleo, ao possibilitar a crítica da história como constante evolução. Diferentes sentidos para os vários destinos das pessoas hoje designadas a partir do signo da deficiência eram estudados (Palacios e Romañach, 2008). O núcleo encerrava-se com a apresentação do chamado modelo social da deficiência, em que se baseia a legislação brasileira.

O segundo núcleo referia-se à discussão conceitual. Iniciava-se com a apresentação de várias expressões, tais como deforme, retardadx, excepcional, deficiente, portadorx de necessidades especiais, portadorx de deficiência, pessoa com deficiência, pessoa com diferenças funcionais. Mais do que um elenco de terminologias, importava discutir os fenômenos produzidos e reproduzidos pelas referidas terminologias. Assim, o exercício constava em refletir sobre de quem se fala quando se designa de tal ou qual maneira. Portanto, deforme não é tão somente um modo antigo de se designar uma pessoa com diferenças funcionais. Não se trata da mesma categoria humana, pois o fenômeno não está lá *a priori*, aguardando para ser nomeado. O modo de designar um sujeito acaba por constituí-lo. Bruxas não são as atuais históricas (Frayze-Pereira, 1990). Da mesma maneira, xs antigxs retardadx não são as atuais pessoas com deficiência intelectual. Feita essa discussão, o desfecho deste núcleo dava-se com a apresentação crítica da atual terminologia e dos critérios para que alguém seja compreendido como pessoa com deficiência física, sensorial, intelectual, múltipla etc.

O terceiro núcleo iniciava-se com a discussão do conceito de políticas públicas (Souza, 2006), a fim de subsidiar o estudo da maneira como diferentes políticas públicas organizam-se visando à efetivação dos direitos sociais das pessoas com diferenças funcionais. Organizados por centro de interesses, estudantes elegiam a política a que queriam se dedicar: saúde, educação, assistência social, trabalho, esporte etc. Constituíam-se como leituras básicas os documentos orientadores das referidas políticas, bem como uma busca em portais de periódicos, como a Biblioteca Virtual em Saúde – BVS-Psi, com o objetivo de conhecer se havia e qual era a literatura científica produzida sobre a atenção psicológica naquele determinado contexto.

Como professora, minha função era evidenciar os princípios de cada política e os desafios mais comuns na efetivação dos direitos, relacionando-os aos aspectos teóricos já estudados. Assim é que, no concernente ao direito à educação, a reflexão sobre a inclusão como princípio ético-político, cuja filiação é a mesma que a luta antimanicomial, era fundamental. A partir disso, a recuperação das críticas feitas às explicações hegemônicas para o fracasso escolar (Patto, 2016), somada à reflexão sobre os efeitos sutis e profundos do preconceito em nós mesmxs, a ponto de não percebermos a violência exercida cotidianamente pela Psicologia ao pretender decidir quem tem direito ao direito, quando o tem, sob que condições e por quanto tempo. Afinal, aprendemos a naturalizar a afirmação de Orwel (2007) de que somos todxs iguais, porém unxs são mais iguais que outrxs.

Ainda em relação à educação, empresto a afirmação feita por Benevides (1998) de que seu grande desafio para a democracia, e a partir dos valores republicanos, está em ofertarmos algo a que não tivemos acesso. Encontrei em Rodrigues (2011) a mesma

preocupação no que se refere à educação chamada de inclusiva. Partimos, então, estudantes e eu, em busca de experiências de educação conjunta para todxs no Brasil e em outros países. Duas plataformas de compartilhamento de experiências têm sido muito importantes nessas buscas; uma pertencente ao Instituto Rodrigo Mendes⁶ e outra de responsabilidade do Coletivo Reconsidere⁷. A função de apresentar experiências em curso, seus desafios, pressupostos e conquistas era ofertar repertório para que a aposta na criação de novos possíveis na educação seja sustentada coletivamente, pois, ainda que esse coletivo seja composto por pessoas desconhecidas, um mesmo princípio ético-político lhes confere o caráter de comunidade.

Com vistas a finalizar a disciplina, era organizada uma Mostra de Psicologia e Deficiência, em que os resultados das investigações eram compartilhados, não no formato de Seminário, mas de roda de conversa. Todxs e cada umx podiam se dedicar menos à apresentação mecânica dos slides de seu grupo e mais a afetar e ser afetadx pelo conhecimento produzido pelx outrx.

Atualmente, trabalho na formação de pedagogxs e outrxs licenciadx. Não sou mais responsável pela formação de psicólogxs. É outra a posição ocupada cotidianamente por essxs profissionais em formação, o que implica outros percursos formativos. Entretanto, estamos unidxs pela resistência aos gestos que coisificam e fazem sumir o humano em nós. Estamos unidxs pelo princípio ético-político de que nosso mais alto valor está em reconhecer e acolher a humanidade de todxs e de cada umx daquelxs que temos insistido em categorizar como especialmente monstruosxs, incapazes, indesejáveis, aberrações, *frecks*.

Em tempos tão incertos de nosso país, é preciso fincar pé, resistir e manter atenção à perda de direitos que se opera pelas bordas. E essa história nós conhecemos: primeiro vão sugerir a terceirização da educação dxs especiais, sob a justificativa de que merecem espaços específicos. Na sequência, vão propor a flexibilização da permanência na educação, afinal, há casos, raríssimos – dirão –, cuja permanência na escola configura praticamente uma violência contra o pobre sujeito. Outras exceções e flexibilizações vão compor a ordem do dia. Não se trata de profecia, tampouco de praga rogada. Trata-se de um Brasil em meio a um golpe de Estado, sem amplo reconhecimento da data de seu nascimento e recuo histórico para análises reflexivas. Sentimos a cada dia mais uma lufada dos ventos devastadores que alguns teimam em chamar de progresso. Como sempre, há que resistir, sem correr da luta, sem vender os direitos alheios em troca de mais um dia de vida privilegiada.

Por lo que fue y por lo que pudo ser,
Por lo que hay, por lo que puede faltar,
Por lo que venga y por este instante
Levanta el vaso y a brindar por el aguante.
Calle 13

6 Ver diversa.org.br e institutorodrigomendes.org.br

7 Ver www.facebook.com/pg/gruporeconsidere

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1978). Preconceito. In _____. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix.

Amaral, L. A. (1994). Mercado de trabalho e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 02. Ano, 127-136.

_____. (1995). *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial.

Angelucci, C. B. (2002). *Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo*. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.

_____. (2009). *O forasteiro e o educador: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes*. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.

Angelucci, C. B., Lins, F. R. S., Vieira, N. P. (1997). *Reforma educacional: mecanismo de exclusão? Um estudo de caso na rede pública do estado de São Paulo*. Iniciação científica com financiamento Fapesp via processo 96/02187-3. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Benevides, M. V. M. (1998). O desafio da educação para a cidadania. In Aquino, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceito: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

BRASIL. (2001). *Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, Brasil.

_____. (2008). *Decreto Legislativo nº. 186, de 09/07/2008(a)*. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30/03/2007. Brasília, DF, Brasil.

_____. (2008b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, Brasil.

Browning, T. (1932). *Freaks*. Estados Unidos: Metro-Goldwin-Mayer.

Calle 13. El Aguante. *MultiViral*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de <https://www.discogs.com/C13-multIVIRAL/release/5542786>.

Canguilhem, G. (2009). *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense.

Crochick, J. L. (1995). *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Robe editorial.

Fraze-Pereira, J. A. (1990). *O que é loucura*. São Paulo: Brasiliense.

Freller, C. C. (2000). *Histórias de indisciplina escolar*. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.

Freud, S. (1978). Lo ominoso. In _____. *Obras completas* (Vol. 17). Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (1988). O Eu e Seu Outro. In: _____. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. São Paulo: LTC.

Gonçalves Filho, J. M. (1998a). Humilhação Social: um problema político em Psicologia. *Psicologia USP*, 9 (2), 11-67.

_____. (1998b). A memória da casa e a memória dos outros. *Travessia* (São Paulo), 32, 17-24.

Kupfer, M. C. M. (1997). Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos da Clínica* (USP: Impresso), 2 (2), 53-61.

_____. (2001). Duas notas sobre a inclusão escolar. *Escritos da Criança*. (v. 1, p. 71-82). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.

Machado, A. M. (1994). *Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. (1ª. ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Orwell, G. (2007). *A revolução dos bichos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Palácios, A., & Romañach J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico* 2 (2). 37-47.

Patto, M. H. S. (1997). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3 (1/2), 107-121.

Patto, M. H. S. (1997). Para Uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62.

_____. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios.

Pérez, R. (2016). *Somos Anormais*. Recuperado em 20 janeiro, 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=KlkpIAJ5ZLs>.

Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educ. rev.* [online], 41, (41-60). Recuperado em 20 janeiro, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>.

Safra, G. (1996). *Momentos mutativos em psicanálise: uma abordagem winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (1999). *A face estética do self*. São Paulo: Unimarc.

Souza, B. P. (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, 8(16), 20-45

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

_____. *Da pediatria à psicanálise*. (1978). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

INTERVENÇÕES NO ESCOLAR: PROBLEMÁTICAS DA INCLUSÃO

Ana Beatriz Coutinho Lerner
Daniele Silva Caitano
Isabel Correa Netto Cavalcanti

Nas últimas décadas, os avanços nas políticas públicas trouxeram a questão da diversidade para o centro do debate educacional. O movimento em favor da inclusão dos diferentes é fruto de reivindicações políticas e sociais sobre igualdade de direitos e cidadania. No que concerne ao âmbito da saúde mental, esse movimento ensejou o questionamento de uma série de dispositivos de tratamento que se sustentavam sobre uma lógica da segregação: leprosários, asilos, manicômios e, mais recentemente, os hospitais psiquiátricos. Podemos afirmar que o mote do movimento antimanicomial foi a humanização das relações entre sujeitos, sociedade e instituições e a decorrente construção de espaços de articulação dos excluídos no tecido social (Coutinho e Aversa, 1997).

No que tange à infância, a escola configura-se como um espaço privilegiado de circulação e pertencimento social e não tardou para que os princípios da reforma antipsiquiátrica chegassem às escolas e produzissem seus primeiros abalos.

Historicamente, a escola conservou-se como uma instituição destinada para alguns e não para todos. Diversos autores apontam a exclusão como traço estrutural na constituição das instituições educativas e destacam cortes históricos que produziram rearranjos dos grupos de incluídos e excluídos da escola, sem nunca, porém, alcançar uma condição de inclusão total das crianças que dela necessitavam.

O direito à instrução primária gratuita aos cidadãos brasileiros já estava prevista em lei desde a promulgação da Constituição Imperial, em 1824. Entretanto, no grupo seletivo de indivíduos alçados à condição de cidadão não estavam incluídos os escravos – que, à época, representavam aproximadamente um quinto da população brasileira – e os índios, outra parcela significativa da população também excluída do direito à instrução por configurarem-se como “aptos a serem segregados em aldeamentos para efeito de civilização e catequese” (Cury, 2008, p.211).

Nesse período, a educação esteve voltada fundamentalmente para a aristocracia brasileira e baseava-se nos ideais europeus de educação. Somente a partir da República a escola passou a figurar como *locus* privilegiado da promoção de igualdade social. Ainda assim, foram necessárias mais algumas décadas para que os movimentos sociais diversos resultassem em políticas de ampliação da oferta de escolarização para crianças em idade escolar.

Segundo Marques (2007), depois da década de 1920, período de confluência de movimentos sociais, culturais e políticos, podemos notar o “entusiasmo pela educação” e os efeitos dessas mudanças para ideário pedagógico. A proposição da Escola Nova surge na esteira dos movimentos de democratização da escola brasileira e de responsabilização

do Estado pela educação, o que contribuiu para a regulamentação do ensino básico obrigatório de quatro anos, em 1961, e sua ampliação para oito anos em 1971.

Para Patto (2005), este projeto igualitário encontrou limitações pela forma como as escolas foram constituídas no Brasil. Segundo a autora, as escolas constituíram-se à luz da organização social vigente que desqualificava “os pobres, os não brancos, os contestadores e os portadores de alguma dificuldade física ou mental que prejudicasse a capacidade de trabalhar ou de conformar-se às regras sociais” (p.10).

Em relação às crianças com necessidades especiais, o ritmo das mudanças foi ainda mais lento. Marques (2007) afirma que até meados do século XX poucos estabelecimentos educativos no Brasil acolhiam crianças com algum tipo de deficiência. Apenas no final de década de 1950, começaram a surgir estudos sobre a população excluída dos dispositivos sociais, o que impulsionou o lançamento de programas políticos destinados à população de educação especial. Exemplo disso foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, que assegurou o direito ao atendimento educacional às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. O uso do termo preferencialmente no texto da lei e outras medidas governamentais empreendidas à época, tais como a criação do Centro Nacional de Educação Especial, não efetivaram uma política pública de acesso universal à educação, contribuindo com a manutenção de dois sistemas de ensino paralelos e não complementares: um voltado aos alunos considerados normais e outro destinado à escolarização de estudantes com deficiência (Brasil, 2008).

Essa situação só foi modificada de fato em 2008, após a publicação do decreto de número 6571/2008, que alterou a política de financiamento dos alunos matriculados na educação especial e estabeleceu que o atendimento educacional especializado ocorresse de forma complementar ou suplementar à escolarização regular, instituindo a necessidade de criação de práticas e dispositivos de apoio à inclusão escolar.

Em que pesem os esforços e os avanços conquistados na legislação escolar, os dados educacionais atuais apontam para a perpetuação das condições de exclusão historicamente forjadas no Brasil. Como afirma Dubet (2003, p.29), “quanto mais a escola intensifica seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar esse fenômeno”.

Dubet (2003) faz considerações importantes a respeito da escolarização na França que podem ser analisadas à luz da realidade educacional brasileira. Ele estabelece uma distinção entre desigualdade social e seus efeitos na escola e a exclusão escolar propriamente dita, ou seja, aquela operada pelo próprio funcionamento escolar. Nos debates sobre inclusão/exclusão, essa distinção remete às condições de reprodução da desigualdade vigente, mas também de produção de exclusão no interior das escolas.

Por uma perspectiva sociológica, o autor demonstra o limite da crença de que o “desenvolvimento da oferta escolar é um fator gerador de igualdade de oportunidade e de justiça” (Dubet, 2003). A massificação escolar não reduz as desigualdades, pois o próprio sistema escolar atua seletivamente de forma a “encaminhar os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas chances de desemprego e precariedade” (p.35).

Ao analisar os mecanismos excludentes do funcionamento escolar, o autor destaca uma tensão fundamental: apesar de postular a igualdade de todos, a escola é

meritocrática, ordena, hierarquiza e classifica os sujeitos em função de seus méritos, responsabilizando-os por seus sucessos e fracassos. Conclui que:

A exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma, ao mesmo tempo, a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais do que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (Dubet, 2003, p.44).

A partir de outra fundamentação teórica, a psicanalítica, Kupfer e Petri (2000) afirmam que o discurso social na modernidade encaminhou a infância para a escola e criou uma discursividade em que ganham existência as categorias de crianças escolarizáveis e não escolarizáveis. De acordo com as autoras, “quando a escola se instala, instala-se, no mesmo golpe, a criança especial. Cria-se uma categoria que não tinha existência independente, mas que passa a existir junto com a escola” (p.110).

Por meio dessa operação discursiva, engendra-se a criação de um novo objeto, as crianças especiais. Paradoxalmente, a existência de crianças diferentes, em função de suas deficiências ou funcionamento atípico, e o tratamento historicamente destinado a elas em uma sociedade normatizadora colaborou para a definição dos contornos do grupo de crianças consideradas escolarizáveis, servindo à garantia de constituição da própria escola.

A criação da escola contorna então um Real e passa a dizê-lo. E, ao contornar o Real pode passar a dizer o que ela não é, ou quem não são suas crianças. A escola encontra seus pontos de referência identitários nesse contorno e, o expelido pela instalação do contorno ajuda a defini-la. Assim, a reabsorção do que ela não é ameaça a sua consolidação como instituição (Kupfer e Petri, 2000, p.112).

Para termos uma amostra disso, basta nos atentarmos aos deslizamentos terminológicos sofridos pela população de crianças alvo das políticas educacionais especiais: excepcionais, deficientes, especiais, portadores necessidades educativas especiais, crianças de inclusão e, mais recentemente, crianças-laudado. Ainda que consideremos que a escolha desses termos produza diferentes efeitos subjetivos naqueles assim nomeados e que essas mudanças reflitam o desejo de deslocar o foco da questão exclusivamente do indivíduo para as instituições que circunscrevem lugares sociais, a situação mostra-se bastante complexa, na medida em que novos nomes podem esconder velhas práticas.

Voltolini (2004, p.99) afirma que “não existe um grupo que inclua a todos, na medida em que um grupo só se constitui quando marca uma diferença com aquilo que não pertence ao grupo”. Para ele, “não há como agregar sem segregar. Isto torna qualquer ideia de política inclusiva, uma vez que seu princípio é agregar quem está segregado, um movimento impossível, dado seu caráter de infinitude.” Infinito, posto que impossível de

concluir, porém realizável ainda que não totalmente. Destacar os mecanismos de segregação como traço estrutural dos grupos e, por conseguinte, da escola, não implica em afirmar a inviabilidade da inclusão, mas atentar para as condições necessárias de enfrentamento e manejo das dificuldades inerentes ao processo: “não se pode esperar emancipar-se deles [dos efeitos de estrutura]. O que não significa resignar-se a eles, mas, ao contrário, considerá-los como vicissitudes e manejá-los tais como aparecem em cada situação singular” (Voltolini, 2004, p.100). Além disso, implica em abordar a questão da inclusão do ponto de vista não apenas da diferença propriamente dita, mas da desigualdade impingida por um grupo majoritário àqueles considerados menos aptos a habitarem determinados espaços.

Lajonquière (2011) atenta para os riscos das ilusões psicopedagógicas que se revestem de palavras de ordem ao afirmar que a exclusão escolar, antes dirimida em grande escala, hoje “processa-se nos pequenos detalhes psico-pato-pedagógicos da vida cotidiana”. O autor afirma ainda que a educação das crianças diferentes ou:

[...] a satisfação de suas necessidades educativas especiais converteu-se em uma conquista sem descanso, em uma missão civilizacional sem pausa, sem dúvidas e sem imprevistos – toda ela necessária. Porém, cada vez que parece se ganhar um centímetro à selvageria, ela – assim como o quero-quero – teima em piar em um outro lugar (Lajonquière, 2001, p.52).

É necessário fazer a crítica da ilusão psicopedagógica que subverte o discurso inclusivo de direção ético-política a ser perseguida para um imperativo a ser cumprido a qualquer custo e de qualquer maneira por meio de medidas técnicas e administrativas. No caso específico da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas, esta situação se complexifica quando se espera que uma criança refratária ao laço social se comporte, aprenda e interaja como as outras crianças.

É de fundamental importância afirmar a legitimidade das políticas públicas voltadas à inclusão e necessário alargar as fronteiras da escola, operando sobre sua lógica segregacionista para que ela possa acolher o maior número de crianças possível, empurrando “a linha que demarca os de dentro e os de fora para outro lugar” (Voltolini, 2004, p.99).

Porém, desejamos enfatizar também a inevitabilidade da tensão decorrente dos processos de inclusão para desconstruir um ideal de harmonização que se instala no cenário educativo produzindo sofrimento para aqueles que vivem as dificuldades de implementação deste projeto ético-político. Esse ponto diz respeito às condições subjetivas da inclusão, ao que está para além das legislações e procedimentos que dão sustentação às práticas inclusivas.

Nesse sentido, consideramos que o alargamento das fronteiras da escola e o encontro com a diferença têm se constituído como um importante desafio no cotidiano escolar e têm produzido interessantes invenções que apontam para a construção de um espaço que efetivamente possa acolher e transmitir algo a todas as crianças.

Com o intuito de trabalhar nessa direção e formar profissionais de psicologia para atuar na realidade complexa em que vivemos, o Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP oferece, desde 2011, uma modalidade de estágio aos alunos do

curso de Psicologia que consiste no acompanhamento da escolarização de crianças com transtornos psíquicos em processo de inclusão na escola regular. Este trabalho, de franca inspiração na prática do Acompanhamento Terapêutico (AT), guarda especificidades que dizem respeito ao solo institucional em que é realizado: a escola, com seus determinantes sociais, sua política discursiva, sua lógica particular de funcionamento e seus lugares instituídos e instituintes que devem ser considerados no desenho de nossa prática.

Compartilhamos da perspectiva segundo a qual educar é introduzir a criança em um mundo compartilhado que antecede seu nascimento. É transmitir marcas simbólicas de pertencimento a uma determinada cultura ou lugar, colocando à disposição da criança os objetos do conhecimento para que possa construir um saber sobre si, sobre o outro e sobre seu lugar no mundo. “A educação é, e sempre foi, um componente inevitável da construção social e uma coprodutora de subjetividade. O tratamento institucional do enigma subjetivo em relação ao conhecimento é seu objeto, assim como o tecido do laço social é sua meta” (Frigério, 2001, p.110). Para isso, o ensino de conteúdos pedagógicos é necessário, mas não suficiente.

Assim como o AT, o acompanhamento da escolarização é uma modalidade de trabalho que se orienta “por uma ética que coloca a singularidade como guia, uma vez que o desejo é sempre singular” (Estevão e Metzger, 2015, p.73). Sem porém, recair na falsa dicotomia entre individual e coletivo, na medida em que, do ponto de vista psicanalítico, que orienta nosso trabalho, consideramos que é a partir do encontro com o outro, no social, que são tecidas as singularidades.

O acompanhamento escolar no paradigma da educação para todos é um trabalho que caminha na direção da construção do laço da criança com seus pares, os educadores e os objetos do conhecimento. Nossa hipótese é que experimentar novos enlaces com o conhecimento pode favorecer a construção de múltiplos sentidos para a experiência de ser aluno, impulsionar a participação nas atividades compartilhadas e a apropriação das regras que organizam o coletivo da escola.

De acordo com Sereno (2006), o acompanhante escolar desempenha algumas funções junto ao aluno. Sua presença na escola constitui-se como uma referência que sustenta para a criança os códigos (regras e comportamentos) que regem aquela instituição, ao mesmo tempo que dá lugar e voz aos seus interesses e modos de habitar o espaço escolar. Pode atuar como uma espécie de tradutor ou porta-voz da criança oferecendo sua escuta, a partir da transferência, e leituras sobre os comportamentos estranhos a partir da suposição de que o aluno é um sujeito que tem algo a dizer. Além disso, permite o exercício de um testemunho das situações cotidianas que o aluno vivencia na escola, atestando o valor de suas produções, conquistas e impasses.

Sobre o lugar de testemunha e de “secretário do alienado”¹ no trabalho junto à psicose, Estevão e Metzger (2015, p.76) afirmam que o acompanhante pode “presenciar e legitimar a experiência delirante vivida pelo psicótico, por meio da escuta,” acompanhá-lo

1 Proposição de Lacan (1955/1985), no Seminário 3: As psicoses, sobre a função do analista no tratamento da psicose.

em suas incursões, auxiliando no trabalho necessário para que do delírio possa advir algum enlaçamento possível.

Contudo, a intervenção junto à criança é apenas uma parte do trabalho realizado pelo acompanhante. Há ainda outro importante campo de intervenção que implica em tomar a escola como uma rede discursiva que define lugares e constrói saberes sobre os alunos e o fazer educativo. Portanto, não se trata apenas de escutar as crianças em seus percalços e construções na escola, mas também de escutar a escola, tendo em vista a demanda que endereçam ao acompanhante escolar.

Muitas vezes, o campo educativo endereça aos profissionais de saúde pedidos relacionados à adequação da criança ao que se espera de um aluno padrão. Nesse pedido, nem sempre está contida a suposição de um saber no acompanhante para intervir na escola, propondo questionamentos e eventuais inflexões nas práticas pedagógicas. Oury (1991), ao discorrer sobre a formação dos profissionais que trabalham com a loucura, estabelece uma relação entre o tratamento e a escola, afirmando a necessidade de “uma espécie de coesão” entre os profissionais que atuam em ambas as instituições.

Quando uma criança é um “inadaptado escolar”, sabe-se muito bem que é frequentemente a escola que esta inadaptada à criança. É sobre este pano de fundo que se deve retomar a questão, na maior parte das vezes ridícula, da integração. Integração para que? Se não se modifica o meio escolar, a intrusão de um psicótico, frequentemente só contribui para aumentar a desordem coletiva (Oury, 1991, p.43).

Como lembram Estevão e Metzger (2015), acolher a uma demanda é diferente de responder a ela: “acolher a demanda significa ir ao encontro do acompanhado e escutá-lo [...] supondo um sujeito do inconsciente e uma lógica oculta que opera e manifesta-se, ocasionalmente, em sonhos, atos falhos, sintomas, lapsos” (p.77). Essa lógica inconsciente se constrói a partir da inscrição do ser no social – não sendo seu atributo natural ou individual – e escutar não significa apenas ouvir a fala da pessoa e muito menos atender literalmente seu pedido, mas “fazê-lo falar daquilo que demanda”. Ao escutar a fala do sujeito, a partir do lugar transferencial em que estamos situados, podemos localizar os significantes que se presentificam em seu discurso e compõem a trama de seu saber inconsciente, sustentar o enigma diante de situações em que somos convocados a dar respostas práticas e técnicas e caminhar na direção da construção de um saber-fazer mais autoral por parte de educador, em alguma medida, sempre inédito.

Nesse sentido, é importante que o acompanhante escute o discurso dos educadores e produza questões na escola que a faça sair do lugar, movimentar-se. A criança, como aluno *da escola*, mobiliza diariamente os profissionais envolvidos na tarefa de ensinar, e o trabalho do acompanhante deve se articular em rede com os profissionais da escola para criar espaços de interlocução em que os diversos olhares sobre a mesma criança possam coexistir, ampliando as possibilidades de intervenções e criações que visam à construção

de um lugar de aluno a partir do encontro com o outro e os objetos do conhecimento disponibilizados pela escola.

É o que Kupfer e Bastos (2010) definem como a inclusão dos educadores com vistas ao engajamento da escola como uma instituição responsável em educar todas as crianças.

Para ilustrar a modalidade de estágio em acompanhamento escolar na inclusão proposto pelo Serviço de Psicologia Escolar, apresentaremos duas cenas de trabalho com algumas crianças e suas respectivas escolas para refletir sobre a função do acompanhante escolar e os efeitos subjetivantes da escola².

QUEM DANÇA SEUS MALES ESPANTA

Juliana, 6 anos, está no 2º ano do Ensino Fundamental de uma EMEF e tem acompanhamento escolar há cerca de um ano. Entrou nesta EMEF na metade do ano, pois não estava bem adaptada à escola anterior, que contava com um método bastante tradicional de ensino. É uma das poucas crianças de sua turma com o processo de alfabetização bastante adiantado. Demonstra muito interesse pelas letras e nomes daqueles ao seu redor. Logo de início foi possível perceber a quantidade considerável de pessoas que ela conhecia e com as quais se comunicava pelos corredores da escola. Em sua sala de aula, interagia com vários colegas, ainda que com alguns atritos e desentendimentos.

Muitas vezes no cotidiano escolar, as crianças se irritavam com Juliana por rir em momentos inapropriados. Quando algum amigo estava levando bronca, caía na risada, sem notar se o outro ficava irritado ou chateado com a reação. Além disso, se pedia algo emprestado para um colega que se recusava a atendê-la, era comum disparar palavrões ou socos na pessoa. Essas são algumas situações que pedem mediação do adulto, pois mostram uma vontade e curiosidade dela em relação às outras crianças, e, ao mesmo tempo, formas de aproximação que afastavam seus colegas.

A dificuldade de Juliana reside em perceber os limites do outro e respeitar seu espaço. Isso produz certo distanciamento em seus colegas que, por vezes, recusam sua presença. “Posso brincar também?”, dizia Juliana. “Não!”, respondiam seus colegas. Não raro, chamavam-na de “esquisita”, “estranha” ou louca.

Um dia na escola, os alunos do primeiro ano tiveram um horário livre dentro da sala de aula para brincar. Alguns meninos pegaram o rádio portátil e ligaram para escutar música. Ficaram por um tempo trocando de estação até que encontraram uma música pop cantada em inglês. Juliana, que estava um pouco distante deles, começou a cantar em um idioma inventado – que parecia imitar o inglês – e dançar. Os meninos olharam com uma cara de estranhamento diante daquela cena, censurando-a por cantar e dançar daquele jeito diferente.

Nesse momento, surgiu a interrogação por parte da acompanhante. Como intervir nesse contexto de estranhamento diante do inusitado de Juliana sem meramente

2 O estágio foi realizado em duas escolas públicas da cidade de São Paulo, em 2014, pelas alunas do curso de Psicologia Daniele S. Caitano e Isabel, coautoras desse capítulo juntamente com a psicóloga Ana Beatriz Coutinho Lerner, que supervisionou o estágio.

condenar a atitude dos outros alunos? Como situar a intervenção fora do campo da moralização ou da denúncia de um comportamento preconceituoso ou excludente? A acompanhante começou a dançar junto com ela. Inventou uma dança um pouco engraçada e acompanhou os movimentos de Juliana ao som da música. Depois de algum tempo, os meninos pararam de encará-la e começaram a dançar também.

Ao analisarmos essa intervenção *a posteriori* no espaço da supervisão, consideramos que a sustentação em ato de um enlace com a criança, a partir do que ela manifestava de insólito, pode minimizar o impacto da presença desmesurada de Juliana na sala e propiciar pontos em comum que derivaram para uma brincadeira coletiva: uma dança possível entre vários. Queremos destacar a importância de escutar uma produção subjetiva da criança, sustentar o estranho que ela provoca no grupo sem reprimi-la ou discipliná-la para, depois, fazer uma oferta de laço que contenha a valorização dessa “pura singularidade” (Oury, 1991, p.48).

Oury (1991) situa um ponto em comum entre as práticas pedagógicas e as estratégias de tratamento da psicose que consiste no respeito ao outro, em uma dimensão ética:

A maneira de abordar o outro, a maneira de estar “com” o outro... sabe-se bem, o que é específico da psicose são as dificuldades, uma impossibilidade de “estar com” (no sentido de estar com o outro, poder respeitar o outro aí onde ele está), proveniente de uma confusão entre o mesmo e o outro. E para ter acesso a este fenômeno, é necessário ser capaz de aceder a um certo lugar, uma certa “paisagem”, ser sensível ao pequeno detalhe, mesmo escondido, mesmo insólito, ser sensível à emergência, ser sensível “àquilo que tem pathos³” (p.45).

Alice é uma colega da sala de Juliana. As duas costumam brincar e brigar porque provocam uma à outra com tapas e xingamentos. Um dia, Juliana se aproximou de Alice e disse num tom desafiador: “E aí, playboy?!”. Alice ficou brava com a abordagem e partiu na direção de Juliana com socos e pontapés. Juliana entrou na briga, bateu também e dava risada da situação, enquanto a acompanhante e a professora tentavam separar as meninas.

Na mesma semana, as duas começaram uma brincadeira com tapas e jogaram água uma na outra. A acompanhante ficou aflita e atenta, esperando novamente o momento de separá-las, caso fosse necessário, mas sustentando o risco necessário (de uma agressão e suas repercussões na escola) para que daquele encontro pudesse surgir um laço particular entre elas. Quando a acompanhante esboçou intervir na brincadeira, Juliana disse em alto e bom tom para Alice: “Você está sendo minha melhor amiga!”.

3 Pathos ou *path* é uma palavra grega que significa paixão, excesso, catástrofe, passagem, passividade, sofrimento, assujeitamento, sentimento e ligação afetiva.

QUEM É ESSE MENINO?

Lucas, 5 anos, frequenta uma EMEI na cidade de São Paulo e é acompanhado na escola há pouco mais de um ano. É o primeiro ano de Lucas na EMEI, depois de um longo período na creche. Essa transição foi permeada por conquistas e desafios, como aprender a comer sozinho e balizar suas ações conforme as regras de convivência com o grupo.

Além de sua professora, Lucas tem sido regularmente acompanhado por uma Auxiliar de Vida Escolar (AVE), uma profissional contratada pela prefeitura e selecionada na própria comunidade para acompanhar os alunos que não têm autonomia e necessitam de apoio para alimentar-se, fazer a própria higiene e usufruir do espaço escolar.

O trabalho da AVE, que chamaremos de Célia, se faz de forma intensa. Ela passa bastante tempo sentada ao lado de Lucas para auxiliá-lo em suas atividades dentro e fora da sala. A partir das conversas com a equipe escolar, entendemos que ajudar Lucas e outros alunos “especiais” era a própria condição de existência da função de Célia nessa escola. Nesse sentido, tornava-se compreensível sua hesitação entre fazer algo pelo aluno (alimentá-lo, contê-lo ou limpá-lo) para aliviar o trabalho da professora e sustentar um tempo de desorganização necessário para que Lucas experimentasse suas possibilidades diante das tarefas propostas e pudesse fazê-las, eventualmente, com o apoio das outras crianças e profissionais da escola.

Víamos Célia premida entre a crença na condição especial, deficitária, de Lucas e o desejo de ensinar a ele os limites a que todos estavam submetidos na escola. Para ela, Lucas não podia ficar sozinho no recreio, não podia jogar areia ou pegar um livro fora de hora porque ele era uma criança como qualquer outra, mas precisava ser tutorado, alimentado e limpo pois era uma criança especial. Kupfer (2005) analisa esse paradoxo da inclusão:

Na defesa da inclusão escolar invoca-se, ora a igualdade de todas as crianças, ora sua diferença. Essa discussão chega à sala de aula, e diante dela a professora não sabe mais que lado escolher. Ora impõe regras para todas, o que torna inviável a presença daquela criança que não faz outra coisa a não ser balançar-se ritmicamente, ora afirma que devemos respeitadas as diferenças e permite que Joãozinho rasgue todos os desenhos que faz, para a revolta geral da classe (p.18).

Entendíamos que a intervenção da acompanhante escolar precisaria tocar a posição de Célia na relação com Lucas, mas como fazer isso? Como agir na tensão entre o coletivo da escola e o singular de Lucas, considerando que incluir não corresponde a tornar igual, no sentido de homogeneizar a partir de um critério de normalidade, nem tampouco manter-se igualmente diferente, já que, com a educação, pretendemos alçar construções que transformem, em alguma medida, todas as crianças?

Vivíamos situações difíceis em que a acompanhante, por sua condição de êxtimo⁴, de elemento próximo, dentro, mas sem deixar de ser exterior, conseguia suportar a errância de Lucas e a não apropriação de interdições bastante básicas à convivência com o outro. Tal condição possibilitava que ela propusesse derivações para as estereotípias da criança, atribuisse sentidos possíveis a seus comportamentos e os compartilhasse com as outras crianças e os educadores. Sereno (2006) nos indica que a presença ativa do acompanhante na “escola pode favorecer novas possibilidades de sentido, articulação, encontro, o que pode implicar em um novo posicionamento da criança que aí está se constituindo”. A partir de um investimento na subjetivação do aluno, jogar areia pode se tornar brincar com areia, manusear livros pode disparar o interesse pelas histórias, correr erráticamente pode virar uma brincadeira de pega-pega.

Certa vez, quando voltavam do parque externo, Lucas saiu correndo em direção ao portão da escola. A professora pediu, então, que dois colegas corressem atrás dele para trazê-lo de volta. Depois desse dia, João passou a buscar Lucas em vários momentos: quando corria em direção à cerca da escola, escapava para o pátio interno ou corria pelos corredores.

Essa busca por Lucas pareceu interessante na medida em que deslizou de um comportamento de vigilância para precaver-se de uma fuga para um movimento em que uma criança o enlaça e o convida para voltar para o campo do coletivo. Em uma dessas situações no parque interno, João segurou Lucas pela mão. A acompanhante, juntamente com uma colega de classe que estava por perto, sugeriu que brincassem de roda. Todos deram as mãos e começaram a cantar uma ciranda. Após terem rodado um pouco, Lucas soltou-se do colega e colocou a mão na boca, interrompendo a brincadeira. Esse movimento de levar a mão à boca era repetido todas as vezes em que Lucas vivia uma angústia decorrente do encontro com o outro. Nossa hipótese é que a experiência prazerosa da brincadeira compartilhada com o outro produziu uma excitação de difícil elaboração que fez com que ele buscasse refúgio em seu próprio corpo. Outros momentos de brincadeira aconteceram com a proximidade dos colegas. As crianças quebraram a impressão de que era melhor ficar longe de Lucas, já que ele não gosta muito de contato, passaram a topar os encontros e Célia foi aguentando mais o tempo necessário para que Lucas incorporasse determinadas regras. Ao longo desse processo, alguns momentos de interlocução com os educadores foram propostos pela acompanhante. Nessas ocasiões, oferecíamos outras leituras possíveis para os comportamentos de Lucas, construíamos conjuntamente algumas intervenções e mostrávamo-nos parceiras para correr os riscos de mudar determinados modos de abordá-lo na escola. Algumas vezes, apontávamos os efeitos de tomá-lo como objeto de cuidados e os perigos da imposição da vontade de ordem à aparente desordem que ele introduzia no contexto escolar. O excesso de contenção e disciplina não deixava o intervalo necessário para que algo do sujeito pudesse advir.

4 Êxtimo é um termo utilizado por Lacan para definir uma “intimidade exterior”. Pode ser considerado em diferentes acepções da palavra: para apontar que o mais íntimo do sujeito está relacionado ao exterior e falar de uma função daquele que olha de fora para bem ver; distância que permite acessar a dimensão inconsciente das produções do sujeito.

Uma cena que ilustra esses momentos de tensão deu-se na sala de leitura, quando Lucas escolheu algumas revistas das quais parecia gostar bastante. No início de sua escolarização, Lucas relacionava-se com os objetos escolares de maneira bastante errática, interessando-se quase nada por eles, a não ser para manuseá-los de forma mecânica ou arremessá-los para todos os lados. Com o passar do tempo, pudemos observar que deixou de jogar as revistas no chão, passou a escolher sempre as mesmas e a ordená-las na estante. Também passou a ser frequente o ato de levar as revistas para as mesas, momentos em que a acompanhante tentava enlaçar seus colegas em uma leitura compartilhada ou ao menos chamar a atenção de Lucas para as escolhas dos outros alunos. Em um desses dias, ao final da atividade de leitura, Lucas resistiu em abandonar a sala e permaneceu próximo a estante de revistas, mudando-as novamente de lugar. Parecia desejoso de continuar com suas “leituras”, mas Célia tomou-o pelo braço, dizendo firmemente que era hora de sair da sala.

Por um lado, compreendemos que essa maneira de lidar com o aluno é importante para resguardar o funcionamento escolar, a rotina e a convivência entre as várias crianças e adultos. A ênfase dada à importância do não, nesse caso, não poder permanecer na sala após o fim da atividade, pode ser lida como um modo de auxiliar a criança a incorporar as interdições inerentes ao laço social. De acordo com a escola, essa abordagem foi eficaz, por exemplo, na retirada das fraldas de Lucas. Por outro lado, retira-lo da sala à força, silencia a pergunta sobre o motivo que o estava mantendo lá. Entendemos que a possibilidade de construção dessa pergunta que detém a ação imediata do educador e o faz interrogar-se sobre o aluno e sobre seu ato é o objetivo e a grande responsabilidade do acompanhante escolar.

Algumas semanas depois, a professora propõe uma brincadeira de corre cotia. Uma aluna cochicha no ouvido da acompanhante: “você sabia que o Lucas nunca foi escolhido?”. Ela se volta para Victor, outro aluno da sala, e fala: “Não é, Victor, que o Lucas nunca foi escolhido?”. Victor pensa por alguns instantes e concorda com a colega. A acompanhante pergunta se eles imaginam o porquê disso, e eles ficam pensativos. Depois de um tempo, a aluna pergunta para a acompanhante escolar: “Afinal, quem é ele?”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESTRANGEIRO NA ESCOLA

A Educação Inclusiva tem como proposta o acolhimento das diferenças e a consideração das peculiaridades de cada criança em seu processo de escolarização. A aprendizagem, porém, sofre diretamente os efeitos dos entraves vividos na constituição psíquica das crianças psicóticas e autistas, o que torna ainda mais difícil sua inclusão na escola. A presença de crianças com dificuldades no laço social na escola evidencia a ancoragem dos processos de aprendizagem nas relações que estabelecemos com os outros ao longo de nossa história, o que se revela um desafio para a Educação tradicional.

Lucas e Juliana, como tantos outros diferentes, despertam nos demais alunos perguntas sobre seu modo de ser: por que Lucas não fala? Por que Juliana bate e xinga? Essas e outras questões, muitas vezes, dirigem-se às acompanhantes escolares e revelam a importância de constituirmos um trabalho de inclusão que vá além de tolerar o que há de inquietante no outro ou fazer semblante de aceitação do lugar do diferente.

Na perspectiva em que trabalhamos, as intervenções no Acompanhamento Escolar mantêm no horizonte a possibilidade de encontro com o outro naquilo que o destaca de um jeito singular, possibilitando que o que é visto no outro como assustador e estranho possa retornar ao sujeito como questão sobre ele mesmo. O reconhecimento da face estrangeira de nós mesmos abre novas possibilidades de conviver com o diferente.

É partir do momento em que o cidadão-indivíduo cessa de se considerar unido e glorioso para descobrir as suas incoerências e os seus abismos, em suma, as suas estranhezas, que a questão volta a se colocar: não mais a da acolhida do estrangeiro no interior de um sistema que o anula, mas a da coabitação desses estrangeiros que todos reconhecemos ser (Kristeva, 1994, p. 10).

Ao contribuirmos para que ocorram momentos de encontros potentes e experiências enriquecedoras na relação com o conhecimento, ampliamos as possibilidades de essas crianças construírem um dizer sobre si e de serem acolhidas a partir de sua singularidade. Tal intervenção produz efeitos de reverberação também nos educadores que se indagam sobre potencialidades dos alunos que ainda não haviam se expressado na escola. Sustentamos uma interlocução que deixa em aberto as perguntas: “Quem é esse aluno?”, “Quem sou eu como professor?”, “O que é aprender?”. No espaço vazio deixado por essas perguntas um novo caminho de inclusão poderá se construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastos, M. B., & Kupfer, M. C. M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos clin.* [on-line]. 15(1), 116-125.
- Brasil. Secretaria de Educação Especial. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília.* [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Recuperado em março, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Coutinho, A.; & Aversa, P. (2005). Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In COLI, F., & Kupfer, M. (Orgs.). *Travessias – inclusão escolar: a experiência do grupo ponte –Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.* São Paulo: Caso do Psicólogo.
- Cury, C. R. J. (2008). A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em revista*, n. 48, 205-222, Recuperado em 15 março, 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=en&nrm=iso.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 19, 29-45.
- Estevão, I. R., & Metzger, C. (2016). Acompanhamento terapêutico: tática, estratégia e política. *A peste*, 7(2), 69-79.
- Frigerio, G. (2001). Los bordes de lo escolar. In Duschatzky, S.; & Birgin, A. *Donde está la escuela? Ensayos sobre La gestión institucional em tiempos de turbulência.* Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Kristeva, J. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos.* Rio de Janeiro, Rocco.
- Kupfer, M. C. M. (2005). Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In Kupfer, M. C. M., & Colli, F. A. G. *Travessias – inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kupfer, M. C. M., & Petri, R. (2000). Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da clínica*.5(9), 109-117. Recuperado em 15 março, 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200008&lng=pt&nrm=iso.
- Lacan, J. (1985). O Seminário. Livro 3: As psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1955-1956).
- Lajonquière, L. de. (2001). Duas notas psicanalíticas sobre as crianças "com necessidades educativas especiais"..*Proposições*, 12,(2-3), 35-36.

Marques, S. M. (2007). *Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência: rupturas e mutações culturais na escola brasileira*. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Oury, J. (1991). Itinerários de formação. *Revue Pratique*, n. 1, 42-50.

Patto, M. H. S. (2003). Passagens: a psicanálise em movimento. In Colli, F., & Kupfer, M. C. (Orgs.). *Travessias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sereno, D. (2016). Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Psyché*. 10(18), 167-179.

Voltolini, R. (2005). A inclusão é não toda. In Kupfer, M. C. M., & Colli, F. A. G. *Travessias – inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2004). Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos da Clínica*, 9(16), 92-101. Recuperado em 05 março, 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282004000100009&lng=pt&tlng=pt.

NÃO RECUSAR O QUE É DE DIREITO

Renata Guarido

EM AGRADECIMENTO

O convite para escrever este artigo me trouxe a grata possibilidade de fazer um agradecimento público, que não faria de outra forma. Considero os anos vividos em parceria com professoras e supervisoras, agora colegas, que integram ou integraram o Serviço de Psicologia Escolar da USP, anos de formação. No Serviço, pude, pela primeira vez, habitar um universo que me encantava desde antes: a infância, suas instituições, a educação.

Digo que naqueles encontros houve *formação*, pois havia transmissão de uma posição a partir da qual pensávamos o trabalho. Uma posição atenta a encontrar os *sujeitos* no território do trabalho das escolas; a como as produções destes sujeitos são qualificadas discursivamente, de que maneira atos e silêncios circundam os alunos, suas famílias, sua condição social, econômica, étnica e sexual. Nossa atenção dirigia-se aos sujeitos, para além dos indivíduos, sujeitos às instituições escolares com as quais trabalhávamos, das quais nos aproximávamos.

Eu poderia dizer, hoje, que o trabalho junto ao Serviço de Psicologia Escolar me transmitiu uma articulação entre sujeito e discurso que tentarei desenvolver ao longo deste artigo.

Assim, espero poder escrever um texto em agradecimento às docentes e profissionais ligadas diretamente ao trabalho do Serviço de Psicologia Escolar da USP, já que, ali se fez uma escola para mim.

Na história da proximidade entre a Psicologia e a Educação, sabemos que a primeira cumpriu papel muito mais alienante do que libertador. Os escritos de Maria Helena Souza Patto nos fizeram ver isso sem alibi. Certas práticas em Psicologia dedicadas à escola funcionaram mais como operações classificatórias, quantificadoras e adaptativas – quando sustentaram “cientificamente” o binômio normal/anormal – do que contribuíram para o questionamento de práticas disciplinares e excludentes. Exemplo destas propostas foram os laboratórios de psicometria “do escolar” que perduraram tanto tempo nas escolas e direções regionais da educação e que ainda ressurgem na forma de “projetos de acompanhamentos individuais” na esperança de avaliar, tratar e adaptar alunos em “desajuste”.

Entre as décadas de 1970 e 1980, surgiram, nos campos da Saúde Mental e da Psicologia Escolar, críticas que se aproximaram na discussão acerca do caráter estigmatizante, adaptativo e disciplinar de tratamentos, bem como de avaliações e proposições psicológicas feitas sobre os alunos. Exemplo disso foram o Movimento Antipsiquiátrico, as discussões da Psicoterapia Institucional, bem como os trabalhos que apontaram a Psicologia e a Escola como instituições participantes da produção do fracasso escolar, representados pelo trabalho inaugural de Maria Helena Souza Patto (2015) em “A produção do fracasso escolar”.

Ao comemorar os quarenta anos de existência do Serviço de Psicologia Escolar da USP, comemoramos a possibilidade de uma prática que influiu a direção comumente dada à Psicologia na escola, uma prática nova, que se dedicou a questionar os acontecimentos dentro da escola, analisando sua extensão por outra perspectiva que a de um suposto valor científico da Norma, da medida, da correção daquilo que “destoasse” nos percursos de relações e aprendizado dos mais diversos sujeitos nela incluídos. Comemoramos também uma prática engajada na denúncia do preconceito de classe, racial, de gênero, entre outras presenças que pudessem ser desqualificadas e/ou equacionadas numa causalidade ideologicamente marcada. Trata-se, desde então, de um enraizamento político das práticas em Psicologia dentro da escola.

BREVE (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE CAMPOS¹

A desordem não se administra. É a partir dela
que se torna possível uma dialética.

Maud Mannoni

O encontro entre Saúde e Educação, em uma perspectiva que ganhou força desde as primeiras décadas do século XX, se alicerça sobre o que nomeamos como medicalização dos sofrimentos psíquicos e dos problemas de aprendizado vividos pelas crianças e jovens em suas trajetórias escolares.

Seja em sua faceta higienista, seja em sua vertente psiquiatrizada, a medicalização, seguida de perto também pela psicologização do discurso escolar; acabou por individualizar os problemas enfrentados pelos alunos, não incluindo a escola como dispositivo fundamental na produção dessas problemáticas - o que teve por efeito também deixar a escola com poucos recursos internos para fazer frente aos problemas enfrentados em sua tarefa de ensinar.

A articulação entre Saúde e Educação tem nos ocupado, ou nos preocupado, pois tem resultado em condições mais adversas do que propícias para os alunos realizarem seus percursos escolares e sociais. Mas, há uma dissimetria importante entre esses campos. Em Saúde Mental e Educação, Voltolini aponta diferenças entre eles, que nos servirão de referência: “digamos de saída para distinguir as duas lógicas com clareza: a lógica médica é de máxima *objetivação* enquanto a lógica educativa é de máxima *subjetivação*” [grifos do autor] (Voltolini, 2016, p.88).

Na Saúde, tem figurado uma hegemonia do modelo médico científico na apreensão dos fenômenos humanos. A medicina, nas vertentes psiquiátrica ou neurológica, vem exercendo um olhar sobre os alunos que apresentam problemas em seus percursos escolares, e a partir de suas observações tem respondido com classificações pautadas

¹ Trabalhei mais longamente sobre esta articulação em minha dissertação de mestrado. Remeto o leitor a ela: Guarido (2008).

nas determinações dos manuais diagnósticos, que se orientam pela máxima objetividade possível (ou suposta). Assim, não raro, as entrevistas médicas estão baseadas em determinados sinais, de um conjunto maior; que, quando reunidos, autorizam a enunciação de uma conclusão diagnóstica. Respondendo à máxima objetividade, a prática diagnóstica deveria garantir também a suposta isenção científica do observador e a consequente validade da classificação proposta (ou encontrada).

De outro lado, a Educação se sustenta na "máxima subjetividade", como sublinha Voltolini (2016), já que está pautada pela relação professor-aluno, jamais objetivável a partir de certos sinais, porque é tributária do contexto de cada época e da história particular de cada um dos envolvidos.

Dessa perspectiva, "o professor terá que considerar em seu ato as várias dimensões presentes na determinação do comportamento de seus alunos, em vários planos, numa visão *complexificadora*, uma vez que seu objetivo é o de produzir mudanças subjetivas no aluno, enquanto o médico visa produzir mudanças objetivas no organismo" (Voltolini, 2016, p.89).

O autor nos ajuda a pensar que a lógica que sustenta o ato médico nos diagnósticos, hegemônica no campo da Saúde, e a que sustenta o ato educativo, dando possibilidade de aprendizado aos alunos, em nada se assemelham ou complementam. A articulação entre os dois campos é, no mínimo, problemática quando se pretende que um dê subsídios ou respostas ao outro, o que é pretendido quando a escola busca a explicação do fracasso de seus alunos no diagnóstico, ou quando o médico pede ao professor que relate de forma objetiva os acontecimentos escolares, visando um diagnóstico.

Com a sobreposição desses campos, o que poderia orientar um pensamento no interior da escola, na busca do esclarecimento acerca dos fenômenos da aprendizagem, fica alijado se a lógica médica (que privilegia sinais objetivos) imperar. O aprendizado e as relações entre professores e a alunos não são apreensíveis somente pela via da objetivação.

Diante das demandas de médicos e outros profissionais da saúde por relatórios que possam subsidiar seus diagnósticos, os professores figuram como informantes situados no interior de uma lógica que não lhes é própria.

Um dos desafios das práticas em Saúde e Educação reside em deslocar a lógica médica como esclarecedora dos problemas vividos no interior da escola quando se trata de ensinar e fazer aprender.

A isso, apontava Mannoni (1988, p.15) em Educação Impossível:

Nada poderá ser empreendido no domínio da psiquiatria e do ensino se não se começar por uma contestação radical do monopólio médico, pedagógico e administrativo [...] fonte de todos os abusos de poder: O monopólio está a serviço da hierarquia, o que não quer dizer da coletividade.

Quando nos detemos a escutar as escolas, atentamos ao discurso escolar acerca do aprendizado dos alunos, ou melhor, do seu fracasso em aprender; encontramos hipóteses que sublinham especialmente a condição do indivíduo e sua história familiar.

Nas relações dentro da escola é vigente a crença de que aqueles que não aprendem podem ser reconhecidos pelo uso das técnicas médico-psicológicas e que, ao serem diagnosticados, terão seus problemas elucidados. Decorre ainda a expectativa de que o diagnóstico dado comporte um saber sobre o que fazer para que esses alunos possam aprender.

De acordo com Voltolini (2016, p.89):

Não se trata de contestar o peso e o valor que esses elementos levantados nas hipóteses podem ter na determinação do problema, mas, antes, de avaliar melhor em qual posição eles são colocados na elaboração das hipóteses. Normalmente são colocados como causas diretas do problema, inscritas na individualidade do aluno e expressas como tal no espaço escolar. Seja porque o aluno não tomou a medicação, seja porque houve problemas biológicos presentes na história de sua vida, ou mesmo ainda porque existiram problemas psicológicos que o marcaram ou o marcam no presente, será sempre em uma suposta interioridade do aluno que isso se achará inscrito.

Muito embora não haja uma explicação final, no campo pedagógico, que defina porque um aluno *aprende*, haveria, ainda assim, em um campo exterior ao escolar, a resposta ao porquê um aluno *não aprende*.

SOBRE ARTICULAR SUJEITO E DISCURSO

Dizer que a subjetividade humana seja efeito de linguagem é uma afirmação de Lacan ao ler Freud e pretender reorientar certas práticas e articulações teóricas na psicanálise que propôs desde o princípio de seu trabalho. Tomando a determinação inconsciente para o sofrimento humano, proposta por Freud, e as hipóteses, também freudianas, do funcionamento inconsciente, Lacan afirma que o inconsciente é estruturado como linguagem, articulando psicanálise e sua leitura da linguística. Não se trata de retomar fórmulas e repeti-las às cegas, mas de sublinhar, na escolha de uma referência teórica, alguns elementos que podem servir de base e, depois, de analisadores do tema que nos concerne.

A partir dessa perspectiva, os fenômenos subjetivos estão enraizados nos encadeamentos significantes que antecedem e circundam um sujeito, e estes, sendo matéria simbólica, respondem também ao contexto sócio-histórico de cada tempo.

Tomemos as relações entre linguagem, discurso e laço social. Os laços sociais têm seu fundamento na linguagem, campo simbólico por excelência, mas a partir desse ponto são laços discursivos, ou seja, materializam-se nos modos de relação em um dado tempo e lugar, pautando a construção da história de cada um, inserida no campo discursivo de seu tempo. Na perspectiva psicanalítica, os laços sociais remetem à condição constitutiva do homem e da civilização,

condição esta que inaugura a entrada do homem na linguagem e na cultura (Rosa, 2017, p.23).

O enraizamento da subjetividade na linguagem, bem como a relação entre laço social e discurso podem ser lidos, entre outros textos, em *O avesso da psicanálise*, seminário de Lacan proferido entre 1969-1970. Tratando de apresentar uma leitura sobre o laço social e os efeitos da articulação entre sujeito, saber e verdade (Alemán, 2002), Lacan trabalha sobre o que chama os *quatro discursos* (do mestre, universitário, histórico e analítico). De forma resumida, Lacan discute os efeitos para o sujeito de que um saber se universalize, se totalize, se questione ou se analitice (Homem, 2017) e a presença do sujeito nas diversas modalidades do laço social, demonstrando as distintas maneiras nas quais encontra a afirmação ou apagamento do sujeito em cada modalidade discursiva.

Tomando estas referências na produção de Lacan - sua afirmativa de que o sujeito é efeito de linguagem e que o laço social é efeito de discurso - concluímos que, das diversas modalidades assumidas pelo laço entre os seres (resultantes históricas, culturais e das diversas produções de saber), resulta, ou não, que um ser venha a ter lugar, voz e presença, determinado por sua posição no discurso, sem, contudo, que este mesmo sujeito esteja todo ele representado por uma categoria discursiva.

Para Lacan, nenhuma significação pode abarcar a totalidade do sujeito, não havendo uma verdade última ou absoluta que representaria o sujeito em sua condição desejante. Há algo que resiste ao sentido e aos dispositivos históricos de significação. Somente certas torções poderiam fazer operar uma significação última que se supusesse “dar conta” do sujeito - tomado aqui na qualidade de uma singularidade - já que sua condição não pode ser toda vasculhada por uma única atribuição de sentido ao conjunto de suas experiências.

Como alerta Alemán (2002, p.42), “nunca se poderá negar o modo como os dispositivos históricos tentam, através do discurso do Mestre, controlar e produzir as representações do sexo, da morte, [...] codificar seus trajetos nas distintas épocas, estabelecer seus sentidos [...]”:

Já Voltolini (2001, p.103) aponta:

[...] [o] discurso do mestre, visa “consertar” o que surge como problemático por meio de medidas práticas que interfiram naquilo que é concebido como a causa do problema. Para tanto, mas só neste ponto é que ele se interessa pelo saber; uma vez que este pode concorrer na solução do problema: um saber; portanto, amputado de sua possibilidade de investigação; um saber já sabido, “todo” do qual se retirará uma eficácia.

Tentar encontrar respostas para o mal-estar ou para aquilo que “emperra” em uma instituição, responde à tentativa de formular soluções para o que não anda bem, para o que se concebe como fracasso ou como desvio. E esta tem sido a direção de certa produção do discurso médico, situado por diversos autores como um discurso do Mestre, por exemplo, Clavreul (1983) e Gori y Del Volgo (2005).

Visar à eficácia da instituição escolar por meio de índices de aprendizados ou fazer com que as coisas andem bem na escola não é o mesmo que dar condições de realização do ato educativo.

Encerrar o acontecimento do aprendizado (ou do não aprender) em explicações fixas, articuladas à lógica do discurso médico, reduz, os sujeitos em jogo ao que se profere nos diagnósticos ou laudos psicológicos. Constrange os sujeitos a uma representação última, que só aparentemente “resolve” o problema, já que todo professor encontra o limite dos diagnósticos em serem reorientadores das práticas de ensino. Os relatórios ou laudos diagnósticos vão parar na gaveta, pois nada dizem sobre os sujeitos em questão, nada revelam sobre os alunos com quem e para quem os laços na escola se sustentam; apenas os classificam.

Em sua proposição sobre o saber científico, Lacan sugere que “a ciência sutura o sujeito, isto é, despreza o sujeito, excluindo-o de seu campo” (Fink, 1998, p.171).

Nas diversas modalidades de laço social estabelecidas na escola, alunos podem dirigir-se aos professores para elucidar questões, porque não entenderam algo, porque desejam saber. Também pode ser que para derrubá-los de uma posição de Ideal (como adultos ou autoridade). Ou ainda podem responder à instituição escolar com agressão ou violência, muitas vezes em resposta ao que lhes foi imposto. Com isso quero dizer que os alunos respondem em ato àquilo que figura no discurso escolar e social sobre seu lugar: de aluno, criança, adolescente. E, ainda bem, frequentemente não se conformam a estes.

O que se espera dos alunos, quando se restringe a ter que dar mostras de seu aprendizado, oblitera manifestações singulares de cada sujeito em sua necessária produção de separação, desidealização ou defesa em relação a violências simbólicas ocorridas nos laços dentro da escola. Cada aluno/sujeito produz uma resposta a partir da qual “trata” o que lhe demandam, como o qualificam, os significados que a ele são atribuídos. É isso o que poderia qualificar uma posição subjetiva e é nesta medida que parte dos atos de um sujeito pode ser tomada como resposta, como uma elaboração psíquica daquilo que lhe seja endereçado.

Ao ser um lugar de pares, de semelhantes, a escola é lugar de pertencimento, e os alunos pedem reconhecimento de sua passagem por ela. Saber que ali há sua marca e sua presença, muitas vezes se faz por vias conflitivas.

O lugar de aluno é um dos pólos da relação, não complementar, que sustenta a educação no âmbito da instituição escolar: professor-aluno. Se o aluno só se positiva quando aprende, e se desqualifica quando não responde ao esperado, será que vemos desfazer-se a “liga” professor-aluno, ficando o professor diante de certo fracasso, pois no lugar do aluno impõem-se um vazio [se não aprende deixa de ser aluno] e o aluno obliterado daquilo que positiva sua presença na escola, elemento fundamental para que subjetive sua experiência escolar de ser aluno?

Revisitando Mannoni em “Educação Impossível”, Patto (2015), no posfácio à quarta edição de “A produção do fracasso escolar” nos diz:

[...] “no desejo de tratar o sintoma, recusa-se o paciente”: com o objetivo de obriga-los a aprender, os professores recusam os alunos. Em ambos os casos, orientados por técnicas tidas como verdadeiras e inquestionáveis, porque supostamente científicas, médicos e educadores, longe de procurar entender a criança como sujeito dotado de desejos próprios, integram-na como objeto de cuidados nos diversos sistemas de recuperação, privando-a de toda forma pessoal de expressão verbal, de todo direito à palavra (p.442, grifo da autora).

E segue:

A esse respeito, seria possível dizer mais: a sucessão de técnicas *salvadoras* impostas aos professores não produz o resultado anunciado porque os atropela, os reduz a operários de uma linha de montagem cujo produto será avaliado por critérios quantitativos que resultarão em números que justificarão a adoção de novas técnicas impostas às escolas [...]. Nesse cenário os professores não conseguem construir um “saber fazer” que tenha sua marca pessoal e, muito menos, participar da construção de um “fazer saber” que resulte da discussão coletiva das mudanças que lhes foram impostas com os colegas e com técnicos das secretarias. Não só os alunos são tratados como coisas, os professores também (Patto, 2015, p.442).

A ESCOLA É PARA ALUNOS

Ir à escola é um direito das crianças e adolescentes, adquirido, validado socialmente, e que deve ser sustentado por todos. Mas não basta que haja um direito, e que existam escolas que o cumpram, para tornar válidas e interessantes as experiências que nela ocorrem. A estatística das matrículas nos mostra isso. A presença de 99% das crianças matriculadas no ensino básico não garante a ocorrência de um ensino de boa qualidade e com aprendizados que dele decorrem. Vide os índices de evasão, analfabetismo funcional e repetência que continuamos a cumprir.

A passagem pela escola pode ser afirmada como uma experiência fundamental. A escola é uma instituição importante naquilo que diz respeito à qualidade da infância e adolescência vividas pelos sujeitos. Sendo uma experiência que se vive coletivamente, a escola é ainda uma instituição que sobrevive dos encontros, no social, não está sustentada em relações duais e é, por esta qualidade, uma experiência civilizatória, especialmente na atualidade, quando muitos laços parecem estilhaçar.

Funcionando como um lugar de estigmatização das diferenças ou um lugar de invenção de novas trajetórias para os alunos, incluindo vida onde só havia patologia ou discriminação e preconceito, a escola é uma instituição significativa na vida de uma criança ou jovem. Passar por ela ou ficar fora dela é uma experiência que não é sem efeitos.

Ser aluno é um lugar que não deveria ser recusado a cada criança ou jovem que pertence ao cotidiano escolar. Desta forma, o aprender seria um resultado possível de uma tarefa empreendida na escola por aqueles que, envolvidos nos processos de ensino, façam acontecer algo da ordem da transmissão de conteúdos formais e de uma posição ética diante dos outros.

A escola, por ser uma instituição social destinada às crianças e aos jovens, pode se caracterizar como lugar de pertencimento e de aprendizagem e cunha naqueles que dela participam um traço subjetivo felizmente incontornável. Entretanto, na história de nosso país, constatamos que, para alguns, este traço pode tornar-se infelizmente incontornável.

Uma escola deve fazer alunos. E isso não se faz sem uma experiência no laço social. A experiência no laço pode ser, para um sujeito, fazer sua diferença nesse encontro em que há outros nada familiares. Um aluno está marcado pela possibilidade de estar nos laços sociais munido de sua história e do conhecimento que até então adquiriu. A escola é, para as crianças, o lugar fundamental deste acontecimento, o que se vê na importância e nos efeitos surpreendentes da inclusão de alunos com suas deficiências, seus sofrimentos, suas idiosincrasias, quando estes circulam nas escolas, andam nos ônibus de uniforme confundindo-se com outras crianças que também estão ali, sumindo no grupo de crianças na hora da saída. Crianças e jovens para quem uma marca particular de sua “deficiência” pode, por um instante, apagar-se na multidão, ressurgindo como diferença, já que aquele que ali está aparece como alguém entre vários.

A entrada de uma criança na escola, ao incluí-la na experiência de ser aluno, de estar no espaço social que a escola representa, confere a ela uma posição muito diferente daquela que implica ser filho ou irmão, ou seja, um participante da vida familiar, particular, fazendo barreira a que o familiar lhe seja sua única referência. Assim, cada criança, desde o princípio de sua escolarização, empreende uma experiência de inclusão em encontros marcados pelo laço social, alheios ao universo familiar, estabelecidos na relação entre semelhantes, o que guarda a particular qualidade de poderem ser tanto fraternos, quanto hostis.

Situar a lógica médica em um lugar privilegiado na leitura daquilo que ocorre a um aluno quando deixa de aprender ou agride o laço social (queixas mais comuns na escola) desloca a criança ou jovem da condição de aprendiz para o lugar de paciente a ser tratado, de quem deveriam ser subtraídos os sintomas de um mau funcionamento.

É possível sustentar que recobrar uma função dirigida ao ensino e ao encontro entre sujeitos, reafirmando e reinscrevendo (não sem um posicionamento crítico acerca de certas tradições) os lugares do professor e do aluno, valeria por recolocar em operação a *relação professor-aluno*, impossível de ser objetivada, produzindo um laço que pode causar transformações em ambos participantes, desde que a um deles não se impusesse uma nomeação médico-psicológica.

Resulta que poderíamos ver funcionar outra medida de participação da Educação na promoção da saúde, não como denunciadora dos fracassos, informante nos relatórios, representante da higiene moral das condutas, mas como promotora de laços que restaurem a condição de alunos às crianças e jovens, sustentando sua presença como sujeitos

de direitos e de singularidades na instituição que, por princípio ético, representa no social, ainda (?), a aposta num saber possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemán, J. (2002). Lacan, Foucault: el debate sobre el construccionismo. Colofon. *Boletín de la Federación Internacional de Bibliotecas del Campo Freudiano*, 22, 40-44.

Clavreul, J. (1983). *A ordem médica: poder e impotência do discurso médico*. São Paulo: Brasiliense.

Fink, B. (1998). *O sujeito lacaniano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Guarido, R. L. (2008). “O que não tem remédio, remediado está”: *Medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Brasil.

Gori, r., & Del Volgo, M-J. (2005). *La Santé totalitaire: essai sur la médicalisation de l'existence*. Paris: Denoël.

Homem, M. L. (2017). *Lacan urgente: o analítico em tempos e estreitamento*. Cult – Revista Brasileira de Cultura, 20(8), 10 – 13. São Paulo: Editora Bregantini. .

Lacan, J. (1992). *O seminário, Livro XVII, O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Mannoni, M. (1988). *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia* (4ª ed. rev. amp.) São Paulo: Intermeios.

Rosa, M. D. (2017). *A psicanálise lacaniana e a dimensão sociopolítica do sofrimento*. Cult – Revista Brasileira de Cultura, 20(8), 22-24. São Paulo: Editora Bregantini.

Voltolini, R. (2016). *Saúde mental e escola*. Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPEL.

_____. (2001). *Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação*. *Estilos da Clínica*, São Paulo, 6(10), 101-111. Recuperado em 30 janeiro, 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000100009&lng=pt&nrm=iso>.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA E A CLÍNICA CONSTITUÍDA NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAR E TRATAR

Paula Fontana Fonseca

Ahora pasa que las tortugas son grandes admiradoras de la velocidad, como es natural. Las esperanzas lo saben, y no se preocupan. Los famas lo saben, y se burlan. Los cronopios lo saben, y cada vez que encuentran una tortuga, sacan la caja de tizas de colores y sobre la redonda pizarra de la tortuga dibujan una golondrina.

Julio Cortázar

A criação do Núcleo de Educação Terapêutica (NET)¹, em 2013, compôs com as demais frentes de trabalho do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP). Uma dupla razão sustentou essa implementação: por um lado, oferecer junto aos alunos de graduação do IPUSP a possibilidade de atuar no atendimento direto de crianças incidindo clinicamente na relação que estabelecem com o campo escolar. Por outro, oferecer atendimento público e gratuito a crianças que encontram dificuldades em seu processo de escolarização, mais precisamente no estabelecimento do laço com o outro. Dessa forma, o Serviço de Psicologia Escolar propôs um atendimento alinhado com a tripla vocação da universidade, a trama estabelecida entre formação, extensão e pesquisa.

O NET inspirou-se no trabalho realizado no Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica (Kupfer, 2010a), instituição renomada no tratamento da infância e que muito contribui com pesquisas e produções na interface entre tratar e educar.

A Educação Terapêutica é definida por Kupfer (2010b, p.274) como “um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa tanto à retomada do desenvolvimento global da criança, quanto à retomada da estruturação do sujeito do Inconsciente, e à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído”. Segundo a autora, a Educação Terapêutica opera em torno de três eixos: a inclusão escolar, o tratamento institucional e o educacional propriamente dito. Este terceiro ponto refere-se à introdução de materiais e propostas referidas ao

1 O NET é coordenado pelas psicólogas Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca e conta com a parceria preciosa dos estudantes de graduação do IPUSP.

universo educativo, de maneira que os objetos de conhecimento são apresentados às crianças em um contexto distinto da escola.

A educação é uma ação que participa da constituição do sujeito. Pode-se concebê-la “como o ato por meio do qual o social se intromete na carne da criança” (Kupfer, 2000, p.35) com o sentido de filiar o aprendiz e o mestre a uma tradição existencial, permitindo “que cada um se reconheça no outro” (Lajonquière, 2009, p.173). Educar é possibilitar que a criança acesse, pelo menos em parte, um legado que a antecede para que ela possa se inscrever no que se convencionou chamar de relações humanas. É o “por em ato de um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas” (Lajonquière, 2009, p.173). Nesse sentido, o sujeito não é alheio às instituições das quais participa e sua subjetividade carrega as marcas do vivido, inclusive, nas relações escolares.

Nessa concepção de trabalho, tratar e educar encontram-se em relação de continuidade, sendo muito difícil estabelecer fronteiras claras entre os dois termos aqui articulados na expressão *Educação Terapêutica*, que pode ser pensada com a ajuda da figura topológica chamada banda de Moebius, construída a partir de uma meia torção em uma fita e da união de suas pontas, de forma a obter uma superfície única, na qual não é possível determinar os lados direito e avesso. A torção faz com que, ao se percorrer a face da banda com o dedo, perceba-se que os lados encontram-se em continuidade. Por isso, Bastos (2012) afirma que o vigor da Educação Terapêutica está na não disjunção entre tratar e educar ou segundo suas palavras: “trata-se educando e educa-se tratando” (p.122).

Como forma de dar consequência aos eixos da Educação Terapêutica, o NET foi estruturado para oferecer atendimento grupal e individual às crianças, escuta de pais, acompanhamento da escolarização por meio dos estágios dos alunos de graduação nas escolas e também grupo de escuta de professores².

Atualmente a equipe do NET atende semanalmente um grupo que conta com seis crianças entre sete e dez anos de idade. O grupo está organizado em dois tempos. No primeiro, a sala é arrumada criando *cantos* com ofertas diversas, a fim de garantir que algo relativo ao faz-de-conta esteja presente (como apetrechos para brincar de casinha ou carrinhos), papéis e material gráfico, um tapete com *legos* e um espaço aconchegante para leituras. A sala sempre é organizada de forma a favorecer entradas diversas mesmo que haja alguma variação nos brinquedos e objetos. É o momento da chegada, em que cada um vem da sua casa para estar com os outros. Ter a sala arrumada para recebê-los funciona como um convite não só à participação e à brincadeira, mas também ao reconhecimento. Encontrar o brinquedo que foi tão desejado na semana anterior ou dar continuidade a uma produção já iniciada, muitas vezes, funciona como um fio que vai tecendo a trajetória da presença da criança no grupo.

2 O grupo de escuta de educadores é uma estratégia potente neste campo (Bastos, 2010). Foi possível contar com este dispositivo por um ano, e a discussão apresentada neste capítulo recolhe efeitos deste trabalho.

Esse tempo é alternado com um segundo, o que faz com que se tenha um momento de transição. É necessário guardar os brinquedos, recolher os *legos* – que quase sempre estão por todos os lados –, encerrar a brincadeira para que o grupo se junte em torno de uma mesma atividade e dê início à *Oficina*. A escolha desse termo faz alusão ao trabalho de elaboração que essa oferta pretende por em marcha. Elaboração subjetiva, que se efetiva por meio da inclusão, na prática clínica, de elementos extraídos da cultura.

Nesse sentido, as oficinas são temáticas (artes, música, culinária) e constituem-se como uma proposta coletiva e mais dirigida que define um eixo em torno do qual o trabalho acontece. A atividade escolhida funciona como um território de encontro dos sujeitos com elementos extraídos do social que, em parte, os determina. Conforme afirma Lima (2004, p.16), “quando utilizamos atividades nos é impossível dissociar prática clínica de prática social”. Essa atividade comum também afeta a ocupação do espaço da sala, uma vez que agora a ideia é que todos se reúnam em torno de uma só proposta, de modo que o grupo se sinta em roda no chão ou à mesa, a depender do convite feito.

A organização em dois tempos pretende oferecer a possibilidade de alternância entre um momento de construções mais próprias, e até individuais, e outro que proporciona um tema de interesse aportado pela coordenação do grupo a partir de uma leitura que os adultos fazem do contexto clínico.

De acordo com Mannoni (1976), a alternância entre um aqui e ali favorece que a criança não seja simplesmente capturada como objeto do outro. “Através desta oscilação de um lugar para o outro pode emergir um sujeito que se interroga sobre o que quer” (p.88) e que encontra nesse intervalo a possibilidade de se dizer.

A partir da experiência de *Bonneuil*³, escola por ela fundada, é cunhada a noção de instituição estourada que visa “tirar partido de todo insólito que surge” (Mannoni, 1976, p.88), marcando uma diferença com relação às instituições totais e normatizadoras. No trabalho de Mannoni, essas aberturas acontecem de forma mais radical, possibilitando que as crianças tenham vivências fora da escola, passeios, viagens e ainda inserções no mundo do trabalho.

Como comenta Kupfer (1996, p.27), a partir da experiência de *Bonneuil*, a proposição de alternância entre os vários espaços da instituição estourada é transportada para os vários tempos dentro da instituição. “A passagem de um espaço a outro é proposta como uma escansão que pode ou não ter valor de corte, mas que coloca a criança frente à descontinuidade”.

Na montagem institucional, o NET efetiva esse princípio de oferecer aberturas que buscam romper com o pano de fundo de permanência. Há, assim, um momento em que cada um pode realizar sua trajetória, garantindo suas escolhas particulares, e outro que gira em torno de uma atividade estruturada que congrega a todos. É nesta balança que o trabalho pretende colocar em movimento o enlaçamento das crianças, seja em torno da tarefa comum, seja nas relações pontuais estabelecidas. O dispositivo institucional é também clínico, veiculando em ato os princípios que regem a articulação entre tratar e educar.

3 A *École expérimentale de Bonneuil* foi fundada por Maud Mannoni, juntamente com outros psicanalistas e educadores, em 1969 nos arredores de Paris.

Isso se evidencia também na proposta de as crianças estarem em um grupo heterogêneo. O NET compõe-se como um espaço de tratamento oferecido para crianças que encontram dificuldade em estabelecer e desfrutar do laço social. Tal condição pode ser encontrada em diferentes configurações psíquicas. O trabalho não é pautado pelos diagnósticos, ainda que os tome como uma questão preliminar para todo tratamento possível, conforme já advertiu Lacan (1958/1998a). Nesse sentido, o que se pretender tratar não é um quadro psicopatológico específico, mas as formas que cada sujeito encontra de se colocar no mundo e o sofrimento que disso decorre.

Há uma dimensão terapêutica enunciada no dizer “o que uma criança pode fazer pela outra”, que dá título ao trabalho de Kupfer, Voltolini e Pinto (2010). Os autores ressaltam que uma criança diante de outra tem uma presença ou fala que produz um jogo de identificações com possíveis efeitos terapêuticos: “ver um amigo em outro lugar, ou ser convidado pelo amigo a ocupar outra posição, isto é o que uma criança pode fazer pela outra” (p.106). Há algo que se passa entre as crianças que, em suas diferenças, podem aportar ao semelhante novas formas de ser e estar na relação.

Mathias, uma das crianças que frequentava o NET, tinha uma necessidade de falar dos números e das regras, tais como medidas e coordenadas geográficas ou ordem alfabética, por exemplo. No início do seu tratamento, sua escrita tinha um caráter descritivo do que estava acontecendo naquele instante e comportava uma quantificação ao final que podia ser das linhas, palavras ou até quantos lápis haviam sido utilizados em tal produção. Um exemplo de sua escrita:

*O Mathias escreve as linhas e a
Paula que me dizer que você
brinca Mathias vai escrever as
415 maiores e 4 linhas.*

Esse tipo de produção era bastante frequente, bem como histórias que preenchiam cadernos inteiros sem qualquer acontecimento. Primeiro, ele numerava as páginas do caderno, escrevia um título de uma história – A Caixa Vazia, Sete Netos, Os Nove Buracos – para, então, fazer um desenho que se repetia em todas as páginas. Tendo sempre que preencher até a última folha.

Desde sua chegada ao grupo, ele buscava nas medidas uma pauta para o laço estabelecido entre as pessoas (perguntava pela altura, pela distância entre as cidades). Sua relação com o relógio era bastante reveladora desse funcionamento. Tinha necessidade de perguntar as horas e controlar o horário do atendimento, tendo por efeito que o relógio determinava o término de nosso encontro, independentemente do que estivesse acontecendo.

Certo dia, ele propôs ao estagiário que acompanhava o grupo fazer uma cruzadinha com nomes de países. A tarefa os tomou por completo e ambos ficaram absortos em um desafio de lembrar e fazer encaixar os mais diversos nomes. É digno de nota que muitos países eram desconhecidos pela maioria dos participantes do grupo, o que acabou funcionando como se eles estivessem em uma pequena bolha na qual só havia lugar para os dois. Essa situação se prolongou, a despeito de algumas tentativas dos outros integrantes

do grupo de se somarem ao jogo. Para alguns coordenadores, não parecia que um jogo se sustentava ali, apenas uma exaustiva coleção de informações. Em certo ponto, Mathias diz ao estagiário: “*agora chega, vou brincar!*” e se junta às outras crianças.

A partir desse fragmento clínico do tratamento em grupo, gostaria de destacar duas questões: o acolhimento do modo particular como a criança se situa no mundo e o efeito de uma criança em relação a outra.

Enquanto Mathias e o estagiário empenhavam-se na confecção da lista de países, as outras crianças sustentavam uma divertida brincadeira de carrinhos. Havia um infantil sendo jogado ali, existindo ao mesmo tempo, talvez como pano de fundo para a interação que se tecia na cruzadinha de nomes de países. A manutenção do espaço lúdico se configurou como uma possibilidade para Mathias dar uma escapadela ao que lhe atravessava como uma construção obstinada.

O grupo também foi terreno para um encontro particular entre Mathias e o estagiário. Havia entre os dois, certo interesse comum por esse tipo de informação, o que desafiou a criança a contar cada vez mais sobre aquele tema para um adulto interessado. Isso os aproximou e garantiu que no grupo havia espaço para os interesses tão precisos de Mathias e que, por meio deles, era possível fazer laço com o outro. Possibilitou, ainda, que ele próprio se manifestasse afirmando uma vontade, a de brincar com as crianças.

No caso específico de Mathias, a direção do tratamento ancorava-se em criar alternativas à exatidão que os dados numéricos impunham como forma de organizar o seu mundo e, desse modo, não deixá-lo totalmente refém de informações desabitadas a que os dados precisos frequentemente o impeliavam.

Na Oficina de Música houve outro momento em que essa questão se fez presente. As crianças estavam em roda, e o músico tocava um tema já bastante conhecido de nosso repertório. Os coordenadores perceberam que Mathias estava contando o tempo da música, coisa que fazia com certa frequência: “*dois minutos e trinta e sete segundos*”. Ao fim da música, oicineiro perguntou: “*quanto tempo durou essa?*”. Uma das coordenadoras aproveitou a deixa e disse ao icineiro “*puxa, nós estamos cantando e não contando!*”. Essa intervenção, dirigida ao adulto, visava propiciar que Mathias pudesse descolar-se de *contar* para *cantar*. Comparecia como horizonte do nosso trabalho construir com Mathias a possibilidade do signficante *contar* ganhar outras significações, *contar números*, *contar histórias*, e também pudesse deslizar para o *cantar*.

Foi realizada uma reunião na escola de Mathias que contou com a participação de nossa equipe, professores e coordenadores pedagógicos, e a presença de uma psicóloga que o havia atendido anteriormente e realizado um psicodiagnóstico. Falávamos sobre a conduta que a professora vinha tendo com ele e os impasses que enfrentava no cotidiano. A psicóloga que havia feito o psicodiagnóstico colocava a ênfase da atuação com a criança na antecipação de uma série de acontecimentos escolares, uma vez que ela havia identificado que a desorganização que ele apresentava em alguns momentos era signo de que não dispunha de um quadro de referências no qual poderia se apoiar para lidar com situações não previstas ou insuportáveis para ele. A professora tentava dialogar com essa orientação, trazendo exemplos em que demonstrava lançar mão desse recurso, mas

também ressaltando que era impossível, e até indesejável, antecipar tudo para ele. A escola, e nesse sentido o mundo, é terreno não-todo previsível.

Se a escola tivesse como meta seguir à risca a orientação de antecipar as possíveis intercorrências do mundo escolar para que nada perturbasse Mathias, isso poderia colocar a professora em uma relação cingida pelo ideal de antever e protegê-lo dos acontecimentos. A relação da professora com Mathias ficaria irremediavelmente atravessada pelo imperativo de como se deve fazer com uma criança que tem tais comportamentos. Porém, apesar de Mathias apresentar padrões e preferências fixas de conduta, ele também se beneficiava quando isso não abarcava a totalidade das relações que estabelecia, ainda que a ampliação das possibilidades de fazer frente ao inesperado pudesse vir acompanhada de angústia.

Vale destacar que a professora de Mathias foi uma frequentadora assídua da reunião de escuta de professores oferecida pelo NET. Nesse espaço, ela pôde trazer suas dúvidas e inquietações, bem como compartilhar certas estratégias que criou e os efeitos que colheu quanto à possibilidade de a criança usufruir da escola.

De acordo com Charlot (2005), a educação engendra um triplo processo indissociável: tornar-se humano, membro de tal sociedade e cultura e um sujeito original, ou seja, singularizar-se. “Não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado” (p.78).

Nesse sentido, o NET e a escola trabalhavam na mesma direção: possibilitar que Mathias estivesse no mundo com suas idiossincrasias sem que isso significasse achatar o mundo para ele ou ainda enquadrá-lo em uma forma única de se fazer presente no laço social.

Em outra situação, o grupo realizava uma atividade de pintar argilas. Mathias pegou sua produção, uma gangorra, e mostrou que havia quebrado. Falava insistentemente que não queria ela assim, *quebrada*. Uma breve conversa sobre o tema aconteceu na qual foi apontado que algumas coisas são passíveis de serem consertadas e outras não. Diante disso, ele se levantou, pegou um giz e foi à lousa desenhar uma gangorra e um parque de diversão. Nossa hipótese é de que Mathias construiu outra representação possível da gangorra, que não substituiu aquela quebrada, mas se colocou ao lado, desencadeando a criação de uma série de outros brinquedos que compunham um parque de diversões.

Ao falar da clínica com crianças graves, Stevens (2007) adverte que se deve “estar pronto a acolher a surpresa que valerá como saída para o sujeito” (p.83). Quando não precisamos estar precavidos com a criança, abrimos a possibilidade para que o inesperado surja como um efeito do tratamento. Fazer outra gangorra, esperar até que ela secasse, antecipar a espera e fazer um calendário que o ajudasse a contar o tempo até o próximo grupo seriam alternativas possíveis de intervenção, mas certamente não são as únicas estratégias no campo da Educação Terapêutica. Não saber de antemão o que vai acontecer não significa que não há um saber que oriente o trabalho clínico. Oury (2009), ao afirmar que o trabalho do profissional de saúde mental estava em *programar o acaso*, trás à luz esse paradoxo tão vigoroso no tratamento: há um cálculo clínico, mas não é da ordem de uma previsão, ou seja, ele contempla o inesperado como efeito desejável e inevitavelmente surpreendente.

Durante um atendimento individual, estabeleceu-se uma brincadeira em que Mathias fazia um ruído, chamado por ele como “*som do infinito*”. Enquanto fazia o barulho, eu lançava mão de algumas estratégias tais como *contar o tempo* ou perguntar insistentemente que horas eram. Todas baseadas no repertório da própria criança. Mathias achava graça ao ver meu desconforto diante do som do infinito e de como eu me apressava em recortá-lo em pedaços mensuráveis. Meu intuito foi criar uma cena na qual apareciam os recursos que ele próprio dispunha e legitimá-los como ações que visavam fazer frente ao desmesurado.

Lispector (1979/1994) escreve belamente acerca do que ela nomeia como sendo uma experiência da loucura:

Uma forma contorna o caos, uma forma dá construção à substância amorfa – a visão de uma carne infinita é a visão dos loucos, mas se eu cortar a carne em pedaços e distribuí-los pelos dias e pelas fomes – então ela não será mais a perdição e a loucura: será de novo a vida humanizada (p.18).

O *caos* de Mathias aparece na brincadeira do “som do infinito” e na necessidade de exatidão cronométrica, que esvazia a experiência subjetiva de indeterminação que muitas vezes se tem na vida. Expressões como “os cinco minutos mais demorados da minha vida”, “duas longas horas” ou ainda “o dia passou voando” aportam uma imagem para essa junção do que é mensurável com o que não é. Assim, é possível ver Mathias usando seus recursos no sentido de poder distribuir a carne – seguindo a imagem de Lispector – pela dosagem da fome. Os números, as distâncias, o tempo do relógio funcionam como uma maneira de dar forma ao amorfo, ao desmesurado. Essa é uma metáfora interessante, pois fica-se tentado a encontrar uma fórmula ideal, um padrão talvez, de como a fome pode ser calculada ou se apresenta para o sujeito. Provavelmente seria possível ter sucesso nesta empreitada, para a qual se pode contar com toda sorte de manuais sobre boa alimentação.

O tratamento de Mathias foi construído tendo por direção possibilitar que ele comparecesse com seus interesses particulares e seu modo de acessar as relações humanas por meio do rigor dos parâmetros matemáticos, mas que não ficasse refém desse modo de habitar o mundo.

Por ocasião de seu desligamento do grupo, me entregou uma carta em que escreveu: “*Quando eu voltar eu quero que faça cada semana oficina de culinária e com comidas muito gostosas e muitos bolos*”. Esta carta traz um encadeamento de ideias que não é apenas descritivo do que é vivido naquele instante. Inicia com um advérbio temporal, que porta um componente de imprecisão, pois não fica estabelecida exatamente a data em que este retorno acontecerá. Além disso, ele conta para o remetente que está lembrando-se da oficina de culinária e que gostaria que novamente fossem feitas *comidas muito gostosas*. Evidencia-se a construção de uma narrativa em que ele pôde se endereçar ao outro e dar lugar às suas experiências de prazer sem ficar submetido ao imperativo da exatidão. Nesse dia, foi possível conversar sobre a mudança que ele estava por viver (que envolvia mudar de cidade, escola, casa...) e as sensações que isso causava nele. Sair do descritivo,

de um olhar que buscava persistentemente a proporção do mundo e do laço, para acrescentar o imponderável do que cada um gosta, teme ou sente saudades.

O trabalho do NET testemunha que, se há o esperado, o previsível antecipável de uma fome, seguindo Lispector, há também o inesperado, a vontade de comer mais *porque está gostoso*, comer com os olhos ou comer só de *mentirinha*.

Os eixos que sustentam e norteiam o fazer clínico apontam caminhos e permitem discussões acerca dos efeitos esperados e obtidos em determinado tratamento. Mas essa direção necessária não tem a função de evitar os desvios de rota. Os efeitos de surpresa são parte integrante desta clínica, ainda que não se tenha uma pauta de condutas que garantam sua obtenção.

Conforme escreve Cifali (1996):

A démarche clínica não pertence, portanto, a uma única disciplina nem é um campo específico; é uma aproximação que busca uma mudança, se sustenta na singularidade, não tem medo do risco e da complexidade, e coproduz um sentido do que se passa. Caracteriza-se por: uma implicação necessária; um trabalho na justa distância; uma demanda inexorável; um encontro intersubjetivo entre os seres humanos que não estão na mesma posição; a complexidade do vivente e a mistura inevitável do psíquico e social (p.121)⁴.

A clínica, revigorada pela psicanálise, é definida por elementos que sustentam uma abertura aos acontecimentos. Não tem medo do risco, portanto, não trabalha visando a certeza de um resultado que os saberes já dados prometeriam. Ela coproduz um sentido, ou seja, não há uma isenção de modo a obter algo em seu estado puro. Mais ainda, os efeitos desta clínica não operam exclusivamente nos pacientes, o analista também é fruto desses encontros.

Nesse sentido, a Educação Terapêutica é entendida como consequente com a “ética psicanalítica na sustentação da abertura necessária às construções singulares dos sujeitos, ainda que para isso recorra a estratégias originais de intervenção que se dão a partir do enodamento do tratar com o educar” (Lerner et. al, 2016, p.270).

Para que esta clínica se abra aos efeitos de surpresa ela tem que estar ancorada em uma política, que, conforme anunciou Lacan (1958/1998b), é onde o clínico está menos livre. Qual seria a política em jogo na Educação Terapêutica? A partir do que foi desenvolvido, é possível expressá-la da seguinte forma: possibilitar uma forma singular do sujeito se enlaçar com o mundo, sem, com isso, criar um mundo diferente para cada sujeito. Essa é uma petição de princípio da qual o clínico não pode abrir mão.

4 Tradução minha do original em francês. Optei por manter o termo *démarche*, uma vez que seu uso é encontrado em português. Nesta citação, ele tem o sentido de uma atitude ou modo de operar na clínica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bastos, M. B. (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Bastos, M. B., & Kupfer, M. C. M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, 15(1), 116-125. Recuperado em 03 junho, 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100008&lng=pt&tlng=pt.

Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation e écriture. Perspectives en éducation et formation. (p.119-135) In Paquay, L. et al. (Orgs). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences?* Bruxelas: De Boeck Supérieur. Recuperado em 18 janeiro, 2016, de <http://www.caim.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804137403-page-119.htm>.

Charlot, B. (2005). *Relações com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

Cortázar, J. (1995). *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Lacan, J. (1998a). De uma questão preliminar para todo tratamento possível da psicose. In _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Trabalho originalmente publicado em 1966.

_____. (1998b). A direção do tratamento e os princípios do seu poder. In _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Trabalho originalmente publicado em 1966.

Lanjonquière, L. (2009). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação* (4ª ed). Petrópolis: Vozes.

Lerner, A.B.C., Fonseca, P.F., Oliveira, G., & Franco, J.C. (2016). Núcleo de Educação Terapêutica: um espaço de invenção na clínica com crianças psicóticas. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 19(2), 259-274. Recuperado em 30 julho, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v19n2/1415-4714-rlpf-19-2-0259.pdf>.

Lima, E. A. (2004). Oficinas, Laboratórios, Ateliês, Grupos de Atividades: Dispositivos para uma clínica atravessada pela criação. Recuperado em 3 junho, 2016, de <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/beth/oficinas.pdf>.

Kupfer, M. C. M. (1996). A presença da psicanálise em dispositivos institucionais de tratamento da psicose. *Estilos da Clínica*, 1(1), 18-33.

Kupfer, M. C. M. (2000). *Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta.

Kupfer, M. C. M. (2010a). Introdução. In: Kupfer, M. C. M., & Pinto, F. C. N. (Orgs.), *Lugar de vida, vinte anos depois*. São Paulo: Escuta – Fapesp.

Kupfer, M. C. M. (2010b). O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação e Realidade*, 35(1), 265-281.

Kupfer, M. C. M., Voltolini, R., & Pinto, F. C. N. (2010). O que uma criança faz pela outra. In: Kupfer, M. C. M., & Pinto, F. C. N. (Orgs.), *Lugar de vida, vinte anos depois*. São Paulo: Escuta – Fapesp.

Lispector, C. *A paixão segundo GH* (1994/1979). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Mannoni, M. (1976). *Educação impossível* (P. Tamen, trad.). Lisboa: Moraes editores.

Oury, J. (2009/1984). *O Coletivo*. (Antoine Ménard et al., Trad.). São Paulo: Editora Hucitec.

Stevens, A. (2007). A instituição: prática do ato. In Associação do Campo Freudiano. *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos*. (V. A. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

TRATAR E EDUCAR: ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Marise Bartolozzi Bastos

Um dos principais problemas enfrentados na escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹ é o fato de que esses alunos experimentam muita dificuldade para estabelecer uma relação socializada com os outros, o que dificulta e restringe suas possibilidades de aprendizagem e circulação social.

No entanto, sabe-se que a escola pode oferecer a essas crianças mais do que a chance de aprender, pois, sendo um discurso social importante, ela oferece uma certidão de pertinência ao oferecer-lhes o lugar de “aluno”.

Com a inclusão, aposta-se no poder das diferentes produções discursivas postas em circulação no interior do campo escolar, a fim de delinear, assegurar e sustentar um lugar para essas crianças – aluno/criança –, uma vez que uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças que enfrentam dificuldades estruturais no estabelecimento do laço social, como o caso de crianças com TEA.

Nesse sentido, a inclusão funcionaria como uma aposta de que essa circulação discursiva – ocupar o lugar de aluno na escola – produza efeitos de subjetivação para essas crianças, já que a instituição escolar oferece as leis que regem as relações entre os humanos para que delas a criança se aproprie daquilo que lhe for possível.

Contudo, sabemos que é extremamente penoso para os educadores terem em sala de aula alunos imunes ao estabelecimento do laço e do contato social, que não têm curiosidade pelo conhecimento e não entram no regime das relações e trocas sociais, pois participam de maneira atípica de atividades grupais.

Kupfer e Petri (2000) fazem um alerta a esse respeito: “esse alto custo inclui, por exemplo, um enorme estrago na saúde mental de muitos professores, que não podem e não sabem abordar a inclusão, e terminam por apelar para o afastamento, a licença médica” (p.110).

1 Transtorno do Espectro Autista (TEA) é o termo utilizado na última edição do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-V) lançado em 2013. Anteriormente, no DSM-IV, havia cinco transtornos descritos separadamente e cada um deles tinha um diagnóstico único: Transtorno Autista ou Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância. Na última revisão do DSM, esses transtornos deixaram de figurar como diagnósticos distintos e passaram a compor o TEA (Transtorno do Espectro Autista), com exceção da Síndrome de Rett, que passou a ser destacada do Espectro Autista. Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), da Organização Mundial de Saúde, a nomenclatura adotada é Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e corresponde ao CID 10 – F84. Os psicanalistas seguem usando os termos autismo e psicose, apesar deste último ter sido banido do DSM. O termo ainda figura no CID 10 como Transtornos psicóticos.

A inclusão escolar enquanto direito e garantia da cidadania é fato indiscutível, mas deve-se questionar e discutir sobre as crenças pedagógicas vigentes para ampliar esse processo de fato.

O trabalho de escolarização das crianças com TEA exigirá dos professores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente que leve em conta um aluno que não está em posição de curiosidade como os outros, mas que aprende de maneira idiossincrática e pouco convencional. Sabemos que isso apresenta-se como um enigma e um grande desafio para os educadores: afinal, como ensinar a quem não tem curiosidade, a quem não demanda saber do professor?

Nesse sentido, as tentativas de manter essas crianças na escola nunca foram uma tarefa de fácil execução. As perguntas mais frequentes trazidas pelos professores costumam ser: “como trabalhar com essas crianças, se não somos especializados no tipo de dificuldade que elas têm?”, “como alfabetizar um aluno que não tem curiosidade pela leitura e pela escrita e só tem interesse por cálculos matemáticos?” ou “como ensinar o conteúdo escolar a um aluno que não dirige a palavra nem o olhar ao professor?”.

As inquietações dos professores têm, como pano de fundo, o discurso pedagógico tradicional que atrela os processos educacionais às noções de desenvolvimento oriundas do campo da psicologia e preconiza como tarefa da educação escolar implementar os processos de desenvolvimento, sobretudo o cognitivo.

A ênfase que o campo escolar dá aos aspectos do desenvolvimento (muitas vezes tomados como exclusivamente determinados no âmbito biológico) inviabiliza que um professor tome como aluno uma criança com TEA e vislumbre a possibilidade de alfabetizá-la, pois a vê como uma criança com importantes atrasos no desenvolvimento por estar diante de um aluno que não fala, não responde às solicitações que lhe são dirigidas, não brinca com as outras crianças, apresenta grafismo rudimentar e, portanto, parece uma criança muito aquém dos processos de alfabetização e letramento.

Diante desse aluno, o professor sente-se muito pouco habilitado para exercer sua tarefa educativa e, muitas vezes, supõe que esse aluno só poderá dar conta de atividades propostas para o segmento da educação infantil.

Nesse ponto, é preciso indagar se as proposições da pedagogia hegemônica podem ser postas em questão de modo a permitir que a escola repense suas práticas fora de uma perspectiva desenvolvimentista, para poder, então, tomar essa criança como aluno, não exclusivamente pela ótica do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, mas incluindo a dimensão do sujeito psíquico² que a psicanálise aponta não coincidir com o desenvolvimento biológico, pois só assim poderá abrir espaço para que novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar.

O desafio para a instituição escolar é que a inclusão dessas crianças requer um processo com transformações importantes, sobretudo na maneira como os educadores concebem a relação com o saber e o conhecimento em uma perspectiva desenvolvimentista, posto que parametrados pelo discurso pedagógico hegemônico.

2 Para a psicanálise, o sujeito psíquico é o sujeito sujeito ao desejo que Freud descobriu no inconsciente e se manifesta de forma privilegiada nos lapsos, sonhos, atos falhos, sintomas, entre outros. Para Lacan, é o sujeito dividido pelo plano da linguagem.

ESCRITO INCONSCIENTE E ESCRITA ALFABÉTICA: TRATAR/EDUCANDO E EDUCAR/TRATANDO

O sistema nervoso constitui a superfície material receptiva aos registros das experiências internas e externas que aos poucos se organizam para constituir um mundo interno e uma realidade externa, mas o psiquismo não pode ser reduzido ao aparato neurológico.

A abordagem psicanalítica sugere uma compreensão do humano como habitante da ordem da linguagem. Freud destacou o papel das palavras e dos traços mnêmicos na construção do aparelho psíquico, e as formulações de Lacan (1998) permitiram uma maior compreensão da constituição psíquica por meio de sua hipótese do inconsciente estruturado como uma linguagem, ou, dito de outro modo, como o discurso do Outro³.

Em seus primeiros estudos, Freud já demonstrava interesse em compreender o processo pelo qual as experiências humanas eram inscritas no aparelho psíquico e de que modo essas percepções eram registradas e transformadas para dar origem às imagens e ideias elaboradas pelo psiquismo. Em seu texto *Projeto de uma psicologia científica* (1895/1976a), sua grande questão era investigar os processos de funcionamento da memória e o modo como as percepções humanas se registram e podem ser recuperadas pela consciência.

Em 1896, na carta 52, Freud escreve a Fliess contando que está trabalhando “com a hipótese de que nosso mecanismo psíquico formou-se por um processo de estratificação: o material presente em forma de traços de memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo segundo novas circunstâncias – uma retranscrição” (1950[1896]/1976b, p.317).

Para explicar a constituição do aparato psíquico, Freud constrói a hipótese de que o recalque originário⁴ (*Urverdrängung*) operaria como primeiro processo de clivagem inscrevendo um conjunto de traços mnésicos que fundaria o inconsciente e tornaria possível todos os recalques posteriores (*Nachdrängen*). Nesse momento mítico da estruturação psíquica, o inconsciente surge como um *escrito*, um conjunto das inscrições das representações pulsionais banidas do sistema consciente (Freud, 1895/1976a).

Sendo a exclusão da representação e sua inscrição inconsciente um mesmo ato, a inscrição de que se trata é a de um traço, que, por si só, não remete a sentido nenhum. Cada um desses traços não significa nada em si mesmo, mas, pela associação, por semelhança ou simultaneidade, permitirão efeitos de sentido. Poderíamos pensar que se trata de algo semelhante às letras que, por si mesmas, nada significam, mas aos serem combinadas, mediante os ordenamentos da língua, escrevem um texto.

3 Outro é o conceito que remete ao lugar da linguagem, ao código, ao tesouro dos significantes. Define a língua, a estrutura da linguagem, as leis, a cultura. Diferencia-se do outro como o semelhante. O outro (semelhante) pode encarnar o Outro (o lugar do código). O Outro (grafado com maiúscula) é a proposição lacaniana que marca o lugar simbólico da falta, do desejo, que impulsiona o sujeito, na condição de objeto, a suturá-lo. Segundo Chemama (1995), “é o lugar onde a psicanálise situa, além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina”.

4 O recalque originário é um processo estruturante que dá lugar ao surgimento de uma subjetividade onde existia apenas uma objetividade. Dito de outro modo, é graças à mediação que a linguagem opera no homem, deixando-o irreversivelmente separado do mundo natural, que o sujeito do inconsciente se constitui em um sujeito desejante.

Freud (1950[1896]/1976b) usa termos como inscrição, transcrição e retranscrição para falar de sua hipótese de que o aparelho psíquico tenha se formado por um processo de estratificação sucessiva que de tempos em tempos possibilita que esses traços mnêmicos inscritos possam se reordenar segundo novos nexos como um processo de retranscrição.

Segundo as leis do processo primário que regem o funcionamento do inconsciente (condensação e deslocamento), essas marcas, inicialmente inapreensíveis pelo sentido, transformam-se, associando-se e combinando-se em efeitos de sentido, e produzem significação.

Portanto, desde sua chegada ao mundo, o filhote de humano se vê lançado a fazer escolhas, ou seja, o reconhecimento dos significantes (*Bejahung* freudiana, juízo de atribuição) que caminha ao lado do recalçamento.

É assim que Freud formula a constituição dos dois sistemas psíquicos, consciente e inconsciente, que, a partir dos ensinamentos de Lacan, chamamos a ordem simbólica do discurso e *lalangue* (as associações inconscientes recalçadas).

Essa barreira do recalçamento que incide na linguagem opera ao mesmo tempo com os objetos corporais (extração do objeto a). Na constituição subjetiva, paralelamente ao processo de recalçamento que funda o inconsciente dando lugar às duas ordens do discurso, faz-se também o trabalho de apagamento do corpo, uma vez que o corpo biológico não é puro real da carne, ao se abrir para o mundo por meio de seus orifícios (boca, ânus e olhos), lugares de mediação com o Outro e de satisfação pulsional.

Seguindo as formulações lacanianas, as duas operações de causação do sujeito seriam a inscrição do sujeito na linguagem no processo de alienação (a operação de recalçamento que funda o inconsciente freudiano) e o barramento por meio do objeto, nesse processo de separação (o *id* freudiano, reservatório das pulsões). Dito de outro modo, o sujeito é dividido pelo recalçamento, que se refere à linguagem, e pelo objeto, causa do seu desejo, cuja verdadeira natureza ele ignora. Portanto, não pode ser senhor absoluto nem de sua fala, nem de suas pulsões.

Sabemos, portanto, que o inconsciente freudiano já nasceu em articulação com a noção de escrita, e Lacan irá retomar as proposições freudianas com sua formulação de que o inconsciente está estruturado como linguagem.

Lacan (2003), em *O seminário, livro 9: a identificação, 1961- 1962*, aborda o tema da constituição do sujeito e do significante e dirá que a constituição de todo e qualquer significante ocorre necessariamente em três tempos: inicialmente há a inscrição de um traço – primeira marca recebida pelo sujeito (SI), seguida por seu apagamento ou rasura, que corresponderia ao que Freud propõe como a operação de recalçamento, permanecendo inconsciente, e, por fim, um terceiro momento em que o sujeito pode se dizer a partir da interpretação que faz das marcas que lhe foram inscritas.

Assim, a criança que nasce tecida no campo do Outro materno poderá desfazer os alinhavos dessa costura que a inscreveu no campo dos humanos para recortar-se na sua singularidade de sujeito desejante, posto que faltante.

Habitualmente, pensa-se a produção escrita das crianças apenas como uma representação da fala.

Kupfer (2007) afirma:

Se a escrita fosse apenas uma representação da fala, não faria diferença falar de palavra escrita ou falada. Acontece que, ao se imprimirem, as marcas do Outro o fazem segundo uma legalidade precisa. Essa legalidade é a da lógica da escrita, a de sua estrutura. Uma legalidade muda, sem voz alguma. A fala é apenas seu veículo. O que se marca não são as marcas sonoras ou visuais, mas um sistema, regido por leis que são leis organizadoras de marcas, de traços, de registros (p.55).

A formulação lacaniana de que o inconsciente está estruturado como linguagem baseia-se na concepção freudiana de inconsciente estruturado como escrito.

A partir do escrito inconsciente, se organizam as demais escritas: o sonho, o desenho e a escrita alfabética. A aquisição da escrita supõe o caminho de uma criança na passagem do escrito à escrita alfabética.

Kupfer (2007) assinala que essa noção da estrutura do inconsciente como um escrito é de fato revolucionária.

Há nela uma predominância do escrito sobre o falado, e essa ideia já se encontrava na Interpretação dos Sonhos (Freud, 1900). Desse modo, até mesmo a ideia clássica da alfabetização, segundo a qual a escrita é a representação da fala fica subvertida (p.5).

É agora a fala que passa a ser uma espécie de representação do escrito inconsciente. Não é isso que Freud (1900) escreve quando se refere à regressão às imagens que o sonho realiza? Para ele, as primeiras inscrições são anteriores à palavra, e são elas que retornam no sonho: “A escrita alfabética não é um modo de representação da fala e pode ser pensada, assim como a própria fala, como desdobramento da relação do sujeito com a ordem da linguagem” (p.56).

A partir das formulações de Freud e Lacan, os psicanalistas colocam em questão a ideia de que a fala veio primeiro, e a escrita surgiu para representá-la. É a fala que passa a ser uma espécie de representação do escrito inconsciente.

Gérard Pommier (1996), em seu livro *Nacimiento y renacimiento de la escritura*, assinala que a aprendizagem da escrita está para além do domínio de uma técnica de alfabetização ensinada na escola.

Segundo o autor, o surgimento da escrita requer a operação psíquica do recalca-mento, portanto, se uma criança ainda não pode escrever, não é por falta de maturidade, prontidão ou por problemas em seu desenvolvimento cognitivo, mas porque há um caminho subjetivo a ser percorrido antes da construção da escrita: “Antes de estar em condições de formar palavras [a criança] já levou a cabo operações muito mais complexas do que fazer corresponder um som a um signo” (Pommier, 1996, p.11, tradução nossa).

Se o surgimento da escrita requer a operação do recalque, como pensar o trabalho de escrita propiciando efeitos organizadores ou estruturantes para crianças psicóticas e autistas, se o que lhes escapa é exatamente a operação do recalçamento?

Nesse ponto, vale lembrar a observação feita por Lacan (1985) sobre a psicose na infância: “a psicose não é estrutural, de jeito nenhum, da mesma maneira, na criança e no adulto [...] sobre este ponto ainda não temos doutrina nenhuma” (p.135).

Bernardino (2005) discute a maleabilidade das estruturas psíquicas na infância e assinala a contribuição de Alfredo Jerusalinsky para o tema:

[...] a infância reconhece a possibilidade de estados provisórios, não decididos, que vão se decidir tardiamente quanto à estrutura. E tem o que chamo de psicoses não-decidas, ou indecidas, porque realmente não se produziu uma inscrição definitiva, há uma espécie de suspense, de escansão, de dilatação desse momento de inscrição, de captura da criança no campo da linguagem numa posição subjetiva (Jerusalinsky, 1993b, p.23 citado por Bernardino, 2005, p.35).

Nesse sentido, na psicose infantil e no autismo, a relação do sujeito com a linguagem pode ser reordenada pela via da escrita, uma vez que o escrito inconsciente é o suporte para a escrita alfabética. Se existe um paralelismo entre essas duas escritas, poderíamos dizer que a escrita alfabética pode servir ao psicótico como uma via de suplência, uma nova possibilidade de estruturação psíquica produzida a partir da inscrição de traços que teriam um caráter subjetivante, ou seja, de construção ou reconstrução do sujeito (Kupfer, 2010).

A escrita tem força de subjetivação porque não exprime categorias fixas. Suas propriedades fazem dela jogo de relações, por conta da polissemia da língua, do deslizamento e da mudança de estatuto das unidades conforme o movimento que se estabelece entre unidades.

Trata-se de um processo de mão dupla, em que o corpo precisa estar formado, bordejado, para poder escrever, ao mesmo tempo em que ganha bordas por meio do ato de escrever. Ao escrever, um sujeito se escreve também. A apresentação de um Outro regulado pela lei, neste caso o Outro da escrita, pode pacificar o sujeito (Baio, 2003). Pode, em outras palavras, introduzir , em certa medida, o recalque (Kupfer, 2007, p.61).

No movimento gradual de aquisição da escrita, uma criança poderá colocar em marcha uma operação de linguagem de dupla mão: uma escrita será construída, mas também um sujeito se construirá como efeito da construção da escrita. Ao mesmo tempo que se constrói uma escrita, ela o constrói, em um jogo de reorganização do campo simbólico ou da linguagem.

A proposta de trabalho com a aquisição da escrita no tratamento de crianças psicóticas e autistas é uma marca da prática da Educação Terapêutica⁵.

Não são muitos os lugares em que se alfabetiza uma criança psicótica como forma de tratar dela. Nessa forma de tratar educando, o sujeito estará sendo convidado a sujeitar-se, e não libertar-se, pois deverá entrar no pacto da língua escrita. (Kupfer, 2010, p.273).

Podemos dizer, então, que nessa forma de tratar educando, educa-se tratando, uma vez que o sujeito será convidado a sujeitar-se ao funcionamento da estrutura da língua e curvar-se ao ordenamento do código da linguagem, mas é feita uma aposta de que a escrita alfabética possa oferecer ao sujeito uma “nova chance de ordenar sua relação com o Outro ou com a linguagem, instituindo uma Lei, a legalidade da escrita, no lugar da Lei do Pai, a partir da qual o sujeito psicótico terá a possibilidade de emergir vez por outra e dizer-se” (Kupfer, 2010, p.273).

SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: A ESCOLA COMO FERRAMENTA TERAPÊUTICA

O trabalho de alfabetização dessas crianças no âmbito escolar é uma forma de ajudá-las a construir outros modos, talvez mais flexíveis, de referência à linguagem, abrindo possibilidades de laço social pela via da escrita. Os livros escritos por autistas de alto funcionamento atestam o uso da escrita para transmitir uma história de exílio em relação à comunicação e ao mundo.

Para as crianças com TEA, estar na escola cumpre uma dupla função, ambas com valor terapêutico: no âmbito educacional, promove a circulação e o laço social e, no âmbito da escolarização propriamente dita, o aprendizado da leitura e escrita promovem para essa criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico.

Trata-se, portanto, “de acionar o instrumento da organização cognitiva como forma de prover para a criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico ou no interior do simbólico” (Kupfer, 2000, p.105).

No eixo do trabalho escolar, o professor poderá fornecer para a criança instrumentos como a leitura e a escrita, dentro de suas possibilidades subjetivas e cognitivas,

5 Educação Terapêutica é um termo cunhado para “fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva –, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo sujeito que uma criança possa ter construído” (Kupfer (2000, p.83). A Educação Terapêutica subverte a premissa de que o tratar e o educar sejam atos disjuntos, pois, ao se estabelecerem em uma relação de continuidade, tal como na banda de Moebius, permitem uma nova direção para o tratamento e escolarização de crianças psicóticas e autistas, na qual será possível tratar educando e educar tratando (ver Bastos, 2012).

fazendo uma aposta de que esses instrumentos poderão ser úteis para reordenar o campo simbólico e lidar com a angústia siderativa. Nesse sentido, o educador não terá que ser um especialista em transtornos ou em tratamentos, mas tratará de seu aluno, enquanto educador; uma vez que o tratar é entendido como ato de cuidar dessa criança para que encontre seu estilo próprio de dizer sobre si.

Para ilustrar essa questão e reiterar a importância da escola como dispositivo que opera para essas crianças com a possibilidade de educar/tratar, apresentaremos o percurso de Roberto.

Aos 10 anos, chegou ao Grupo da Escrita⁶. Na época, cursava o 4º ano, mas os professores sentiam muita dificuldade para abordá-lo pedagogicamente. Era um menino muito quieto, silencioso e um tanto arredio. Não dava trabalho na sala de aula, pois ficava silencioso, observava os colegas e fazia alguns rabiscos no papel.

No Grupo da Escrita, ficava sentado o tempo todo (o grupo trabalhava em torno de uma grande mesa oval), observando a movimentação dos outros participantes do grupo, mas não interagia e não solicitava nenhum material. Sobre a mesa sempre estavam disponíveis materiais gráficos (papel, lápis coloridos, canetas e borracha), livros, revistas, gibis e alguns jogos.

Nos primeiros encontros, apesar dos vários convites feitos pelos coordenadores do grupo, Roberto se restringia a observar a movimentação.

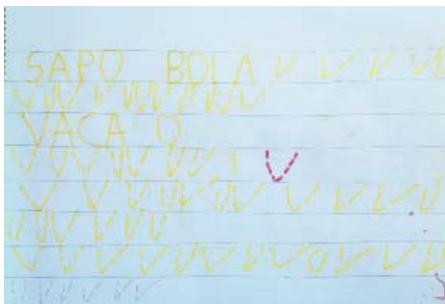
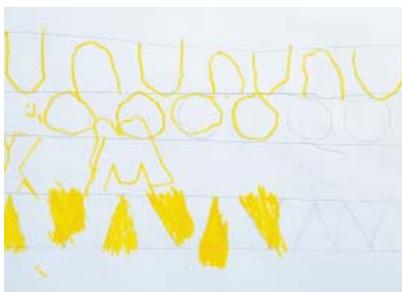
Suas primeiras produções foram:



Seguiu fazendo rabiscos coloridos por algum tempo e depois interessou-se por uma régua com figuras geométricas e por letras móveis que usava para fazer o contorno das figuras.

Em algumas oportunidades, os coordenadores aproveitavam para inserir algo que tinha a ver com o trabalho que o grupo estava fazendo (como inserir na folha de Roberto a palavra "VACA" que estava no jogo do Mico partilhado pelos outros integrantes do grupo).

6 Grupo da Escrita refere-se a um dos dispositivos do tratamento institucional oferecido no Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica e refere-se a um dos três eixos da Educação Terapêutica, o escolar propriamente dito (ver Kupfer, 2000).



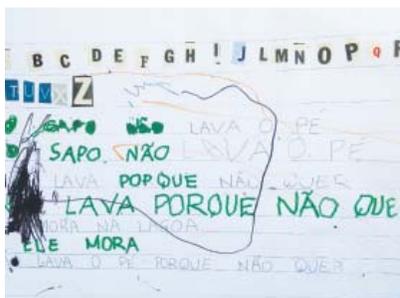
O interesse de Roberto por contornos e linhas pontilhadas fez os coordenadores apostarem em uma atividade a partir das conversas das crianças sobre os personagens da Turma da Mônica.

Foi proposto a Roberto que recobrisse com a caneta hidrográfica o nome dos personagens pontilhados à lápis pelos coordenadores.



Roberto não só cobriu os pontilhados, como também contornou (fazendo a moldura) cada uma das figuras dadas a ele por um colega do grupo que concordou em ajudá-lo.

O interesse por recobrir palavras escritas com letras pontilhadas aumentou, e Roberto passou a cantarolar canções que, quando reconhecíamos, levávamos para o papel.



Passados alguns meses do início do trabalho, fomos surpreendidos por uma produção de Roberto que nos deu notícia de que já sabia escrever "MAÇÃ" e "PEIXE". Ele produziu

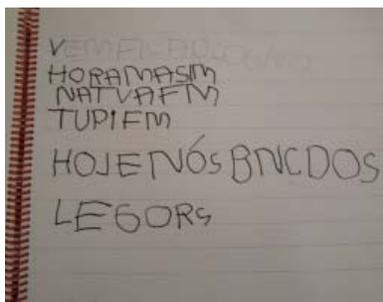
sozinho o escrito "PXEX", após ter coberto totalmente o desenho com a caneta azul. A palavra "PEIXE", escrita no canto superior esquerdo, foi feita pelos coordenadores após a escrita de Roberto.



Vemos, portanto, que o desenho "cai" e surge a palavra escrita:



Ele passa a nos contar as rádios que costuma ouvir (NATIVA FM, TUPI FM). Cantarola com frequência, faz batuques, fala e escreve algumas frases dirigidas aos coordenadores ou colegas compartilhando seus interesses (HOJE NÓS BRINCAMOS DE LEGOS/SEGUNDA, SÁBADO, DOMINGO).



O rápido avanço de Roberto no uso da escrita e suas novas possibilidades de escrever espontaneamente para partilhar seus interesses no grupo chamou a nossa

atenção, pois não poderíamos creditar a alguns meses de trabalho terapêutico um avanço tão significativo.

No final do ano, quando mostramos as produções de Roberto para sua mãe, tivemos a resposta. Ela estava muito contente com os avanços do filho e dizia que acreditava que ele poderia aprender a ler e a escrever. Contou-nos que, quando ele estava no 1º ano, tinha uma professora que acreditava muito nas capacidades dele. Apesar de Roberto não fazer as atividades que ela propunha em classe, não deixava de registrar em seu caderno todas as tarefas que passava para a turma. No final daquele ano, presenteou Roberto com o caderno e disse para sua mãe que ele estava aprendendo sim, apesar de não falar com ela nem com os colegas.



Pudemos ressignificar as produções de Roberto ao longo daquele ano no grupo e esclarecer que as “primeiras marcas” da escrita alfabética tinham sido registradas há muito tempo, graças ao dispositivo escolar criado pela professora (educar/tratando) e que o trabalho terapêutico no Grupo da Escrita (tratar/educando) pôde recuperar as marcas inscritas na proposição escolar que lhe foi oferecida e foram fundamentais para que Roberto pudesse construir uma escrita para falar de si e de sua relação com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Roberto ilustra a importância da escola como ferramenta terapêutica para as crianças com TEA, apontando a relevância de um trabalho docente não regido pela ótica desenvolvimentista das capacidades cognitivas, já que não recuou frente ao

desafio de escolarizar um aluno que se apresentava tão aquém dos processos de alfabetização e letramento e, portanto, abriu espaço para um trabalho de educar/tratando.

Tomar a criança como aluno, apostar em suas possibilidades de educabilidade, incluindo a dimensão do sujeito psíquico, e não exclusivamente a ótica das capacidades cognitivas como organizadores do campo das aprendizagens, abre espaço para que novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar.

O trabalho no âmbito da escrita alfabética é uma via potente e possível quando se trata da escolarização de crianças com TEA, pois possibilita a reordenação do campo simbólico com um usufruto das produções escritas para que a criança possa dizer de si e dirigir seu texto a um outro que a reconhece e a autentica.

No entanto, os resultados de tal processo nem sempre são verificáveis ao final de um ano letivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (1995). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bastos, M. B. (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Bernardino, L. M. F. (2004). *As psicoses não-decididas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Chemama, R. (Org.). (1995). *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kupfer, M. C., & Petri, R. (2000). Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 5(9), 109-117. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p109-117>.

Kupfer, M. C. M. (2000). *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta.

_____. (2007). Inconsciente e escrita: um corpo que cai. In Nascimento, E. M. V., & Gonzales, R. C. F. (Orgs.). *Psicanálise e os desafios da clínica na contemporaneidade*. Salvador: EDUFBA.

_____. (2010). A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In Kupfer, M. C. M., & Noya Pinto, F. S. C. (Orgs.). *Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica*. São Paulo, SP: Escuta.

Lacan, J. (1985). *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, 1954-1955*. Rio de Janeiro: J.Z.E.

_____. (1998). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964*. Rio de Janeiro: J.Z.E.

_____. (2003). *O seminário, livro 9: a identificação, 1961-1962* (I. Correa & M. Bagno, trads.). Recife, PE: Centro de Estudos Freudianos do Recife (publicação não comercial)

Freud, S. (1976). Projeto para uma psicologia científica. In Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (trad. J. Salomão, vol. 1, p.381-517). Rio de Janeiro: Imago (trabalho original publicado em 1895).

Freud, S. (1976). Carta 52 de 6/12/1896 a Fliess. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. In Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund*

Freud (trad. J. Salomão, vol. 1, p.317-324). Rio de Janeiro: Imago (trabalho original publicado em 1950[1896]).

Pommier, G. (1996). *Nacimiento y renacimiento de la escritura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

O PSICÓLOGO NAS CRECHES/PRÉ-ESCOLAS DA USP: CUIDAR E EDUCAR COMO POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO EM SAÚDE MENTAL

Flávia Ranoya Seixas Lins
Ligia Perez Paschoal
Denise Bandeira
Prislaine Krodi
Maria Clotilde Barros Magaldi

Este texto foi formulado pelo grupo de psicólogas da rede de Creches/Pré-escolas da Universidade de São Paulo (USP). Desde sua origem, esse profissional partilha das discussões desenvolvidas no âmbito do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, que compreendem a prática do psicólogo na escola em sua vertente institucional, e não meramente clínica. Dentro dessa tradição e com base em referências produzidas por pesquisadores sobre as conexões entre psicanálise e educação, pretende-se discutir de que forma a psicanálise se torna o fio condutor das intervenções de profissionais que miram a promoção em saúde mental, em um espaço educacional, na primeiríssima infância. Para ilustrar esta prática, apresentaremos, como uma das possibilidades de intervenção, o processo de adaptação/acolhimento de um bebê com sinais de sofrimento psíquico.

UM BREVE HISTÓRICO DA REDE DE CRECHES/PRÉ-ESCOLAS NA USP

A origem das instituições de educação infantil no Brasil remonta ao final da década de 1970 e início da de 1980, período de expressiva inserção da mulher no mercado de trabalho e organização de movimentos sociais que reivindicavam a existência de creches em todo o país de modo a viabilizar esse ingresso (Campos, Rosemberg e Ferreira, 2001). Na USP, a primeira reivindicação de que se tem registro data de 1951, tendo a primeira creche sido inaugurada em 1982.

Embora essas solicitações se pautassem sobretudo na defesa das creches enquanto direito trabalhista, no interior da Universidade já havia um debate em torno de outras

1 Instalação de uma Creche-berçário na Sede da Associação dos Funcionários Públicos da Reitoria da USP - Processo RUSP 65.1.11056.7

questões relacionadas à função destas instituições no que tange ao cuidado e à educação de crianças pequenas, aos diferentes modelos de atendimento, ao papel do Estado e da família na atenção à infância, entre outros. Deste modo, as Creches/Pré-escolas da USP já nasceram comprometidas com o atendimento das necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, para além da causa da emancipação das mulheres.

Por 35 anos, essa rede foi composta por cinco unidades (duas localizadas no interior de São Paulo e três na capital), administradas pela Divisão de Creches/Educação Infantil da Superintendência de Assistência Social (SAS), que compartilhavam princípios, metodologias e modelo de gestão formulados ao longo de sua existência. Juntas, eram responsáveis pelo atendimento de bebês e crianças, entre quatro meses e seis anos, filhos de docentes, alunos e funcionários da Universidade, tendo chegado a atender 540 crianças/ano em período integral.

Em 2015 e 2016, as matrículas de novas crianças foram suspensas pela Reitoria em todas as unidades, e a rede passou a atender 329 crianças, aproximadamente metade de sua capacidade original. No início de 2017, algumas modificações ocorreram. Uma unidade do campus de São Paulo foi fechada (Creche Oeste) e as duas unidades do interior foram transferidas para a estrutura das prefeituras dos respectivos *campi*, desvinculadas da Divisão de Creches/Educação Infantil da SAS-USP, o que, na prática, se traduz na perda do caráter de rede dessas Creches/Pré-escolas. Paralelamente, houve uma pequena reabertura de vagas (92 crianças, sendo 62 na capital) e a permanência de uma redução drástica do Programa de Educação Infantil da Universidade de São Paulo como um todo.

OS PSICÓLOGOS NAS CRECHES/PRÉ-ESCOLAS DA USP: A SINGULARIDADE DE UMA PRÁTICA

A participação dos psicólogos na construção dessa pequena rede foi intensa, posto que a equipe encarregada de desenvolver a primeira unidade de creche na Universidade era composta exclusivamente por dois profissionais com esta formação: Maria Clotilde Barros Magaldi e Elias da Rocha Barros. Desde o início, o saber psicológico em que se amparavam não se referia diretamente às teorias sobre o desenvolvimento infantil nem tampouco a um saber especialista a respeito das questões da aprendizagem. Esses psicólogos estavam advertidos de maneira crítica sobre os riscos da psicologização da educação e desenvolveram suas atividades baseados essencialmente nos encontros, acontecimentos e relações que se efetuam entre a criança e os adultos que a educam (sejam professores e/ou seus familiares). Sustentados por este saber, o projeto inicial já implantava algumas práticas inovadoras para a época, como a *creche aberta*, além de ter a brincadeira, a diversidade e a singularidade de seus sujeitos como eixos centrais de sua prática educacional.

O papel do psicólogo nas unidades desta rede consistia em oferecer aos demais membros da equipe de profissionais, às crianças e suas famílias um lugar próprio acerca dos aspectos relativos à subjetividade em um contexto coletivo de educação. A perspectiva subjetiva a que nos referimos se baseia no conceito de sujeito para a psicanálise, o qual

não se restringe à noção de indivíduo ou à dimensão do eu, mas diz sobre as determinações do inconsciente e do desejo.

Dessa maneira, podemos afirmar que foi sob a influência da psicanálise que esse projeto se fundou, marcando o trabalho desenvolvido ao longo dos anos pelos psicólogos que ali chegavam.

EDUCAR NO CONTEXTO ATUAL: OS EFEITOS DO DISCURSO (PSICO)PEDAGÓGICO E A MUTAÇÃO DO LAÇO SOCIAL

Pelas contingências da vida moderna em que, muitas vezes, as crianças passam mais horas em um centro de educação infantil do que no convívio com seus familiares, faz-se necessário analisar a qualidade do laço que se efetua nesse ambiente coletivizado, em que os bebês são introduzidos ainda nos primeiros meses de vida, uma fase importante para a constituição de seu psiquismo.

Imersos nas creches, observamos que as famílias com frequência procuram esse serviço para que seus filhos possam ali permanecer enquanto desenvolvem outras atividades, mas também buscam uma instituição que possa cuidar e educar, além de ensinar e estimular adequadamente os pequenos.

Ao longo da história, as diretrizes pedagógicas ganharam grande terreno na educação infantil, quando as creches e pré-escolas, a partir da Constituição de 1988, deixaram o campo da assistência e passaram a fazer parte dos deveres do Estado referentes à educação, consolidando-se pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), como primeira etapa da Educação Básica. Podemos localizar, nessa passagem, o fortalecimento de uma demanda de que o professor se tornasse um especialista sobre a criança pequena e pudesse responder sobre as melhores estratégias para promover o desenvolvimento integral das capacidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais das mesmas. A participação dos saberes psicológicos e, mais recentemente, sociológicos foi gradualmente incorporada às práticas educacionais voltadas aos pequenos. Constatamos ainda que as abordagens pedagógicas que se fortaleceram apontavam para o professor como “mediador” ou “facilitador” da aprendizagem, retirando-o de sua função educativa.

Nesse cenário de intensificação da participação dos saberes especialistas na educação, acompanhamos a disjunção que se processou entre pedagogia e educação. Se a educação pode ser compreendida como lugar de filiação simbólica, aquilo que se transmite entre gerações e tem por efeito a instauração de marcas simbólicas, em um dado momento histórico, em um sujeito particular no mundo (Arendt, 2003), por outro lado, a pedagogia se configura como um conjunto de metodologias e técnicas voltadas à promoção do desenvolvimento de capacidades cognitivas e psicomaturacionais. Conforme Voltolini (2012, p.22), a pedagogia apresenta um tríplice caráter que lhe aproxima da Técnica: “pragmático, ou seja, voltado para a proposição; idealizante, ou seja, dirigido por uma imagem ideal da educação; pela vacuidade de seu saber, o que quer dizer que seu saber está em estrita dependência com os diversos saberes que lhe dão substância”.

Lajonquière (1999), ao analisar criticamente a participação do discurso (psico)pedagógico hegemônico na educação, sugere que o pedagógico estaria também referido ao conjunto de saberes psicológicos que naturalizam a condição psicomaturacional da criança ao se pautar “na tese da individualidade psicológica como resultante do desenvolvimento ajustado de capacidades orgânicas que amadurecem graças a uma estimulação correta conforme o tempo” (p.32). Para ele, a intensa (psico)pedagogização das experiências educativas seria resultado da renúncia ao ato educativo, aliado à entrada maciça dos saberes especialistas na educação, ambos sintomas de uma sociedade moderna que busca excluir a dimensão subjetiva dos processos educacionais.

Em conjunto com esses autores, podemos indicar que a pedagogia e a psicologia podem estar a serviço de uma sociedade que naturaliza processos históricos e culturais, produz objetos que servem às necessidades e anseios do consumo e torna o saber científico submisso à sua dimensão técnica. Segundo Voltolini (2009), essas seriam características do discurso capitalista, marcado pela primazia do objeto sobre o sujeito.

Lebrun (2009) identifica, nesse processo, uma mutação no tipo de laço social contemporâneo, caracterizada pela pulverização das tradições e perda de legitimidade do lugar de autoridade, dando origem a um neossujeito e fazendo emergir novos regimes de economia psíquica. Enquanto no passado o psiquismo se organizava em torno da submissão à castração e levava à constituição de sujeitos sabidamente incompletos, na contemporaneidade observamos um deslocamento lógico, com sujeitos providos da ideia de uma completude imaginária (Betts, 2012). Por consequência, nota-se um paradoxo: um excesso de individualização aliado a uma perda da subjetividade destes mesmos indivíduos, acompanhados da dificuldade em suportar qualquer diferenciação de lugares entre os membros de uma mesma comunidade.

A análise sobre as implicações da mutação do laço social na atualidade, aliada ao questionamento acerca do discurso (psico)pedagógico hegemônico na educação - ambos aspectos advindos da lógica tecnocientífica - constituem, para nós, eixos fundamentais da busca pela subversão desse atual paradigma. Procuramos tratar os impasses educacionais, que se atualizam institucionalmente, por meio do resgate da esfera educativa no próprio ato e significado de cuidar, de forma a propiciar que os efeitos e marcas subjetivantes sejam produzidos. Afinal, são por essas vias que localizamos a função das creches no devir de um sujeito.

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO/ACOLHIMENTO: A NOÇÃO DE CONTINUIDADE DESDE O PRINCÍPIO

Um dos eixos centrais em que se ancora o trabalho desenvolvido nas Creches/Pré-escolas da USP para o enfrentamento das questões educacionais referidas anteriormente é o conceito e a prática de *creche aberta*, em que se pressupõe a necessidade de continuidade do laço entre família e criança no espaço da instituição escolar.

A *creche aberta* tem a premissa de que a família é parte integrante do processo educacional de seu filho na instituição. No processo de adaptação, os familiares devem permanecer com a criança no interior da Creche até que o par família-criança esteja seguro para realizar essa primeira separação. Os psicólogos que inauguraram esse projeto

entendiam que a creche não deveria ser agente da ruptura do laço entre família e criança, mas, constituir-se em um espaço de acolhimento de ambos, embora seja inegável a presença de cisuras na passagem do contexto familiar para o coletivo.

A adaptação é o nome usual dado ao período de ingresso e ajustes subjetivos necessários implicados na entrada de uma nova criança na instituição escolar. Essa nomenclatura está intimamente relacionada às teorias psicológicas desenvolvimentistas sobre a criança e seus processos de aprendizagem. Contudo, iremos utilizar esse termo, neste trabalho, por ser um nome reconhecido no meio escolar, especialmente na educação infantil, embora tenhamos utilizado muitas vezes o termo acolhimento para diferenciá-lo da forma naturalizada com que algumas escolas entendem e efetuam esse processo. Para nós, a entrada de uma nova criança em um espaço educacional e escolar se efetiva por meio de muitas intervenções e escuta de todos os envolvidos.

O processo de adaptação é planejado pelas psicólogas – junto à equipe de professoras – de maneira a acolher cada novo bebê e lhe proporcionar um lugar singularizado no interior deste ambiente atravessado pela marca da coletividade. Trata-se de uma ação localizada no campo da promoção em saúde mental.

Inicialmente, é realizada uma entrevista com a família, conduzida pela psicóloga, que versa sobre a história de vida da criança até o momento da entrada na instituição. A proposta é situar o lugar ocupado pelo bebê dentro da história familiar e compreender as expectativas, anseios e receios dos pais em relação à entrada na Creche, de modo a idealizar manejos que possibilitem esse acolhimento.

A escuta desta história, acompanhada pelo genuíno interesse quanto aos modos de cuidar deste bebê, legitima e autoriza o saber materno/paterno, evitando que a creche assuma o lugar do especialista que tudo sabe sobre como cuidar e educar crianças. Dar início à relação dessa maneira permite a constituição de um laço em que as responsabilidades são compartilhadas, mantendo-se as particularidades das esferas de atuação e legitimidade de cada um dos campos. Procuramos evitar a delegação de funções da família à instituição além de amenizar o risco da clássica rivalidade entre pais e professoras.

Entre as professoras do grupo de crianças, uma é previamente escolhida para exercer a função de *referência* para o bebê que chega. Essa professora torna-se responsável, mais particularmente, por apreender os modos de cuidar e se relacionar provenientes do cenário familiar, para poder transpô-los à instituição a fim de realizar os ajustes necessários no estabelecimento e continuidade do laço entre creche e família. O estabelecimento de ritmos e sequências de cuidados – a serem realizadas de forma não mecânica, construídos a partir da consideração dos hábitos e costumes do bebê – permite sua adaptação à vida coletiva ao mesmo tempo que lhe institui um lugar singular (Mariotto, 2009). Dentro de um contexto em que os adultos se ocupam concomitantemente de outros bebês, esta postura da professora-referência possibilita boas condições para o investimento subjetivo, fundamental para a garantia do laço social.

Essa professora assume função análoga (embora não idêntica) àquela desempenhada pela mãe. Segundo Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014), trata-se da *função maternante*, em que cabe ao professor realizar a continuidade do trabalho narcísico exercido pela mãe, deixando a construção pulsional para a mesma:

“[...] o professor desobriga-se de investir sua bagagem pulsional e libidinal nos bebês sob seus cuidados, podendo, porém, derramar sobre eles um investimento de tipo narcísico. Deste modo, os cuidados, as palavras, os toques dos professores dirigidos aos bebês são marcados pela posição particular em que se situam: são profissionais nisso que fazem” (p.19).

Enquanto a continuidade do investimento materno é recompensada pelo reconhecimento de sua própria imagem no bebê ao longo do tempo, o investimento profissional deve ser capaz de sustentar-se em outro tipo de satisfação, relacionada ao prazer de participar do processo de construção da criança, sabendo-se dele separado (Crespin, 2016).

Neste delicado percurso de ingresso da nova criança na creche, é possível identificar casos em que o estabelecimento do laço se encontra especialmente dificultado, crianças que apresentam sinais de sofrimento psíquico. Nestas situações, a articulação da escuta do psicólogo, junto às ações das professoras, tem a potência de promover efeitos de subjetivação e atuar no campo da promoção em saúde mental na primeiríssima infância.

A ADAPTAÇÃO DE UM BEBÊ COM SINAIS DE SOFRIMENTO PSÍQUICO

Uma das tarefas desempenhadas pelas psicólogas nas Creches/Pré-escolas da USP – durante e após o processo de adaptação – consiste justamente em identificar os casos que apresentam sinais de sofrimento e risco na constituição de seu psiquismo. De acordo com Crespin (2005), podem ser reunidos em duas grandes séries: barulhenta e silenciosa. Enquanto a primeira é composta por sinais que provocam incômodo nos familiares e outras pessoas próximas (bebês anoréxicos, que gritam inconsolavelmente ou evitam contato, por exemplo), a segunda agrupa aqueles que frequentemente passam despercebidos ou são interpretados como sinais de desenvolvimento saudável (bebês que não recusam nada, são demasiadamente silenciosos, passivos etc.).

Para além da identificação e do encaminhamento destes bebês a um eventual atendimento clínico, a psicóloga pode promover, no interior da creche, intervenções capazes de operar na constituição destes sujeitos a partir da relação que estabelecem com suas professoras. A escuta das professoras assume importância fundamental, uma vez que somente quando tomadas como alguém que possui algo a dizer podem também conferir ao bebê um lugar de falante (Kupfer, 2014). Poder falar sobre a angústia ocasionada pela relação com um bebê com sinais de sofrimento psíquico abre espaço para a constituição desta relação; a escuta do psicólogo pode, assim, sustentar o saber da professora sobre aquela criança.

A partir dessas noções, traremos o exemplo da adaptação de um bebê em que a psicóloga de uma das Creches-USP pôde articular intervenções que caminharam no sentido do estabelecimento da continuidade do laço do bebê na creche.

Júlia chegou à Creche com um ano e três meses, e a mãe a acompanhou nos primeiros dias, permanecendo com a criança no berçário. Durante esse período, Júlia circulava de maneira independente pelos espaços da Creche, não procurava por sua mãe ou reclamava

quando se despedia ou permanecia distante da criança. Embora não parecesse estranhar esse novo lugar, chamava a atenção que a criança “fugia” insistentemente dos lugares onde o grupo se reunia. Não havia choro ou reclamações evidentes por parte da menina, mas esse modo de estar presente na Creche parecia inquietar suas professoras, que enunciavam: “Júlia não dá trabalho, apenas está sempre fugindo” (sic).

Nas observações realizadas, chamava a atenção da psicóloga que a menina não procurava por suas professoras, não se direcionava ou mostrava interesse por elas. Além disso, permanecia muito distante quando eram propostas leituras de histórias ou realizadas outras brincadeiras com todos, mas mostrava grande interesse pelos ventiladores e ficava demoradamente admirando esses aparelhos.

Nas reuniões regularmente realizadas entre psicóloga e professoras para acompanhamento do trabalho desenvolvido com o grupo de crianças, foi possível ouvir que as professoras e Júlia enfrentavam dificuldades: “ela não quer ficar perto das outras crianças e sempre temos que procurá-la pelos espaços por causa disso”, “ela é muito irrequieta e só adormece com muita dedicação da professora”, “não se interessa pelas brincadeiras do grupo e logo se afasta”, “precisa de muitos rituais em torno de cada momento da rotina e fica nervosa quando algum detalhe se rompe” (sic).

As observações sobre Júlia, somadas às questões trazidas pelas professoras, nos fizeram indagar: esses comportamentos diriam respeito a uma forma saudável de estranhamento ao novo lugar que chegava, compondo aspectos próprios ao processo de adaptação? Ou poderíamos supor que algo do laço estaria frágil em sua constituição subjetiva?

Para responder essas perguntas, foram realizadas reuniões com as professoras e os pais a fim de refletir sobre o significado das manifestações silenciosas de Júlia. Como poderíamos repensar nossas intervenções de maneira a contribuir para sua adaptação e, por que não dizer, com seu processo de subjetivação?

Um dos pontos centrais nas entrevistas iniciais realizadas com os pais foi perceber que os comportamentos de Júlia observados na Creche também ocorriam em casa, embora esse fato não os incomodasse. Pudemos ainda ouvir que o brincar não era reconhecido como atividade importante da infância para a família, como se o universo lúdico estivesse excluído das manifestações infantis. Assim viam a própria filha como alguém desinteressado por esse tipo de produção simbólica, sem que isso lhes provocasse qualquer questão. Além disso, ficou claro que os pais esperavam que a Creche apenas iniciasse as aprendizagens formais, como ler e escrever, ensinar cores, contagem, entre outros.

Diante desse cenário, entendemos o quanto os pais estavam capturados pelo discurso técnico, em que a instituição educativa serviria apenas como território das aprendizagens formais, voltada ao desenvolvimento das competências e estimulação adequada. Houve a necessidade de outros encontros com os pais para tratar sobre o brincar de Júlia e o investimento que as professoras estavam fazendo para envolver a criança junto ao seu grupo e nas brincadeiras. Além disso, foi preciso abordar a função do vínculo afetivo com as professoras, aspecto que se efetuava de forma singular especialmente nos momentos destinados aos cuidados corporais (alimentação, sono, trocas de fraldas, banho, entre outros).

O diálogo com a família trouxe a possibilidade de a mãe se interrogar sobre o brincar de Júlia, passando a comparar os comportamentos da menina com as demais crianças.

No momento de abertura do diálogo com os pais, a mãe reconheceu um objeto que facilitava o sono da menina em casa (seu lençol cor de rosa), um objeto de apego que, além de instaurar a continuidade dos cuidados da família na Creche, também reconhecia a menina em sua incidência subjetiva, dos laços de afeto e simbólicos.

Nas conversas com as professoras, foi preciso resgatar o lugar de Júlia, os incômodos que a menina produzia e a função da professora-referência, especialmente como portadora da função subjetivante. Foi preciso olhar as pequenas cenas do cotidiano para precisar que as “fugas” da menina seriam a forma encontrada por ela para o estabelecimento de um contato singular com os adultos, ou seja, seria por essa via que o laço poderia ser efetivado. Também foi preciso entender que essa forma distante de Júlia, localizada em vários momentos da rotina, não poderia ser vista sem inquietação por parte da Creche. Tratava-se de recuperar a dimensão afetiva desse lugar em que Júlia estava imersa. Para isso, a professora precisaria instaurar demandas, falar com Júlia, provocá-la, tornar visível aquilo que se produzia no seu encontro com a menina.

Com o tempo e o investimento de toda a equipe, a garotinha - que a princípio parecia não diferenciar os adultos que dela se ocupavam - passou a buscar de modo particular suas professoras e compartilhar interesses e demandas para além daquelas estritamente funcionais. Passou, ainda, a brincar com outras crianças e trazia seus brinquedos, construindo relações de afeto e reciprocidade. Seus pais, inicialmente distanciados das questões da infância, aproximaram-se da Creche e passaram a participar mais do cotidiano da instituição. É possível dizer que a intervenção formulada a partir da escuta tanto das professoras quanto do discurso dos pais possibilitou a constituição de um laço singular de Júlia com a Creche, suas professoras e crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a ação do psicólogo em uma instituição de educação infantil dá-se no âmbito da promoção em saúde mental ao favorecer a constituição subjetiva e posicionar a função da educação enquanto transmissão de marcas simbólicas. Embora não se trate de efetuar intervenções eminentemente clínicas, a observação do bebê, somada à escuta das professoras e familiares, possibilita manejos que favorecem a constituição do laço social. Tais ações são capazes de dar contorno ao sofrimento precoce e guardam o potencial de provocar mudanças nos modos de relação com o Outro². Acreditamos que as práticas de cuidado desenvolvidas nas creches podem produzir marcas subjetivas *“importantes o suficiente para reorientar, para infletir a orientação do destino de uma criança”* (Kupfer, Bernardino e Mariotto, 2014, p. 18). Isso se dá desde a entrada do bebê na creche e acompanhará todo o seu tempo na instituição.

2 Do ponto de vista psicanalítico, Outro pode ser definido como “o conjunto dos sistemas simbólicos, das formas sociais e das regras de cultura que tornam possíveis nossas relações com os semelhantes (outros). Como este conjunto está sempre estruturado pela linguagem dizemos que o Outro é o campo da linguagem” (Dunker, 2006, p. 16).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2003). A crise na educação. In *Entre o passado e o futuro* (5a. ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Betts, J. A. (2012). As fórmulas da sexuação e a psicanálise em extensão. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 41-42, 9-21, jul. 2011/jun. 2012.
- Campos, M. M., Rosemberg, F., & Ferreira, I. M. (2001). *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas.
- Crespin, G. (2005). *A clínica precoce: o nascimento do humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____. (2016). *À escuta de crianças na educação infantil* (trad. Inesita Machado; 1ª. ed.) São Paulo: Instituto Langage.
- Dunker, C. I. L. (2006). O nascimento do sujeito. *Viver Mente e Cérebro*, 2, 14-26.
- Kupfer, M. C., Bernardino, L., & Mariotto, R. (2014). Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In *De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches*. São Paulo: Escuta.
- _____, & Teperman, D. (Orgs.). (2008). *O que os bebês provocam nos psicanalistas*. São Paulo: Escuta.
- Lajonquière, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica – escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lebrun, P. (2009). *Clínica da Instituição: o que a psicanálise contribui para a vida coletiva*. Porto Alegre: CMC Editora.
- Mariotto, R. (2009). *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Voltolini, R. (2009). O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. *Educação on line*, Recuperado de http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=335:o-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-a-educacao&catid=36:especial&Itemid=46

PLANTÃO INSTITUCIONAL EM TEMPOS DIFÍCEIS: UMA PRÁTICA *PSI* NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Adriana Marcondes Machado
Yara Sayão

O FUNCIONAMENTO DO PLANTÃO INSTITUCIONAL

O Plantão Institucional é um dispositivo de atendimento voltado a equipes multiprofissionais, de psicólogos ou educadores que atuam em instituições públicas, nos campos da Educação, Saúde e Assistência Social. Funciona nas dependências da USP e pertence às modalidades de atendimento direto ao público que o Instituto de Psicologia da USP disponibiliza no Centro Escola do Instituto de Psicologia (CEIP). Foi criado em 1996 por Yara Sayão e Adriana Marcondes Machado, ambas psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar, com diferentes experiências em pesquisa, atendimento direto e formação de psicólogos e educadores. A criação desse dispositivo se deu como uma resposta a depoimentos e pedidos de profissionais que participavam, na época, de cursos oferecidos pelo Serviço a professores da rede pública e que, em suas intervenções, apontavam peculiaridades vividas na escola em que trabalhavam que, muitas vezes, não cabiam nas discussões gerais dos cursos.

Essa necessidade respaldou a oferta de um espaço de escuta, discussão e reflexão das práticas a partir de uma dada instituição, com os profissionais que se disponham a ir até a USP com essa finalidade, embora, em algumas situações específicas, as psicólogas do Serviço se desloquem até a instituição (quando a dinâmica de trabalho não permite que os profissionais se ausentem). Funciona no formato de supervisão de duas horas e frequência mensal (nos atendimentos iniciais, há a possibilidade de intensificar essa frequência), com a duração média de dois anos para cada instituição¹.

O trabalho de formação/intervenção realizado pelo Plantão Institucional pretende incidir, principalmente, sobre as representações, crenças e valores que se materializam nas formas de agir e pensar, permeando atividades de cuidado e educação dirigidas à infância e à adolescência. O atendimento oferece a possibilidade de explicitar e colocar em análise as representações que os profissionais têm da clientela que atendem, de seu próprio fazer, do grupo a que pertencem e da instituição na qual exercem o trabalho, das dimensões culturais da Educação, Saúde ou Assistência Social e do papel social da

¹ Alguns textos foram escritos pelas psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar com relatos e reflexões sobre o trabalho realizado no Plantão Institucional: Lerner, Fonseca, Sayão e Machado, 2014; Sayão, 2009; e Machado, 2006.

instituição em questão, responsável pela oferta de serviços que correspondem a algum direito específico de crianças e adolescentes. Visa-se, com esse trabalho, operar mudanças nas concepções e práticas utilizadas pelos profissionais que nos procuram, buscando a reflexão/compreensão dos problemas trazidos e a ampliação do repertório de estratégias utilizadas no enfrentamento dessas dificuldades, tudo com vistas à melhoria do atendimento à criança e ao adolescente. O objeto primeiro da proposta não é a dinâmica da equipe ou as relações entre seus membros para a efetivação das ações junto à clientela que atendem. Muitos grupos formulam essa necessidade ao afirmarem que as relações entre a equipe deveriam ser o foco do trabalho. Essas relações, a dinâmica constituída na realização do trabalho, fazem parte de um processo articulado com a atividade-fim da instituição e a qualidade dos serviços oferecidos à população. Isto é, na construção dos fazeres, as relações se criam. Portanto, o foco de nossa intervenção tem como eixos norteadores as práticas, o trabalho, as formas de pensar e representar os atores e os acontecimentos do cotidiano, as possibilidades e limitações de cada instituição e a expectativa pessoal e social em relação ao próprio trabalho.

A análise do trabalho dos atores concretos em uma instituição poderia nos levar a dois equívocos: que os profissionais seriam aqueles que aplicariam conhecimentos e procedimentos definidos à sua revelia ou atores concretos que poderiam romper os ditames institucionais e criar formas próprias de agir, mas, ao se atentar para os elementos que estruturam a prática institucional, percebemos que: [...] a prática dos atores concretos não é resultado, mas componente estrutural da ação das instituições; e que a prática institucional só existe encarnada na prática dos atores concretos que a constituem (Guilhon, 1978, p.70).

Os termos prática institucional, relações institucionais e instituição, utilizados neste texto, demandam um contorno para a compreensão sobre o que é uma instituição. Não se trata de um equipamento ou um local de trabalho. Definindo a instituição como “uma estrutura de práticas institucionalizadas, isto é, que tendem a se reproduzir e se legitimar” (p.72), Guilhon afirmará que a reprodução e a legitimação se estabelecem na prática dos atores concretos que constituem essa estrutura praticando-a. A instituição é um conjunto de práticas ou relações sociais concretas e sua reprodução lhe dá legitimidade. Nessa reprodução, os sentidos que os atores institucionais atribuem ao trabalho e aos outros ficam no limite entre o reconhecimento e o desconhecimento de certos aspectos da prática que exercem. Reconhecem o cotidiano como certas práticas e desconhecem a possibilidade de rupturas com o instituído. Dessa maneira, a ação dos atores perde força para agir em nome das mudanças que pretendem.

As coisas se repetem e a reprodução do instituído o legitima. Dessa maneira, as práticas, tomadas como universais, instrumentam certas hipóteses de base, como, por exemplo, a separação entre professores e alunos no campo da educação. Essas hipóteses tendem a ser trazidas como naturais, produz-se algo e o sujeito que entende esse algo naturalmente: seria natural a existência da escola e o fato de as crianças a frequentarem? Seria natural que grupos de crianças sejam divididos por faixa etária nas séries do processo de escolarização? Essas hipóteses de base é que “precisam ser interrogadas quanto às condições históricas de sua produção e reprodução” (Rodrigues e Souza, 1987). A partir

dessa posição, pensar uma escola significa se referir às práticas de seus atores e às relações de poder e saber que se materializam nos processos formativos, na relação professor-aluno, no sistema de ensino, na definição de currículo, na concepção de desenvolvimento infantil e aprendizagem, na hierarquia, na relação dos profissionais com os familiares e responsáveis pelos alunos, nas condições de trabalho, na função da educação, nas estratégias utilizadas no cotidiano, na distribuição das verbas, na confecção das planilhas e na rotina de trabalho.

A criação do Plantão Institucional proporcionou outra forma de proceder em relação aos pedidos frequentemente dirigidos ao Serviço de Psicologia Escolar: palestras para professores, avaliação psicológica de alunos considerados difíceis, conversas com alunos e membros da direção, coordenação pedagógica ou professores da escola. Ao ofertar um espaço continuado – muito diverso de intervenções pontuais – para que a equipe trouxesse as dificuldades vividas no exercício de suas funções, a expectativa era instituir novas possibilidades de leitura e intervenção na mesma realidade que origina os pedidos, as queixas e as preocupações trazidas inicialmente. Muitas vezes, essas dificuldades são vividas pela equipe como se fossem um acidente, equívoco ou aquilo que pareceria um despropósito. Não é raro, em alguns grupos, que professoras relatem atitudes de raiva e agressividade dos alunos, como situações exteriores ao cotidiano institucional. A direção das supervisões realizadas pelo Plantão Institucional pretende esquadrihar as situações acessando as práticas e relações sociais em que se engendram o que é trazido.

As supervisões são realizadas em equipe, a partir da interlocução com profissionais que trabalham no Serviço de Psicologia Escolar da USP², com experiência em pensar e intervir em questões que abordem institucionalmente a interface psicologia e educação e, ao mesmo tempo, pouco inteiradas do funcionamento cotidiano da instituição que demanda supervisão. Essa posição de exterioridade possibilita questionar práticas existentes e naturalizadas e de funcionamentos legitimados pela repetição, com análise e discussão pouco acuradas.

Em 20 anos de funcionamento, o Plantão Institucional atendeu profissionais de 26 municípios paulistas. A maior parte da demanda provém de escolas públicas, quase sempre das redes municipais de ensino: 21 EMEFs e 9 EMELs. Outro importante grupo profissional, com cerca de 30 equipes, que tem sido acompanhado nesses anos são as equipes multiprofissionais (psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos e outros) ou apenas de psicólogos que atuam em Secretarias Municipais de Educação e outras áreas. Entre esses grupos, alguns atuam em serviços de apoio à inclusão, educação especial, acompanhamento de escolas/alunos e outros, em menor número, atuam mais proximamente ao Poder Judiciário (caso das equipes de psicólogos que atuam junto às Varas de Infância e Adolescência) ou realizam trabalhos na interface Educação/Assistência Social. Os grupos multiprofissionais (com pedagogos e professores) que atuam em instâncias intermediárias na rede municipal,

2 Atualmente, outras duas psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar são, também, responsáveis pelos atendimentos no Plantão Institucional: Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca.

como as Diretorias Regionais de Ensino ou similares, somam 14 dos grupos já atendidos e/ou ainda em atendimento. Sete grupos atuam na Saúde, igual número de instituições de acolhimento institucional para crianças e adolescentes que foram acompanhados pelo Plantão Institucional. Atendemos, ainda, cerca de 14 instituições como ONGs ou equipamentos públicos que trabalham com atividades complementares à escola. Totalizamos, desde 1996, atendimentos a quase 120 grupos ou equipes de trabalho que atuam em instituições públicas ou oferecem gratuitamente seus serviços à população. Sempre mereceu nossa atenção especial a atuação dos psicólogos nesses grupos, dada a forte presença da Psicologia na Educação e a pertinência do Plantão Institucional ao Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP. As reflexões realizadas a partir desses atendimentos fundamentaram a área de apoio ao ensino, já que a oferta de estágios para os alunos da graduação em Psicologia, na área de Educação, também é uma das áreas de atuação do referido Serviço.

Alguns princípios norteadores do Serviço de Psicologia Escolar e da proposta de trabalho realizada por meio do Plantão Institucional merecem explicitação:

- a noção de que Educação é o processo em que os adultos possibilitam, a cada criança, condições de se inserir no mundo – em particular, numa dada sociedade – e agir sobre ele. Esse processo, ao mesmo tempo que possibilita a inscrição de um sujeito em uma dada cultura, deve possibilitar também que a forma de inscrição/ação no mundo se dê de forma crítica, inventiva e produtiva. Para tanto, é necessário pensar a Educação como um processo que oferece condições aos sujeitos de analisarem criticamente a sociedade em que estão sendo inseridos e não produza apassivamento e adequação ao que se apresenta. Partimos do pressuposto de que a Educação é de interesse público, mesmo quando realizada em instituição privada. O aspecto institucional desse fazer tem espaço privilegiado em nossas intervenções;
- todo servidor público (ou profissional que atua em instituição cuja atividade-fim é de interesse público, como Educação, Saúde ou Assistência Social) tem, em sua ação cotidiana, uma dimensão política que implica parcela de responsabilidade em relação ao fazer daquela instituição. Essa dimensão se articula com os aspectos técnicos do trabalho que realiza, o que depende de sua formação profissional;
- há incidência da história, da política e da cultura na constituição subjetiva de cada sujeito, inclusive em supostas patologias apresentadas enquanto tais. Isso significa que os atendimentos psicológicos grupais e individuais precisam levar em conta essa constituição, que não deve ser abordada apenas em seu âmbito intrapsíquico; e
- as ações e práticas humanas não são naturais, aquilo que se apresenta como uma forma dada está em constante produção em um campo de relações de poder e saber. O fracasso escolar, a doença mental, o abandono e a patologização dos processos de ensino e aprendizagem são produzidos. Nessa dimensão de produção, as instituições tendem a se apropriar da totalidade de objetos que são

impalpáveis e imateriais: a Educação ficaria a cargo das escolas, dos professores e de seus saberes; a saúde ficaria a cargo da medicina, dos médicos e de seus saberes. Nesse processo de apropriação, a naturalização cega a participação da política e das relações sociais.

AS QUESTÕES QUE GANHAM CONTORNO NOS GRUPOS

Desde o início dos atendimentos aos grupos profissionais no Plantão Institucional, chama-nos a atenção o modo como as equipes apresentam o pedido da supervisão. Ficamos muito atentas às palavras que usam para formular seus pedidos ou descrever as dificuldades vividas na instituição.

Os discursos dos profissionais de uma mesma equipe são fraturados e independentes uns dos outros, possibilitando-nos levantar hipóteses de que as discussões sobre os problemas são pouco realizadas em equipe. Além disso, o tom é bastante acusatório, atribuindo a outros profissionais ou instâncias a culpa pelos problemas enfrentados e pela baixa qualidade do serviço oferecido pelo grupo. São frequentes falas do tipo: “eles são muito desorganizados, não planejam as ações”, “a Secretaria funciona sem clareza de sua função, não atende a critérios técnicos e apenas a critérios políticos do tipo clientelista” ou “sempre estamos dependendo do que eles decidem, as decisões vêm sempre de cima”. As afirmações dos profissionais revelam insatisfação, pois buscam realizar um trabalho que consideram de qualidade, mas não conseguem. Há produção de sofrimento e desentendimentos com os colegas de trabalho e pouco debate sobre o fazer comum; as discussões são, predominantemente, de cunho pessoal. Há falas que revelam sujeitos que não se reconhecem em seu próprio fazer, fenômeno vivido com muito constrangimento e pesar.

Em algumas situações, surgem apenas descrições dos graves problemas vividos e paralisia em relação aos possíveis enfrentamentos. Os profissionais citam impossibilidades atribuídas a outros ou ao funcionamento da própria instituição, da qual falam como se não fossem parte integrante e com a qual revelam relação de exterioridade. Em alguns grupos, escutamos pedidos diretos de solução para os problemas vividos pela equipe, revelando impedimento ou dificuldades em relação às situações trazidas e atribuição da possibilidade de enfrentamento a outros. O fato de o Plantão Institucional funcionar na USP e ser procurado também por equipes que contam com ex-alunos em seus quadros contribui para que se realize essa deposição nos profissionais responsáveis pela condução da supervisão, mas os pedidos de solução ou técnicas específicas indicam um alto grau de impotência vivida pelos profissionais, fato acompanhado de muita angústia em relação ao trabalho e relatos de situações de profissionais da equipe que adoeceram e se afastaram devido ao funcionamento considerado errático ou doentio.

As angústias, impotências e sensações de não pertencimento fizeram-nos buscar estratégias que poderiam agir na construção dessas situações. Chama-nos a atenção o pouco conhecimento, por parte dos profissionais, dos textos legais que regulam e legislam a política pública e a ação naquela área específica do Poder Público. Como pretender exercer responsabilidade compartilhada ao atuar na Educação, Saúde ou Assistência Social sem ter clareza dos direitos da criança e do adolescente, explicitados em legislação

específica? Como almejar ampliar os estreitos horizontes de trabalho previstos para uma dada equipe ou cargo se não são exploradas as brechas existentes nos textos legais que norteiam a ação no campo? Nosso trabalho indaga sobre esse conhecimento, propondo a leitura conjunta e discussão desses textos na própria supervisão, com o intuito de explorar e dar a conhecer à equipe as diferentes possibilidades de compreensão e interpretação de um texto legal, de modo a possibilitar entradas e propostas de trabalho mais coerentes com as ideias e proposições daquele grupo.

Outro fato que nos inquieta, ao receber inicialmente as equipes de trabalho, é ouvir relatos sobre a não ocorrência de reuniões regulares da equipe – “o único espaço em que nos encontramos é aqui na supervisão” –, assim como pouquíssimos contatos com outras equipes com as quais teriam interface no fazer comum. Como exemplo, há equipes de psicólogos ou equipes multiprofissionais que atuam em Secretarias Municipais de Educação e trabalham com pouco ou nenhum contato com as equipes pedagógicas que acompanham as mesmas escolas. Esse distanciamento revela não apenas fragmentação, mas um equacionamento preocupante do trabalho que pretendem realizar, fato constatado pelas próprias equipes, mas pouco relevado pelas mesmas. Revela, também, os intensos desafios para a concretização da tão falada – e dificilmente realizada – atuação em rede, a Rede de Proteção Social necessária para a garantia de direitos a todas as crianças e adolescentes do país.

Muitas psicólogas que procuram o Plantão Institucional e atuam na Educação, em escolas de redes municipais, recebem pedidos de avaliação de alunos considerados difíceis ou supostamente portadores de algum distúrbio. A maioria dos profissionais, em especial os psicólogos, traz para a supervisão uma visão crítica do processo de patologização e medicalização muito em voga atualmente, ressaltando a individualização e deposição no aluno das dificuldades vividas pela escola em seu processo de ensino-aprendizagem. Esses mesmos profissionais, no entanto, relatam também muita dificuldade em reconhecer e instituir práticas coerentes com essa visão crítica.

Há equipes que buscam um trabalho institucional sem conseguir nomear o que isso significaria na prática. Quando interrogadas sobre isso, definem que o trabalho institucional estaria associado à “escuta dos professores” ou à “atenção às relações”. Essas expressões vêm de forma esvaziada e genérica, pouco acompanhadas de reflexões, práticas e intervenções condizentes com as próprias formulações. São falas que não derivam em estratégias efetivas para agir na produção das problemáticas citadas. Algumas psicólogas que atuam em redes municipais de ensino falam, com muita ênfase, sobre o pouco ou nenhum reconhecimento, por parte dos professores da escola, da intervenção dos psicólogos no campo da Educação e, portanto, embora trabalhando em uma mesma Secretaria, as funções não chegam a objetivos comuns. Muitas vezes, percebemos que os profissionais que nos procuram pertencem apenas formalmente a uma mesma equipe de trabalho de uma Secretaria, mas não funcionam, de fato, enquanto tal no sentido de ter princípios ou objetivos comuns como grupo. Há dificuldades para criar dispositivos que possibilitem essa construção conjunta.

Entre todas as questões, as que mais nos chamam a atenção na formulação dos pedidos de supervisão são a isenção de responsabilidade e a alienação dos profissionais em relação ao trabalho que realizam cotidianamente. O próprio fato de solicitarem espontaneamente

um pedido de supervisão (e comparecerem fora de seu horário de trabalho remunerado) nos indica que esses profissionais estão implicados nesse fazer. Muitos grupos não trazem suas preocupações e dificuldades como queixas que pretendem que sejam resolvidas, mas como questões que geram muita angústia pelo fato de não conseguirem realizar um trabalho cuja qualidade é vislumbrada, mas não alcançada.

A partir da escuta inicial dos grupos, várias questões se apresentam às psicólogas responsáveis pelos atendimentos no Plantão Institucional: quais determinantes interferem nas dificuldades vividas por esses profissionais? Como um serviço, como o Plantão Institucional, que realiza um acompanhamento longitudinal da equipe de trabalho, poderia compreender esses fenômenos e trabalhar em uma direção que pudesse oferecer elementos para que haja uma apropriação de forma mais responsável de seu próprio fazer? Como ampliar as possibilidades reflexivas da ação profissional, cuja necessidade é reconhecida, porém pouco presente no cotidiano de trabalho? De que forma intervir com essas equipes de modo a contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços que elas prestam à população?

Interessa-nos abordar as questões relativas a pouca reflexão da prática percebida logo nos primeiros atendimentos e a questão da (des)responsabilidade dos profissionais. Para ampliar a leitura desses fenômenos, vamos recorrer primeiramente a formulações elaboradas por Franklin Leopoldo e Silva e analisar algumas ideias de Hannah Arendt sobre a questão da responsabilidade coletiva.

A DETERIORAÇÃO DA REFLEXÃO NA CONTEMPORANEIDADE: UM FATO POLÍTICO

Os desafios vividos nos atendimentos ressaltam dificuldades ligadas à possibilidade de pensar o presente. Leopoldo e Silva (2001) nos inspira a relacionar essas dificuldades à deterioração das exigências políticas da condição humana, sendo a relação entre o presente e o futuro foco de sua discussão para a compreensão dessa deterioração.

A maneira de compreendermos a relação entre presente e futuro e a forma como entendemos e vivenciamos as mudanças histórico-sociais sofreram inflexões importantes. O autor parte, para sua análise, da visão marcada no Iluminismo, em que o futuro estaria atrelado à ideia de progresso e seria consequência de um presente: um futuro melhor decorreria do aprimoramento das capacidades humanas no presente, cujos avanços poderiam ser medidos. A visão de futuro controlado pelo progresso científico e tecnológico seria correspondente a um contexto de estabilidade, precisão e certeza de uma continuidade. Essas certezas do progresso entendido como passagem entre presente e futuro e de o homem e a mulher possuírem, naturalmente, domínio sobre o seu fazer eram garantidas pela possibilidade de uma consciência reflexiva que acompanharia e controlaria os processos de conhecimento. A ciência e a técnica seriam produções humanas que deveriam ter fins humanos, e essa finalidade deveria servir como controle do conhecimento e suas aplicações. Nessa visão, seria possível controlar a passagem entre o presente e o futuro com o recurso da ciência e da técnica. Nos séculos XVIII e XIX, a percepção do progresso estaria vinculada ao controle reflexivo do movimento desse progresso

e do desenvolvimento do conhecimento. “O progresso tiraria seu sentido positivo dessa possibilidade de reflexão, e seria esse procedimento que asseguraria uma marcha firme e constante para o futuro” (Leopoldo e Silva, p.242). A possibilidade de um controle reflexivo sobre um futuro previsível forja uma máscara de ser humano como aquele com pleno domínio sobre o que faz e com condições de refletir e de agir. Como aponta Silva, não vivemos essa possibilidade de reflexão: “essa máscara caiu” (p.242), o homem não tem domínio sobre o que faz e está subordinado ao seu fazer. Estamos subordinados ao acúmulo externo de meios e produtos tecnológicos de forma irrefletida, e, portanto, as realizações do progresso escapam da reflexão.

A reflexão desaparece e a técnica – entendida como progresso técnico em que se acumulam meios autonomizados em relação aos seus fins – se torna autônoma, ocorrendo a supremacia da técnica: a tecnocracia. A autonomia no exercício da técnica se desloca: não mais os homens e mulheres são autônomos, mas a técnica é tida como autônoma.

No início do texto, o autor aponta a mudança de uma direção: o progresso entendido como passagem de um tempo presente para outro, o futuro, viveria uma inversão; o futuro deixou de estar além do presente, à nossa frente, para estar no presente. A imagem seria de uma invasão no presente pelo futuro, devido ao seu caráter de peso, opressão, e não mais de promessa de aprimoramento histórico do gênero humano.

A subordinação do homem ao acúmulo externo de meios e produtos tecnológicos passa a ser vista como progresso; um progresso técnico que tem como objetivo atingir o futuro cada vez mais rapidamente, pois o progresso passa a ser considerado da perspectiva do aprimoramento e acúmulo instrumental de meios autonomizados em relação a seus fins. Se na dimensão do presente deveria ocorrer a reflexão acerca do equilíbrio entre meios e fins, se os meios tornam-se autonomizados, o presente se esvazia.

Acelerar o ritmo: essa é a maneira técnico-instrumental de viver o tempo. Dessa forma, os projetos humanos devem abreviar o tempo fazendo do futuro conteúdo e sentido do presente. Os grupos atendidos por nós visam ao futuro quando formulam projetos, mas o sentido desse movimento deveria advir de uma relação que a consciência manteria com o presente, acessando várias determinações e buscando possibilidades de ações. Quando as exigências do futuro parecem dadas, é como se esse futuro controlasse as relações da consciência com o presente. O futuro passa a ter necessidades que seriam respondidas pelo aprimoramento da racionalidade técnica. O jogo se inverte: na educação, não importaria o lastro da tradição existente nas tensões do presente – o presente torna-se antecipação do futuro, torna-se o tempo em que deveríamos nos adaptar às chamadas exigências do futuro definidas pelos próprios rumos dos acontecimentos.

Essa mentalidade sufoca a singularidade associada à incerteza ou abertura de possibilidades na dimensão temporal do futuro: a incerteza dos projetos humanos é substituída pelos cálculos do mercado competitivo em que terá êxito e futuro o indivíduo que se subordina a essas exigências. Interessa-nos dar contorno a um processo de subjetivação em que as pessoas buscam funcionalidades e operatividades e se enfraquece a possibilidade do sujeito como agente histórico. O sujeito se tornou o mercado. Concordamos com Leopoldo e Silva quando afirma que o triunfo da tecnocracia é a abolição da política,

mas, como ressalta o autor, esse triunfo é fato político. Portanto, não vivemos o fim da dimensão do político como se fosse uma consequência natural do domínio do econômico como uma totalidade. A naturalização dessa articulação e a ausência de reflexão geram a política de despolitização escondendo que a política é fruto da deliberação humana.

A busca por planificação eficaz de uma gestão tecnocrática do social que pretende antecipar o futuro desvaloriza o presente como lugar de deliberação sobre o futuro a partir da palavra compartilhada. A tecnoburocracia despreza a palavra e desconsidera o sujeito histórico como agente de transformação.

Essas ideias nos auxiliam a compreender a impotência e as paralisias vividas e trazidas pelos profissionais que atuam em instituições públicas que não vislumbram a dimensão política de sua intervenção e anseiam por técnicas que substituam as que conhecem e rejeitam, como, por exemplo, o psicodiagnóstico de alunos-problema. Há a expectativa de que os profissionais da universidade apresentem conhecimentos e técnicas corretas e corretivas para os problemas apresentados nas escolas e o mal-estar vivido na Educação.

No Plantão Institucional, propomos um trabalho na direção de possibilitar a ação política como intervenção legítima dos servidores públicos preocupados em elevar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas na rede em que atuam. Muitos profissionais se mostram sensíveis e solidários com os processos de exclusão vividos por muitas crianças e adolescentes que não se enquadram nas normas preconizadas para o aluno-padrão. Ao buscarmos intervenções que possam, diferentemente dos pedidos de soluções, oferecer parâmetros para ações responsáveis dos próprios profissionais, encontramos possibilidades interessantes ao propor o exercício do pensamento crítico a partir dos problemas cotidianos da instituição, tentando, assim, superar o uso e abuso das queixas e explicações estereotipadas, repetidas e sem análise. Propomos, ainda, a busca da gênese dessas explicações na história e no passado, em que acessamos o desvelamento das visões ideologizadas que têm tanto espaço nas instituições, em especial nas educacionais.

Vemos, na contemporaneidade, a reiterada necessidade de desvalorizar o presente e suas tensões e conflitos como o espaço em que os homens deveriam deliberar sobre o futuro, ao atuar politicamente em seu sentido mais originário, compartilhando a palavra e fazendo da palavra política a expressão da responsabilidade inerente à ação histórica. Restaurar a circulação da palavra, primeiramente na horizontalidade, no interior das equipes profissionais, torna-se uma estratégia potente para o enfrentamento dos mecanismos poderosos da supremacia da técnica nos âmbitos da vida e na efetivação da política pública.

Uma das ações utilizadas na condução da supervisão consiste em produzir interrogações de modo a colocar os profissionais no lugar de sujeitos responsáveis pelo equacionamento das dificuldades vividas, parte integrante da produção daqueles acontecimentos, favorecendo, assim, o questionamento do lugar passivo e assujeitado a uma engrenagem grande e poderosa. Muitos profissionais se apresentam nessa posição, e a partir dela percebemos haver pouca ou nenhuma capacidade para intervir e modificar; ao contrário, predomina a impotência. A reflexão conjunta das diferentes crenças presentes no grupo, ao mesmo tempo que torna possível o paulatino desvelamento da complexidade das questões – trazidas pelo viés simplista e reducionista –, produz, como efeito, a potencialização do lugar e das possibilidades de ação do profissional e do grupo.

Outra estratégia potente é a formulação de indagações e questões para as quais não há respostas certas ou erradas. A direção é estancar a repetição e a mesmice vividas e reiteradas de forma alienada no cotidiano, como, por exemplo, indagando, frente à avalanche de acusações genéricas sobre a instituição em que atuam, qual visão aquele grupo pode apresentar do que seria um atendimento de boa qualidade para aquela clientela. Nomear e explicitar a própria concepção e discutir as ideias dos colegas pode ser exercício de circulação da palavra e recuperação da dimensão do fazer compartilhado e do debate político. Nesse aspecto, reside outra de nossas inquietações: a dificuldade apresentada pela maioria das equipes que solicitam o atendimento no Plantão Institucional de atuar no serviço público de forma compartilhada, enfrentando a diversidade constitutiva dessa esfera. Para pensar esse aspecto, recorremos a Hannah Arendt (2004).

A QUESTÃO DA RESPONSABILIDADE COLETIVA

A ideia de responsabilidade compartilhada trabalhada pelo Plantão Institucional pode ser compreendida ao nos debruçarmos sobre a discussão de Hannah Arendt sobre a responsabilidade coletiva. Arendt (2004) enfatiza a distinção entre culpa e responsabilidade, indicando que há responsabilidade por coisas que outros fizeram, mas não haveria culpa por coisas que aconteceram, mas não participamos. A culpa refere-se a algo pessoal, é um ato, e não intenções ou potencialidades. Na Alemanha pós-nazista, o grito “somos todos culpados”, que, a princípio, pareceu muito nobre, serviu para desculpar, em alguma medida, os que, de fato, eram culpados e demonstrar solidariedade com os malfeitores. “Quando somos todos culpados, ninguém o é” (p. 214).

Quando alguém diz sentir culpa pelos atos dos outros, teria um sentido figurado que pode obscurecer as questões reais. Somos responsáveis pelos atos de nossos pais e antepassados, assim como todo governo assume os atos de seus predecessores, mas não somos culpados, moral ou legalmente. Os dilemas morais e legais se referem ao que a pessoa faz: se alguém faz parte de um grupo criminoso, será julgado como pessoa de acordo com o que fez. Os padrões legais e morais não dizem respeito diretamente ao fato de a pessoa pertencer a um grupo.

A responsabilidade coletiva se diferencia das questões da moral e da lei, é de ordem política; nela, o mundo está no centro dos interesses, diferentemente das considerações morais da conduta humana, em cujo centro está o eu. É inerente ao fato de pertencermos a alguma comunidade, o que nenhum ato voluntário da pessoa pode dissolver, pois nenhum homem pode viver sem pertencer a uma comunidade. Esse é seu caráter político. A exceção a isso é representada pela situação dos refugiados e sem pátria que não podem ser politicamente responsabilizáveis e, como sustenta Arendt, essa inocência os condena a uma posição de alheamento.

Ao sermos membro de uma comunidade ou um grupo, somos considerados responsáveis por coisas das quais não participamos, mas que foram feitas em nome dessa comunidade ou grupo. O uso desse verbo, participar, mostra sua complexidade na argumentação de Arendt, ao tecer considerações sobre o que seria a não participação em diferentes formas de governo. Em formas de governo de tirania, não se pode considerar

que a não participação seja uma questão de escolha, pois é esperada e exigida. Em países livres, a não participação pode ser uma forma de resistência e, desde que haja liberdade para associação das pessoas e esperança de que essa resistência provoque mudanças, ela será política. Arendt exemplifica com o caso dos que se recusaram a ser recrutados para a guerra do Vietnã. Nessa situação, a não participação é política.

Por que a dificuldade em apropriar-se da responsabilidade coletiva, assumir as consequências por coisas que não fizemos? O que enfraquece a faculdade de agir no mundo, política por excelência?

Em *A condição humana*, Arendt (1997) discute que o advento da era moderna trouxe a eliminação da separação entre as esferas pública e privada que ocorria na Grécia antiga. Sem a mediação da esfera pública, o interesse individual se sobrepõe ao coletivo, o que redundava em aumento de vontade de consumo e crescimento do vazio existencial. A consideração de que nossa vida é levada entre os semelhantes e que a política só pode ser tornada real em uma das muitas formas de comunidade humana nos indicam que o isolamento tem profunda relação com a impotência quanto à capacidade de assumir a responsabilidade coletiva.

A proposição de a dimensão política ser atribuída imediatamente ao coletivo, do qual necessariamente todos fazemos parte, é particularmente importante para pensar a postura de muitos profissionais que se sentem alheios ou assujeitados ao funcionamento da máquina estatal ou institucional em que atuam e não percebem sua parcela de responsabilidade nas ações desenvolvidas pela Secretaria em que trabalham. Também ressaltamos a importância de os profissionais que atuam com políticas públicas entrarem em contato com o peso que podem ter suas palavras e seus atos no exercício do serviço público, um dos parques redutos de coletividade na contemporaneidade.

No Plantão Institucional, utilizamos, como estratégia de intervenção, interrogações sobre a posição que esses profissionais assumem em relação às ações implementadas em sua área de atuação, que são expressões da política pública vigente na área, da qual, em alguma medida, todos participam.

Já ouvimos relatos em que a atitude de resistência ou reivindicação de certo grupo profissional teve importante papel na mudança política que se pretendia implantar. Acompanhamos por vários anos um grupo de professores de uma escola pública que contava com uma equipe de direção muito ausente e que, mesmo assim, realizava importantes discussões e mudanças nas práticas pedagógicas no sentido de melhorar a qualidade do ensino na escola. Acontecimentos como esse questionam, por si só, a percepção de muitos profissionais – psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e outros – de que “não adianta fazer oposição ou questionar as decisões da Secretaria” ou “as mudanças só acontecem a partir da equipe de direção”. Também discutimos nas supervisões o modo como isso pode ser feito, há imensas diferenças – em especial nos efeitos provocados – entre denúncias gerais pouco fundamentadas e propostas concretas de ação apoiadas em argumentos consistentes do próprio trabalho e articuladas com os direitos dos usuários dos serviços públicos – direitos que se constituem em deveres para o Estado.

Muitas vezes nos deparamos com críticas formuladas por uma equipe que, ao serem analisadas, se mostram estar mais a serviço de conflitos pessoais do que dirigidas

à execução de uma política de Estado. É necessário que se aponte a distinção desses aspectos e se favoreça a elaboração de críticas que se sustentem do ponto de vista técnico-político e sejam argumentativas na direção da garantia de direitos e da qualidade do serviço oferecido à população.

A partir da concepção de responsabilidade coletiva formulada por Hannah Arendt, articulamos essa proposição com a importância da responsabilidade compartilhada, inerente ao trabalho em uma instituição pública ou de interesse público, como o caso da Educação. Quando dizemos compartilhada, pensamos, em primeiro lugar, na questão das múltiplas instâncias, processos e atores institucionais cuja ação depende e se complementa com a ação dos demais, de forma a não ser possível isolar um único responsável pelo resultado obtido. Em relação ao ensino, essa proposição se opõe à antiga, porém ainda presente, noção de que o professor, quando fecha sua sala de aula, teria total responsabilidade e poder sobre o que acontece naquela situação didática.

Os textos e reflexões de Demerval Saviani e Maria Helena Patto nos mostram a complexidade da questão de políticas públicas na Educação: mesmo em uma situação em que um profissional da Educação vive algo como particular, também comparece, sempre, de muitas maneiras, a formulação, a implementação e a execução da política educacional. São muitos os atores, aparentemente invisíveis, cuja ação também interfere na realização das atividades didáticas, como uma aula – rotina do cotidiano das escolas, públicas ou privadas.

No Plantão Institucional trabalhamos a questão do compartilhamento de responsabilidade na realização de qualquer trabalho no serviço público – e, portanto, da necessidade de cada profissional assumir sua parcela de responsabilidade não apenas pelo trabalho técnico que realiza, mas também em relação ao aspecto político de sua atuação no interior do órgão em que atua – por meio de estratégias que favoreçam a explicitação e o desvelamento de todas as instâncias envolvidas no trato da coisa pública. Por isso, convidamos a equipe que nos procura a detectar e nomear os atores institucionais que também concorrem não só para o planejamento, mas também para a execução da política na qual a equipe está envolvida, o que ocupa vários de nossos encontros e impulsiona a utilizar diferentes manejos grupais.

Uma estratégia largamente utilizada em supervisões e reuniões de equipes que contam com um profissional *psi* é a discussão de caso. Trata-se de situação em que se aprofundam e ao mesmo tempo se alargam o olhar e a compreensão sobre uma criança ou adolescente atendidos, seus familiares e responsáveis, com vistas a ampliar/potencializar as possibilidades de intervenção do profissional responsável pelo atendimento específico.

No Plantão Institucional, discutimos cenas, situações específicas e os casos. Nas discussões de casos trazidos pelas profissionais, vamos para além dos aspectos individuais, intrapsíquicos e singulares pertinentes a cada criança ou adolescente e família atendidos, indicando os aspectos que, a princípio invisíveis, são determinantes para o funcionamento daquela equipe e o conseqüente atendimento das demandas da criança ou adolescente em questão. De que forma se dá o acolhimento inicial daquela criança ou adolescente na instituição? Quais são as diferenças internas, tanto de escolhas teórico-técnicas quanto de postura no trabalho, e como isso opera na decisão e definição das ações dos profissionais? Como se estabelece a relação com a chefia imediata e outras instâncias de poder que perpassam a instituição? Essas são algumas questões que raramente compõem

espontaneamente por parte dos profissionais que procuram o Plantão Institucional, mas é muito importante que sejam explicitadas e discutidas abertamente pelos participantes da equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com grupos acompanhados por um longo período – 4 a 6 anos –, pudemos notar a paulatina introyeção de uma maneira de pensar, um modo de produzir conhecimento compartilhado. Exercitamos, nas supervisões do Plantão Institucional, a responsabilização pelo que lá se produz. O próprio Plantão Institucional é, em vários momentos, colocado em análise. O fato de as discussões serem mediadas pelas profissionais do Serviço de Psicologia Escolar de maneira a se favorecer o acesso aos aspectos institucionais confere segurança à equipe para o fortalecimento da dimensão grupal.

Compreendemos que acessar a dimensão institucional das questões trazidas implica resgatar a trajetória da política pública e as funções históricas da instituição da qual participam os grupos que nos procuram, discutir as relações que aquele grupo mantém com outras instâncias de poder, analisar as práticas cotidianas na articulação com os efeitos que produzem, fortalecer o caráter político e comum do trabalho, relacionar o funcionamento do cotidiano do trabalho com as dificuldades muitas vezes depositadas fora dele e ampliar os debates e discussões sobre as questões trazidas pelos profissionais, buscando os argumentos técnico-políticos que possam embasar as deliberações do grupo.

As experiências vividas nos atendimentos do Plantão Institucional permitiram que o Serviço de Psicologia Escolar expandisse a abrangência de suas ações, atingindo um maior número de profissionais e instituições e estendendo suas intervenções para instituições que trabalham com a interface da Educação com a Saúde e a Assistência Social. Já desenvolvíamos reflexões e ações em diferentes instituições no sentido de ampliar o campo de análise do que tradicionalmente nos era apresentado: crianças e jovens com problemas e dificuldades no processo de escolarização.

Nossa compreensão sobre os fenômenos trazidos pelos grupos atendidos – como algo sempre em constante produção e constituídos por práticas que se engendram em relações de poder e saber – demanda levar em conta que os saberes e as relações de poder em que estamos submersos também estão presentes nas ações que inventamos. Manter o Plantão Institucional como dispositivo de enfrentamento em relação à produção de assujeitamento necessita de constante discussão sobre os grupos atendidos em nossa equipe. Cada grupo é atendido por apenas uma profissional da equipe (alguns grupos são atendidos por uma dupla) e não é raro, nas reuniões da equipe do Serviço de Psicologia Escolar em que abordamos o trabalho realizado no Plantão Institucional, nos darmos conta de situações que passaram despercebidas pela profissional responsável do Serviço pelo atendimento efetuado a certo grupo. Essa possibilidade de um olhar estrangeiro – fora de nós – e compartilhar as reflexões com quem não é responsável pelo atendimento direto dilata a possibilidade de estranhar o que se faz e isso é imprescindível para a desconstrução de processos de naturalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2004) *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia da Letras.
- _____. (1997). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Guilhon Albuquerque, J. F. (1978). *Metáforas da desordem: o contexto social da doença mental*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lerner, A. B. C., Fonseca, P. F., Sayão, Y., & Machado, A. M. (2014). Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. *Revista Estilos da Clínica*, 19(1), 199-208.
- Leopoldo e Silva, F. (2001). O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In Accioly, D., & Marrach, S. A. *Maurício Tragtemberg. Uma vida para as Ciências Humanas*. Araraquara: UNESP e FAPESP.
- Machado, A. M. (2006). Plantão Institucional: um dispositivo criador In Machado, A. M., Fernandes, A., & Rocha, M. *Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação* (v. 1). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Rodrigues, H. B. C., & Souza, V. L. B. (1987). A análise Institucional e a profissionalização do psicólogo. In Saidon, O., & Kamkhagi, V.R. *Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola*, FUNABEM. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- Saviani, D. (1985). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortêz.
- Sayão, Y. (2009). Plantão Institucional: uma prática de atendimento psicológico entre os campos da Saúde e da Educação. *ANAIS I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, Cidade de Faro, Portugal. Recuperado de <www.eventos.ualg.pt/cips>.

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR: UMA MODALIDADE DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO ATENTA À DIMENSÃO SOCIAL DOS SERES HUMANOS¹

Beatriz de Paula Souza

Muitos são os psicólogos insatisfeitos com práticas psicológicas alienadas e alienantes, que predominam no que tange às dificuldades e sofrimentos no processo de escolarização e buscam alternativas que caminhem em uma direção emancipadora dos envolvidos na situação de queixa escolar. No entanto, passar da desconstrução à invenção não é tarefa fácil. A Orientação à Queixa Escolar desenvolve-se há quase vinte anos no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), com o objetivo de construir uma possibilidade de atendimento psicológico a queixas escolares que trilhe tal caminho.

Em 1998, necessidades surgidas a partir do desenvolvimento de concepções e trabalhos do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (SePE) fizeram nascer esta prática coerente com concepções e princípios que o habitavam.

Um dos trabalhos oferecidos por psicólogos deste Serviço, já neste período, era o apoio e interlocução com equipes de profissionais de Saúde Mental de Secretarias de Saúde, que o procuravam a partir da percepção da necessidade de integrar conhecimentos teórico-práticos advindos da Psicologia Escolar. Já nesta época, o SePE tinha muito a contribuir para a compreensão do funcionamento das instituições de Ensino, produtor de grande demanda por atendimento a queixas escolares que batiam a suas portas. Os encontros destas equipes com psicólogos do Serviço proporcionaram avanços importantes na construção de intervenções escolares de caráter institucional².

Os profissionais que participavam desta modalidade de trabalho do SePE tinham a maior parte de seu tempo ocupada com atendimentos clínicos. As psicólogas do Serviço percebiam que havia um longo caminho a percorrer na construção de atendimentos que integrassem as concepções norteadoras dos trabalhos de caráter institucional.

Assim, o desafio de trilhar essa senda desenhou-se. Localizada na interface entre a Psicologia Clínica e a Escolar, trazia o risco de ser compreendida e constituir-se como alternativa enfraquecedora da atuação do psicólogo nas escolas voltada a funcionamentos e relações institucionais, de âmbito mais abrangente e reveladoras potenciais da natureza coletiva da produção de dificuldades e sofrimentos de diferentes personagens da cena escolar.

¹ Este artigo baseou-se em Freller (2001) e Souza, Toassa e Bautheney (2016).

² A fértil interlocução com um grupo de profissionais de Saúde Mental da Secretaria Municipal de São Paulo teve como um dos seus frutos o registro de ricas e inovadoras práticas de seus participantes junto à Educação. Trata-se de Moraes e Souza (2001).

Era o que comumente ocorria com os atendimentos psicológicos oferecidos: tendiam a promover a individualização da produção das queixas escolares, culpando crianças e suas famílias por defasagens pedagógicas e/ou conflitos relacionais em que se envolviam na escola de origem sistêmica. Deste modo, caminhavam no sentido inverso dos trabalhos de caráter institucional. Incorrermos no mesmo era uma possibilidade a que nós, psicólogas do SePE que nos incumbimos desta empreitada, tínhamos que estar atentas.

Contávamos com o amadurecimento dos atendimentos a crianças e adolescentes encaminhados a nós por seus professores, realizados em escolas públicas como atividade de estágio em Psicologia Escolar do curso de graduação. Tínhamos bastante desenvolvida a possibilidade de identificar e mobilizar o que esses alunos preocupantes revelavam acerca de questões que os transcendiam, referentes a aspectos da vida escolar adoecidos e adoecedores, e outras questões coletivas, como preconceitos contra negros e pobres. Incluir nos trabalhos os principais participantes da rede dinâmica que produz as queixas escolares – crianças, professores e família –, mediando e potencializando suas relações tornara-se uma constante.

Além de nossas experiências, alimentavam-nos conhecimentos importantes desenvolvidos por pesquisadoras em Psicologia Escolar que haviam coordenado o Serviço em seus diferentes momentos: Marilene Proença R. de Souza e Maria Cristina M. Kupfer.

Uma experiência de construção de avaliação psicológica de crianças e adolescentes com queixas escolares desenvolvida por duas psicólogas do Serviço, Adriana M. Machado e Yara Sayão, e a docente Marilene Proença R. de Souza também ofereceu elementos preciosos para a invenção da Orientação à Queixa Escolar (Machado, 1996; Machado, Souza & Sayão; 1997).

Com estes e outros elementos em mãos e com a colaboração de muitos psicólogos e estudantes de Psicologia, a Orientação à Queixa Escolar estruturou-se, sem se enrijecer, e hoje inspira trabalhos em diversos lugares do Brasil e de diversas áreas da Psicologia. Alimenta a construção de práticas em Psicologia de áreas diversas: Escolar, Clínica e de Assistência Social. Marca presença em coletivos que lutam por avanços na Educação, como o coletivo Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE) e o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Está presente em instituições de ensino de Psicologia, como na Universidade Federal de Uberlândia e na Universidade Paulista, de atendimento público em Saúde Mental, como na UBS Butantã de São Paulo e na de Cabreúva, em ONGs como o Espaço D.I.A. no bairro paulistano do Jaraguá.

A ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR

A Orientação à Queixa Escolar (OQE) é um serviço de atendimento de alunos com dificuldades no processo de escolarização, prestado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Embora sua clientela seja, na quase totalidade das vezes, constituída por crianças e adolescentes, são atendidos também adultos e até idosos que querem retomar seu desenvolvimento na área escolar.

Os trabalhos são realizados principalmente por psicólogos do Curso de Aperfeiçoamento Profissional, de mesmo nome e um ano de duração. Atendem também alunos do curso de graduação em Psicologia na USP em estágio supervisionado. Participo

do processo de criação permanente desse serviço desde o início. Até 2005, período de constituição primeira desta abordagem, tive como parceira Cintia Copit Freller. Paula Fontana Fonseca dividiu comigo esta responsabilidade de 2009 a 2011. A partir de 2011, a OQE passou a desenvolver-se no âmbito das atividades do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da USP.

ALGUNS FUNDAMENTOS

A concepção de queixa escolar que nos embasa é:

[...] queixa escolar [...] é 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 (Souza, 2007, p.100).

Atentemos para a expressão “rede de relações”. A imagem de uma rede de pesca é útil para compreender do que falamos, com seus nós e fios que os unem. Nesta alegoria, que não é exatamente igual ao que propomos que represente, os nós seriam as pessoas e os fios, as relações entre elas. Notem que tudo está interligado e movimentar um nó ou um fio afeta partes que não estão imediatamente conectadas a ele.

Transpondo para a problemática da queixa escolar, permite pensar que criança, família e escola estão interligados produzindo fracasso e sofrimento. Nos atendimentos tradicionais, a escola não é vista como participante desta trama. O que propomos não é passar a excluir a família e a criança/jovem, voltando-nos apenas para a escola, mas para a possibilidade de vermos - e lidarmos - com toda a rede, percebendo que dela participamos temporariamente.

Se essa rede, essencialmente dinâmica, está produzindo fracasso e sofrimento, nossa introdução nela objetivará conquistar reposicionamentos e movimentos que passem a produzir o desenvolvimento e a saúde mental de todos os seus participantes. Quando uma nova configuração e dinamismo forem conquistados e passar a movimentar-se no sentido que objetivamos, de maneira sustentada sem necessidade de nossa participação, dela nos retiramos cuidadosamente.

Nosso objetivo é: “conquistar uma movimentação nesta rede dinâmica que se direciona no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes” de maneira autônoma (Souza, 2007, p.100).

Contrapomos-nos, portanto, à individualização e ao adaptacionismo das concepções e ações medicalizantes³ e a seu mercantilismo ao trabalharmos no sentido da potencia-

3 Adotamos o seguinte conceito de Medicalização:

[...] processo de conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social. Não se restringe ao âmbito da Medicina e dos tratamentos medicamentosos, mas diz respeito também a campos de outros profissionais de Saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo. O termo Patologização tem sido utilizado com significado semelhante (Angelucci e Souza, 2010, p.9).

lização e autonomia dessa rede, sem buscarmos ou alimentarmos sua dependência de nossa participação.

A preocupação com não cairmos em uma prática mercantilista alienada foi um dos motivos pelos quais abraçamos a abordagem breve e focal. Inspiramo-nos nas Consultas Terapêuticas de Donald W. Winnicott (1984), que mostra ser possível operar mudanças psíquicas significativas e promover *turning points* em situações paralisantes com encontros únicos, intensos e em que uma comunicação profunda entre terapeuta e quem acolhia e atendia acontecesse. Desmistifica-se a ideia de que a duração do atendimento é diretamente proporcional a sua profundidade.

ALGUNS PRINCÍPIOS DE TRABALHO

Intervir na rede de relações que produz queixa significa entrar direta e concretamente em contato com os outros participantes significativos além da criança/jovem. Afinal, há uma trama demandante, frequentemente fragmentada, produzindo o encaminhamento.

Alguns princípios em comum de trabalho com todos os participantes da rede com quem costumamos ter um ou vários contatos diretos são:

- oferecer um *espaço de expressão* potente para que uma comunicação significativa possa acontecer;
- colher e promover pensamento sobre a *versão* daquele ator sobre a queixa, o que inclui:
- favorecer a *apropriação* pelo mesmo do processo de produção de tal queixa e sua *história contextualizada* em ambientes e relações;
- *identificar e fortalecer as potências* daquele ator e suas relações com os demais envolvidos na rede, criando condições para que este se aproprie de tais potências. Este princípio é importante em casos de queixas escolares devido à imensa carga de sofrimento de seus atores que se produz em um universo em que o foco das relações entre seus participantes e deles com o mundo do conhecimento se foca no fortalecimento da impotência, incapacidade, limitação e falhas e faltas, imputadas aos indivíduos sem uma visão de processo e sistema e internalizadas por estes, com grande carga de culpa.
- promover, em nossos encontros com os envolvidos e nos encontros entre eles, a *circulação de informações, percepções, reflexões e versões* referentes à queixa, seu processo de produção e sentidos e caminhos de superação da mesma. Deste modo, desconstruímos a fragmentação de saberes e fazeres, que abre espaços ao recorte biologizante operado pela medicalização, e intensificamos as

possibilidades de movimentação da rede por meio das integrações e confrontos que se produzem.

A promoção de tal circulação problematiza concepções enrijecidas de ética e sigilo fragmentadoras e que tendem a se tornar obstáculo à potência de encontros de informações e pensamento.

Por exemplo: a escola tende a tomar a maneira como uma criança se apresenta nesse contexto como seu modo único de ser. No contexto do atendimento, a criança apresenta-se de outra maneira e revela fatos, funcionamentos e potências desconhecidos pela escola. Construímos com ela o que será levado por nós para a escola, ou seja, propomos-lhe um lugar de sujeito e respeitamos, eticamente, o que considera relevante e desejado -e irrelevante e indesejado- que seja revelado e pensado com sua professora (o que costuma incluir materiais produzidos no atendimento). Estes procedimentos têm-se revelado potentes mobilizadores em nossa atuação junto a educadores.

O atual código de ética do psicólogo, o terceiro desta profissão regulamentada há mais de 50 anos no Brasil, superou a concepção de cuidado com a intimidade da clientela que estabeleceu muros intransponíveis em torno do que cada pessoa atendida expressava ao profissional (Conselho Federal de Psicologia, 2014).

PROCESSO MAIS COMUM EM OQE: PROCEDIMENTOS E SEUS OBJETIVOS

O respeito à singularidade exige processos singulares. Não temos percursos e procedimentos rígidos, padronizados, sendo necessárias invenções e flexibilidade para contemplar as necessidades emergentes a cada situação, relação e ser humanos com que lidamos, norteados por nossos objetivos. No entanto, podemos falar em processos mais comuns, que costumam durar por volta de três meses.

INSCRIÇÃO

É realizada por pais ou responsáveis, geralmente por telefone. Temos recebido pedidos de inscrição feitos por coordenadores pedagógicos, amigos e parentes não cuidadores de crianças e adolescentes com dificuldades na vida escolar. Esclarecemos que são os pais ou responsáveis que terão que decidir e autorizar o atendimento e decidir sobre a organização da vinda aos encontros. Portanto, cabe a eles a inscrição.

TRIAGEM DE ORIENTAÇÃO

Uma vez verificada a possibilidade de atendimento, chamamos os pais ou responsáveis para um primeiro encontro, a que chamamos Triagem de orientação. Os objetivos específicos principais deste momento, em que operamos segundo os princípios comuns a que nos referimos na sessão anterior, são:

– *apresentar o serviço* oferecido em seus objetivos e procedimentos, para fortalecer a condição de sujeitos dos pais, dando-lhes condições e convidando-os a fazer uma escolha esclarecida;

– *colher sua versão* sobre a queixa e seu processo de produção, problematizando-a. O que inclui a história/processo escolar da criança considerando as condições das escolas pelas quais passou. Por exemplo, se suas professoras eram frequentes e faziam um trabalho adequado com ela, se o ambiente da classe era propício à aprendizagem e outros fatores escolares. Salientamos a diferença desse procedimento com relação à anamnese tradicional, centrada em aspectos individuais biopsicológicos da criança e em sua família⁴. Podemos perguntar sobre o desenvolvimento motor ou a gravidez, mas apenas se fizer sentido no fluxo do encontro com os pais/responsáveis. Reiteramos que não padronizamos perguntas, respeitando a singularidade;

– *potencializar os pais e suas relações* com os demais envolvidos na rede, o que inclui a luta por conquistar a presença dos genitores/responsáveis do sexo masculino, desde a chamada para o encontro e durante o mesmo, pois o assunto escola ainda é tido como responsabilidade materna, produzindo mães sobrecarregadas e com sua relação com o filho(a) que está em dificuldades na vida escolar marcada por tensões e conflitos. O imaginário social – e do universo escolar – parece não se apropriar do fato de que as mulheres frequentemente chefiam suas famílias⁵. A valorização e ampliação do espaço dos genitores masculinos é benéfica para todos, inclusive para esses responsáveis que, frequentemente, mostram-se ávidos e felizes por ter seu lugar reconhecido e valorizado, ao contrário do que muitas vezes se pensa;

– *pensar e/ou inventar caminhos de superação* e recursos.

Diferentes decisões são tomadas, e em apenas pouco mais da metade dos casos concluímos pelo atendimento em OQE. Muitas vezes, decidimos que é prioritário ou mais

4 Anamnese tradicional: roteiro de entrevista para avaliação psicológica, composto de perguntas sobre o histórico de desenvolvimento biopsicomotor de quem está sendo avaliado (por exemplo: condições da gestação e nascimento, com quantos meses sentou-se sem apoio, andou e falou) e estrutura e funcionamento da família (por exemplo: se tem irmãos, quantos e que idade têm e se os pais se dão bem). Questões socioculturais e escolares não costumam estar presentes (por exemplo: não contempla etnia, nível econômico ou condições de ensino).

5 De acordo com o último censo populacional brasileiro oficial, de 2013, promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mulheres chefiam 22,9% dos arranjos familiares do tipo “casal com filho(s)”. A categoria “mulher com filho(s)” é responsável por 16,5% destes arranjos (IPEA, 2015).

apropriado buscar outro tipo de atendimento em Saúde Mental ou em outras áreas da Saúde. Mas pode ser também uma aula particular, um curso de informática, uma prática esportiva, o recurso ao Conselho Tutelar ou outros encaminhamentos de campos diversos.

Por vezes, concluímos que a própria rede parece encontrar caminhos de superação, a situação está evoluindo favoravelmente e não vale a pena intervir nessa trajetória autonomamente ascendente. Ocorre, também, de concluímos que está tudo suficientemente bem e não há necessidade de qualquer intervenção ou encaminhamento, tendo bastado o fortalecimento do olhar dos pais para a condição basicamente saudável da situação e as potências nela contidas.

Essa variabilidade de destinos é um diferencial importante da prática clínica que, segundo Souza (2007), tem sido ensinada em importantes centros de formação de psicólogos e praticada na rede de atendimentos em Saúde. A autora encontrou, nas instituições pesquisadas, que à totalidade dos casos que passam por triagem e diagnóstico nessas instituições são indicados diagnósticos/terapias/tratamentos em Saúde. Têm-se configurado como dispositivos de medicalização ao capturar pessoas que, ao que nossa prática indica, não necessitariam deles. Os indícios são de que uma Psicologia medicalizante domina o cenário da profissão.

A Triagem de orientação pode ser realizada de maneira individual com os responsáveis pela criança/adolescente. Porém, optamos por fazê-la em grupo de responsáveis por cinco crianças, devido às ricas possibilidades que o trabalho em grupo de pais de crianças com queixa escolar tem demonstrado, neste e em outros momentos.

O grupo, como situação coletiva, favorece a percepção do que é de ordem individual ou não, pois, quando vários passam por situações semelhantes, a discussão dos funcionamentos institucionais pode emergir com facilidade.

Ao chamar os pais para esse encontro, pedimos que tragam cadernos escolares de seu filho, laudos e resultados de exames de especialistas e cartas de encaminhamento. Esses materiais são uma rica fonte de informação e discussões, em especial os cadernos escolares. Diversas possibilidades de exploração destes últimos foram estudadas por Anabela Almeida Costa e Santos (2007) e fazem parte dos fundamentos de nossa prática.

ENCONTROS COM AS CRIANÇAS OU ADOLESCENTES

Realizamos por volta de oito encontros, devidamente contratados, dentro de uma proposta de abordagem breve, que podem ser individuais ou em grupo de no máximo seis integrantes.

Os princípios de trabalho comuns às intervenções com todos os participantes da rede, enumerados anteriormente, se fazem presentes. Há, no entanto, especificidades.

– ao *avaliarmos* uma criança, partimos do entendimento de que há diferentes maneiras dos seres humanos externarem suas capacidades e características, e não apenas aquelas exigidas pelos testes padronizados. Uma criança com excelente raciocínio matemático demonstrado quando faz troco pode fracassar ao procurar responder os problemas formulados de modo tipicamente escolar do teste WISC, para dar

um exemplo simples⁶. A discussão sobre testes padronizados é longa e não cabe no escopo deste escrito. Conhecemos as habilidades, características, emoções e funcionamentos daqueles que nos procuram em situações em que *somos nós que nos adaptamos a eles, em seu modo singular de se apresentar, e não o contrário*;

– a vida e a produção no espaço escolar têm lugar nos atendimentos. Acontecimentos e relações com colegas e professores, passadas e presentes, são trazidas, problematizadas e ressignificadas. Conversam conosco, por exemplo, sobre situações humilhantes, agressões, rotatividade de professores, mudanças de escola. Aprendizagens e não aprendizagens de conteúdos pedagógicos, principalmente do ler, escrever e contar; fazem-se presentes. Contrariamente à prática de delegar a possibilidade de expressar a relação e a aquisição desses objetos culturais cruciais para o estar em sociedade, objetos de grande desejo, possibilitamos às crianças/jovens que nos mostrem seus cadernos escolares e experimentem escrever conosco, acompanhando-as e oferecendo-lhes experiências em que se apropriam dos saberes que construíram, seu modo de aprender e suas possibilidades de seguir adiante em seu desenvolvimento nesse campo. É comum que a reaproximação com o mundo das letras dê-se por meio de atividades lúdicas que não guardam semelhança com situações escolares, como em jogos de sílabas simples móveis, formando palavras que grande parte das crianças sente-se competente para ler ou reconhecer; cultivando sua confiança para seguir adiante e enfrentar desafios maiores, em nossa companhia continente e interventiva respeitando suas necessidades e ritmo; e

– os encontros podem ser um lugar privilegiado de *experimentações* de múltiplas funções. Geralmente, por meio de jogos, brincadeiras, atividades envolvendo escrita, leitura e outros conteúdos escolares e de conversas, a criança pode *ressignificar-se como ser humano e aprendiz*. Os processos de reconstrução dessas crianças reafirmam-nos o quanto a abordagem breve, se bem manejada, pode promover mudanças profundas.

Essas crianças/jovens chegam até nós envergonhadas, vendo-se como burras, más e sem esperanças de poderem ser algo diferente disso. Ao longo do processo, se reapropriam e desenvolvem suas capacidades e habilidades, transformando radicalmente a visão que têm sobre quem são e podem vir a ser.

6 Nesta direção, pesquisadores demonstraram que crianças trabalhadoras de feiras livres nordestinas faziam operações aritméticas de cabeça para vender frutas que não conseguiam realizar no papel, na forma escolar. Vide Carraher, Carraher e Schielemann (1982).

É comum que o processo se inicie por situações lúdicas, sem qualquer semelhança com atividades escolares, por exemplo, jogos escolhidos pela própria criança em que, como situações de aprendizagem, ela se apercebe de sua inteligência, medos diante da possibilidade de errar e perder, habilidades diante de desafios, curiosidade e desejo de se desenvolver, possibilidade de estabelecer parcerias colaborativas e felizes e outras características e funcionamentos que podem fortalecê-las para repensar o que acontece com ela no espaço escolar. A versão que tinha anteriormente, de que suas dificuldades deviam-se a lacunas pessoais, não se sustenta mais. A desconstrução dessa versão e o fortalecimento psíquico conquistado por via dos encontros possibilitam rever o processo de produção da queixa inicial, identificando outros fatores que não sua incapacidade pessoal, fortalecendo-as ainda mais e abrindo-lhes possibilidades de criar, aproveitar e ampliar espaços de transformação que porventura surjam nos ambientes escolar e familiar, ao invés de permanecer em um embate estéril que tende a destruir todos os participantes da rede que produz a queixa.

Estas experimentações permitem-nos *construir conteúdos importantes a serem levados a professores e pais*. São percepções e descobertas de modos de funcionar e seus sentidos, maneiras de lidar com a criança que a atrapalham ou favorecem seu desenvolvimento, suas potências e dificuldades. Produções da criança nos encontros que a apresentam de uma maneira diversa da qual é percebida no espaço escolar podem, com a devida permissão de seu autor, ser disparadores potentes de movimentação nas relações com os educadores. Escritas de crianças que se têm na escola como incapazes de produzi-las são um exemplo. As capacidades reveladas, os manejos produtores de saúde descobertos e os sentidos das dificuldades são potentes desconstrutores de explicações medicalizantes para as queixas escolares.

O *olhar de aposta e a proposição de ocupar um lugar de protagonista* nas relações e situações que ocorrem nos encontros são parte importante da reconquista da condição de sujeito geralmente enfraquecida nos casos de queixas escolares. Nas crianças e jovens medicalizados esse assujeitamento tende a ser forte, pois os afetados por diagnósticos de supostos transtornos, déficits ou doenças encontram-se geralmente aprisionados e impotentes diante do que pensam ser limitações de seu corpo.

A reconquista do lugar de sujeito é processo. Norteados pelo objetivo de promover essa (re)conquista, desde o primeiro contato a criança é convidada a tomar decisões, suprida de informações necessárias. Escolhe atividades, discute os relatórios que existem a seu respeito e constrói conosco o que será levado a seus pais e professores na visita à escola. Tudo é realizado criteriosa e eticamente, respeitando seu momento e singularidade.

OUTROS ENCONTROS COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Ao longo dos anos, temos nos surpreendido com o grau de sofrimento dos pais das crianças que atendemos. É equivalente ao de seus filhos, enlaçados na mesma teia que eles. Isto é especialmente importante no caso das mães, pois a sociedade e elas mesmas tendem a seguir imputando-lhes a maior parte da responsabilidade pelo (in)sucesso escolar de seus filhos, apesar de todas as mudanças de papéis das mulheres, tornando-as seres humanos sobrecarregados e vergados sob o peso da culpa.

Sua experiência com o filho comumente fica tomada pelo drama da vida escolar, empobrecendo-se e deteriorando-se na frustrante e dolorosa tarefa diária da luta para superá-lo. Deparamo-nos com versões maternas sobre as crianças capturadas pelo discurso escolar sobre ela, de incompetência e inadequação pessoal. As demais áreas de vida, com suas possibilidades de compartilhamento de prazer e sucesso, como terrenos em que potências não reveladas no mundo da escola podem surgir, brotar e se desenvolver, como estar gostosamente juntos em casa sem falar de escola ou passear, tendem a reduzir-se e, às vezes, praticamente desaparecer. Deparamo-nos com relatos de até quatro horas diárias de estudo em casa e que inspiram a expressão “sessão de tortura compartilhada”. Um ciclo vicioso se instaura, pois a relação atravessada pelo sofrimento e fracasso intensifica estas mesmas vivências.

A participação do pai ou responsável masculino tem se mostrado caminho fértil para um melhor atendimento. É frequente que passem por drama semelhante ao das mães, embora atenuado. Seu olhar e versão sobre o filho costuma estar menos capturado pelo discurso escolar. Longe de ser uma negação das dificuldades, costumam estar mais livres para ter outras oportunidades de estar com ele sem estar sob a égide do tema escola. Levam-nos a seu trabalho, brincam de luta, compartilham outras situações lúdicas e observam suas competências, contradizendo ou atenuando as versões despotencializadas sobre o mesmo, apresentadas pela escola e pela mãe. Vale muito a pena lutar para garantir o espaço de sua fala e participação, que tende a ser fortalecedor para todos.

Temos diversos momentos de interação com os pais/responsáveis: a *entrevista com o casal* (juntos ou em separado conforme o caso), individualmente após a Triagem de orientação, o *fechamento*, quando procuramos sistematizar uma retrospectiva do processo do atendimento e o que emergiu e tomar decisões quanto ao que fazer daí por diante e, por vezes, *reuniões ao longo do processo*, solicitadas por nós ou pelos pais. Recentemente, temos experimentado oferecer *espaços em grupo* aos pais que o desejem, simultâneos ao atendimento de seus filhos. O objetivo, além de acolhê-los e dar-lhes suporte, é favorecer que compartilhem e reflitam acerca de suas questões na condição de pais de crianças com queixas escolares. Os trabalhos dos psicólogos que atendem pais e filhos acontecem integradamente. Os resultados da OQE como um todo são melhores e mais permanentes quando este procedimento pode acontecer.

Além desses momentos, temos as *intervenções informais*: pequenas conversas ao irmos buscar a criança na recepção para o atendimento ou na saída, que se têm revelado preciosos, pois os pais sentem-se acolhidos, com possibilidade de fazer comunicações e perguntas que entendem não convir esperar para serem feitas. Essa mesma possibilidade abre-se para nós. Por exemplo, em um encontro com uma criança que os pais disseram não saber ler, ela nos revela que isso não é, ou não é mais, verdade. Acordamos com a criança que a comunicação dessa informação a seus pais pode ser importante para ela e para eles e combinamos de fazê-la imediatamente. Chamamos os pais e a revelação acontece, geralmente com efeitos de surpresa, alívio, alegria e mobilização de pensamento sobre porque ela não tinha sido possível até então. Intervenções ágeis, quando bem manejadas, operam mudanças importantes nos rumos de vários casos atendidos.

INTERLOCUÇÕES COM A ESCOLA

Consideramos a interlocução com a escola um princípio de trabalho que, apenas em situações muito particulares, abrimos mão.

Temos pouco contato com os educadores da escola. Não se trata de uma proposta, mas da experimentação de uma condição de trabalho que costuma estar presente para psicólogos e outros profissionais de Saúde Mental nos equipamentos de Saúde, terceiro setor, clínicas e, mais recentemente, Assistência Social. Os resultados estimulantes das experiências de extensão do atendimento aos responsáveis indicam que fazê-lo junto aos educadores também pode ter efeitos semelhantes.

O preconceito contra os professores, tidos como incompetentes, circula fortemente no imaginário social a partir das muitas e reais histórias de exercício inadequado desta profissão, por vezes até cruel. Esta representação negativa tende a produzir choques, competições e distanciamento entre o profissional de Saúde Mental e os educadores. Desencontro e fragmentação ocupam o espaço do que deveria ser um encontro de integração de trabalhos, respeitando a existência de diferenças e discordâncias.

Esse preconceito alimenta-se da desconsideração de suas condições de trabalho, como estudou Souza (2008). Verificamos a medicalização das dificuldades dos professores no exercício de sua profissão, diagnosticadas como Síndrome do *Burnout*, Transtorno Bipolar e outros distúrbios como algo endógeno, individual. Saber sobre os funcionamentos adoecidos e adoecedores de nossas escolas, que frequentemente têm levado ao afastamento das salas de aula e da Educação de educadores, como estudou Papparelli (2010), possibilita contatos continentais e mobilizadores com estes, ao invés de embates estéreis dos quais os profissionais de Saúde Mental saem desanimados e dizendo que os professores são muito resistentes.

Como em nossas intervenções junto às crianças e pais, buscamos o foco nas potências: identificação e fortalecimento das capacidades, acertos e forças vitais que sempre se fazem presentes em alguma medida no ambiente escolar. Seu reconhecimento e valorização são manejos que costumam sensibilizar e mobilizar positivamente os educadores, que frequentemente reproduzem, junto a seus alunos, o foco nas lacunas e dificuldades que os afetam em seu trabalho cotidiano.

Uma vez que não cindimos (e nem poderíamos, na prática) investigação e intervenção, que buscamos dispositivos e manejos que façam da OQE um processo o mais intenso possível e temos limitadas oportunidades de interlocução com os educadores, o momento de acontecerem precisa ser bem pensado.

Durante o processo de OQE, são basicamente duas: o envio de um *roteiro de relatório dos professores (questionário)* e uma *visita à escola*. Meses após encerrados os atendimentos regulares, temos ainda um contato telefônico de acompanhamento.

Para um bom aproveitamento da visita, é preciso que o atendimento esteja suficientemente amadurecido. Esperamos que as perguntas amadureçam, assim como conteúdos, reflexões e sugestões que procuramos levar e emergem nos encontros com responsáveis e a própria criança, mas são com eles construídos.

O questionário/roteiro de relatório do(s) professor(es) tem sido um instrumento potente nessa busca. Foi estruturado de modo a não apenas solicitar uma descrição

abstrata, sem contextos e história, de como a criança/jovem se apresenta na escola, como é comum nos questionários que conhecemos. Desenvolveu-se a partir do que foi criado por Machado, Souza e Sayão (1997), ao avaliar alunos da rede municipal de São Paulo.

Propomos uma relação em que o professor compareça não apenas como um descritor alienado, mas um ser pensante e atuante. Perguntamos sobre as explicações que encontraram para o que nos contam e as experimentações que fizeram com seu aluno. Ao final, deixamos espaço para que discorram sobre o que mais considerar relevante.

Muito mais do que um mero instrumento de informação, o questionário tem se revelado um dispositivo de intervenção: propõe um caminho investigativo aos educadores; media a relação entre estes e as crianças e seus pais (geralmente o lemos e discutimos com eles antes e depois da ida à escola) e dá-nos, inclusive a partir do que dispara em toda a rede, elementos para preparar nossa visita à escola e seguir com o atendimento aos demais de maneira mobilizada e enriquecida.

O uso sistemático desse questionário nos levou à clara percepção de como a história dos alunos perde-se nas escolas. A pergunta sobre ela costuma não ser respondida ou o é de maneira pobre e pouco esclarecedora. Perdem-se, assim, processos e sentidos. Levá-los aos professores é um dos aspectos mais importantes de nossa interlocução: oferece sentidos, transforma o olhar para o aluno e orienta a ação.

Como abordagem que tem a rede de pessoas e relações como objeto, este momento não se restringe a discutir a criança. Costuma incluir a relação pais-educadores, frequentemente atravessada por mal-entendidos e preconceitos mútuos.

Por fim, para além do que acontece na reunião entre psicólogo e educador(es), a visita à escola permite o contato com seu entorno, aparência, sons, cheiros, cores e acontecimentos que enriquecem de maneira indelével as percepções do psicólogo atento, tornando clara vivencialmente a importância do contato mais direto possível com esse ambiente.

OUTROS PARTICIPANTES SIGNIFICATIVOS DA REDE

Não raro nos deparamos com pessoas e instituições que fazem parte relevante da rede e também fazemos algum tipo de contato com elas, buscando tecer uma rede por vezes esburacada, com fios de ligação possíveis e necessários que nunca se estabeleceram e cujos nós podem fortalecer-se com esta tessitura. São ONGs e outras instituições de educação complementar frequentadas pelas crianças tantos dias e horas quanto a própria escola e outros profissionais de Saúde, como fonoaudiólogos e psiquiatras.

ACOMPANHAMENTO

Passados alguns meses do encerramento dos atendimentos, entramos em contato com os principais participantes da rede: criança/adolescente, pais/responsáveis e educadores (professores e coordenador pedagógico). Este dispositivo tem como objetivos: avaliar a efetividade da OQE, se seus objetivos foram alcançados, levando em conta o parecer de seus usuários; verificar se são precisos procedimentos e providências não previstos

quando do encerramento; e oferecer mais uma sustentação ao movimento de superação da queixa, quando necessária.

Tem servido, ainda, para matar um pouquinho as saudades daqueles que compartilharam um processo intenso e afetivo – coerentemente com o caráter humanizado e humanizador desta abordagem, em tempos de tecnicização, mercantilização e objetificação dos seres humanos.

Realizamos esses contatos prevendo ter sido superado o período de adaptação que costuma se seguir ao início do ano letivo e/ou final das férias, entre final de março ou meados de setembro. Se realizado no início do ano letivo, não procuramos a escola quando pais e criança/jovem informam que não veem qualquer necessidade de nossa intervenção nesse ambiente. Neste período, novas relações nele estão se estabelecendo. A professora geralmente não é a mesma com quem estivemos durante o período de atendimentos. Um contato de um psicólogo em uma situação destas corre o risco de ter efeitos contrários aos que objetivamos.

A partir do que os Acompanhamentos nos informam, avaliamos anualmente os resultados de nossos trabalhos, tendo nosso objetivo como parâmetro. Tal meta é a mobilização sustentada das potências da rede na direção da superação da queixa inicial, com desenvolvimento da maioria de seus participantes. Portanto, não é a adequação acrítica da criança/adolescente atendido à escola e nem de nos mantermos participando de uma rede que tem capacidade de seguir em um caminho de desenvolvimento saudável de modo autônomo.

Tomemos como exemplo Victor (nome fictício), de 9 anos, estudante do 3º. ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. O Acompanhamento trouxe a seguinte situação: a mãe sentiu-se acolhida pelo atendimento, pois a situação do filho lhe causava muita angústia, e o relacionamento entre ambos melhorou. A escola também pôde repensar suas estratégias para melhor atender Victor. Ele ainda apresenta defasagens e dificuldades, mas está motivado, autoconfiante e aprendendo mais. Victor se sente muito melhor depois do atendimento, deixou de pensar que era burro e está fazendo planos de estudar informática. Avaliamos que, apesar de o menino não estar bem na escola ainda, nosso objetivo foi plenamente alcançado: os participantes da rede apresentaram mudanças na direção do desenvolvimento e um movimento saudável está estabelecido e se sustentando.

Os levantamentos que temos feito anualmente a partir dos acompanhamentos nos animam a seguir oferecendo, desenvolvendo e divulgando a OQE. No período entre 2006 e 2011, em 72,6% dos casos atendidos avaliamos que nosso objetivo foi alcançado. Em 17,9% das vezes, isto ocorreu parcialmente, necessitando providências que procuramos orientar, facilitar ou tomar. Em apenas 9,5% dos casos houve um grande insucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A OQE iniciou-se pautada pela necessidade de construir uma prática de atendimento psicológico a queixas escolares coerente com as concepções acerca da produção das mesmas com que vinham embasando as intervenções do SePE nos espaços escolares e em outros. São ideias profundamente enraizadas nos conceitos de que os seres humanos

são sociais e históricos e seus processos de subjetivação ocorrem atravessados por instituições e grupos de pertença, os quais têm o poder mediando suas relações.

A Medicalização da Educação e da vida, processo alienante, utilitarista e opressor da diversidade, se apresenta em nossos atendimentos. Os efeitos antimedicalizantes de nossas intervenções mostram que há maneiras de compreender e atender dificuldades escolares que podem, ao invés de aprisionar e assujeitar, libertar e contribuir para a transformação das condições de produção do fracasso e sofrimento ligados ao âmbito da escolarização e outros mais, celebrando a diversidade e a vida.

A Orientação à Queixa Escolar não se pretende uma panaceia, mas oferece uma possibilidade privilegiada de contemplar singularidades que intervenções institucionais mais amplas não conseguem abranger. O contato com singularidades de sujeitos possibilita vislumbrar como aspectos coletivos são apropriados, reproduzidos ou transformados pelos indivíduos que dão existência a coletividades e nelas imprimem suas marcas.

Seus achados evidenciam as limitações de modos de pensar a constituição dos sujeitos que não compreendem em profundidade o movimento dialético entre as dimensões universal, particular e singular, hipertrofiando as duas primeiras em detrimento da última. Indivíduos passam a ser entendidos como totalmente determinados pelas condições macroestruturais de suas vidas. Trata-se de um sociologismo que não dá conta de compreender a imensa diversidade humana em seus modos de ser e fazer. São instrumentais que não ajudam a compreender porque indivíduos de pertenças sociais e históricas e trajetórias semelhantes podem reagir de modo muito distinto diante de circunstâncias similares.

Seus efeitos, se não são a necessária transformação do sistema educacional em um terreno fértil a corações e mentes, têm se mostrado vigorosos no desenvolvimento de experiências de superação e resiliência, ilhas de potência e vitalidade em um mar revolto em meio ao qual muitos adoecem. O índice de alcance de seu objetivo vem superando os 70%, mas aponta estar sendo basicamente bem-sucedida em propiciar a formação e ampliação deste arquipélago.

Fortalecem-se pessoas e relações, potencializando seus recursos, capacidade intelectual e amorosa, criatividade e pensamento crítico. Indivíduos são desculpabilizados de processos de caráter coletivo, social e histórico, libertando-se da descrença em si próprios e resgatando a esperança. Ocorrem rupturas, resgates, enriquecimentos e reinvenções em relações e práticas outrora adoecidas e adoecedoras, na direção do desenvolvimento de todos os participantes significativos da rede de relações em que a queixa escolar foi produzida.

A Orientação à Queixa Escolar não pode substituir as relevantes contribuições que os conhecimentos e práticas da Psicologia Escolar institucional, voltada aos funcionamentos e relações nos ambientes escolares, têm a oferecer na conquista de um ensino de qualidade que favoreça o desenvolvimento integral de seus atores e da sociedade.

Tampouco pode substituir a necessária transformação estrutural do modelo de ensino predominante, homogeneizante e anacrônico, indicada pelo que temos ouvido destes atores. Experiências educacionais como as da portuguesa Escola da Ponte, das brasileiras Escola Municipal de Ensino Fundamental Pres. Campos Salles em São Paulo e Vila-escola

de Cumuruxatiba na Bahia, da rede argentina Escuelas Experimentales e de muitas outras que vêm surgindo e se multiplicando em todo o mundo, nos animam a pensar que outra Educação é possível.

Ressaltamos que propor a Orientação à Queixa Escolar como modelo seria uma incoerência com nosso princípio, fundamental, de respeito a singularidades - até porque se trata de uma prática em processo permanente de criação. O intuito deste artigo é servir de fonte de informações, reflexões e inspirações para interessados nos temas tratados, dentre eles os profissionais que realizam ou pretendem realizar atendimentos a queixas escolares em contextos e condições, inclusive pessoais, diversas das nossas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angelucci, C.B., & Souza, B.P. (2010). Apresentação. In CRP-SP, GIQE. *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carraher, T.N., Carraher, D.W., & Schielemann, A.D. (1982). Na vida dez, na escola zero. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 42, 79-86.

Conselho Federal de Psicologia. (2014). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Recuperado em 31 julho, 2015, de <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Co%CC%81digo-de-%C3%89tica.pdf>.

Freller, C. C., Souza, B. P., Angelucci, C. B., Bonadio, A. N., Dias, A. C., Lins, F. R. S. & Macêdo, T. E. C. R. de. (2001). Orientação à Queixa Escolar. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 129-134.

Machado, A.M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de doutorado em Psicologia Social. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

_____, Souza, M.P.R., & SAYÃO, Y. (1997). As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, M.L.S., & Souza, B.P. (2001). *Saúde e Educação: muito prazer!*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Paparelli, R. (2010). Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. In Lourenço, E., Navarro, V., Bertani, I., Silva, J.F.S., e Sant'ana, R. (Orgs.). *O Averso do Trabalho II* (1ª. ed.). São Paulo: Expressão Popular.

Santos, A.A.C. (2007). Cadernos escolares. In Souza, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, B.P. (2016). School Psychology and Attention to School Complaints. In Souza, M.P.R., Toassa, G., & Bautheney, K.C.S.F. (Eds.). *Psychology, Society and Education. Critical Perspectives in Brazil* (1ª. ed.). Nova Iorque: Nova Science Publishers, Inc.

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

_____. (2007b). Funcionamentos escolares e a produção de fracasso e sofrimento. In Souza, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, D.T.R. (2008). A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In Oliveira, M.K., Souza, D.T.R., & Rego, T.C. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida cotidiana*. São Paulo: Moderna.

Souza, M.P.R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In SOUZA, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R., & Braga, S. G. (2014). Da Educação para a Saúde: trajetória dos encaminhamentos escolares de 1989 a 2005. In Dias, E.T.D.M., & Azevedo, L.P.L. (Orgs.). *Psicologia escolar e educacional: pesquisas, percursos e intervenções* (1ª. ed). Jundiaí: Paco Editorial.

Todos pela educação. (2013). Recuperado em 15 maio, 2013, de www.todospelaeducacao/indicadores-da-educacao/.

Winnicott, D. W. (1984). *Consultas Terapêuticas*. Rio de Janeiro: Imago.

SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: SUPERVISÃO INSTITUCIONAL E ESTÁGIO DE PSICOLOGIA COMO FORMAS DE INTERVENÇÃO

Yara Sayão

Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saica) é a denominação mais recente para as Casas Abrigo que, durante muito tempo e ainda hoje, abrigam crianças e adolescentes cuja guarda está provisoriamente com o Estado. O acolhimento institucional implica na separação das crianças dos adultos que por elas se responsabilizavam e na oferta de moradia em casas com cerca de 20 acolhidos, para crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos de idade, que passam a viver um cotidiano radicalmente diferente de outras crianças e adolescentes que moram com seus familiares.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Os Saicas, como os conhecemos hoje, têm seu embasamento legal mais recente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990.

Dividido em duas partes, o ECA dispõe no Livro I o que se deve entender como direito à vida, saúde e educação, bem como outros direitos por ele assegurados. No Livro II, parte especial, o ECA prescreve as formas de organização da sociedade para que possam ser atendidos os direitos previstos no Livro I e dispõe sobre as formas de regulação da descentralização político-administrativa assinalada na Constituição de 1988 pelos cidadãos por meio dos Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares.

O ECA supera o binômio compaixão/repressão e o assistencialismo – grandes marcas do atendimento a infância e adolescência considerados em situação irregular pela legislação então em vigor - passando a considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos exigíveis com base na lei. Não se limita à proteção e vigilância, buscando promover e defender todos os direitos: sobrevivência (vida, saúde e alimentação), desenvolvimento pessoal e social (educação, cultura, lazer e profissionalização), integridade física, psicológica e moral (respeito, dignidade, liberdade e convivência familiar e comunitária).

Dessa forma, pretende colocar crianças e adolescentes a salvo de todas as formas de risco pessoal e social, como negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Desde o início da colonização europeia no Brasil, tivemos a forte marca das entidades assistenciais e religiosas se ocupando do cuidado de crianças e adolescentes de famílias pobres, antes mesmo da entrada do Estado. No período que antecedeu a promulgação

do ECA, eram bastante comuns os grandes orfanatos, internatos ou asilos de menores, alguns com até 600 crianças. A ideia e proposição contidas na nova e avançada legislação expressavam um desejo da sociedade de que não apenas essas denominações mudassem, mas também a própria concepção desse tipo de instituição. A principal mudança no atendimento a partir do ECA deveria incidir sobre seu funcionamento, passando de instituição fechada, total, para instituição inserida na comunidade e com ela se relacionando.

Segundo Benelli (2004, p.238), o termo 'instituição total' cunhado por Goffman (1987) diz respeito a:

[...] instituições que se caracterizam por serem estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, onde um grupo relativamente numeroso de internados vive em tempo integral. A instituição funciona como local de residência, trabalho, lazer e espaço de alguma atividade específica, que pode ser terapêutica, correccional, educativa etc. Normalmente há uma equipe dirigente que exerce o gerenciamento administrativo da vida na instituição.

Para fazer frente a esse modelo de internação que visava mais à segregação e ao controle do que ao acolhimento, ao cuidado e ao reestabelecimento dos laços com a comunidade, o ECA (Brasil, 1990) afirma, em seu artigo 92:

[...] as entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:

- I – Preservação dos vínculos familiares;
- II – Integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III – atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV – Desenvolvimento de atividades em regime de coeducação;
- V – Não desmembramento de grupos de irmãos;
- VI – Evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII – Participação na vida da comunidade local;
- VIII – Preparação gradativa para o desligamento;
- IX – Participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Uma das principais dificuldades desse tipo de instituição, com crianças e adolescentes que demandam proteção, cuidados, afetos e referências morais, é o de não se constituir à imagem e semelhança da família, tomada socialmente como modelo único para o desenvolvimento saudável. Os valores ligados e atribuídos à família são, muito frequentemente, sacralizados pela sociedade, o que dificulta a tipificação de certo tipo de cuidado e afeto que não são do tipo familiar, mas que podem ser igualmente intensos e promotores de referências importantes para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Isso é

particularmente importante para a nossa área de conhecimento na medida em que a Psicologia, em suas diferentes vertentes teórico-técnicas, também enfatiza a indispensabilidade das relações de cuidado mãe-filho para um crescimento saudável, e essa concepção se mostra bastante presente nos profissionais que cuidam das crianças e nelas próprias. Crianças que permanecem por longos períodos em uma unidade de acolhimento institucional sofrem sobremaneira os efeitos do discurso social de supervalorização da família para o cuidado dos filhos, o que, por vezes, contrasta com a própria vivência de se sentir bem cuidado no abrigo. O peso de viver longe dos familiares, em especial da mãe, se faz presente no dia a dia dessas crianças e se constitui como um fator de exclusão social dada a estigmatização dessa condição.

Ainda segundo o ECA, as unidades de acolhimento institucional devem garantir o direito à convivência familiar e comunitária, que os abrigos têm muita dificuldade em garantir. Entendemos que um dos motivos é essa exigência social de que a família, encarada na figura da mãe, é quem deveria ser a única responsável pelos cuidados da criança e do adolescente. Há uma intensa crítica social e condenação moral das mulheres que não podem ter seus filhos consigo em um determinado período de suas vidas. As condições de vida, a intensa desigualdade social e todas as dificuldades por que passam as famílias pobres, as mais desassistidas pelo Estado e pelas políticas públicas, não são consideradas quando se trata de acusar ou condenar as mães que têm seus filhos acolhidos. É bem verdade que nos últimos anos tem se intensificado o acolhimento por motivo de violência física ou sexual, mas estes continuam a ocorrer em circunstâncias em que as péssimas condições de vida material são determinantes para muitas famílias não poderem ter seus filhos sob sua responsabilidade em um determinado período de suas vidas. A rivalização dos educadores com os familiares é motivo de muita tensão dentro dos Saicas. A presença da família no abrigo é uma das questões cruciais para as crianças e adolescentes que lá estão e faz-se necessário um trabalho junto às equipes para que o texto legal seja respeitado não apenas como questão jurídica, mas que a importância do contato familiar seja percebida, respeitada e acessada pelos profissionais das instituições de acolhimento.

DUALIDADES EM TENSÃO

Em primeiro lugar, é imprescindível trazer à tona uma questão fundamental para se pensar o trabalho em um Saica e da qual pouco se fala. Mesmo sem ler o prontuário de crianças ou adolescentes hoje acolhidas, podemos afirmar que são histórias de vida sempre atravessadas por algum tipo de violência, o que deixa importantes marcas subjetivas nesses sujeitos. Para alguns, houve a violência física e/ou sexual; para todos, a violência de se ver abruptamente separado de seus familiares ou responsáveis, pessoas de referência e apoio afetivo. Também se fazem presentes outras violências vividas pela maioria das famílias cujos filhos se encontram acolhidos, por vezes invisíveis ou naturalizadas, como a intensa desigualdade social que existe no país, pobreza ou miséria e tudo que isso acarreta: pouco ou precário acesso aos serviços das políticas públicas básicas como educação, saúde, habitação, trabalho, cultura etc., histórias de rompimento de vínculos afetivos e

pouca segurança em seu cotidiano. Essa precariedade é conhecida, mas pouco relevada pelos profissionais que se ocupam dos cuidados das crianças e adolescentes nos serviços de acolhimento, o que faz com que as marcas da violência, que por vezes se expressam no trato rude de muitos ou que ainda produzem sintomas em outros, encontrem pouco espaço para serem de fato acolhidas, trabalhadas e enfrentadas.

Como instituição, denominada de alta complexidade pela própria legislação que o instituiu, o abrigo tem, a nosso ver, a marca de várias dualidades:

EDUCAÇÃO × ASSISTÊNCIA SOCIAL

A instituição de acolhimento tem uma função educativa, na medida em que uma de suas finalidades é cuidar e promover a educação das crianças e jovens que nela se encontram. Ao mesmo tempo, os Saicas estão inseridos na política pública de Assistência Social, o que imprime muitas marcas ao atendimento prestado, dadas as diferentes lógicas que operam em cada um desses campos. Tomemos como exemplo a denominação e formação profissionais: se nas escolas, instituição educativa por excelência, está clara a função do professor, nos Saicas coexistem várias denominações e concepções para o profissional que prioritariamente cuida das crianças e adolescentes: educador, cuidador, orientador socioeducativo, educador social e outras. Enquanto a Educação, como política básica, exige legalmente certa escolarização mínima para os profissionais que atuam nas escolas (EMEs e EMEFs), a Assistência Social ainda não tem a exigência legal de cursos de formação inicial para a atuação na área.

PÚBLICO × PRIVADO

A instituição de acolhimento é o local de moradia dessas crianças e lugar de trabalho cotidiano para todos os profissionais que constituem a equipe técnica, educadores e profissionais de apoio. Embora tenha características de uma casa, o espaço privado por excelência em nossa sociedade, tem também elementos que a caracterizam como espaço público por ser um local que está sob a responsabilidade do poder público e deve prestar contas à sociedade de tudo o que lá dentro ocorre. Essa dualidade se expressa no cotidiano e constitui-se em fator de dificuldade tanto para os acolhidos como para os profissionais que trabalham com essa questão nos Saicas, bem como em outras instâncias da Assistência Social.

SINGULAR × COLETIVO

É necessário pensar o aspecto singular de cada criança com sua história de vida, suas necessidades particulares e seu Plano Individualizado de Atendimento (PIA), uma exigência legal. Por outro lado, o abrigo é um coletivo de muitas histórias que se inter-relacionam, por vezes se parecem, já que muitas crianças e adolescentes passam períodos intensos de suas vidas juntos e em algumas situações estabelecem laços fraternos. O que diz respeito a cada um em um Saica afeta sempre os demais como, por exemplo, as saídas

temporárias com familiares ou saídas definitivas para retorno familiar, adoção ou desabrigamento por idade.

Todas essas situações provocam sofrimento e intensos questionamentos sobre sua própria condição e possíveis horizontes de saída. Trata-se de um espaço de convívio coletivo com poucas referências sociais – diversas do modelo familiar – que amparem e sustentem essa experiência de moradia. O próprio espaço físico do Saica torna-se, muitas vezes, palco dessa dualidade, constituindo-se como foco de imensos conflitos desencadeados pelas disputas pela ocupação dos espaços existentes na casa.

Outra característica importante que nos informa o grau de complexidade para se trabalhar em um abrigo para crianças e adolescentes é o próprio texto legal e suas decorrências. Muitos dos textos e documentos oficiais da área, inclusive legislação específica, enfatizam a excepcionalidade e provisoriidade da medida de acolhimento, embora muitas crianças passem um longo período de suas vidas nessa instituição, por vezes mais de 10 anos (Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006; Brasil, 2006; Brasil, 2009). Essas características apontam para um lugar transitório, de passagem, o que não favorece a atribuição da devida importância aos processos educativos que ocorrem no interior do abrigo. A aposta maior que todos os envolvidos nesses contextos fazem é a do retorno familiar, como se apenas no contexto familiar (de origem ou substituto) ocorressem os processos verdadeiramente significativos para a criança e o adolescente. Isso termina por apontar para um lugar esvaziado de sentido, definido sempre pelo que não é, apenas de trânsito ou espera, um não lugar, o que contribui para a sua falta de identidade e desresponsabilização coletiva pelo que ocorre ou deveria ocorrer no interior de um Saica. Por vezes, uma criança ou adolescente fica vários meses sem frequentar a escola devido a questões que se relacionam com seu processo no Poder Judiciário, e esse fato não é visto com gravidade, uma vez que sua estadia no Saica é considerada uma situação provisória e seu processo de escolarização é associado a situações mais definitivas (moradia por exemplo).

SUPERVISÃO INSTITUCIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA COMPLEXIDADE

O trabalho de supervisão a grupos de profissionais que trabalham em Saicas tem se mostrado importante ferramenta de auxílio aos profissionais que lá atuam para a intervenção em seu cotidiano. O fato de o trabalho ser de alta complexidade favorece o acúmulo de tensão, o que dificulta a reflexão sobre as práticas diárias que ocorrem no Saica. A equipe técnica e os educadores são demandados em inúmeras questões formuladas em geral pelas crianças e adolescentes que, por vezes, são impossíveis de serem atendidas, como pedidos de retorno familiar ou de adoção e esclarecimentos sobre sua história ou situação que os profissionais muitas vezes desconhecem. Há também muita demanda de afeto e cuidado continuados por parte de muitos acolhidos.

O excesso de demandas cotidianas, tanto de outras instâncias com as demandas internas do Saica, provoca um acúmulo de tarefas de natureza muito diversa e dificuldade dos profissionais em priorizar as que consideram essenciais em cada momento. O dia a dia

sempre atribulado acaba por obscurecer o projeto educativo de longo prazo e as necessidades que crianças e adolescentes têm de poder elaborar um projeto de futuro que, muitas vezes, não inclui o retorno familiar e exigirá alto grau de autonomia.

A supervisão se apresenta como uma possibilidade de buscar, em conjunto, um horizonte de trabalho que melhor dê conta de uma boa qualidade dos serviços prestados à população de crianças, adolescentes e seus familiares, que potencialize os saberes e fazeres dos profissionais que lá atuam e possibilite o compartilhamento das angústias, a troca de experiências - apenas vividas no cotidiano, mas não pensadas e discutidas -, debates e enfrentamentos que mesclam os aspectos profissionais e pessoais, ocasionando conflitos difíceis até de serem equacionados para poderem ser enfrentados. A necessidade de interlocução com profissionais de fora da instituição é tão reconhecida que inclusive os convênios das ONGs com as Secretarias de Assistência Social preveem uma verba específica para formação dos profissionais que pode ser empenhada na supervisão institucional.

São as equipes técnicas que mais têm condições de solicitar e realizar supervisões, uma vez que os educadores, pelas próprias características de suas funções de atendimento direto e contínuo, sempre apresentam mais dificuldade em poder participar das supervisões. Mesmo assim, muitos Saicas se organizam de forma a possibilitar aos educadores, mesmo que em sistema de rodízio ou dependendo de atuação de voluntários, ter acesso a supervisões quinzenais ou mensais com seus pares e junto à equipe técnica (em geral, composta por psicólogo, assistente social e pedagogo ou outro profissional da área Social ou de Educação).

O Serviço de Psicologia Escolar da USP tem oferecido desde 1997 esse tipo de supervisão, por meio do Plantão Institucional, a equipes de profissionais que atuam em instituições educativas ou na interface da Educação com a Assistência Social e Saúde.

Uma das maiores dificuldades trazidas pelas equipes se refere ao fato de os Saicas fazerem parte da rede de proteção social à infância e adolescência que, na prática, ainda pouco funciona. Isso significa que, muitas vezes, os profissionais de instituições como Conselho Tutelar, Centro de Atenção Psicossocial Infantil, Escola de Ensino Fundamental ou Centro de Referência em Assistência Social, que deveriam atuar complementarmente aos Saicas, ainda atuam de forma isolada, o que não contribui para que as pesadas tarefas que recaem sobre os Saicas possam ser compartilhadas com outras instituições. A sensação decorrente é a de se atuar solitariamente, e não em rede, agindo sempre aquém de necessidades percebidas e não atendidas, o que produz sintomas, individuais e coletivos, fazendo com que muitos indivíduos adoeçam, entrem em depressão ou se desliguem desses locais de atendimento.

Outra grande dificuldade vivida pelas equipes técnicas diz respeito à relação com os educadores que atuam diretamente com crianças e adolescentes. Uma das atribuições da equipe é atuar como interlocutor desses profissionais que se envolvem de forma passional e pouco profissional com os acolhidos. A rivalidade entre técnicos e educadores e as acusações recíprocas não favorecem o trabalho em equipe, que poderia contemplar as especificidades pertinentes às diferentes funções. Isso termina por comprometer seriamente a capacidade do psicólogo e outros profissionais em escutar os educadores para auxiliá-los em suas vinculações e responsabilidades com relação às crianças e adolescentes atendidos.

A supervisão da equipe contribui para que essas dificuldades sejam explicitadas e revisitadas de modo a ampliar as possibilidades do trabalho em equipe e de intervenções complementares – ao invés de rivalizantes ou discrepantes - o que favorece com que as intervenções dirigidas ao coletivo das crianças, bem como aquelas que devem ser singulares, possam ser mais efetivas.

As equipes técnicas têm sob sua responsabilidade muitas tarefas que devem ser cumpridas em prazos determinados pela legislação ou pelo Poder Judiciário e, concomitantemente, o cotidiano do abrigo, com suas tensões e conflitos diários, exige a presença e a intervenção dos profissionais da equipe. Dada a premência do tempo ou das circunstâncias, atender a uma necessidade específica de uma dada criança ou adolescente implica em descumprir algum preceito legal, o que é uma situação altamente polêmica para os membros da equipe.

Temos como exemplo uma situação vivida em um dos Saicas e que mobilizou a equipe, com muitas discussões e divergências acerca de um adolescente que, ao ser acolhido, vinha de um longo período em situação de rua, em que fazia uso de substâncias ilícitas e havia sofrido várias violências. Na linha da redução de danos, a equipe optou por negociar com esse adolescente o uso de cigarros, única forma de conseguir com que o adolescente aceitasse permanecer no Saica. Ocorre que a legislação não permite o uso de cigarros por menores de 18 anos e não há previsão de verba no abrigo para a compra de cigarros. O que fazer? Seguir a lei e não permitir o uso de cigarro – e saber que o adolescente não ficaria no abrigo, voltaria a morar na rua e sofreria mais violências – ou correr o risco de descumprir a lei, mas tentar tirar o adolescente da situação de exploração a que estaria certamente exposto? Questões dessa natureza surgem na supervisão e demandam muito cuidado por parte do supervisor em seu manejo, uma vez que são situações-limite que a equipe precisa de muita clareza e segurança para debater, optar e sustentar suas posições, por vezes sem retaguarda das instâncias superiores e se colocando em situação de vulnerabilidade.

O trabalho na interface com a Assistência Social e o Judiciário exige da equipe técnica tomada de posição em situações de conflitos de interesse. Por exemplo, mães dizem e reiteram que desejam retomar a guarda de seus filhos acolhidos, enquanto os mesmos (ou um deles) se recusam insistentemente a aceitar essa opção, preferindo viver no abrigo. O juiz da Vara da Infância e Adolescência, para fundamentar sua decisão, pode solicitar o posicionamento da equipe do abrigo, uma vez que esses profissionais estão em contato mais direto tanto com as crianças e adolescentes quanto com seus familiares por ocasião das visitas. Pensa-se no psicólogo como o profissional mais capacitado para essa tarefa. Ocorre que, em sua formação, os psicólogos são pouco expostos a tomar decisões ou sugerir-las às pessoas que atendem. Enfatiza-se mais a escuta e o auxílio para que o outro tome suas próprias decisões. Como se posicionar frente a pedidos dessa natureza provenientes da maior autoridade do Poder Judiciário, justamente trabalhando ao lado de profissionais do Serviço Social que têm por hábito cumprir sem discutir as ordens judiciais? Decisões como essa e outras em que o claro posicionamento do profissional é solicitado, interferem de forma radical na vida de muitas famílias e são de extrema responsabilidade, demandando discussão e muita reflexão entre os membros da equipe técnica que atua em cada abrigo.

Outro fato relevante no trabalho de supervisão diz respeito às implicações pessoais e relações de gênero em equipes que atuam em Saicas. Assim como em quase todos os equipamentos de função educativa, nessas instituições há mulheres atuando em número muito maior do que homens, o que imprime certas características ao atendimento oferecido. A questão da demanda de afeto, uma característica marcante dos Saicas, é tomada quase sempre como uma questão que se articula com cuidados maternos e é quase sempre nessa chave que esse equipamento opera, por exemplo, nas datas festivas de final de ano, quando educadores e mesmos os técnicos são convidados (ou se oferecem) para levar as crianças para suas casas e conviver com eles por vários dias quando não há possibilidade de algum familiar assumir essa responsabilidade. Essas situações são bastante usuais e, o mais delicado, são vividas com naturalidade preocupante pelos profissionais. Cabe à supervisão trazer à tona tais questões para discussão, dado que não são absolutamente tranquilas e demandam reflexão ampla em todos os aspectos complexos da situação. Também surgem em supervisões institucionais atravessamentos pessoais que se entrecruzam com a questão do abandono. Não são raros depoimentos de profissionais em supervisão que trazem histórias de abandono ou adoção em sua própria história pessoal ou familiar; profissionais que passaram períodos de sua infância ou adolescência longe da família ou em instituições de acolhimento como as que trabalham atualmente.

Nos grupos em que foi possível reunir equipe técnica e educadores, pudemos notar a importância desse encontro. O fato de ouvir os colegas, descortinar as imensas dificuldades vividas em outra função da qual pouco se conhece, discutir juntos alternativas para a condução do trabalho junto a crianças e adolescentes que demandam cuidados especiais, aproxima profissionais que pouco se articulam no cotidiano, favorecendo a constituição da equipe com horizonte comum, abrindo novas possibilidades de discussão de casos e recuperando o lugar da criança como sujeito da ação do Saica. A partir desses efeitos, notamos também a diminuição de questões sintomáticas no interior da equipe e ampliação de modos de relação menos acusatórios e mais compartilhados. A frequente oscilação entre as sensações de impotência e onipotência (quando alguma intervenção era reconhecida como bem-sucedida) puderam ser analisadas e ressignificadas, contribuindo para o planejamento de intervenções menos alienadas e mais conscientes das limitações e potências da equipe a cada momento e em cada situação.

ESTÁGIO DE PSICOLOGIA: OUTRA PERSPECTIVA DE INTERVENÇÃO

Ao longo da existência do Serviço de Psicologia Escolar, o estágio em instituições educativas voltadas a crianças e adolescentes mostrou-se uma experiência de formação e intervenção potentes no cotidiano institucional. Embora inicialmente não articulado a uma disciplina curricular que trabalhasse conteúdos teóricos específicos ligados à questão do acolhimento ou separação familiar, o estágio de psicologia em uma unidade de Saica mostrou-se importante em função do impacto que esse tipo de experiência poderia ter na formação dos alunos, pouco acostumados a enfrentar estágios menos delineados

a priori e com a função do estagiário ainda por ser definida no decorrer do trabalho com as crianças e adolescentes.

São muitos os profissionais de instâncias (Conselho Tutelar, Vara da Infância e Adolescência, Creas, Saica e outros) que atuam interferindo e determinando a vida de crianças e adolescentes acolhidos, o que incorre no risco de que estes sejam colocados no lugar de objeto dessas intervenções. O estágio de psicologia visa possibilitar que crianças e adolescentes acolhidos se coloquem como sujeitos de sua própria história, conheçam mais sobre sua trajetória de vida, estabelecendo relações entre vivências, sentimentos e fragmentos de histórias relatadas, e, a partir disso, possam acessar e expressar seus desejos e escolhas em relação ao seu cotidiano e também ao seu futuro. O objetivo do estágio é oferecer interlocução às crianças e adolescentes que manifestem curiosidade, desejo ou interesse por um contato com alguém de fora da estrutura institucional. O(a) estagiário(a) se apresenta disponível e interessado em escutar, conhecer, interagir com as diferentes linguagens e oferecer apoio aos que demonstrem de alguma maneira essa demanda. Os estagiários frequentam semanalmente o abrigo, onde permanecem por duas horas em duplas ou trios e circulam, sempre disponíveis para o contato e interação. Na USP, ocorre a supervisão semanal em grupo desse estágio que tem caráter didático e formativo, realizada por uma das psicólogas do Serviço que solicita aos alunos relatos semanais cujo conteúdo alimenta as discussões, reflexões e aprendizados que ocorrem na supervisão. O estágio pretende incidir sobre o funcionamento institucional do Saica, o que faz com que a escuta e intervenção dirijam-se também aos funcionários da casa, e não apenas às crianças e adolescentes acolhidos (Machado, 2014).

O Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, entre 2007 e 2016, ofereceu estágio em uma mesma Casa Abrigo, hoje unidade de serviço de acolhimento institucional, localizada em bairro da zona oeste da cidade de São Paulo, considerado de classe média. A ideia inicial era chegar a uma dessas unidades que tivessem alguma demanda para a intervenção de estagiários, e não uma instituição que apenas aceitasse a proposta formulada pela psicóloga do Serviço. Pelas experiências anteriores de estágio, já se percebia a importância da formulação de alguma demanda por parte da instituição para o início da entrada de estagiários, uma vez que, considerado o prestígio da Universidade de São Paulo e de ações por ela promovidas no campo de instituições pouco assistidas pelo poder público, muitas se mostravam receptivas mesmo sem ter clareza se tinham ou não demanda para o trabalho com estagiários de psicologia.

A partir de contato com a supervisão regional da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), houve uma divulgação da disponibilidade do trabalho e, a partir dessa informação, uma unidade de acolhimento entrou em contato para solicitar o estágio. A demanda inicial era um tanto difusa, elaborada a partir de uma intervenção psicológica anterior que havia sido encerrada naquele abrigo e era voltada para o atendimento de algumas crianças e adolescentes em uma dada modalidade psicoterápica. Houve, então, uma disposição da psicóloga do SePE em abrir um diálogo com esse abrigo, o que acabou por se transformar, além do estágio de psicologia para alunos da graduação do IPUSP, em um pedido de supervisão para a equipe de direção do abrigo, realizada por alguns anos.

Nos diálogos que precederam a entrada do primeiro grupo de estagiárias nessa instituição, a psicóloga do Serviço entrou em contato com as dificuldades mais prementes apresentadas pela coordenadora do abrigo: crianças e adolescentes com os mais diferentes níveis de escolaridade e com imensas dificuldades de leitura e escrita, o que acarretava em problemas para acompanhar a escolarização. Além disso, problemas familiares de grandes proporções, crianças e adolescentes que, segundo essa coordenadora, precisavam de atendimento psicológico individual por terem vivido situações de intensa violência antes de seu acolhimento institucional, muitos conflitos cotidianos entre adolescentes e crianças no abrigo, com agressões de todo tipo. Também foram citadas dificuldades no atendimento das crianças menores e dos bebês.

A partir dessa escuta inicial, deu-se a entrada dos estagiários no abrigo obedecendo a um ritual que se manteve ao longo desse período: uma reunião no início do semestre para escutar quais as preocupações em relação à população da casa naquele momento e uma reunião final, desta vez com a participação de todos os alunos envolvidos no trabalho daquele período. A reunião inicial sempre ocorria entre os profissionais da direção do abrigo e a psicóloga responsável pelo estágio, sendo que, na reunião final, contava-se também com a participação dos alunos do IPUSP.

A princípio, eram aceitos alunos a partir do terceiro ano da graduação e, logo depois, se passou a trabalhar também com alunos que cursavam o segundo ano, o que marcava a composição bastante heterogênea desse grupo, no que diz respeito aos motivos pessoais ou necessidade de experiência prática que impulsionavam os alunos a buscar esse estágio e ao percurso de formação teórico-clínica, já que havia grande diferença entre alunos do quinto ano que já realizavam atendimentos individuais ou grupais e alunos que nunca haviam realizado estágio e nem sequer haviam tido contato com crianças e adolescentes fora do círculo familiar.

Ao longo desses anos, foram muitas as questões que se apresentaram nas supervisões a partir da leitura e discussão dos relatos semanais enviados pelos alunos. Apresentaremos mais adiante neste texto alguns recortes dos escritos dos estagiários que se mostraram potentes para a compreensão e intervenção em diferentes situações no decorrer desse estágio.

A proximidade etária dos estagiários com os abrigados é algo que logo se mostrou uma possibilidade interessante para produzir aproximações, identificações e vários tipos de diálogos. Ambos partilham as mesmas referências culturais e apresentam um pertencimento geracional que traz muita afinidade imediata, o que favorece identificações que atravessam todo o trabalho. Crianças e adolescentes, acostumados a serem cuidados e atendidos por profissionais já adultos, ao entrar em contato com os estagiários jovens, permitem-se mais abertura para conhecimento, exploração e brincadeiras. Além disso, pelo fato de compartilharem o mesmo universo cultural, os encontros e conversas entre eles são radicalmente diferentes de encontros vividos com pessoas mais velhas, pertencentes a outra geração. Por várias vezes adolescentes que se mostravam arredios a qualquer contato e eram motivo de preocupação por parte dos profissionais da casa, iniciaram um potente diálogo com um(a) estagiário(a) a partir do reconhecimento de uma música que era ouvida em seu fone de ouvido ou cantada por alguém próximo e,

a partir dessa situação de afinidade, os adolescentes passaram a procurar contato e diálogo com alguém que conhecia e gostava do mesmo tipo de música que ele.

Estagiários e abrigados também compartilham a situação de serem alunos, o que gera um encontro que pode ser explorado de muitas formas pelos estagiários. Conversas e queixas sobre a escola e pedidos para ajudar na lição foram situações frequentes e eram pretextos para longas conversas e depoimentos pessoais bastante carregados de angústia. A escuta mostrou-se ferramenta muito importante para a ação dos estagiários que, a princípio, mostravam-se receosos de serem depositários de depoimentos de experiências pesadas como envolvimento em situações de violência, perdas dramáticas, dores pela separação dos familiares ou angústia por não saber de possibilidades de retorno familiar. Essa era uma das questões mais trabalhadas ao longo das supervisões, de forma a instrumentalizar os estagiários para acolherem esses depoimentos, contribuindo para o enfrentamento das difíceis questões que marcam a vida dessas crianças e adolescentes.

Apresentamos a seguir um relatório de uma aluna¹ que ilustra o tipo de escuta e intervenção que favorecem a mudança de percepção e posição da criança em relação a aspectos de sua própria história, assim como a criação de nexos entre situações por ela vividas em lugares e momentos muito distintos, possibilidades que surgiram a partir da interlocução com a estagiária no decorrer de muitos encontros ao longo do semestre.

[...] não sei por quê (e agora isso talvez seja o que menos importa, embora eu quisesse me lembrar de onde apareceu a ideia), mas perguntei para Luana (9 anos) se ela se lembrava do dia em que a gente tinha se conhecido. Ela disse que não, então eu comecei a contar como se fosse uma história, com detalhes que nem eu tinha certeza, uma narrativa inventada e reinventada. Ah! Agora lembrei por onde começamos: o Chicão (16 anos) estava sentado perto dela e falou que a única coisa que gostava de fazer era jogar futebol. Antes que eu pudesse sugerir que jogássemos futebol, ele se levantou, saiu e voltou para lá algumas vezes depois. Em seguida, Luana falou que também gostava de jogar futebol e eu falei que no dia que eu a tinha conhecido ela me falou que gostava de futebol, que jogava sempre na escola com os meninos e com as poucas meninas que também gostavam, e nós fomos no quintal jogar futebol de bexiga.

Perguntei se ela se lembrava desse dia, ao que ela prontamente respondeu que não. Decidi, então, contar, desde como se deu nossa apresentação, até nossa ida para os fundos e a conversa difícil que a gente teve lá trás. Recontei para ela que ela me disse da sua tia

¹ Adriana Assmann Simonsen, aluna do quarto ano da graduação em 2009 e uma das responsáveis pela adoção do relato semanal como aspecto indispensável desse estágio. Agradeço a ela e também aos cerca de 100 alunos que realizaram esse estágio ao longo desses dez anos de trabalho.

que tinha acabado de falecer, como ela sentia saudades dela, como era diferente estar no abrigo, mesmo ela já tendo passado por aqui e sua irmã e sua sobrinha morando aqui há algum tempo. Até então ela ouviu em silêncio, mas em seguida falou: “é eu ainda sinto muita saudade da minha tia América.” E eu disse que a gente sente mesmo saudades das pessoas que foram importantes para a gente. Perguntei que momentos ela se lembrava de ter vivido com essa tia que davam saudades. Ela contou de um bife que a tia cozinhava e que era uma delícia, das idas ao parque, das idas ao Sesc. Disse que aprendeu a cozinhar com a tia e que não pode cozinhar no abrigo, mas quando puder ela vai cozinhar para lembrar-se do bife gostoso da tia que ela comia com pão e manteiga. Depois contou de lembranças não tão boas de um namorado da tia que ela não gostava porque ele não tinha dentes e chegava muito bêbedo em casa e às vezes batia na tia, mas que essa tia era muito boa e acabava cuidando dele para ele ficar bem.

Silêncio. “Conta de novo a história de quando a gente se conheceu!”, disse ela. “Podemos contar juntas dessa vez. O que você acha?” Ela topou, mais segura de que poderia ela também ser narradora de uma cena da qual participou. Eu começava as frases, algumas vezes até de um jeito meio vago e ela entrava, com detalhes, sensações, medos, desconfortos, lembranças da diversão e da troca que se deu naquele encontro e que, por volta de um ano depois, estava sendo revivida e de certa forma radicalizada. Contou de novo a história da tia, mas de modo mais breve; pediu “[...] queria pular essa parte [...]” e continuou contando da nossa ida ao vizinho para pedir a bola que tinha caído lá, o sucesso da nossa empreitada, meu cansaço depois do desafio de jogar bola com ela. E contou a história de novo, ela começando dessa vez. Parou no meio e sugeri: “Querida escrever uma carta. Vamos?” Mas, é claro, pegamos papel e caneta. E que investimento! Fizemos linhas com régua na folha sulfite e foi necessário que eu começasse traçando as linhas enquanto ela apenas segurava “coadjuvamente” a régua, ao final, depois de uma certa insistência minha de que ela era capaz de fazer as linhas, eu é que passei a dar a ajuda coadjuvante.

Na capa ela queria escrever “A história da Luana”. Pediu que eu escrevesse, comecei e sugeri que ela escrevesse o “Luana”, que escreveu com letra cursiva (até então ela só tinha escrito em letra de forma e com dificuldade até com seu nome). Depois, escrevemos uma história que se aproximava e se distanciava da história contada até então, como se a história da Luana pudesse ser várias e infinitas

em uma só. Apareceram os nomes das crianças do abrigo, todas e com o cuidado de não esquecer nenhuma.

Enquanto escrevíamos, outra criança chegou para sentar ao nosso lado, ouviu a Luana dizendo o nome dela para que eu o escrevesse e quis logo saber o que se passava. A Luana disse que não era da conta dela e eu arrisquei: “a gente estava escrevendo a história da Luana e você apareceu aqui [...]” Silêncio. Fiquei com medo de ter falado demais, talvez a Luana não quisesse que os outros soubessem sobre o que escrevíamos, mas ela pareceu nem se importar com o ocorrido e continuou falando mais nomes, e não como se fossem mais nomes, mas como se cada um ocupasse um lugar singular e especial nessa história vivida e escrita.

As intervenções dos estagiários eram sempre alvo de discussão no grupo de supervisão. Como realizar a transposição da teoria para a situação concreta que aquela criança trazia? Qual linguagem utilizar para conversar questões difíceis com uma criança de seis anos? O que dizer para um adolescente de quinze anos que confessa que já viveu de tudo e já pode morrer?

Desde o início percebemos que as crianças se utilizavam de perguntas pessoais dirigidas aos estagiários para tocar em assuntos que gostariam de conversar, como, por exemplo, a questão da sexualidade. Era bastante frequente que as crianças perguntassem aos estagiários se tinham namorados e como era o namoro. Também surgiam muitas perguntas que apontavam para o tema da família: “você agora é minha mãe?”, “vocês são irmãs?” (para dupla de estagiárias) ou “sua mãe é muito brava?”, indagações que, quase sempre, indicavam a necessidade de conversar sobre esse tema.

No grupo de supervisão, discutíamos a importância de escutar essas perguntas não apenas como curiosidades das crianças e adolescentes sobre os estagiários, mas principalmente escutar as questões das próprias crianças trazidas por meio daquelas perguntas, e mudar a posição do estagiário, facilmente estabelecida, de centro das atenções para interlocutor confiável e disponível. Uma dificuldade adicional era saber se a questão poderia ser conversada no grupo de crianças presente naquela cena ou se demandava a busca de um espaço mais reservado para uma conversa com apenas um ou mais acolhidos.

Os jogos e as brincadeiras com as crianças se mostraram importantes linguagens para o trabalho dos estagiários, que, a princípio, se mostravam muito travados para entrar em situações lúdicas ou quando entravam no jogo tinham a sensação de que haviam ficado “só brincando o tempo todo” e que não haviam feito nada de significativo naquele dia. O brincar era explorado na supervisão, tanto do ponto de vista teórico quanto técnico, de modo a favorecer a percepção dos estagiários para o uso instrumental do lúdico não apenas como ferramenta psicoterápica, mas também como apropriação e elaboração de situações vividas. O jogo como linguagem era também explorado pelos acolhidos como um modo de se aproximar e “testar” os estagiários. No início do semestre, eram frequentes

as brincadeiras de uma criança se apresentar ao estagiário com o nome de outra, um casal de adolescentes dizer ao estagiário que o bebê que havia chegado no abrigo era filho deles e o relato de histórias variadas com conteúdo de muita violência que tinham o objetivo de chocar os estagiários.

Nossa leitura e escuta na direção da análise das tentativas de ludibriar o outro como um jogo e de sua potência como linguagem constituía uma das bases de compreensão e intervenção para essas conversas, motivo de muita diversão para os acolhidos e que terminavam por aproximá-los dos estagiários, constituindo-se em tentativas de vinculação que mostravam as diversificadas e intensas estratégias de relação dessas crianças e adolescentes.

Um aspecto importante trabalhado em supervisão diz respeito às imensas diferenças de classe social entre estagiários e acolhidos, o que, a princípio, era visto como aspecto dificultador do trabalho pelos estagiários. Essas diferenças compareciam como curiosidades, formuladas sob a forma de perguntas dos acolhidos aos estagiários, como “na sua casa tem piscina?”, “você tem tudo que quer?” ou ainda “você nunca andou de ônibus?”. Por outro lado, a visão inicial dos estagiários sobre crianças e adolescentes acolhidos era permeada por sentimentos de piedade e compaixão. Como equacionar possibilidades de encontro tendo como pontos de partida visões estereotipadas e expectativas tão diversas?

Outra questão frequentemente trazida na supervisão era a dificuldade em lidar com a acirrada disputa entre os acolhidos pela atenção e afeto dos estagiários. Como lidar com crianças que demandam atenção exclusiva em um espaço coletivo e todos estão em situação de separação dos pais? Como atender cada criança em sua necessidade específica, atuando de forma diversa ao mandato educativo que preconiza o tratamento igual para todos? Por meio de discussão das práticas de jogos e brincadeiras que propiciavam momentos interessantes, apostamos em tentativas de reunir pequenos grupos de crianças de idade próxima, o que se mostrava facilitador de intervenções mais potentes. Ao mesmo tempo que se percebia mais afinidade entre as crianças, esses momentos propiciavam também o surgimento de grandes conflitos, situação que sempre demandava intervenção dos estagiários de forma diversa da intervenção dos educadores da casa. O fato de os estagiários não serem os responsáveis pela educação daquelas crianças permitia que a intervenção, baseada em sua escuta, fosse direcionada não para o modo de relação de cada criança com seu semelhante (aspecto educativo) mas da criança ou adolescente com suas próprias questões

A atuação dos estagiários era sempre alvo de atenção por parte dos educadores e demais profissionais do Saica. Foram necessários anos de experiência e muita conversa com a equipe técnica para que, aos poucos, ocorresse uma mudança na percepção inicial que os educadores tinham dos estagiários: alguém com quem poderiam compartilhar a responsabilidade pelo cuidado com as crianças. Foi importante diferenciar a função do estagiário como alguém que não poderia se constituir como autoridade/responsabilidade, função exclusiva dos profissionais diretos do Saica. Aos poucos, os estagiários foram sendo vistos como jovens que iam brincar e conversar com as crianças, e não ajudar os educadores em suas tarefas cotidianas, embora, às vezes, essa atitude fosse necessária.

Em várias situações, os estagiários foram procurados por educadores intrigados com a intimidade rapidamente adquirida pelos estagiários e desejosos de uma conversa sobre as crianças, fato que motivava algumas trocas pontuais ou ensejava uma nova modalidade de atendimento dos educadores que demandassem esse tipo de intervenção que ocorreu em alguns semestres.

O envolvimento das crianças e adolescentes em contextos de violência era um tema recorrente. Ocorreu uma discussão bastante produtiva com um grupo de estagiárias em torno da (aparente) violência expressa de modo muito intenso na relação de abrigados entre si, especialmente dos adolescentes. Esse fato chamava bastante a atenção dos estagiários, e o grupo se voltou para o estudo e análise desses acontecimentos, que se traduziam por xingamentos repetidos, ofensas, cenas de humilhação no coletivo, apelidos jocosos e depreciativos. Importante notar que os próprios estagiários não eram alvo desse modo de tratamento e, a partir dessa percepção, assim como da leitura e pesquisa de bibliografia pertinente, o grupo pode reconsiderar o que a princípio foi percebido como violência. Uma das alunas associou esse modo de relação entre os adolescentes com os desafios que ocorrem entre músicos repentistas e em rodas de moda de viola, expressões musicais conhecidas como parte integrante do folclore paulista e mineiro.

A partir do estabelecimento desse paralelo, foi possível ressignificar aquele modo de relação que preocupava e sobre o qual os alunos achavam, a princípio, que deveriam intervir para modificar. A percepção de que as provocações poderiam funcionar como estímulo para que o outro rapidamente respondesse passou a ser vista também como uma forma de cuidado de um abrigado com o outro, uma estimulação para “ficar mais esperto para enfrentar a vida, que não é mole, não”, como disse um dos abrigados. Esse outro modo de encarar a questão permitiu e trouxe à tona o diálogo sobre essa forma de tratamento com os abrigados, que passaram a ser vistos (e a se ver) com a capacidade de cuidar do outro, e não com a intenção de destruí-lo. Dessa forma, importantes aprendizagens puderam ser construídas, com desfechos mais respeitosos com a população atendida, diminuindo estereótipos e avaliações baseadas no senso comum (“violência gera violência”, “esse modo de tratamento é a linguagem que eles conhecem” etc.). Entrar em contato com códigos desconhecidos para os estagiários, que vinham de vivências de muito mais cuidado e atenção por parte dos adultos responsáveis, mostrava a possibilidade de intervenções que prescindiam da experiência vivida, ponto de partida e de interrogação para muitos no início do estágio: “como vou poder intervir em uma realidade tão diversa da que conheço, onde a patologia não é o que se coloca como questão?”.

Os relatos semanais escritos pelas duplas de estagiários revelavam não apenas o aspecto formativo e as aprendizagens decorrentes dessa prática, mas também diversas modalidades de atendimento em instituição que não têm objetivos terapêuticos, mas que, por vezes, provocavam esse tipo de efeito. Essas diferentes modalidades correspondem aos diversos estilos de intervenção e experimentação que cada estagiário imprime em sua intervenção. A discussão dessas diversas possibilidades em grupo na supervisão favorece sobremaneira a aprendizagem de cada estagiário com seus pares e colegas, potencializando assim a construção coletiva do conhecimento. Para finalizar, apresentaremos um

trecho do relatório final de outra aluna² que ilustra as possibilidades de intervenção em momentos críticos, junto a um adolescente e a profissionais do Saica.

[...] é preciso lembrar que isto que vou relatar aconteceu em um período bastante conturbado em que estávamos às voltas com os sumiços e as reaparições dos dois irmãos, Adão e Claudio (11 e 12 anos).

Estava no quintal dos fundos quando uma educadora me pede para conversar um pouco com o José (14 anos) que está na sala. Diz que a coordenadora conversou com ele e deu-lhe um ultimato, já que fazia algum tempo que ele não ia à escola. Fui até ele e perguntei se queria conversar, ele não respondeu. Perguntei, então, se eu poderia ficar ali ao seu lado e ele fez que sim com a cabeça. Fiquei ali algum tempo, reparei que sua mochila nas costas estava cheia e perguntei o que tinha lá. Ele disse que tinha suas coisas mais importantes, pois o tinham expulsado do abrigo. Em seguida, ele disse que estava muito triste. Conversamos um pouco sobre quando ele tinha chegado há alguns anos, dos amigos que tinha feito e daí por diante. Ele me disse que não sabia para onde ir, que gostaria de morrer e que acabaria morrendo. Enfim, conseguimos conversar um pouco. De repente uma educadora vem até nós, interrompe um assunto importante e joga uma mala vazia no colo de José e no meu. Ele diz, muito bravo, que aquela mala não é dele. A educadora diz, também em tom exaltado, que aquela mala era a última coisa que o abrigo tinha a lhe oferecer, era para ele juntar suas coisas e ir embora. Ele jogou a mala no chão e saiu correndo em direção à rua. A educadora ficou sem saber o que fazer. Eu, absolutamente no impulso, corri atrás dele. Quando o alcancei já estávamos distantes do abrigo. Percebi que ele chorava. Perguntei se eu poderia ir junto. Ele não respondeu. Pedi que ele me dissesse caso não quisesse minha companhia. Novamente não respondeu. Subimos a rua em silêncio. Perguntei se estava longe o lugar para onde iríamos. Ele disse que não e riu de mim porque eu já estava cansada. Contou-me que iríamos à praça onde Claudio dormia. Respondi que eu precisava mesmo conversar com ele.

Chegamos na praça, ele apontou um banco e disse que era ali. Debaixo do banco havia algumas roupas e uma tábuia tampando o vão. O Claudio não estava. Ele disse que esperaria e que passaria a

² Dailza Pineda, aluna do quinto ano do curso de Psicologia em 2008.

noite ali. Procuramos pela praça, que é bem grande, perguntamos a um segurança e a outros transeuntes, eles afirmavam que o menino estivera ali há pouco tempo. Enquanto procurávamos, José me contava das vezes que tinha ido àquela praça, das brincadeiras, das estripulias, dos tombos, dos cachorros que tinham corrido atrás dele...

Voltamos decepcionados ao banco-casa-do-Claudio. Tive a ideia de escrever algo para Claudio. José disse para eu escrever no tronco da árvore, mas não deu certo. Depois, achou um lápis sem ponta em sua mochila. Apontou o lápis com uma pedra e me deu. Procuramos um papel, mas não encontramos. Decidimos que eu escreveria na tábua debaixo do banco. Perguntei se o Claudio sabia ler, ele disse que sabia um pouco, mas era pior do que ele. Compomos uma pequena carta, dizendo que tínhamos estado ali, procurando por ele, sentíamos sua falta, eu disse que estava preocupada e que era para ele cuidar bem do José aquela noite. Assinamos. Não sabia se José queria deixar seu nome ali, ele disse que sim, para quando as educadoras viessem procurar. Ele me disse que tinha sido expulso, por isso não voltaria sozinho e não imploraria abrigo. Falei para ele que eu precisava avisar as meninas que estavam no abrigo comigo, dizer que elas poderiam ir embora sem mim. Ele disse para eu ligar do orelhão. Liguei, contei que eu não voltaria logo, disse a ele que elas estavam perguntando onde eu estava, ele deu as coordenadas e disse onde a gente estava.

Era evidente que José não queria ou não tinha como ir embora do abrigo. Falamos, então, sobre o motivo da “expulsão”, ele disse que era muito ruim ir à escola, afinal, já estava na quinta série quando lhe voltaram à primeira. Propus que conversássemos juntos com a coordenadora, marcamos de nos encontrar em frente ao abrigo na semana seguinte para tal reunião. Ele disse que precisava ir ao local onde trabalhava, explicar o que tinha acontecido, provavelmente lhe despediriam. Ele quis ir mesmo assim. Disse a ele que eu precisava voltar ao abrigo e pegar minhas coisas. Ele voltou comigo, nos despedimos e de lá foi ao trabalho.

O relato nos mostra a importância de a estagiária se colocar incondicionalmente ao lado do jovem naquele momento delicado e, pelos acontecimentos posteriores a esse relato, vimos como atitudes passionais dos profissionais do Saica no enfrentamento de dificuldades circunstanciais vividas com um adolescente eram passíveis de mudança a partir da intervenção do estagiário, o que se mostrou importante ferramenta de trabalho naquela instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benelli, S.J.. (2004). A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 21 (3), 237-252.

Brasil. (1990). Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

_____. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária*, CONANDA/CNAS.

_____. (2009). *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. CONANDA/CNAS.

Machado, A.M. (2014). Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia Escolar. *Psicologia: ciência e profissão*, 34(3), 761-773. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001112013>.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília: CONANDA.

MEDICALIZAÇÃO E SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: APONTAMENTOS SOBRE DISPOSITIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO

Marina Galacini Massari
Maria Cristina G. Vicentin

INTRODUÇÃO

A medicalização de crianças e adolescentes tem sido objeto de estudos e ativismos¹ mais recentemente em nosso país, com destaque para a interface saúde e educação e, mais especificamente, para os “problemas” relativos à indisciplina ou às dificuldades de aprendizagem, como é o caso do TDAH². Diferentes autores (Beltrame e Boarini, 2013; Collares e Moysés, 2011; Kramers, 2013; Souza, 2011a; Souza, 2011b; e Spazziani e Collares, 2011) questionam a medicalização do espaço escolar à medida que dispositivos de saúde mental são frequentemente acionados para lidar com conflitos e demandas próprios do cotidiano da escola. Um campo menos discutido, mas igualmente relevante quanto à presença e aos efeitos dos processos de medicalização, é o das políticas de assistência e, em especial, os serviços de acolhimento.

Não apenas crianças e adolescentes acolhidos têm sido objeto de “medicação” - o que Caliman, Passos e Machado (2016) preferem nomear como “medicamentalização” - mas também os processos de trabalho nesses contextos têm adotado as lógicas da patologização para lidar com os conflitos e as turbulências relacionais. Nesse caso, podemos falar mais propriamente de medicalização, quando determinados problemas sociais são tomados pela medicina a partir da construção de discursos de verdade que se legitimam sob o prisma científico como doenças que devem ser tratadas (Foucault, 2006).

Não se trata de abrir mão do possível uso da medicação no campo da atenção à saúde mental. Por medicalização entendemos a noção crítica ao assujeitamento produzido pela

1 Como é o caso do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (<http://medicalizacao.org.br>) e do Movimento pela Despatologização da Vida (<http://www.despatologiza.com.br>).

2 O consumo de metilfenidato, princípio ativo dos fármacos receitados para o tratamento de TDAH, cresceu de 71 mil caixas do medicamento no ano de 2000 para quase dois milhões de caixas em 2009 (NETO; SANTOS, 2013). O Brasil caracteriza-se como o segundo maior consumidor mundial de Ritalina ou Concerta, nome comercial do metilfenidato (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013). Neto e Santos (2013) apontam o paradoxo que o crescimento da venda apresenta: o intenso aumento no número de diagnósticos se dá justamente com a popularização do medicamento indicado para tratar a suposta patologia.

crescente relação da oferta e da demanda de sintomas, diagnósticos e tratamentos, no sentido da patologização dos sujeitos. Nossa questão está no aprisionamento pelo diagnóstico; no modo como redução e classificação podem invisibilizar o sujeito e suas relações.

Na infância, esse processo se dá especialmente pela normatização do desenvolvimento de crianças e adolescentes e pela transformação de suas múltiplas possibilidades em patologias, processo que ganha particularidades quando se dirige à infância pobre, público majoritário nos serviços de acolhimento institucional. Um olhar histórico nos permitiria afirmar que, nas políticas de assistência dirigidas à infância e adolescência, a medicalização não é novidade.

Afinal, a expansão da psiquiatria no Brasil está intimamente ligada à teoria higienista que, desde o final do século XIX, esteve na base das ações dirigidas à infância pobre, visando a correção dos "menores anormais". A assistência à criança caracterizou-se pelo cuidado prestado por instituições de caridade, filantrópicas e privadas, como abrigos ou asilos para menores abandonados e colégios destinados ao amparo dessa população (Beltrame e Boarini, 2013).

Os movimentos higienistas se intensificaram com a instauração do regime republicano, quando os ideais de ordem e progresso se constituíam como um projeto de sociedade. Os que não contribuíssem com esses propósitos eram verdadeiros fardos sociais. Porém, o discurso hegemônico sobre a importância da criança na organização da sociedade republicana legitimou o modelo em curso e a concepção da criança a ser assistida: deficiente social (pobre), mental e moral (delinquente) (Brasil, 2005).

A questão que se coloca é como, a despeito do movimento pela redemocratização no final da década de 1970 que resultou na nova legislação dos direitos da infância e na reforma em saúde mental (Brasil, 1990; 2005), os modos asilares ou as lógicas manicômiais se atualizam em diferentes cenários: no acolhimento institucional para crianças com algum tipo de deficiência (Rizzini, 2008; Almeida, 2012), na internação psiquiátrica por decisão judicial (Blikstein, 2012) e na produção de diagnósticos e internações psiquiátricas de crianças e adolescentes em situação de rua (Joia, 2014).

Rizzini (2008) desenvolveu, com colaboradores e financiamento do Ministério da Saúde, uma pesquisa sobre crianças e adolescentes com deficiência que se encontram na rede de abrigos (públicos e conveniados) do Estado do Rio de Janeiro, a fim de pensar sobre opções de acolhimento e tratamento para essa população. A autora sinaliza três pontos importantes que o estudo evidenciou:

- a) as crianças e adolescentes com deficiência entram nos abrigos porque necessitam de cuidados que a família não consegue prover;
- b) um grande número deles ao entrar tem referências familiares, que são perdidas com o tempo, muitas vezes completamente;
- c) eles ficam muitos anos institucionalizados ou jamais deixam os 'abrigos' (p.12).

Almeida (2012), também no âmbito da pesquisa acima referida, identifica como característica da rede asilar uma "fusão do hospital psiquiátrico e do abrigo, indicando uma espécie de deslocamento das tecnologias do hospital psiquiátrico para o interior

dos abrigos sociais” (p.198), a despeito das mudanças advindas do ECA e da Reforma Psiquiátrica. Esse “hibridismo assistencial”, definido pelo encontro entre Psiquiatria e Assistência Social, resulta na institucionalização, por tempo indeterminado, de pessoas diagnosticadas e categorizadas como necessitadas de contínua intervenção profissional.

Crianças e adolescentes sob tutela da justiça, seja em serviços de acolhimento ou em internatos, estão em maior número sujeitas à internação psiquiátrica e, quando adentram esse dispositivo, são objeto de intervenções com características distintas de outras crianças e adolescentes. De acordo com o trabalho de Blikstein (2012) no Hospital Pinel³, de 2005 a 2009, 55% das internações psiquiátricas se deram por pedido familiar ou encaminhamento da rede de saúde e 45% aconteceram por ordem judicial. Além disso, a pesquisa evidenciou que, enquanto as internações por encaminhamento dos serviços de saúde duram em média 30 dias, as concretizadas por decisão judicial são mais longas: em média 55 dias e por volta de 62 dias de internação para as crianças vindas de serviços de acolhimento (Blikstein, 2012). Das internações por encaminhamento judicial, 30% são de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento; com o agravante de que *todas* as crianças acolhidas que estavam internadas no período da pesquisa haviam sido por determinação judicial; *nenhuma* pelos serviços de saúde e indicação familiar (Blikstein, 2012).

Ainda no circuito da justiça, o trabalho de Joia (2014) traz apontamentos importantes para pensar a medicalização como alternativa recorrente nos discursos direcionados a crianças e adolescentes em situação de rua. A autora discute a noção de crianças e adolescentes em situação de rua “como aquilo que escapa ou que não tem lugar nas redes socioassistenciais, socioeducativas, familiares e comunitárias” (p.130), evidenciando uma infância indesejada. Nesse contexto, a internação psiquiátrica de crianças e adolescentes em situação de rua evidencia tensões entre o cuidado e o controle dessa população. A partir da análise de prontuários de adolescentes internados em um serviço de saúde mental para usuários de substâncias psicoativas, a autora identificou a produção do silenciamento dos conflitos protagonizados pelos adolescentes, quando a contenção física e medicamentosa dos mesmos, visando corrigir as condutas destes que resistem em “acatar as regras”, faz confundir lógicas sanitárias e penais, cuidado e controle. Com diagnósticos de “risco social”, “dependência química” (estendido inclusive para crianças) e “transtornos e distúrbios de conduta” (direcionados aos que reagem à doutrina disciplinadora), o tratamento individualizado e descontextualizado toma conta das práticas cotidianas do serviço.

Seguindo o movimento de colocar em análise práticas e discursos instituídos no cuidado em saúde mental de crianças e adolescentes considerados “desviantes”, chegamos ao acolhimento institucional. Neste texto nos propomos apresentar alguns *analisadores*⁴ que evidenciam os processos de medicalização em ação neste campo: 1) as práticas divisórias no interior dos serviços e do sistema de acolhimento que adotam o vetor da saúde mental como um eixo organizador do serviço e segmentam a população atendida conforme os

3 Referência no Estado de São Paulo para internação de crianças e adolescentes com transtornos mentais.

4 De acordo com Lourau (1993), analisadores são efeitos condensadores de forças sociopolíticas que possibilitam a reconstituição analítica de determinadas situações (p.35).

seus “problemas de saúde mental”; 2) o fechamento de um Projeto de atenção em saúde mental; e 3) o protocolo publicado pela prefeitura de São Paulo que regulamenta a prescrição de metilfenidato para crianças e adolescentes. Os três casos se passam na cidade de São Paulo e foram parte de pesquisa de mestrado⁵ que objetivou discutir e analisar as práticas de saúde mental em serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo e questionar a medicalização da infância como forma de governo da vida de crianças e adolescentes.

ANALISADOR 1: A DEMANDA DE CUIDADO EM SAÚDE MENTAL COMO MECANISMO CLASSIFICATÓRIO NOS FLUXOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO

É comum a presença de “critérios de elegibilidade” para o acolhimento da população a partir de categorias como “histórico de rua”, “drogadição”, “infração”, “saúde mental” e “faixa etária” na rede dos serviços de assistência. Essas categorias funcionam como filtro e podem produzir efeitos na contramão dos preceitos da doutrina de proteção integral de crianças e adolescentes, preconizados pelo ECA.

Orestes (2011) aponta que os processos de categorização e divisão das crianças entre os serviços, na forma de práticas de “recepção, triagem e encaminhamento”, são próprios da história das políticas de institucionalização da infância e da adolescência. Na cidade de São Paulo, elas procedem constituindo divisões entre serviços de acolhimento inicial, antes chamados de “porta de entrada”; e serviços de acolhimento regulares, em que ficariam acolhidos após a “triagem”. Vamos tomar como analisador um aspecto dessas práticas divisórias: o debate sobre serviços de acolhimento especializados para crianças e adolescentes com necessidades de atenção em saúde mental, que teve um momento paradigmático na proposição da Ação Civil Pública⁶ em 2010.

O Plano Municipal de Assistência Social de 2002/2003 (São Paulo, 2002) propunha que se mantivesse a divisão entre serviços de curta e de longa duração para a municipalização do atendimento à criança e ao adolescente, responsabilizando as Estações de Cidadania pelo serviço de recepção, triagem e encaminhamento das crianças (Orestes, 2011). Em 2005, as Estações de Cidadania foram encerradas e, em seu lugar, os Centros de Referência da Criança e do Adolescente (Crecas) foram instituídos como os serviços responsáveis por essa “porta de entrada”.

5 Pesquisa intitulada “Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes e medicalização: narrativas de resistência” de autoria de Marina Galacini Massari, sob a orientação de Maria Cristina G. Vicentin, no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC-SP, defendida em agosto de 2016.

6 De acordo com Orestes (2011, p.95), “de modo geral, a Ação Civil Pública é em seu conjunto um instrumento processual, previsto na Constituição Federal e em leis infraconstitucionais, pelo qual o Ministério Público (MP) ou outras entidades legítimas podem empreender ações em defesa de assuntos difusos, coletivos e individuais homogêneos”. A Ação Civil Pública discutida neste trabalho é o Processo nº 0036258—54.2010.8.26.0100. Recuperado em 12 maio, 2016, de <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/30266106/pg-747-judicial-1-instancia-capital-diario-de-justica-do-estado-de-sao-paulo-djsp-de-05-09-2011>.

Em 2009, os Crecas configuravam-se como a rede de serviços de acolhimento que mais acolhia a demanda de crianças e adolescentes em situação de rua. Em 2010, esses equipamentos foram objeto de Ação Civil Pública proposta pela Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos Difusos e Coletivos da Infância e Juventude da Capital (PJDDDCIJC), porque havia indícios de que o atendimento prestado nos Crecas tinha se desvirtuado do que fora preconizado nos editais de conveniamento (MPSP, 2015).

As representações que chegavam ao Ministério Público narravam situações de agressões físicas e verbais, uso de drogas dentro dos serviços, saídas não autorizadas e incitação de fuga e violência sexual entre acolhidos, promovida, segundo os relatórios, por adolescentes usuários de drogas em situação de rua e egressos da Fundação Casa.

A Ação Civil reconheceu a necessidade de prestação de serviço de acolhimento a todos que necessitassem, mas entendeu que os acolhidos considerados como os mais vulneráveis não podiam ser submetidos ao convívio com adolescentes que apresentassem histórico de situação de rua e uso de drogas (MPSP, 2015, p.9).

De acordo ainda com Orestes (2011), até o final de 2010 o acolhimento institucional de crianças e adolescentes era ordenado a partir das fontes encaminhadoras de abrigo: Poder Judiciário, Conselhos Tutelares, Centro de Referência de Assistência Social (Cras), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e outros. Contudo, em 2010, esse fluxo foi intensamente alterado por meio dessa Ação Civil Pública que estabeleceu parâmetros etários e de condição de saúde mental. De acordo com a Ação Civil, os adolescentes (entre 12 e 18 anos incompletos) ficariam nos antigos Crecas. Aos Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICAS), seriam encaminhadas as crianças (de 0 a 12 anos) e as crianças e adolescentes com deficiências mentais. Seriam extintos, portanto, os Crecas como “portas de entrada” e passariam a ser serviços voltados exclusivamente a adolescentes.

A divisão foi embasada no argumento do *risco* que as crianças e os adolescentes em situação de rua ou com demandas de saúde mental ofereciam a “outras” crianças. Orestes (2011) defende que este documento instituiu a classificação e segregação de crianças e adolescentes entre indefesos (para os abrigos) e perigosos (para os Crecas).

No Plano Municipal de Assistência Social referente ao período de 2009 a 2012 (São Paulo, 2010b), ficou estabelecido que uma das metas seria substituir os 15 Crecas existentes por 15 Saicas. Muda-se não só a nomenclatura: os Crecas e sua proposta de porta de entrada deixariam de existir e passariam a ser Saicas, serviços de acolhimento permanente. A tensão sobre o encaminhamento e o “encaixe” dos adolescentes dos antigos Crecas se mantém e se evidencia. Uma notícia de agosto de 2011⁷, encontrada no site Rede Nossa São Paulo, reporta a reação dos equipamentos de acolhimento com o fechamento dos Crecas.

7 Recuperado em 02 maio, 2016 de <http://www.nossasaopaulo.org.br/noticias/falta-de-porta-de-entrada-para-jovens-usuarios-de-drogas-leva-caos-aos-abrigos>.

Segundo estas organizações [serviços de acolhimento entrevistados], os abrigos, que antes atendiam vítimas de abandono, abuso e violência doméstica, agora, são também obrigados a receber jovens em situação de rua usuários de drogas e com distúrbios. As entidades explicam que parte dos jovens usuários de drogas é violenta e os equipamentos não têm profissionais preparados para atendê-los. “Eles estão ‘detonando’ os abrigos”, afirmou à reportagem o representante de uma das organizações que, por receio de ter o convênio cancelado pela Prefeitura, preferiu não se identificar. ‘Detonar’, no caso, não significa apenas provocar prejuízos materiais aos equipamentos, mas colocar em risco a integridade dos funcionários e prejudicar a recuperação daquelas crianças e jovens que já se encontram nos abrigos. “Eles levam outros para o caminho das drogas”, acrescentou outro representante.

A reação ao reordenamento que fechava os Crecas provocou uma *Carta aberta à cidade de São Paulo* assinada pelo Fórum da Assistência Social e direcionada ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), ao Conselho Municipal de Assistência Social (Comas), ao Conselho Municipal de Saúde e ao Conselho Municipal de Educação sobre “a situação de extrema gravidade e insustentabilidade dos Serviços de Acolhimento Institucional para Criança e Adolescente (Saica) na cidade de São Paulo” (Fórum da Assistência Social, 2011).

Estes serviços – que acolhem e garantem proteção integral à criança e adolescente em situação de risco pessoal e social de abandono – recebem crianças e adolescentes em situação especial (drogadição, questões especiais de saúde mental, em situação de conflito com a lei e ameaçados de morte). Esta situação está agravada com o fechamento dos Centros de Referência para Crianças e Adolescentes (CRECAs) e pela ausência da intersetorialidade das políticas públicas sociais e defasagem da rede pública de serviços aumentando o número de usuários nestas condições e até ultrapassando o número de atendimento estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Os Abrigos não estão estruturados para atender estes usuários da Assistência Social e da Saúde. Há defasagem de recursos humanos e perdas financeiras (as verbas destinadas aos CRECAs eram bem superiores às destinadas aos Abrigos) (Fórum da Assistência Social, 2011).

De acordo com Orestes (2011), antes de a justiça acatar a Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público e determinar a readequação dos Crecas, instituições como a Vara da Infância e Juventude (VIJ) e o Conselho Tutelar escolhiam encaminhar as crianças e os adolescentes para o Creca – na teoria, porta de entrada – ou para o Abrigo. Nesse momento, já se tinha como costume encaminhar as crianças para os Abrigos. Ao mesmo tempo, o

Creca já era o lugar das crianças-perigo. Essa medida advinda da Ação Civil Pública reeditou tensões históricas entre as portas de entrada e os abrigos: os serviços que têm a função de receber, triar e encaminhar se deparam com a dificuldade de encontrar vagas nos abrigos para determinadas categorias, de acordo com Oliveira (2004, p.58) devido “ao estabelecimento de critérios de elegibilidade que dificultam o encaminhamento de adolescentes, principalmente se tiverem histórico de vivência de rua, drogadição, homossexualismo, portadores de deficiência mental ou transtornos mentais”. O que muda com a Ação Civil Pública é o modo como esse movimento torna-se explícito, agora incluindo também o critério de saúde mental e a noção de “deficiência”. Tirando dos profissionais o poder de avaliar, “desloca o processo classificatório para categorias fixas. Ao fazer isso, em parte reedita os critérios de elegibilidade historicamente velados, deixando-os explícitos” (Orestes, 2011, p.119).

A pesquisa de Orestes (2011) nos permite identificar: a) a persistência do encaminhamento das crianças e adolescentes que resistem em “acatar as regras” nos serviços de acolhimento para tratamentos em saúde mental e b) a demanda de segregação das crianças e adolescentes com questões de saúde mental identificados com o perigo.

A Ação Civil produziu outros arranjos cuja construção não podemos detalhar, mas cabe sinalizar a resolução conjunta do Comas e do CMDCA de 2010 que propõe:

Devem ser evitadas especializações e atendimentos exclusivos, tais como adotar faixas etárias muito estreitas, direcionar o atendimento a determinado sexo, usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano). A atenção especializada, quando necessário, deverá ser assegurada por meio da articulação com a rede de serviços, a qual poderá contribuir, inclusive, para capacitação, específica dos cuidadores/educadores (São Paulo, 2010a, art. 33).

Por outro lado, a Resolução Conjunta do COMAS e do CMDCA nº 2, de 2014, fala em “período de transição necessário para o acesso ao acolhimento regular”, chamado de “necessidade de adaptação”, para crianças e adolescentes que estiveram anteriormente em programas de medidas socioeducativas e em situação de rua ou, ainda, para aqueles com problemas de saúde mental e de drogadição (São Paulo, 2014a, art.16, § 3).

A discussão sobre os encaminhamentos entre os serviços dos Saicas para serviços de saúde mental traz à tona questões sobre o que se pode e se quer produzir com esses encaminhamentos. À medida que a adaptação se configura como compulsória e advinda de classificações normatizantes, processos de produção de subjetividades assujeitadas ganham a cena.

ANALISADOR 2: O FECHAMENTO DO PROGRAMA EQUILÍBRIO

Sob a demanda de “adaptação” das crianças e adolescentes à lógica dos serviços de acolhimento, o Programa Equilíbrio emerge como parceiro dos serviços de assistência

social. Em 2005, a demanda da subprefeitura da Sé (gestão PSDB) ao Departamento e Instituto de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (IPQ) era pensar em formas de “solucionar o problema” das crianças e adolescentes em situação de rua do centro da cidade de São Paulo (Programa Equilíbrio, 2016). Em 2007, o Programa foi implantado no município (São Paulo, 2007) e passou a atender crianças e adolescentes em situação de rua ou acolhimento institucional. No Centro Esportivo Raul Tabajara (CERT) (um clube no bairro da Barra Funda) as crianças recebiam atendimento de pediatras, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicopedagogos.

Ainda que o site se refira ao cuidado a crianças e adolescentes “vítimas de maus-tratos”, “violência intrafamiliar” e necessitados de “resgatar a convivência familiar saudável” - questões que emergem e se expressam no âmbito coletivo -, práticas diagnósticas e individuais são apresentadas como medidas tomadas com frequência: dos 64.369 atendimentos realizados do final de 2007 ao final de 2012, todas as crianças e adolescentes passaram por avaliação médica e psiquiátrica, sendo que 88,89% apresentavam sintomas suficientes para receber ao menos um diagnóstico psiquiátrico: 40,4% de abuso ou dependência de drogas, 35,3% de transtornos afetivos, 16,2% de TDAH e 8,8% de transtornos de ansiedade.

Em junho de 2015, foi instaurado um Inquérito Civil⁸ para apurar o fechamento do Programa Equilíbrio. A prefeitura rompeu o convênio com o serviço, e uma notificação da Vara da Infância e Juventude e Promotoria da Infância e Juventude do Foro da Penha de França-SP pediu a apuração das razões que levaram a esse rompimento. O Inquérito Civil foi instaurado pela Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos Difusos e Coletivos da Infância e Juventude da Capital, que solicitou explicações sobre o fechamento ao próprio Programa e à Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de São Paulo.

A resposta do Programa ao Inquérito trouxe uma narrativa do processo de fechamento com vários anexos. Entre eles, estavam onze cartas, em sua maioria escritas a mão por familiares, profissionais dos serviços de acolhimento e coordenadores pedagógicos de escolas, sobre a qualidade do serviço e o prejuízo que o fechamento do Programa traria. Essas cartas sinalizam algumas ordens de argumentos: a dificuldade de acesso aos serviços e a precariedade ou má qualidade da rede, a relevância e a necessidade do Programa e a boa avaliação dos resultados do trabalho. Entre as cartas, há relatos de duas crianças acolhidas – uma de Praia Grande e uma de Taboão da Serra – que vão até São Paulo para o atendimento no Programa, contrariando a lógica territorial de atenção em saúde.

A resposta da Secretaria Municipal de Saúde, de outubro de 2015, por meio da Coordenação da Área Técnica de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas, se sustenta em dois argumentos:

8 De acordo com Mazilli (2000), “o inquérito civil é um procedimento administrativo investigatório a cargo do Ministério Público; seu objeto é a coleta de elementos de convicção que sirvam de base à propositura de uma ação civil pública para a defesa de interesses transindividuais” (p.4).

1) o fato de o Programa não estar inserido na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS)⁹. De acordo com o SUS, um cuidado integral se dá pela articulação de diferentes pontos da rede de saúde, pela interface com outros setores e secretarias que possam contribuir para o projeto terapêutico singular que uma criança ou adolescente possam demandar. Argumenta que os atendimentos multiprofissionais propostos pelo Programa Equilíbrio deixaram de ser necessários “aos demais serviços que compõem a RAPS do SUS, visto que tais equipamentos também possuem equipes multiprofissionais e realizam atendimentos individuais e grupais, além de muitos outros como oficinas, matriciamento, atividades externas, atendimento familiar, visita domiciliar, articulações e inclusões inter-secretariais e territoriais”.

De acordo com a RAPS, o cuidado em saúde mental tem como referência os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e a Atenção Básica, como forma de garantir acompanhamento longitudinal e a cogestão. A Coordenação de Saúde Mental identificou grande dispersão da população atendida pelo Programa por toda a cidade de São Paulo: menos de 10% eram da região onde se localizava o Programa Equilíbrio. A Coordenação entendeu “que a acessibilidade não vinha sendo de fato considerada na medida em que o território de origem que deve acolher qualquer que seja o sofrimento psíquico de seus habitantes, facilitando e favorecendo sua frequência e adesão aos locais de cuidado”.

Das 92 crianças e adolescentes acompanhadas pelo Programa Equilíbrio, 58 foram encaminhadas para CAPSi e 21 para UBS de seus respectivos territórios.

2) o cuidado prestado parte de uma concepção de sujeito biológico

A coordenadora ainda argumenta que o Programa Equilíbrio desenvolvia orientações aos profissionais dos Saicas de forma desarticulada dos serviços da rede de saúde, resultando em condutas que vão contra as diretrizes preconizadas pela política de saúde mental para a infância e adolescência da cidade, “como, por exemplo, utilizando medicações psicotrópicas com certa frequência, antes de buscar e esgotar outros recursos terapêuticos junto à rede territorial”:

O cuidado para com a infância e a adolescência, não se restringe a um signo psicopatológico ou a um único serviço especializado, mas

9 A Rede de Atenção Psicossocial é assim constituída: atenção Básica em Saúde; atenção Psicossocial Especializada; atenção de Urgência e Emergência; atenção Residencial de Caráter Transitório; Atenção Hospitalar; estratégias de Desinstitucionalização; e Reabilitação Psicossocial (Brasil, 2011).

toma a atenção, de forma responsiva, ampla e longitudinal, visando o acesso e a garantia de direitos como possibilidade de se efetivar o bem-estar e a inclusão psicossocial. O Programa Equilíbrio, que também visava à inclusão social de seus usuários, em seu objeto contratual, assim o fazia, através de agendamentos clínicos ambulatoriais. (Inquérito Civil 144/15)

ANALISADOR 3: REGULAÇÃO DA PRESCRIÇÃO E DA DISPENSA DE METILFENIDATO

Assim como o fechamento do Programa Equilíbrio, um conjunto de ações “desmedicilizantes” aconteceu na política municipal de saúde mental da infância e adolescência na gestão municipal 2012-2016, como a Portaria nº 986 de 2014 (São Paulo, 2014b), que revogou a regulação da prescrição e da dispensa de metilfenidato¹⁰ oficializada em 2007 pela portaria nº 1.940. A partir dessa portaria, fica instituído o protocolo de uso de metilfenidato e estabelecida a diretriz terapêutica para o emprego deste fármaco no âmbito da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo.

Com a portaria, para a dispensa do medicamento, a criança deve: ter entre 7 e 18 anos, ser residente na cidade de São Paulo, com cadastro em Unidades de Saúde da SMS/SP ou instituições com vínculo com o SUS do município de São Paulo. Além disso, a dispensa do medicamento pelas farmácias de referência está vinculada à autorização recebida do profissional responsável pela avaliação. A autorização será concedida por um período máximo de seis meses.

A argumentação que embasa a elaboração desse Protocolo aponta a complexidade do diagnóstico sob a dificuldade de distinguir “casos de TDAH de parte dos problemas de escolaridade decorrentes de modelos pedagógicos inadequados ao contexto social das crianças, de questões familiares cada vez mais complexas e do contexto sociocultural em que há competição, produção de estigmas e exclusão” (São Paulo, 2014b, p.1).

Regulamenta que a escola, “ao identificar comportamentos que estejam prejudicando as relações sociais e o aprendizado, deve elaborar e adotar estratégias de intervenção no âmbito educacional com o propósito de ajudar criança com sintomas sugestivos de TDAH de modo a atenuá-los” (São Paulo, 2014b, p.2) e, “se necessário, fazer o encaminhamento da criança para os equipamentos da rede de saúde” (São Paulo, 2014b, p.2, grifo nosso).

Sobre o tratamento com metilfenidato, regulamentam que:

Deve ser considerado somente depois de levantamento detalhado da história da criança ou jovem e avaliação por equipe multidisciplinar em Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Infantil ou serviços com vínculo com o SUS, combinado com intervenções terapêuticas de

¹⁰ Metilfenidato é o fármaco utilizado para o tratamento do TDAH, conhecido comercialmente por Ritalina ou Concerta.

natureza psicossocial e de educação. A decisão de prescrever metilfenidato deve depender da determinação da gravidade dos sintomas, de sua adequação à idade da criança e de outras possibilidades de trabalho psicoterapêutico e pediátrico (orientação familiar e de professores) (São Paulo, 2014b, p.2).

O Protocolo defende “a prioridade do tratamento farmacológico leva frequentemente ao enfraquecimento das abordagens psicossociais necessárias tanto para o diagnóstico quanto para a terapêutica” (São Paulo, 2014b, p.1).

A nova portaria causou polêmica e encontrou resistência entre familiares e professores, e o descontentamento com a medida foi manifestado em uma carta aberta à população elaborada por associações médicas (ABP, s/d). Segundo a notícia, a maior crítica é em relação à necessidade de submeter o paciente a uma equipe (formada por médicos, psicólogos, psicopedagogos, entre outros), invalidando a decisão do psiquiatra e exigindo a contratação de novos profissionais para cuidar dos pacientes.

A portaria nº 986/2014 da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo é restritiva, burocratiza o acesso digno ao tratamento, principalmente à população com desvantagem social, e se posiciona contra a sistematização científica de maneira mistificadora e indigna (ABP, s/d).

Segundo um dos líderes do manifesto e Presidente da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), Antônio Geraldo da Silva, “o Estado já não garante tratamento adequado para quem está doente. Inventar que o diagnóstico médico especialista não basta é ridículo. Quem dá o diagnóstico é o médico, esse patrulhamento é preconceituoso” (Basilio, 2014). Veem-se aqui referências à posição médico-centrada em detrimento ao modelo integral e interprofissional de cuidado em saúde. O conflito entre esses dois modelos de cuidado foi evidenciado com a Lei que regulamenta a ação médica, a Lei do Ato Médico (Brasil, 2013). Apostar na hegemonia médica no cuidado em saúde é centralizar decisões, informações e procedimentos que podem ser apoiados no trabalho interdisciplinar e territorial.

Também na cidade de São Paulo há uma disputa de modelos de atenção à saúde. Prevaleceu, nos últimos anos, a orientação da SMS, de acordo com as diretrizes da Política de Saúde Mental, com medidas como o encerramento de convênios que privilegiam serviços de abordagem ambulatorial e sem base territorial e estabelecimento de portarias que combatem o modelo médico-centrado ao restringir o uso abusivo de medicação na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos três dispositivos analisadores que evidenciam tensionamentos entre atores do campo da justiça, assistência social e saúde em relação às práticas de atenção à saúde mental de crianças e adolescentes na cidade de São Paulo nas últimas décadas. Nos

serviços de acolhimento, essas tensões ganham importância estratégica na medida em que persistem práticas de medicalização na forma do uso indiscriminado de medicação e do tratamento hospitalocêntrico desprovido de base territorial e articulação em rede; quando não há seletividade institucional e tendência expulsiva em torno de certos casos, entre eles aqueles com demandas de atenção em saúde mental. O abandono e a vulnerabilidade assumem a forma do perigo quando a complexidade deixa de ser acolhida e trabalha-se com resposta institucionais únicas ou fragmentadas (Pitch, 2003).

Os argumentos da Coordenação de Saúde Mental do município evidenciam um movimento de enfrentamento a estas práticas, na direção do cuidado integral e territorializado e da consideração das múltiplas dimensões do sofrimento psíquico das crianças e adolescentes. Nessa mesma direção, o protocolo de uso do metilfenidato é uma forma de barrar não só a prescrição indiscriminada do medicamento para crianças e adolescentes, como colocar em xeque os sintomas que se levantam em torno da doença/diagnóstico que a medicação se propõe a “curar”.

Por mais que tenhamos evidenciado dispositivos que anunciam compromissos com os direitos humanos de crianças e adolescentes nas políticas públicas da cidade de São Paulo nos últimos anos, sabemos que as culturas manicomial e medicalizante, presentes para além dos muros do hospital psiquiátrico, são ainda marcas fortes nas práticas de saúde mental e se fazem presentes também no acolhimento institucional de crianças e adolescentes.

Muitas vezes, frente à busca por estratégias facilitadoras do cotidiano de trabalho, a cultura medicalizante se apresenta com o argumento de cuidado e proteção. Por outro lado, padronizar as expressões das crianças no sentido de um comportamento ideal, do que é esperado de cada uma de suas fases de desenvolvimento, limita o exercício das liberdades e experimentações de mundos que se apresentam a elas.

Não se trata, no entanto, de desconsiderar os desafios da construção da rede de proteção de crianças e adolescentes, especialmente para aquelas com necessidades de atenção em saúde mental e em situação de acolhimento. Muitas experiências municipais mostraram a possibilidade de uma articulação intersetorial consistente e promotora de cuidado e proteção, apoiada por processos de formação permanente, sustentação de espaços coletivos de análise das práticas e por pactos de gestão que asseguram este fazer coletivo e em rede.

A busca da desnaturalização do discurso do risco e do perigo é contínua e exige o fazer comum dos setores comprometidos com um cuidado de base territorial e comunitário em saúde. Os serviços de acolhimento e os equipamentos que os tangenciam também são chamados a assumir suas posições. Trata-se de estar com as crianças – não com o saber higienista do “risco” ou o saber profissional da técnica pura e simples –, mas com a aposta na produção da convivência, do se colocar ombro a ombro em um compromisso ético e político com as possíveis formas de vivenciar a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, N. M. C. (2012). *Labirintos e mosaicos: institucionalização da infância com deficiência*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Basilio, A. (2014). Prefeitura de São Paulo irá regulamentar a prescrição de remédios para crianças com TDAH. *Revista Crescer* (atualizada em 17/07/2014 às 17h56). Recuperado em 03 maio, 2016, de <http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Saude/noticia/2014/07/prefeitura-de-sao-paulo-ira-regulamentar-prescricao-de-remedios-para-criancas-com-tdha.html>.

Beltrame, M. M., & Boarini, M. L. (2013). Saúde mental e infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. *Psicol. cienc. prof.* 33(2), 336-349. Recuperado em 18 maio, 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200007&lng=en&nrm=iso.

Blikstein, F. (2012). Destinos de crianças: estudos sobre as internações de crianças e adolescentes em Hospital Público Psiquiátrico. *Dissertação de mestrado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. São Paulo, SP, Brasil.

Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. (2013). Lei nº 12.842 de 10 de julho de 2013. *Dispõe sobre o exercício da Medicina*.

_____. (2011). Ministério da Saúde. Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. *Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS)*.

_____. (2005). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde.

Caliman, L., Passos, E., & Machado, A. M. (2016). A medicação nas práticas de Saúde PÚBLICA: estratégias para a construção de um plano comum. In V. Kastrup, & A. M. Machado. *Movimentos micropolíticos em saúde, formação e reabilitação*. Curitiba: Editora CVR, 19-40.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2011). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo/Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Decotelli, K. M., Bohrer, L. C. T., & Bicalho, P. P. G. (2013). *A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder – notas sobre clínica e política*. In *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 446-459.

Fórum da Assistência Social. (2011). Carta aberta à cidade de São Paulo.

Foucault, M. *O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974)* (2006). (trad. Eduardo Brandão; rev. Salma Tannus Muchail, Márcio Alves da Fonseca. 1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Joia, J. H. (2014). *As tóxicas linhas da abstinência: compulsoriedades nas internações psiquiátricas de crianças e adolescentes em situação e vulnerabilidade social*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. São Paulo, SP, Brasil.

Kramers, M. (2013). A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. In *Estilos clínica*, (18)1, 153-165.

Lourau, R. (1993). *René Lourau na UERJ – Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.

Mazzilli, H. N. (2000). Pontos controvertidos sobre o Inquérito Civil. In *Ação Civil Pública: lei 7.347/1985 – 15 anos*. São Paulo: Revista dos Tribunais.

MPSP. Ministério Público do Estado de São Paulo. (2015). Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial (NAT) PJDIDCJJC (Equipe Técnica). *Avaliação dos Serviços de Acolhimento Institucional “Porta de Entrada” no Município de São Paulo*.

Neto, F. K., & Santos, R. A. N. (2013). *TDAH e o neurocentrismo: reflexões acerca os sintomas de desatenção e hiperatividade e seu lugar no registro das bioidentidades*. *Vínculo – Revista do NESME*, 10(1), 1-44.

Orestes, F. M. (2011). *Processos classificatórios na recepção, triagem e encaminhamento de crianças e adolescentes aos abrigos: permanências e mudanças após a Ação Civil Pública*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. São Paulo, SP, Brasil.

Pitch, T. (2003). *Responsabilidades limitadas: actores, conflictos y justicia penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc.

Programa Equilíbrio. Site oficial. Recuperado em 06 julho, 2016, de <http://www2.fm.usp.br/programaequilibrio/>.

Rizzini, I. (Org.). (2008). *Do confinamento ao acolhimento: institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência: desafios e caminhos. O cerne da questão: síntese dos dados apontados pela pesquisa*. CNPq/Ministério da Saúde.

São Paulo. (2002). Secretaria Municipal de Assistência Social. *Plano de Assistência Social do Município de São Paulo*. PLASS/SP 2002-2003.

_____. (2007). Decreto nº 48.141, de 14 de fevereiro de 2007. *Institui o Programa Equilíbrio*.

_____. (2016). Resolução Comas/SP nº 1079, de 03 de março de 2016.

_____. (2010a). Resolução conjunta nº 1 de 2010 CMDCA E Comas – SP.

_____. (2010b). *Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Plano de Assistência Social do Município de São Paulo*. PLAS – 2009-2012.

_____. (2014a). Resolução conjunta nº 2 de 2014 CMDCA e Comas – SP.

_____. (2014b). Secretaria Municipal de Saúde. *Portaria nº 986, de 2014*.

Souza, B. P. (2011a). *A medicalização do ensino comparece aos atendimentos psicológicos*. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo/Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2011b). *Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo*. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo/Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Spazziani, M. L., & Collares, C. (2010). *Conhecimento científico, medicalização e os saberes escolares em saúde*. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo/Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

O PSICÓLOGO NO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL A CRIANÇAS E ADOLESCENTES: SOBRE QUESTÕES E POSSIBILIDADES

Sthefânia Carvalho

“CAUSO” 1: NA ROTINA DO INESPERADO

“A noite havia caído e, com ela, era chegada minha hora de ir embora. Já ia me despedindo das crianças, quando comecei a escutar a voz de Francielle gritando pela casa. Aquela voz que, em momentos de certa calma, era doce, suave e recheava lindos cantos, em momentos de transbordamento de angústia se transformava em um urro grotesco que arrepiava a espinha até do mais valentão. Batia nos móveis, socava as paredes, xingava, ameaçava todos a seu redor e gritava que não queria mais ficar naquele inferno. Em um piscar de olhos, estava em cima do telhado, anunciando que iria se jogar. As outras crianças se amontoavam em um canto do quintal, em um misto de medo e excitação.

Rapidamente fiz alguns cálculos: ela iria mesmo se jogar? Ou estava blefando? Eu subiria para tentar conversar com ela? Caso subisse, ajudaria a amenizar ou, tiro pela culatra, a intensificar a situação? Chamaria a ambulância? Não dava tempo, além de quê, mesmo que chegassem, o que eles poderiam conseguir além daquilo que nós mesmos poderíamos?

Subi.

O educador cuidava de levar os demais para dentro da casa.

Ao me ver no telhado ela se assustou, talvez pensando que eu fosse tentar segurá-la. Sentei-me a certa distância e fiquei quieta olhando para ela. Eu sentia medo e não sabia muito bem o que fazer.

– “O que você veio fazer aqui?”

– “Vim te fazer companhia”.

Após um longo tempo em que ambas ficamos em silêncio, comecei a contar para ela histórias de sua vida, retomando sua trajetória até o presente momento. Ela me mirava atenta e, com os olhos, pedia que eu continuasse. Cheguei a um ponto em que pensava ‘e agora? E agora?!’... E ela, com sua expressão, me interrogava a mesma questão. Pedi então que ela esperasse mais um pouquinho antes de pular, pois eu gostaria de lhe mostrar algo. Desci do telhado, peguei na biblioteca da casa um livro de Drummond, voltei lá pra cima e perguntei se poderia ler algo para ela. Li o poema ‘José’. Sorriu, me perguntou se ela era o José. Eu disse que somente ela poderia dizer quem ela era, dei boa noite, pois, afinal, já fazia muito frio para ficar lá em cima, e descí. Ela desceu atrás de mim, me disse que estava com muito sono e foi dormir”.

ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Antes de mergulharmos na discussão deste texto, uma breve contextualização se faz necessária a fim de situar os mais diversos leitores sobre o campo ao qual nos referimos.

O acolhimento institucional é uma medida protetiva de caráter provisório e excepcional para crianças e adolescentes cujas famílias ou responsáveis estão temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, implicando na violação de direitos da criança ou adolescente em questão. Esta medida deve ser aplicada apenas quando esgotados todos os recursos para a manutenção da criança junto à família de origem, família extensa ou outros vínculos comunitários. A situação de pobreza familiar não constitui motivo suficiente para o afastamento da criança e do adolescente de seu convívio e, neste caso, o Estado deve garantir à família a possibilidade de que tenha condições materiais mínimas para retomar o cuidado de seus filhos, e não encaminhá-los para o Serviço de Acolhimento. Estar em situação de acolhimento institucional não representa privação de liberdade e, inclusive, deve-se preservar o direito da criança à convivência familiar e comunitária, além de trabalhar a possibilidade de seu retorno à família de origem ou colocação em família substituta (Brasil, 1990; Brasil, 2006a; Brasil, 2009).

Os Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saica)¹ representam uma das possibilidades de execução dessa medida protetiva, sendo moradias com aspecto residencial para até 20 crianças e adolescentes que contam com coordenação, equipe técnica, educadores e equipe operacional, responsáveis pelo atendimento aos meninos e suas famílias (Brasil, 1990; Brasil, 2009).

O PSICÓLOGO NO SAICA: DA LEGISLAÇÃO AO COTIDIANO

De acordo com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH SUAS) (Brasil, 2006b), ratificada em 2011 pela Resolução número 17 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (Brasil, 2011), a participação do psicólogo passa a ser obrigatória na equipe de referência dos serviços socioassistenciais do SUAS, entre os quais estão os Saicas.

Isto significa que em todos os Serviços de Acolhimento Institucional do país deve haver um psicólogo compondo a equipe de trabalho, o que faz com que seja um expressivo campo de atuação para estes profissionais. Disso decorre a constante necessidade de discussões e construções de referenciais éticos, teóricos e metodológicos a respeito da prática *psi* nessa área, necessidade que remete diretamente à formação dos profissionais.

As Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (Brasil, 2009) retomam proposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e da Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2005) e apresentam as atividades desenvolvidas pela equipe técnica, além de diretrizes gerais para sua realização. Como exemplo, podemos citar

¹ O Saica representa uma reformulação técnica, conceitual e operacional do que anteriormente era o Abrigo, maneira como este serviço ainda é conhecido por alguns profissionais e usuários.

o acompanhamento psicossocial dos acolhidos e suas famílias com vistas à reintegração familiar; o apoio na seleção e formação dos educadores e a articulação com o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

É importante destacar que neste documento não existe uma diferenciação entre as atividades atribuídas a psicólogos e assistentes sociais, sendo todas consideradas atividades referentes à equipe técnica.

Apesar de os textos reguladores e orientadores das políticas socioassistenciais para a infância terem sido modificados e avançado bastante nos últimos anos, as práticas nos serviços não acompanharam este movimento, o que tem relação direta com o processo sócio-histórico de desenvolvimento da assistência à infância no Brasil – marcado pela benemerência, assistencialismo, com forte influência das igrejas, voltado ao controle social das camadas mais pobres em uma perspectiva moralizante e ideológica de educação dos pobres etc. (Rizzini, 2008; Rizzini e Pilotti, 2011).

Entendemos que as revisões da legislação e de normativas são muito importantes, mas não garantem as mudanças propostas por estes mesmos textos. Apesar das inegáveis conquistas concretas alcançadas, ainda há muitas disputas a serem enfrentadas no sentido de uma mudança de culturas e práticas institucionais para que estejam aliadas a tais propostas de transformação.

Para além das legislações, normativas e recomendações oficiais que garantem certa estrutura e condições sobre as quais a política pública se desenvolverá, existe a dimensão das práticas que se constituirão a partir da ação dos trabalhadores e das construções e relações que puderem criar entre si, com os usuários e com os quase infinitos elementos que compõem qualquer campo. Neste sentido, o “como” não está predefinido e aí está o espaço de movimentação para que se ocupe este lugar de variadas formas, sempre a partir de uma posição ético-política.

Compartilhamos da concepção de que 'o que existe hoje poderia não ser mais o que é', ou seja, que toda realidade, sempre sócio-histórica, é um jogo de forças permanente que porta um caráter de variação e de transitoriedade, de inacabamento e de gestação constante. Que nos faz, portanto, diferir de nós mesmos [...]. Se há uma perspectiva ideal, trata-se daquela que entende que não existem duas instituições semelhantes e que uma mesma instituição não deveria cessar de se transformar o tempo todo (Vicentin, 2016, p.29).

Neste trabalho, apresentaremos compreensões que não delimitam um papel definitivo para a atuação do psicólogo no Saica, mas colaboram com alguns traços no desenho de uma ética que sustente este trabalho. Ética esta comprometida com a garantia dos direitos sociais, a erradicação da desigualdade sócio-étnico-econômica, a não massificação dos sujeitos, não institucionalização, com o espaço para a singularidade e para o desejo e com a quebra do ciclo de repetições transgeracionais de violações e violências. Um posicionamento político que pretende colaborar para a construção de um fazer neste campo.

Este texto é composto por discussões pertinentes à área, questões recorrentes na prática e alguns conceitos, entrelaçados e permeados por fragmentos de experiências institucionais de diversos psicólogos em Saica².

Apresentaremos algumas cenas-chave dessa montagem institucional e algumas pistas para a atuação do psicólogo neste contexto, propondo uma interlocução com os profissionais, pesquisadores e interessados, desejando ser mais uma voz a compor a permanente construção (e disputa) do campo em questão.

A multiplicidade das tarefas que um psicólogo pode desempenhar em um Saica faz com que se interrogue a legitimidade e a especificidade do trabalho, delineando as seguintes questões: o que caracteriza o trabalho de um psicólogo? O que autoriza um psicólogo a nomear-se enquanto tal? E, ainda, a que referencial técnico e conceitual cada um se remete quando fala em Psicologia?

O cotidiano do psicólogo nos serviços de acolhimento institucional e em muitos outros contextos de atuação institucional é diferente do *setting* tradicionalmente associado ao fazer clínico em psicologia. Não tem sala, não atende com hora marcada e raramente atua sozinho na relação um a um que configura os atendimentos individuais. Para além da fala e do discurso, intervém em ato, a partir das ações e situações. Seu foco de trabalho não é apenas cada um dos indivíduos, mas um olhar para a instituição como um todo e as práticas a ela entrelaçadas, considerando cada criança e também as relações entre elas, suas famílias, os demais profissionais, a organização e proposta do trabalho na instituição e a articulação com a rede intersetorial (fórum, escolas, saúde e lazer). Seu material de trabalho é quase tudo que se passa nos diversos setores da vida de crianças e adolescentes.

Retomando anotações do diário de campo que traz os registros da atuação de uma psicóloga em um Saica, encontramos a seguinte descrição de um dia de trabalho:

Naquele dia, fui a uma reunião de escola junto com a mãe de uma criança, depois joguei bola na praça com as adolescentes e, no caminho de volta, conversamos sobre paixões e desilusões. Junto com um educador, separei uma briga e mediei uma conversa entre dois meninos na casa, depois consertamos o jogo de futebol de botão, jantei com eles, contei uma história para os pequenos e fui embora.

Há uma intensa potência neste trabalho, justamente por sua abrangência, já que é composto por diversos momentos do cotidiano institucional, e pela possibilidade de acompanhar presencialmente inúmeras esferas da vida da criança - o que possibilita um campo de intervenção em ato, a partir do que se vive e das relações que se estabelecem.

2 Os trechos em que são relatadas experiências de trabalho dos psicólogos em SAICA estarão destacados em itálico para diferenciá-los dos demais trechos, facilitando, assim, a compreensão do texto.

Neste contexto tão dinâmico, a *disponibilidade para estar em relação* nas mais diversas e irreverentes situações é condição para uma atuação que gere efeitos interessantes. Em contrapartida, a incansável busca do psicólogo por delimitar sua identidade profissional pode engessar a criatividade e a ousadia necessárias a essa empreitada.

Em certa ocasião, uma colega, após breve hesitação, saiu correndo pela rua atrás de um adolescente que havia fugido muito bravo e triste. Encontrou-o em uma praça, ele permitiu que ela ficasse ao seu lado, em silêncio, por muito tempo. Depois trocaram algumas poucas palavras e retornaram, horas mais tarde. Os profissionais do serviço ficaram surpresos com o retorno do adolescente. Aquela atitude foi muito marcante na história daquela instituição e na maneira como compreendiam e lidavam com as “fugas” dos adolescentes. Depois desse episódio inaugural, houve diversas situações em que técnicos e educadores foram procurar adolescentes escapulidos. Encontraram alguns, outros não. Muitos voltaram, alguns, não. Escolhas. A dos meninos de voltar ou não e a dos adultos, de procurá-los ou de enviar ao Fórum um comunicado de evasão.

Uma vez garantido o desprendimento de um enquadre específico, o psicólogo contribui na composição deste trabalho ao considerar a singularidade em sua escuta e análise sobre os processos. Ao salientar a singularidade, referimo-nos à singularidade do outro (no caso, o jovem), de si e daquilo que se produz no encontro entre ambos. Na cena da saída não autorizada, assim como na cena do telhado apresentada no início do texto, a singularidade remete ao reconhecimento de um percurso e também à construção (em ato) de uma história, que se dá no entre, sendo tecida nas próprias relações, a partir do que afirmamos que há um *viver com* que é fundamental para essa tessitura. A partir disso, podemos defender o *viver com* como uma estratégia de trabalho.

QUE CASA É ESSA? — UM CAMPO DE MISTURAS

Com relação à produção subjetiva, partimos da concepção da multiplicidade, considerando que sua produção não é exclusivamente individual, nem apenas coletiva ou institucional, mas que se engendra para além do indivíduo, construindo-se coletiva e coextensivamente à produção do campo social em um determinado contexto histórico (Guattari, 1992).

Consideramos, portanto, que as práticas em uma instituição influenciam diretamente a produção de subjetividades naquele espaço-tempo. Neste sentido, as escolhas feitas para a constituição daquele ambiente têm efeitos diretos sobre os discursos que circulam e, conseqüentemente, sobre as crianças e adolescentes. As crianças podem servir sua própria comida? Que princípios norteiam a construção das regras de convivência? Quais portas ficam trancadas e quais ficam abertas? Com que frequência os familiares são convidados a estar no abrigo e participar das ações referentes a seus filhos? Qual é a aparência desta casa? Ela de fato se parece com uma casa? Ela é acolhedora? Existem espaços e permissão para que atividades diversificadas aconteçam simultaneamente ou todos precisam estar ao mesmo tempo no mesmo espaço, sempre juntos, fazendo a mesma coisa

(todos na sala assistindo televisão, por exemplo)? Os moradores podem receber amigos em casa? Há marcas dos meninos e meninas pelas paredes? Quem pode circular por esta casa? Como é a relação da instituição com voluntários e qual limite para o acesso que têm sobre as crianças?

A partir das respostas a estas e outras inúmeras perguntas, desenham-se cenários, possibilidades e efeitos de subjetivação significativamente diferentes entre si.

Neste sentido, o discurso é entendido como um dispositivo organizador da realidade. Para além de uma relação entre palavra e coisa, constitui-se como um conjunto de regras que, em ato, põe em funcionamento enunciados e relações (Foucault, 2009).

A fim de dar corpo ao que afirmamos, vamos passear por uma cena emblemática dos Serviços de acolhimento de crianças e adolescentes. Muitos daqueles que já entraram em instituições como esta provavelmente terão vivido a experiência de serem abordados por crianças ou adolescentes com pedidos como mexer em seu celular, dinheiro para comprar algo, presentes, passeios e inclusive o pedido para que seja padrinho deles ou que os adote. Somado a isso, um contato físico apressado: abraços, colo, mãos dadas, toques nos cabelos. Será que estas crianças, em outro contexto, teriam o mesmo comportamento? Certamente, não. A maneira como os atores institucionais lidam com a perspectiva de adoção, as histórias da família de origem, o que significa estar no abrigo e as possibilidades colocadas para as crianças, as coloca em lugares discursivos específicos na relação com o outro, e elas criam respostas a partir deste lugar destinado a elas pela montagem institucional. Na situação mencionada, as crianças respondem do lugar de quem está em falta em relação ao outro que é, assim, pleno. Lugar de quem não tem, de quem precisa do outro que, mesmo desconhecido, representa uma “salvação” de sua condição atual. Podemos reconhecer na situação relatada efeitos do oficialmente ultrapassado, mas ainda operante, discurso sobre a “criança carente”.

Por outro lado, certamente alguns de nós já pudemos também testemunhar instituições de acolhimento em que as crianças não nos interpelam com pedidos sem fim, nem deixam de fazer aquilo em que estão envolvidas para poderem simplesmente desfrutar de nossa presença ou ousam até, vejam só, lançar um olhar desconfiado como quem perguntasse “o que é que você quer de mim? O que está fazendo aqui?”.

Como contribuição a essa discussão, do ponto de vista da psicanálise, podemos afirmar:

É O Outro³ que dá à criança o sentimento de que ela tem um lugar. [...] O lugar que as pessoas autorizam ou não a criança ocupar; a função que a gente lhe dá sem que saiba, como doente, por exemplo, para abrandar a angústia, são elementos de um jogo que existe na família como também em toda instituição da qual ela

3 Termo cunhado por Jacques Lacan, utilizado em psicanálise para designar um lugar simbólico que determina o sujeito, inserindo-o na linguagem (Roudinesco & Plon, 1998).

participa. O sentimento que a criança ou o jovem tem de seu lugar no mundo é igualmente ligado à maneira na qual ele tem contado, sido importante ou não, para alguém, *sem ter de se apagar como sujeito* (Altoé, 2010, p.62).

Destacando questões pertinentes ao trabalho no Saica, vale indicar algumas de suas características peculiares, que marcam profundamente tanto seu funcionamento quanto as práticas que ali ocorrem. O abrigo não para, não fecha. Lá, não se encerra o expediente. Funciona vinte e quatro horas por dia, manhã, tarde, noite, madrugada, sete dias por semana, inclusive (e *principalmente*) nos feriados. Os acontecimentos, obviamente, não têm hora marcada. A vida está acontecendo, em sua expressão dinâmica e inapreensível.

Outra característica fundante é que a instituição está temporariamente cumprindo a função de cuidar de crianças e adolescentes, de forma compartilhada com a família sempre que possível. Esse cuidado não se refere apenas à responsabilidade legal e cuidados básicos, de sobrevivência das vinte crianças e adolescentes, mas, sobretudo, a um redemoinho de afetos atualizados nessas relações, convocando os profissionais a uma posição muito delicada na relação com as crianças e suas famílias de origem. Muitas vezes, cumprir temporariamente e de forma compartilhada a função de família tende a se misturar com ocupar o lugar da família na vida da criança, captura que opera sobre as crianças, as famílias e também sobre os profissionais do Serviço de Acolhimento.

São inúmeras as situações que exemplificam a montagem referida acima. O fato de as crianças e adolescentes chamarem os funcionários pelos referenciais familiares de *tio e tia*, se referirem ao coordenador ou outra figura na instituição como *mãe* ou *pai*, por vezes, incentivados pelos próprios adultos a procederem desta forma, nos permite analisar no discurso essa confusão de papéis.

As experiências são frutos de muitas misturas. É comum crianças passarem o final de semana ou alguma data comemorativa, como o Natal, na casa de educadores, participando de sua rotina familiar, íntima. Familiares das crianças, por vezes, relatam sentir-se constrangidos nas visitas aos filhos acolhidos, percebendo-se avaliados em sua conduta pela equipe e desprezados pelos filhos, em uma cobrança implícita de que pudessem garantir as condições providas pela instituição, como, por exemplo, cinco refeições diárias, passeios caros e diversos presentes. Os profissionais ficam extremamente mobilizados com o sofrimento das crianças e é comum que, como reação, façam um julgamento moral das atitudes de suas famílias e culpabilizem as mesmas pela situação em que se encontram, tendo, como consequência, dificuldade em acolhê-las e em desenvolver um trabalho com elas.

Com relação aos bebês e crianças pequenas, é frequente encontrar tensões entre profissionais e familiares quando os últimos se aproximam de seus filhos, uma vez que os profissionais (incluindo o psicólogo) podem temer que a família não seja capaz de cuidar daquele ser frágil que agora está sob seus cuidados. Por outro lado, não é raro que evitem estabelecer um vínculo com as crianças e adolescentes na tentativa de proteger-se do sofrimento gerado pela posterior separação daqueles sobre quem derramaram

seus cuidados. O discurso sobre a adoção também perpassa essas relações, não sendo incomum o pedido das crianças para que sejam adotadas pelos profissionais e, também, o caminho inverso - profissionais que desejam e pleiteiam adotar uma criança que os mobiliza especialmente.

Nesse contexto, constituem-se rivalidades entre familiares e profissionais quando esses disputam quem cuida melhor, tem mais condições, toma as decisões, ou até de quem a criança gosta mais. Disputam, como em uma final de “dança das cadeiras”, ocupar exatamente o mesmo lugar que a família na relação com a criança.

Nas situações que elencamos, pretendemos ilustrar o entrelaçamento entre o campo profissional e o pessoal inerente a este contexto⁴. Ao apresentar estes elementos, reconhecemos que eles existem e assumimos que uma importante parcela dos afetos circulantes passa inevitavelmente por aí, o que tem efeitos diretos nas práticas e nos modos de cuidado que se desenvolvem nestas instituições. Mesmo quando não chegam a ser concretamente atuados, afetos similares são pensados, sentidos, sofridos e sonhados.

A relação dos profissionais do Saica com as crianças não é uma relação familiar. Ao mesmo tempo, é difícil posicionar-se em outro lugar, dada a convocação que esta montagem institucional produz: estar em uma relação tão próxima com crianças afastadas do convívio familiar cotidiano. O desafio é construir outro lugar na relação com as crianças e também com suas famílias, um lugar que não pretende substituir a família, para que possamos desempenhar nossa função de proteção e garantia de direitos podendo, inclusive, trabalhar sobre as relações das crianças acolhidas com suas famílias e suas histórias.

As relações estabelecidas pelas famílias, pelas crianças e pelos adolescentes com todos aqueles que são agentes da proteção social têm a possibilidade de serem mediações potencializadoras, mas, para isso, as famílias precisam ser acolhidas como agentes de transformação e apoiadas em seus movimentos de mudança e compreendidas em seus próprios contextos. Isso significa considerar que as famílias são plurais, diversas em sua organização e em seus modos de convivência (Moreira, Bedran, Carellos e Passos, 2013, p.66).

A tarefa é árdua e o psicólogo, ao ter o desejo de sustentar a construção deste outro lugar - não familiar - na relação com a criança, contribui com os processos de diferenciação e a construção de outros modos de a equipe se relacionar com os meninos e meninas e suas famílias.

Quando trabalhamos com crianças e adolescentes de forma geral e, especialmente, em instituições de moradia, como são os Saicas, o campo da educação está subjacente, permeando qualquer outra prática, inclusive a prática *psi*. A criança não faz uma distinção funcional entre os adultos que compõem sua rede de relações, separando-os por áreas de

4 Sabemos das limitações e da artificialidade da distinção entre “campo profissional” e “campo pessoal”. Contudo, optamos por utilizar este recurso como uma estratégia didática para expressar com mais clareza a noção pretendida.

atuação. No limite, somos adultos assumindo posicionamentos, fazendo escolhas, atribuindo sentido ao mundo e às relações, mostrando possibilidades de experimentar situações e isso irá compor a história de construção daqueles sujeitos, inferindo-lhes marcas referenciais.

O aspecto educativo e a teia de afetos que circulam pela instituição são pontos centrais e complexos no manejo desse trabalho. A relação entre adultos e crianças é pautada pelos valores, crenças, visão de mundo, concepções e histórias de vida de cada profissional. No Saica, a dimensão pessoal atualiza-se, e os profissionais tendem a atuar de acordo com repertórios próprios, recorrendo à sua história de vida e aos saberes ao longo dela construídos como referenciais para ensinar diferentes ensinamentos, broncas, negociações, prazeres, castigos, brigas, brincadeiras, portas trancadas, maneiras de lidar com o sofrimento, alimentação, proibições, amores, permissões, julgamentos e privilégios.

Nesse sentido, o psicólogo contribui quando, atento para esses movimentos, convida à fala, ao compartilhamento, à elaboração e à construção coletiva desse mosaico de composições, colaborando para a criação de uma ação que não seja pautada apenas em respostas espontâneas, pressupostos individuais e na repetição das histórias ou modelos de cada profissional. Esse movimento pode ser produzido e alimentado de diversas formas: reuniões periódicas entre profissionais do serviço, registro escrito sistemático de situações de trabalho, priorização das ações em duplas, compartilhamento de informações importantes sobre a história da criança com os educadores, formação continuada, supervisão institucional e diversas outras que se possa inventar.

Afirmar processos de diferenciação exige estratégias institucionais, sem as quais experimentamos imensa dificuldade em construir uma mesma direção política que oriente o trabalho, o que nos faz reféns das arbitrariedades individuais ou busca por uniformização das condutas dos profissionais em questão.

Sem essa direção de trabalho, as crianças ficam à mercê de balizas divergentes entre si, a depender da decisão arbitrária do adulto presente em cada cena, o que é uma vivência extremamente angustiante e psicologicamente desorganizadora. É necessário que as crianças e adolescentes tenham confiança em um ambiente relativamente estável, ancorado em referenciais simbólicos gerais, o que não as deixa como objetos do exercício de poder de cada um dos adultos.

Defendemos que a direção geral esteja contemplada no Projeto Político Pedagógico da instituição, que de nada serve quando é apenas uma formalidade, mas pode ser um norteador importantíssimo uma vez que prevê intencionalidade e direcionamento político e ético nas práticas realizadas pela equipe do Saica.

Acompanhemos, a seguir, uma cena que dialoga com as questões apresentadas.

“CAUSO” 2: A VIDA NA INSTITUIÇÃO E A INSTITUIÇÃO NA VIDA

“Na República Jovem⁵, Serviço do SUAS destinado a jovens que completam dezoito anos e não têm a possibilidade do retorno à família de origem e nem encaminhamento a uma moradia autônoma, conheci Luka.

Chegaram junto com ele uma poupança de dois mil reais, uma indicação de que era ‘um menino que não dava problemas’, um relatório de apenas três páginas sobre seus últimos dezessete anos vividos na mesma instituição e um olhar vazio.

Na primeira noite em que passou na casa, mal conseguia conversar conosco, parecia anestesiado, em um estado de paralisia. Naquela ocasião, os outros moradores da República passariam a noite fora e ele seria o único a dormir na casa. Deixava escapar apenas um tímido e disfarçado pedido de que ficássemos ali. “Nunca fiquei sozinho”. “Mas... nunca, nunca?”. “Não, nem por um minuto”. Ficamos até às 22h. Garantimos que voltaríamos cedo no dia seguinte.

No outro dia, percebemos que ele não havia comido nada, apesar da dispensa cheia de alternativas. “Não sei cozinhar nada. Nem sei acender o fogão”.

Gastou os dois mil reais que o abrigo havia guardado de seu salário sem deixar que ele tivesse acesso em menos de um mês, sem nem saber com o quê. Como não tinha acesso ao dinheiro no período do abrigo, não desfrutou da recompensa por seu trabalho e nem aprendeu o valor das coisas, nem a cuidar do dinheiro.

Nessas duas situações, com relação à comida e ao dinheiro, percebemos evidentes traços de uma formação que desconsiderou a importância desses aprendizados, e, poderíamos supor, de quaisquer recursos para tocar a vida fora do abrigo.

Com o tempo, foi-se deixando conhecer. Contou-nos que não sabia absolutamente nada sobre sua origem. Nenhum nome, nenhuma história, nenhuma justificativa. Havia sido adotado por uma educadora do abrigo em que morava quando tinha seis anos, mas, foi “devolvido” ao mesmo abrigo dois anos depois, sem entender o porquê. Seguiu, então, morando neste abrigo até que a mesma educadora, que continuava trabalhando lá, novamente pleiteia sua adoção. Ele fica com ela por mais um tempo e, mais uma vez, repete-se a história da devolução. Luka nos conta que sua interpretação é de que ele “não sabe como ser um bom filho”, e, por isso, nem sua mãe, nem a educadora quiseram ficar com ele. No momento de sua saída do abrigo, essa mesma pessoa, que já não trabalhava mais no abrigo, oferece um dos quartos de sua casa para que ele alugue. Ele fica muito em dúvida, pois, nesse momento crítico e assustador de saída do abrigo, essa era uma tentadora possibilidade de viver algo já conhecido e que representava para ele uma referência familiar. Finalmente poderia ter uma família, mesmo que houvesse um preço a ser pago: além do aluguel, o assujeitamento ao lugar daquele que não sabe ser um bom filho e, por isso, deve aceitar qualquer migalha, qualquer violência, qualquer contrato.

Luka aceitou nosso convite de ficar um tempo na República até que pudesse avaliar qual seria um caminho interessante para ele.

5 Serviço de acolhimento com capacidade de atendimento para seis jovens entre 18 e 21 anos, contando com um coordenador, um assistente social e um psicólogo para até quatro casas.

Certa vez, batendo papo com os adolescentes, falávamos sobre origem, traços físicos e descendência. Luka ficou silencioso e atento. Ao final da conversa, disse que não sabia nada sobre sua história. Perguntamos se sabia o que constava nos relatórios que o abrigo enviava ao Fórum. Ele imediatamente respondeu que as crianças não podem ver os relatórios, que é coisa para os adultos e, por isso, nunca tinha tido acesso a nenhum relatório ou outra forma de registro sobre sua história.

Diante disso, propusemos a Luka uma ida ao fórum, acompanhado por um de nós, para que visse seu processo e tivesse acesso a informações sobre sua família, seu acolhimento, sua infância. Esta possibilidade de movimentar o que estava tamponado há anos causou uma ansiedade para todos nós. Para Luka, era difícil mexer em algo que ao longo de toda sua vida havia sido mantido abafado pelos agentes institucionais, possivelmente como uma tentativa de poupá-lo de situações difíceis – ação que, ao invés de protegê-lo, talvez o tenha deixado sem o solo a partir do qual desenvolver suas raízes, sua identidade, tornou-se o “menino que não dá trabalho”. Para a equipe, era difícil sustentar essa intervenção arriscada, uma vez que não sabíamos o que encontraríamos em seu processo no fórum e, muito menos, que efeitos isso teria sobre a vida de Luka e como ele reagiria a isso.

Por fim, ele decidiu ir ao Fórum. Chegando lá, os funcionários tiveram grande dificuldade em encontrar o processo de Luka. Informaram que, uma vez alcançada a maioridade, o processo físico fica certo tempo no cartório e depois é enviado para arquivamento em uma central por um período e, depois, destruído. Foi desesperador cogitar que o único material capaz de fornecer a esse sujeito alguma pista sobre a história de sua família não existisse mais. Passadas algumas horas e muita insistência de nossa parte, o processo foi localizado.

Havia duas enormes pastas empoeiradas. Lemos juntos diversas partes do processo. Ali, descobrimos que a mãe de Luka havia sido presa por tráfico de drogas e, por isso, ele foi parar no abrigo. A essa, somavam-se outras informações difíceis sobre o contexto de vulnerabilidade que abarcava sua família de origem. Anotamos alguns nomes, endereços e telefones da época, na esperança de que pudéssemos localizar algum familiar.

Encontramos também registros sobre os processos de adoção e devolução que Luka havia vivenciado. Com evidente dor e coragem, ele leu o relato da educadora/mãe adotiva a seu respeito, justificando os motivos pelos quais não queria mais ficar com ele. Em um ponto da leitura, ele me interrompe e questiona: ‘Então o problema é que eu brigava na escola? Mas todas as crianças têm alguma briga na escola. E ela disse também que eu era mal-educado e respondia para ela... Mas se ela era minha mãe adotiva, ela também tinha que me educar!’. Nessa passagem, ele parece despir-se do peso de ser aquele que não sabe ser um bom filho e, talvez pela primeira vez, se permite sentir raiva pela violência que viveu nesta relação com uma adulta que, por motivos que desconhecemos, estava impossibilitada de cuidar dele e o submeteu a grande sofrimento.

Em meio às incontáveis páginas, achamos um tesouro: ali estava escrito que sua mãe, ao sair da penitenciária, o havia visitado no abrigo por cinco vezes, até que se determinasse a proibição de sua visita e a destituição familiar. A partir deste ponto, nada mais importava para Luka: ‘Ela não me abandonou! Ela foi me visitar no abrigo! Ela me queria!’. Uma virada se instaurava em sua constituição: ele havia sido desejado e amado pela mãe.

No caminho de volta, no ônibus, eu mesma voltava impactada pela intensidade daquela experiência. Em meio a nosso silêncio, eu pensava em como ajudar Luka a dar um contorno a todo aquele redemoinho de informações e afetos. Surpreendendo-me, ele rompe o silêncio e pondera que a vida de sua mãe deveria mesmo ter sido muito difícil e que provavelmente ela tenha iniciado a participação no tráfico como uma tentativa desesperada por não encontrar outra alternativa para sustentar a si e aos filhos. Ele dá uma interpretação e um lugar afetivo para aquelas informações fragmentadas e busca, a partir de pedaços, construir um corpo.

Alguns dias depois, ele chegou ao escritório eufórico, dizendo que havia pesquisado a origem dos sobrenomes encontrados e que havia descoberto que ele era descendente de indígenas! Apontei que ele tinha, mesmo, alguns traços indígenas como o olho levemente puxado. Nesse momento, ele liga para um amigo, para contar que ele era índio e tinha até o olho puxado. O amigo pouco entendeu a relevância daquilo e logo desligou, irritado. Mas Luka e nós percebíamos o que estava em jogo.

Buscamos pelos endereços e telefones registrados no Fórum, porém, sem sucesso. Muito tempo havia se passado e as informações já estavam desatualizadas. Apesar de não termos conseguido produzir uma alteração na realidade concreta de Luka, algo importante em sua realidade psíquica mudou. Ele utilizava o encontro com elementos da história de sua família e sua infância para construir uma versão própria de sua história substituindo o buraco vazio que ocupava este lugar há anos.

Ele passou a ser o filho desejado, descendente de índios, que teve uma família com muitas dificuldades, uma mãe guerreira que tentou resolver a situação e que não o abandonou, mas que o teve retirado por ocasião de sua detenção. Ele pôde construir para si um lugar de pertencimento neste mundo e, uma vez tendo este lugar de partida, conseguiu seguir caminhando.

Poucas semanas depois, ele nos ligou para dizer que não iria mais morar com a educadora, mas sim com uns amigos em uma pensão. Disse que tinha se cansado dessa história de abrigo, e havia saído meio fugido, mas que nós não nos preocupássemos, pois ele ficaria bem.”

Apoiamo-nos na história relatada para abordar uma característica que compreendemos ser estruturante do trabalho do psicólogo neste contexto: o compromisso com a dimensão subjetiva e a sustentação do espaço para manifestação da singularidade, fazendo resistência ao rolo compressor homogeneizante de toda instituição.

Podemos verificar que diversos elementos biográficos das crianças e adolescentes em acolhimento institucional se repetem. Essas repetições constituem-se como indicadores de pertencimento dessas famílias a um determinado grupo social. Na maioria dos casos, as crianças acolhidas institucionalmente são negras, pertencentes a famílias pobres que residem nas periferias e carregam histórias de muitos rompimentos e acessos a direitos negados e outros tantos violados ao longo de gerações⁶ (Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada, 2004; Fávero, Vitale e Baptista, 2008).

6 É necessário destacar que o fato de as famílias de crianças acolhidas pertencerem em sua maioria a um mesmo grupo social nos aponta para a hipótese de que esta política pública se destina especificamente ao controle social de alguns grupos sociais determinados, e não que situações de desproteção e violência contra infância ocorrem apenas em famílias pobres.

Tais elementos nos contam sobre os processos históricos e sociais de construção das situações em questão, processos estes que devem ser reconhecidos e tomados em análise para que possam ser alterados. Essa similaridade das trajetórias pode gerar um soterramento da singularidade – tanto na compreensão dos profissionais que acompanham as histórias quanto no olhar das próprias famílias sobre si. A similaridade carrega consigo o risco de que se anulem as peculiaridades das histórias e das relações de cada família, além de sufocar a abertura para a maneira como cada um se posiciona frente a sua história, o que deseja e pode fazer dela.

Por mais que as crianças acolhidas vivam situações semelhantes quanto à vulnerabilidade, violação de direitos e grupo social ao qual pertencem, criando uma ilusão de unidade, consideramos imprescindível não interpretar *a priori* os comportamentos e as significações que cada sujeito atribui a sua história de vida e à própria situação de acolhimento institucional.

Ao não considerar uma identidade coincidente entre todos, nem um sentido fixo para as vivências, apostamos na força da criação de sentidos coletivos, que não apenas constroem uma interpretação para a história, mas, no mesmo ato, produzem história a partir das experiências e relações. Na cena com Luka, podemos acompanhar o caminho de certa reedição em que o fazer junto, a leitura dos relatórios, a ida ao Fórum, as conversas sobre o proibido, o encontro com outros adolescentes, permitiram a criação de outro sentido e de um giro no caminho.

Dessa forma, trabalhar pelo direito à história e à memória, incluindo-se suas partes mais difíceis e sofridas, possibilita ao sujeito a construção de uma narrativa e uma interpretação a respeito de si, sua família e do contexto sociopolítico em que está inserido, propondo, portanto, lidar com o sofrimento, não abafá-lo ou reprimi-lo. Frequentemente escutamos profissionais da assistência, do judiciário e, por consequência, as próprias crianças referindo-se ao período de acolhimento como uma nova vida, um recomeço, um virar a página, esquecer o passado e escrever uma nova história – ficam as perguntas: qual o custo subjetivo e político desse apagamento do passado? Ao silenciamento de quê situações e afetações ele se presta?

Acreditamos “que a instituição deva não só admitir toda a história de vida da criança como, principalmente, tolerá-la para engajar-se na construção ou no resgate de uma história ocultada, negada, rejeitada, pois se trata da história de sujeitos socialmente renegados” (Marin, 2010, p.30). Quando a autora destaca a importância de estabelecer relações transparentes com a criança, nos alerta para os efeitos nocivos de uma relação ambígua, de afeto pseudomaterno, que visa apagar a triste história em que a crianças se encontra. Como direção ética de trabalho entendemos que:

[...] não se deve apenas preencher totalmente a criança, mas também permitir que ela questione sua origem, fale de seu abandono, entenda quem, no momento, está ocupando os lugares de proteção e apoio e, ao mesmo tempo, de limite e ordem e para onde deve seguir seu destino (qual o futuro possível colocado para ela). Estas são as possibilidades de lhe dar condições para ser um sujeito autônomo (Marin, 2010, p.61).

Ancorados nessa compreensão, a tentativa de preencher a criança com aquilo que se considera faltoso a uma vida, tem relação direta com o lugar da família em nós e requer a necessidade da análise da implicação dos próprios profissionais, para que possamos deslocar nosso olhar do lugar social de referência absoluta, exclusiva e sacralizada que a família tem em nossa sociedade para poder construir e habitar a *função-acolhimento* junto às crianças que acompanhamos no Saica e suas famílias.

Nesse ponto, chegamos a uma proposta muito familiar ao psicólogo, apesar de deslocada de seu enquadramento original: a oferta de espaço para a palavra e a aposta nos efeitos da fala. Falar sobre o que aconteceu, sobre onde dói, o que gosta, medos, lembranças, alegrias, indefinições, angústia, sobre o que se deseja, se espera, se sonha, sem a necessidade de um objetivo, funcionalidade ou direção predefinida para esta fala. A produção de fala enquanto prática de saúde, que põe a vida em questão e movimento.

As estratégias podem ser diversas e inventadas em cada contexto: grupos de fala de meninas, meninos, adolescentes, oficina de construção de histórias com crianças, assembleias ou qualquer outro dispositivo que se deseje e consiga criar. O indispensável é que esses espaços estejam garantidos entre as práticas na instituição - e o psicólogo seria um dos responsáveis por sustentar este eixo de trabalho. Não é necessário que o psicólogo esteja presente em todas as ações, mas uma possibilidade de ação é fomentá-las e dar sustentação para que outros também possam desenvolvê-las sabendo que contarão com um espaço de cuidado para si próprios, diante da angústia despertada pelo encontro com o sofrimento e questões das crianças e adolescentes. A atuação do psicólogo na instituição não se resume ao que pode ser produzido na relação direta com ele, corpo a corpo, mas no que ele impulsiona de movimento e diferença nas práticas institucionais.

Ainda a respeito da circulação da fala como estratégia para o trabalho, destacamos a importância de que sejam fomentados espaços de troca entre todos os trabalhadores da instituição, uma vez que lidarão com situações muito intensas e delicadas e mobilizarão o desamparo e as angústias de cada um dos profissionais envolvidos. Nesse sentido, pensamos a fala como recurso para certo distanciamento psíquico, que permita perceber afetos e implicações em jogo, podendo abrir caminho para uma leitura acerca das situações que nos sequestram e imobilizam ou nos fazem reagir automaticamente. A fala e a escuta como uma estratégia para a construção de sentido coletivo para o trabalho, radicalizando a compreensão de que o serviço não é dividido entre aqueles que pensam, planejam e decidem de um lado (técnicos) e aqueles que executam as tarefas de outro (educadores e auxiliares).

Portanto, garantia de dispositivos de fala e escuta para crianças e adolescentes, seus familiares e a própria equipe de trabalho, considerando a fala não apenas ou necessariamente como terapêutica, mas em sua dimensão de testemunho.

Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade, ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento

indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas ousar esboçar outra história, a inventar o presente. (Gagnebin, 2009, p.57)

O COLETIVO, O SINGULAR, E O PSICÓLOGO COM ISSO?

Em uma instituição de acolhimento, somos convocados a lidar com situações muito complexas e a tomar decisões difíceis e rápidas, o que pode gerar um alto nível de angústia ou, pelo avesso, apatia nos profissionais – afetos que vêm como expressão da complexidade e responsabilidade em jogo. O psicólogo apoia a equipe na construção da possibilidade de suportar essa angústia e o *não-saber-o-que-fazer*, compreendendo-os não como falhas ou faltas, mas como matéria-prima à lapidação de alternativas criativas e vivas para cada caso, mesmo em meio à pressão e ao enorme volume de trabalho. Trabalha, portanto, para que a dimensão paradoxal e imponderável da subjetividade esteja sempre presente, compondo a leitura das situações para tecer caminhos e decisões que representem o peso do sujeito, e não da instituição.

Uma vez que apontamos para uma atuação que dê sustentação à singularidade e faça resistência às ações massificantes, é necessário trazer a *dimensão do desejo de cada criança e adolescente* como uma das referências centrais para pensar as ações relacionadas à sua vida. Isso implica que a criança não seja apenas objeto do desejo dos adultos ou da Assistência Social, da ação de outrem que sempre sabe *a priori* o que é o bem, ou o melhor, pautando-se em interesses externos e referenciais generalizados, mas que possa ter seu desejo compondo o rol de elementos do processo de atenção e cuidado. No cenário atual, esta afirmação pode ser considerada uma obviedade do ponto de vista da compreensão dos profissionais e do tom dominante nos textos oficiais da legislação e das instituições. Contudo, as implicações na reorientação do trabalho e das práticas não são tão óbvias e traz uma complexidade para os processos de trabalho.

Orientados por essa ética, temos a responsabilidade de problematizar práticas bastante corriqueiras nas instituições de acolhimento, como propostas de passeios em que todos vão juntos para o mesmo lugar, decidido por algum membro da diretoria da organização, independentemente de idade, momento de vida, contexto cultural e interesses das crianças e adolescentes. Essa análise se estende também às diversas atividades cotidianas oferecidas no contraturno da escola, destacando a importância da participação de cada um na escolha da forma como deseja ocupar seu tempo livre, favorecendo o comprometimento, o interesse e a implicação das crianças e adolescentes com os mesmos. O que nos cabe, por exemplo, quando trabalhamos em um serviço administrado por uma organização evangélica, que leva as crianças ao culto todos os domingos, mas um dos adolescentes quer frequentar um terreiro de umbanda?

O mesmo se aplicaria com relação às decisões a respeito dos encontros com a família, sua frequência, atentando para as dificuldades e possibilidades que a criança identifica na relação com seus familiares e que caminhos ela consegue vislumbrar como possíveis, sendo protagonista dessa construção, e não apenas empurrada ou puxada de lá para cá de acordo com a avaliação exclusiva dos adultos (familiares e, principalmente, profissionais).

Destacamos a importância da intencionalidade das ações praticadas, aliada à criação de estratégias para alcançar, ainda que parcialmente, os objetivos propostos, o que nos remete diretamente ao âmbito do posicionamento político frente ao trabalho. Com minha prática, o que busco fortalecer? Para onde caminho e o que pretendo? É imprescindível, para a atuação do psicólogo, ter condições de refletir, debater e se posicionar com relação a questões que permeiam transversalmente a própria existência deste campo.

Nesse sentido, uma suposta neutralidade asséptica do técnico é algo perverso, quando este, por exemplo, propõe atendimentos levando em conta exclusivamente questões psicológicas, quando enquadra meninos e famílias em diagnósticos aprisionantes, encaminha burocraticamente, sem construir um caminho para a efetivação deste encaminhamento, propõe protocolarmente algo que ele mesmo não acredita que irá funcionar, cumpre determinações como se não houvesse possibilidade de questionamento ou de construção de alternativas ou se esconde atrás dos famosos "protocolos".

A respeito do trabalho dos psicólogos, Mello e Patto (2008) afirmam que:

[...] sem a consciência da imensa responsabilidade dessas práticas, esses profissionais podem lesar direitos fundamentais das pessoas e, no limite, colaborar para a negação de seu direito à vida. Um psicólogo que não adquirir a capacidade de pensar o próprio pensamento da ciência que pratica, ou seja, de refletir sobre a dimensão epistemológica e ética do conhecimento que ela produz, certamente somará, insciente, com o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura. (Mello & Patto, 2008, p.594)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altoé, S. (2010). A psicanálise pode ser de algum interesse no trabalho institucional com crianças e adolescentes? In S. Altoé (Org.). *Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Revinter.

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

_____. (2005). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004*. Novembro de 2005. Brasília, DF.

_____. (2006a). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/ Conselho Nacional de Assistência Social. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, DF.

_____. (2006b). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS - NOB-RH/SUAS*. Dezembro de 2006. Brasília, DF.

_____. (2009). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social. *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília, DF.

_____. (2011). Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. *Diário Oficial da União*. República Federativa do Brasil. Nº 118, 21 de junho de 2011. Seção 1. Brasília, DF.

Fávero, E. T., Vitale, M. A. F., & Baptista, M. V. (Orgs.). (2008). *Famílias de crianças e adolescentes abrigados*. São Paulo: Paulus.

Foucault, M. (2009). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (19ª ed.). São Paulo: Loyola.

Gagnebin, J. M. (2009). *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34.

Guattari, F. (1992). Da produção da subjetividade. In F. Guattari. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA). (2004). *Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes da rede de serviços de ação continuada*. Recuperado em 3 maio, 2017, de http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/infanciahome_c/acolhimento_institucional/Doutrina_abrigos/IPEA

._Levantamento_Nacional_de_abrigos_para_Crianças_e_Adolescentes_da_Rede_SAC.pdf.

Marin, I. S. K. (2010). *Febem, família e identidade: o lugar do outro* (3a ed.). São Paulo: Escuta.

Mello, S. L., & Patto, M. H. S. (2008). Psicologia da violência ou violência da psicologia? *Psicologia USP*, 19(4), 591-594.

Moreira, M. I. C., Bedran P. M., Carellos S. D., & Passos A. P. C. P. (2013). As famílias e as crianças acolhidas: histórias mal contadas. *Psicologia em Revista*, 19(1), 59-73.

Rizzini, I. (2008). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.

Rizzini, I., & Pilotti, F. (Orgs.) (2011). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Vicentin, M. C. G. (2016). Criar o descrençável. In E. Lauridsen-Ribeiro & C. B. Lykouropoulos (Orgs.). *O Capsi e o desafio da Gestão em Rede* (p.29-38). São Paulo: Hucitec.

NAS BRECHAS DO PODER: FRAGMENTOS DO TRABALHO DO PSICÓLOGO NAS VARAS DE INFÂNCIA E JUVENTUDE

Siglia Cruz de Sá Leão
Jessica Mara Oishi

O homem sem qualidades é aquele cujo
destino é o de não ter nenhuma outra
qualidade senão a de ser marcado pelo I e,
deste modo, poder entrar na quantidade.
[...] o homem sem qualidades é o
homem quantitativo.

Jacque-Alain Miller, em A era do homem sem qualidades

O trabalho do psicólogo na instituição judiciária é o pano de fundo para este capítulo que visa propor reflexões sobre o cuidado e a proteção da infância e da juventude, bem como expor dilemas que compõem nosso cotidiano e prática profissional na lide com crianças e adolescentes, sujeitos de Direito.

Ainda que a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos seja reconhecida a partir da Constituição de 1988, somente com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, um novo paradigma se confirma, historicamente construído ao longo do processo de produção e proteção da infância. Outras disciplinas e especialidades também passaram a ser chamadas, no território jurídico, a se ocupar da infância, sendo este o contexto de inserção da Psicologia como partícipe da equipe multidisciplinar que assessora o magistrado.

Como psicólogas que trabalham na Vara da Infância e Juventude, somos convocadas, pelo juiz, a realizar avaliações, propor intervenções e oferecer esclarecimentos, por meio de relatórios técnicos ou laudos, recebidos por este como provas processuais e subsidiárias de decisões.

Usualmente, os casos que se encontram na Vara da Infância e Juventude referem-se a crianças e/ou adolescentes considerados em situação de risco e/ou vulnerabilidade, em razão da violação de direitos por parte dos pais, da família ou da sociedade. A finalidade da intervenção judiciária é garantir que esses direitos sejam restabelecidos e assegurados.

Nesse cenário, a criança e o adolescente figuram no elenco como atores principais. No palco cotidiano, porém, nem sempre protagonizam a cena, “roubada” pelos discursos das diversas disciplinas que constituem o processo e configuram saberes sobre a criança e o adolescente, definindo poderes de fala e autoridade que afetam aqueles sujeitos.

Apresentaremos dois recortes de casos acompanhados por nós, ao longo deste período de trabalho no Judiciário, com a intenção de ilustrar questões que perpassam nossa prática e provocar e aprofundar reflexões.

ADOLESCÊNCIA: CUIDAR DE SI — FALAR DE SI

“Após o desaparecimento dos genitores, um grupo de 11 irmãos passa a ser acompanhado pelos serviços de proteção e assistência da comunidade. Enquanto os adolescentes são incentivados a adquirir autonomia, conseguir meios de subsistência e gestão da própria vida, as quatro crianças do grupo são encaminhadas a um serviço de acolhimento institucional (SAICA).

A passagem da infância a adolescência, para estes irmãos, é vivida dentro de uma instituição, onde permaneceram por oito anos. Ainda que tenham recebido visita do grupo fraternal, ao longo desse período, a construção da história de vida de cada um, a compreensão dos sentimentos, do desamparo, das fragilidades, é concretizada com apoio dos técnicos da instituição, bem como por meio de um projeto promovido por uma ONG. Convidados a relatar suas histórias para composição de um livro, os quatro adolescentes prontamente aceitam. Em razão da condição de tutelados pelo Estado, havia necessidade de solicitar autorização do juiz para tornar as histórias públicas por meio de um livro.

A equipe do serviço de acolhimento é convocada a se manifestar sobre o pedido, bem como a equipe técnica do judiciário (psicóloga e assistente social). Em todas as manifestações, há a defesa da importância do resgate da história de vida dos adolescentes e registro destas informações, sendo um desejo de cada um dos irmãos revelar suas conquistas ao longo da vida, explicitar o orgulho que sentiam de terem conseguido superar as adversidades e apresentar os planos de futuro para quando atingissem a maioridade civil.

O juiz indefere o pedido, justificando que a história de desamparo pessoal/familiar e de um longo período de acolhimento institucional não é uma história de sucesso, sendo importante, em nome de uma proteção aos adolescentes, resguardá-los de possíveis situações vexatórias, o que implicaria em não veicular tais histórias, ou veiculá-las de maneira anônima, como, por fim, foi feito”.

Gostaríamos de destacar, no relato apresentado, a justificativa evocada por esse magistrado de insucesso, ou seu equivalente o fracasso, que marca as histórias dos adolescentes. Identifica-se a justaposição de duas afirmativas que permitem entrever a preocupação de êxito institucional na realização de uma determinada tarefa (acolhimento institucional X colocação em família) e a valoração da experiência de vida daqueles sujeitos.

A qualificação de fracasso associa-se ao ato final ou o resultado alcançado ao longo do tempo de acompanhamento do processo judicial, nesse caso a continuidade da experiência de acolhimento institucional dos adolescentes pelo período de oito anos. De acordo com as legislações atuais, a medida de acolhimento institucional deveria ser provisória, espaço de trânsito entre convivências familiares. Um dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes é a inserção e permanência no meio familiar, que, muitas vezes, configura-se como um ideal e uma exigência, sendo a ausência deste lugar-família associada ao não desenvolvimento pleno e à existência de riscos aos sujeitos. A unidade família constituiu-se como um valor universal e um lócus, por excelência, em que a criança/adolescente deveria permanecer.

A família contemporânea, que se desenha a partir das estratégias médico-higiênicas, estrutura-se na concepção da maternidade como natural e ligada à criação e educação dos filhos, no processo de valorização da infância e reorganização do ambiente doméstico, alçando os filhos à posição de prioridade, assim como na ênfase e construção do afeto e da afetividade como pontos centrais das relações familiares. Paulatinamente, constitui-se uma normatividade familiar: a criança passa a definir a família e este núcleo assim fundamentado torna-se o passaporte que garante o pertencimento desta a uma norma e ideal¹.

A impossibilidade de inclusão do grupo de irmãos em um ambiente familiar e a permanência destes em uma instituição configuram o olhar e o entendimento do caso como fracasso, impedindo que o vínculo estabelecido entre eles desenhe o lugar-família e situando-os à margem da normatividade. O termo utilizado, neste contexto, qualifica o processo institucional como um todo que não alcançou seu devido objetivo de colocação dos adolescentes em família (biológica ou substituta). De que fracasso estamos falando? Distanciados do olhar singularizado lançado àqueles sujeitos concretos, a marca recai no impedimento à garantia de um direito-dever de convivência familiar, eixo fundamental do trabalho da Vara da Infância e Juventude e seus atores institucionais.

Atentos às narrativas de vida daqueles adolescentes, notamos que há relatos de dificuldades, mas também de superações. As histórias não eram construídas exclusivamente por felicidades ou prazeres, mas continham toda gama de sentimentos e movimentos vitais, incluindo dor e sofrimento. Este é o segundo enunciado que se veicula: a representação do fracasso como qualificador dessas experiências de vida, a circunscrição e delimitação da violência, miséria, desamparo e tristeza como indicativos de fracasso, em oposição aos indicativos de sucesso, felicidade e bem-viver.

A felicidade é decantada em mensagens publicitárias, pesquisas acadêmicas e projetos políticos, como “o alfa e o ômega da existência” – a mola propulsora de todas as ações humanas, a obrigação e o direito primordial de cada um de nós. (Freire Filho, 2010, p.13)

Desde a Revolução Francesa a felicidade deixou de ser uma moral individual para converter-se em aspiração social e um fator de política (Brodsky, 2009). A combinação entre utopia social e projeto político, de governo, estava delineada. Apoiada em Lacan, a autora faz uma reflexão sobre a apologia da felicidade, apontando para “as grandes utopias, que planejaram um paraíso para todos na Terra, como um achatamento, mais ou menos metafórico [...] do singular no universal” (p.13). Essa busca da felicidade de todos - de que “não poderia haver a satisfação de ninguém fora da satisfação de todos” - recai em paradoxos: a apologia da felicidade e a crueldade (Lacan apud Brodsky, 2009, p.13).

A felicidade deixa de figurar como um direito, uma possibilidade de satisfação de um, para tornar-se um dever de todos. Bruckner (2000) delinea esse processo de deslocamento do movimento de busca da felicidade e evitação do desprazer e da dor, inerente

¹ Há muitos autores que discutem essa questão, como Costa (1999), Ayres (2009) e Badinter (1985).

ao humano e ao vivente, que, na sociedade contemporânea, constituiu-se no imperativo de felicidade, intolerância ao sofrimento – e, mesmo, utopia higienista.

O mundo atual nos conduz a uma constante busca por narrativas bem-sucedidas, experiências de vitórias e enunciados de felicidade, enquanto as vivências de dor e sofrimento, frustrações e fracassos geralmente são empurradas ao esquecimento, à negação, à silenciosa conformidade, aos eficientes medicamentos, desqualificados como constitutivos da subjetividade e da identidade dos indivíduos. As estratégias de medicalização da vida e patologização da tristeza, centradas, prioritariamente, no anestesiar de dores e reposicionamento da alegria e felicidade ao centro das emoções do sujeito, guardam consonância com a lógica econômica e as demandas do mercado. Vulnerabilidade, desamparo, sofrimento assinalam o “mal-viver”, uma vida menos valiosa e produtiva.

As vivências de sofrimento desses quatro adolescentes, índice de fracasso pessoal, precisam ser, segundo a ordem, enclausuradas e limitadas, temporal e espacialmente, aos perímetros da esfera privada. O sofrimento não encontra seu espaço de manifestação. Os adolescentes, impedidos de nomearem suas próprias histórias, ficam reduzidos ao anonimato, processo que se opera de invisibilização da vida.

Em nome de uma suposta proteção, o que se erradica não é, nesse caso, a possível violência advinda de uma vexatória exposição, mas a subjetividade. A violência, ao contrário, a vemos produzida no seio da instituição que deveria combatê-la, marcada esta pelo avanço do discurso cientificista, a serviço do mercado e do consumo, que anunciam a garantia de felicidade para todos.

AUTÔNOMO, AUTÔMATO, AUTISTA...?

“A Vara da Infância e Juventude recebe a informação do acolhimento institucional de uma criança de 11 anos, com a afirmação de que era autista, porém sem exames comprobatórios do diagnóstico. Com a mãe falecida e tendo o pai desaparecido por uso de drogas, o acolhimento foi justificado tendo em vista que a única referência familiar - uma tia -, ao ser procurada pelo Conselho Tutelar, teria revelado sua impossibilidade de cuidar da criança por imaginar o trabalho que teria que dispensar a ela, dado o suposto diagnóstico.

Ao conhecer a criança, os profissionais do Serviço de Acolhimento revelam outra impressão, considerando-a amorosa e tranquila. Observam, ainda, que ela parecia tentar se comunicar e se relacionar, apesar do mutismo apresentado. O diagnóstico parecia-lhes questionável, porém, assim que foi ratificado pelo psiquiatra da rede de saúde que atendia as crianças da instituição, transformou-se em passaporte para a solicitação de transferência do menino para um local apropriado, especializado em crianças autistas, onde ele pudesse ficar internado, frequentar escola especial ou uma instituição em que aprendesse algo de trabalho e treino de técnicas.

A partir daí, o juiz determina que a equipe técnica da Vara da Infância e Juventude (psicóloga e assistente social) entreviste a criança e colha eventual informação de atendimento da mesma no hospital psiquiátrico infantil da cidade, por ser autista sem familiar conhecido e com vistas à autonomia. O relatório apresentado pelas profissionais do juízo aponta, para além da informação solicitada, a posição da criança perante o mundo, suas particularidades e necessidades, escutadas no encontro que tiveram. A criança, ao seu modo, parecia ter descoberto um bom lugar de circulação no serviço

de acolhimento e aparentava ter ali a segurança necessária para o seu desenvolvimento. Ainda, extraiu-se que precisava de tratamento para que pudesse endereçar suas questões, sofrimentos, sintomas, bem como ampliar suas possibilidades de estabelecimento de laço social. Para tanto, foi sugerida sua inserção no equipamento de saúde específico da região e também o retorno à escola.

A insatisfação do magistrado com a resposta apresentada por sua equipe interdisciplinar foi notória, gerando nova determinação: a de que a criança fosse levada para o hospital psiquiátrico, que era quem deveria fazer a avaliação e correto encaminhamento do caso, reiterando, com vistas à autonomia’.

A partir do extrato acima, interessa-nos iluminar os princípios sobre os quais se apoia o discurso veiculado por esse juiz, em nome dos direitos das crianças e adolescentes. Evidencia-se que seu interesse não era saber da criança ou o saber da criança, mas da avaliação médica especializada, do diagnóstico cientificamente comprovável e o prognóstico. Sob a face do pragmatismo e objetividade, cuidado e proteção da criança, o que se revela é a exigência de uma resposta verdadeira e de uma saída eficiente para a situação. A solicitação de categorias, classificações, mensurações e previsões traz subjacente o princípio da utilidade. Vemos emergir um discurso que se autoriza da eficácia da ciência – de suas prescrições, pesquisas e evidências supostamente incontestáveis – produzindo de fato a segregação da diferença.

Tarrab (2011) afirma que “para a sociedade da eficiência, o sintoma e a angústia são intoleráveis”. Intolerável para o juiz abrir uma brecha e fazer passar o saber de uma criança com um possível “distúrbio do espectro autista”. O que se impunha como necessário era saber o quanto antes do distúrbio e sua solução, e não da criança e suas questões: o saber da Medicina chamado a dar suporte ao saber do Direito.

Travestida da intenção de busca do bom e libertador ato terapêutico e educativo - a autonomia, repetidas vezes referida – o que se desnuda é o afã tecnocrático da determinação judicial em questão. Haveria uma técnica capaz de ajustar a criança ao bom trato social, permitindo-lhe uma saída da instituição acolhedora sobre a qual o poder judiciário era o responsável? Seria o menino capaz de gerir sua própria vida ou quanto tempo seria necessário para que se tornasse capaz? Teria a criança condições de ser treinada a fazer algo útil e socialmente adaptado? Seria possível adequá-la para um retorno à convivência familiar por meio de sua família extensa ou substituta (ainda que nesse caso a dificuldade fosse maior)?

Essas perguntas não formuladas, subjacentes à explicitada questão quanto ao eficaz tratamento à medida de autonomia, tangenciam outras como a da medida legal mais eficiente², os rumos do investimento do Estado, o índice de produtividade do magistrado, calculado, entre outros, por meio dos números de desacolhimento institucional.

Essa criança era forte candidata a ser mais uma a engrossar o caldeirão do fracasso dos “sem-família” e com longa história institucional. No caso dela e dos quatro adolescentes citados, ficava difícil cumprir a meta colocada na Lei nº 12.010/09, de dois anos de acolhimento

2 A diferença entre os critérios de eficácia e eficiência são assinalados por Barton (2007), que aponta ser a eficiência um critério de administração, podendo ser quantificável; já a eficácia, só aplicável ao exercício de uma prática, não se presta a quantificações, só pode ser demonstrada no caso a caso. A confusão desses critérios, a imiscuição da eficiência na eficácia se faz mister na era de uma política de resultados rentáveis.

institucional. O tempo balizador se torna escravizador, medida de êxito institucional, ressoando “a voz terrível do supereu contemporâneo, encarnado nos ideais profiláticos e higienistas que hoje em dia monopolizam o interesse social” (Barton, 2007, p.127).

A família é o melhor lugar em que a criança pode encontrar, nos diversos saberes, boas e legítimas justificativas. A questão é quando ela se torna ideal a ser cumprido, meta a ser perseguida, transformando-se em número almejado, instrumento de controle. A lista de crianças que retornaram ou não à convivência familiar é preciosidade no Juízo da Infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes das especificidades e particularidades de cada caso, parece-nos que os dois relatos apresentados conversam em seus fracassos, mutismos, na ausência familiar, com suas consequências jurídicas, bem como na violência institucional reproduzida.

Ambas explicitam a lógica que assola o momento atual. Não poucas vezes, quer seja no âmbito jurídico, da saúde ou da educação, crianças e adolescentes ficam apagados pela dimensão do acontecido. Genericamente identificados apenas por rótulos, diagnósticos, vivem sob efeito de violências mais silenciosas, produzidas pelas medidas de proteção ou ainda por saberes especializados que fazem deles (crianças e jovens), a “vítima totalmente designada do saber”, como aponta J-A. Miller (2012, p.6). O saber disciplinar comprimindo o saber autêntico de cada um, de cada criança sobre o que lhe é próprio.

Essa lógica está intimamente relacionada à política das avaliações, que visa ao controle, à previsibilidade do sujeito, tomado em sua condição de objeto a ser programado, medido, calculado, inclusive nos riscos possíveis. No afã da proteção, da “Ciência Protetiva”, do Direito preservado, o modelo atual de gestão social se explicita por meio de mecanismos de controle que apontam para a homogeneização e a normatização.

Adverte-nos J-A. Miller (2005):

somos todos quantificáveis e quantificados. Isto pode não nos agradar, porém, o modo atual, o modo contemporâneo de gestão da sociedade passa pela quantificação, fazendo mesmo com que ela reine de maneira exclusiva, já que o discurso universal não tem mais outras qualidades, outras identificações a nos propor que se sobreponham ao I da fila, o I que nos torna contáveis e comparáveis [...] O significante-mestre como unidade contável é [...] o mais elaborado pois é justamente limpo de qualquer significação. Ele conduz ao que é, aparentemente, uma necessidade das sociedades contemporâneas: o estabelecimento de listas. (p.3)

Eis o regime das cifras invadindo os saberes. Nessa lógica, cada criança, ao entrar no campo jurídico para ser protegida, ganha um número, uma etiqueta e a pertinência a uma lista: acolhida, adotável, não adotável, desacolhida etc. A tendência é a homogeneização dos sujeitos e suas histórias, subsumidos a categorias. O incremento ou diminuição do

número de crianças sob certa etiqueta é vigiado pelo grande olho estatal preocupado com a manutenção da norma, os rumos do investimento a ser feito. O magistrado, nesse enredo, muitas vezes pressionado pela medida estatística que o posiciona em outra listagem, a de produtividade, sucumbe à avaliação baseada nas evidências e, como mestre cego, faz-se visível agente da letra fria da lei, que “duplica a mão invisível do mercado”³ (Laurent apud Barton, 2007, p.128).

Não apenas ele, cada ator no cenário jurídico sofre do empuxo de se transformar em expoente reprodutor das políticas de controle social dos corpos infantis, em ilustre protetor da norma em detrimento do sujeito de direito em questão - a criança e o adolescente.

Nessa engrenagem, estão os diversos profissionais do campo da justiça, saúde e educação enredados na “grande aliança entre administração pública, ciência e mercado, que selou-se através da gestão biopolítica das populações” (Barros-Brisset, 2012, p.5).

Nesse contexto, não é pouco comum encontrar profissionais:

embaraçados, inibidos e silenciados pelo furor institucional a exigir o cumprimento cego de procedimentos visando contabilizar resultados consonantes com o projeto de gestão. Protocolos determinam como as intervenções das equipes devem acontecer, engessando a prática através do molde ‘como o mestre mandar’. O saber fazer de cada um é apagado pelo dever fazer protocolar (Barros-Brisset, 2012, p.6-7).

Nesse movimento, apagam-se os traços singulares, a criatividade dos sujeitos (profissionais e crianças), dissolvidos na amplitude das técnicas aplicadas e determinações cumpridas. Será possível resistir a essa lógica, recusar esse lugar? Embrenhadas dentro da instituição jurídica, supomos que sim, desde que não recuemos à batalha diária na tentativa de escapar das burocracias, localizando as construções e cristalizações institucionais e nossas possibilidades neste campo. Escapemos das armadilhas cotidianas a obnubilar o olhar e a nos ensurdecer às falas das crianças e adolescentes que por ali transitam, exercendo uma escuta orientada para a singularidade e a subjetividade.

Aceitemos o desafio de fazer uso de nossas armas, oferecidas pelas disciplinas críticas e pela psicanálise, e enfrentemos esses fenômenos característicos de nossa época, favorecendo uma *práxis* que possibilite a emergência de um novo saber, que não o das categorias, e brechas, por onde escoo o desejo não anônimo de cada criança e de cada profissional.

Desde que possamos recusar a ilusão e a exigência de uma verdade única e atentar para os regimes de produção de verdade no campo jurídico, indissociáveis dos mecanismos de poder e de sujeição.

3 Laurent, E. (1994). Estado, sociedad, psicoanálisis. *Uno por Uno* 40, 34-35.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayres, L. S. M. (2009). *Adoção: de menor a criança, de criança a filho*. Curitiba: Juruá.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barros-Brisset, F. O. (2012). Furando etiquetas – O traço da política do CIEN. *Cien-digital*, 12, 05-07. Recuperado de <http://minascomlaca.com.br/wp-content/uploads/2015/02/CIEN-Digital-12-.pdf>
- Barton, P. T. (2007). Estatísticas. *Opção Lacaniana*, 50, (edição especial), 126-129.
- Brasil. (1988). Presidência da república. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- _____. (1990). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.
- _____. (2009). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção: altera as Leis nº 8.069/1990 e 8.560/1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.046/2002 e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT*. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12010.htm.
- Brodsky, G. (2009). Conferências: as utopias contemporâneas. *Carta de São Paulo - Boletim da Escola Brasileira de Psicanálise*. (Edição especial) 16, 7-31.
- Bruckner, P. (2002). *A euforia perpétua: ensaio sobre o dever da felicidade*. Rio de Janeiro: Difel.
- Costa, J. F. (1999). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire-Filho, J (Org.). (2010). *Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade*. Rio de Janeiro: FGV.
- Miller, J-A. (2005). A era do homem sem qualidades. *Opção Lacaniana Online*, 1. Recuperado de <http://www.opcaolacanianana.com.br/antigos/n1/pdf/artigos/jamera.pdf>.
- _____. (2012). A criança e o saber. *Cien-digital*, 11, 5-9. Recuperado de <http://minascomlaca.com.br/wp-content/uploads/2015/02/CIEN-Digital-11.pdf>.
- Tarrab, M. (2011). Niños en el mundo del control. *Página 12/Rosario 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/21-30136-2011-08-25.html>.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Marcondes Machado | adrimarcon@uol.com.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre e doutora em Psicologia Social pelo IPUSP. Docente da graduação e pós-graduação do departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do IPUSP. Membro do Serviço de Psicologia Escolar desde 1986 e coordenadora deste Serviço desde 2013. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee). Membro do GT Subjetividade Contemporânea da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

Ana Beatriz Coutinho Lerner | anabcoutinho@usp.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Psicanalista pelo Instituto Sedes Sapientiae. Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (Lepsi/USP).

Beatriz de Paula Souza | biapsico@uol.com.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Coordenadora do serviço de Orientação à Queixa Escolar do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (Lieppe) do IPUSP.

Carla Biancha Angelucci | b.angelucci@usp.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e doutora em Psicologia Social pelo IPUSP. Participa do grupo de pesquisa de Políticas de Educação Especial, coordenando a linha Educação especial - táticas de resistência à produção de um não lugar para as diferenças na escola. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) nas disciplinas de Educação Especial e Sociologia da Educação e na linha de pesquisa de pós-graduação em Educação Especial da área de concentração Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças.

Daniele Silva Caitano | danielescaitano@gmail.com

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Acompanhante Terapêutica pelo Instituto A Casa.

Denise Bandeira Melo | db.melo@uol.com.br

Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (Unip). Foi supervisora da Divisão de Creches/Educação Infantil da USP. Psicanalista pelo Instituto Sedes Sapientiae. Atualmente é psicóloga da Creche Cidade Universitária - SAS/USP.

Flávia Ranoya Seixas Lins | flaranoya@gmail.com

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Psicanalista. Atualmente é psicóloga da Creche Cidade Universitária – SAS/USP.

Isabel Correa Netto Cavalcanti | cncisabel@gmail.com

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Bolsista de capacitação técnica da pesquisa: Tratar e educar em tempos de autismo, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

Jessica Mara Oishi | jessica.oishi@uol.com.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Atua como psicóloga do Tribunal de Justiça de São Paulo.

José Sérgio Fonseca de Carvalho | jsfcusp@usp.br

Graduado em Filosofia e em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Mestre e doutor em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Foi pesquisador convidado da Universidade de Paris VII - Denis Diderot (2011-2012), onde realizou seu pós-doutorado junto ao Centre de Sociologie des Pratiques et des Représentations Politiques. Livre-docente em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. É professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e pesquisador do Instituto de Estudos Avançados da USP, onde coordena o Grupo de Pesquisas “Direitos Humanos, Democracia, Política e Memória”.

Ligia Perez Paschoal | ligiapaschoal@usp.br

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Aprimoramento profissional na área de Saúde da Mulher e do Recém-nascido e Mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Entre 2010 e 2016, atuou como psicóloga na Creche e Pré-escola São Carlos – USP e atualmente é psicóloga do Centro de Saúde Escola Geraldo Horácio de Paula Souza da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

Maria Clotilde Barros Magaldi | tutamagaldi@gmail.com

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Psicóloga fundadora do programa de Creches da Universidade de São Paulo e Diretora da Divisão de Creches/Educação Infantil da Superintendência de Assistência Social da USP até 2013. Foi Diretora da Creche/Pré-escola Saúde Pública entre 2013 e 2016.

Maria Cristina Gonçalves Vicentin | mvicentin@pucsp.br

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Psicologia Social e doutora em Psicologia Clínica pela PUC/SP. É professora-doutora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC/SP, onde coordena o Núcleo de Lógicas Institucionais e Coletivas (PUC/SP).

Maria Cristina Machado Kupfer | mcmkupfer@gmail.com

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Atualmente é professora titular sênior da Universidade de São Paulo e editora da revista *Estilos da Clínica* (USP). É membro fundador do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanálticas e Educacionais sobre a infância (Lepsi) - IP/FEUSP. Membro fundador da Rede Infeies (Red de Estudios e investigaciones Psicoanalíticas e interdisciplinarias en infancia e instituciones), juntamente com a Universidade Nacional de Mar del Plata (Argentina) e com outras universidades da América Latina e Espanha. Membro da Ruepsy (Rede universitária internacional de estudos em Educação e Psicanálise). Cooordenadora do GT Psicanálise, Infância e Educação da ANPEP. É pesquisadora CNPq ID.

Maria Helena Souza Patto | spmhelena@gmail.com

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Professora emérita do IPUSP. Membro da comissão editorial da revista *Educação e Sociedade* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da *Revista Estilos da Clínica* (IPUSP) e consultora *ad-hoc* da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

Marilene Proença Rebello de Souza | mprdsouz@usp.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Professora titular da Universidade de São Paulo. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no IPUSP. Coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (Lieppe) e Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Psicologia e Escolarização: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica. Vice-presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) (2014-2016). Diretora do IPUSP (2016-2020).

Marina Galacini Massari | massari.marina@yahoo.com.br

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* Baixada Santista. Atualmente é bolsista CNPQ de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) no Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, compondo o Núcleo Lógicas Institucionais e Coletivas. É colaboradora do Instituto Fazendo História no projeto Fazendo Minha História.

Marise Bartolozzi Bastos | marisebastos@uol.com.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Psicanalista do Instituto Sedes Sapientiae. Docente da Universidade Ibirapuera e membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanálticas e Educacionais sobre a Infância (Lepsi/USP).

Paula Fontana Fonseca | pff@usp.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Psicanalista. Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (Lepsi/USP).

Prislaine Krodi | prislaine@usp.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Aprimoramento profissional em Psicologia Hospitalar em Instituição Pediátrica pelo Instituto da Criança do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (HCFMUSP). Trabalhou como psicóloga do HCFMUSP entre 2005 e 2008. Foi psicóloga da Creche/Pré-escola Oeste da Universidade de São Paulo entre 2008 e 2017. Atualmente é psicóloga do Escritório USP Mulheres.

Renata Lauretti Guarido | reguarido@gmail.com

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Psicanalista pelo Instituto Sedes Sapientiae. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora convidada do Curso de Formação em Psicanálise com Crianças do Departamento de Psicanálise com Crianças do Instituto Sedes Sapientiae.

Siglia Cruz de Sá Leão | siglialeao@yahoo.com.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Especializada em Tratamento e Escolarização de crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento pelo Lugar de Vida/USP. Atua como psicóloga do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP). Psicanalista associada ao Centro Lacaniano de Investigação da Ansiedade (CLIN-a).

Sthefânia Carvalho | sthefania.carvalho@gmail.com

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Atuou como psicóloga em Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes e em um Serviço de República Jovem em São Paulo. Consultora do Ministério da Saúde para formação e acompanhamento de profissionais da rede pública de educação e saúde na implementação de programa de prevenção ao uso de drogas nas escolas (Programa #Tamojunto). Atualmente, atua como acompanhante terapêutica, é psicóloga em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil e integrante do “Núcleo Versos – Formação e Consultoria em Projetos Sociais”.

Yara Sayão | ysayao@uol.com.br

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP entre 1989 e 2016. Experiência em

trabalhos institucionais e políticas públicas dirigidas a crianças e adolescentes, com ênfase no âmbito da Educação. Trabalhou na Febem/SP, na Secretaria do Menor do Estado de São Paulo e na Fundação Carlos Chagas. Consultora para formulação e implementação de diretrizes e programas voltados ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Integrou a equipe que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (1997).

