

# **CONVERSAÇÕES**

*em Psicologia e Educação*

***CONVERSÇÕES***  
*em Psicologia e Educação*

## CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 5ª REGIÃO (CRP-RJ)

### **Conselheiros do XIV Plenário (2013-2016)**

#### **Diretoria Executiva**

Janne Calhau Mourão (CRP 05/1608)- Conselheira-presidente

Maria Helena do Rego Monteiro De Abreu (CRP 05/24180)- Conselheira vice-presidente

Alexandre Trzan Ávila (CRP 05/35809)- Conselheiro-tesoureiro

Ágnes Cristina da Silva Pala (CRP 05/32409)- Conselheira-secretária

#### **Conselheiros Efetivos**

Alexandre Nabor Mathias França (CRP 05/32345)

Claudia Simões Carvalho (CRP 05/30182)

Janaina Sant'Anna Barros da Silva (CRP 05/17875)

José Novaes (CRP 05/980)

Juraci Brito da Silva (CRP 05/28409)

Marcia Ferreira Amendola (CRP 05/24729)

Maria da Conceição Nascimento (CRP 05/26929)

Priscila Gomes Bastos (CRP 05/3804)

Marilia Alvares Lessa (CRP 05/1773)

Rodrigo Acioli Moura (CRP 05/33761)

Simone Garcia da Silva (CRP 05/40084)

#### **Conselheiros Suplentes**

André Souza Martins (CRP 05/33917)

Andris Cardoso Tiburcio (CRP 05/17427)

Denise da Silva Gomes (CRP 05/41189)

Fátima dos Santos Siqueira Pessanha (CRP 05/9138)

José Henrique Lobato Vianna (CRP 05/18767)

Juliana Gomes da Silva (CRP 05/41667)

Patrick Sampaio Braga Alonso (CRP 05/32004)

Vanda Vasconcelos Moreira (CRP 05/6065)

Viviane Siqueira Martins (CRP 05/32170)

ORGANIZAÇÃO

Comissão de Psicologia e Educação (COMPSIEDUC)

# **CONVERSAÇÕES**

*em Psicologia e Educação*



Conselho Regional de Psicologia  
do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro,  
2016

CRP05

**Membros da Comissão de Psicologia e Educação  
do Conselho Regional de Psicologia 5ª Região  
(COMPSIEDUC/CRP-RJ)**

Helena Rego Monteiro (CRP 05/24180)  
Amanda Carneiro Pinheiro (CRP 05/3000480)  
Carolina Vargas Forés Domingues (CRP 05/42825)  
Marinaldo Silva Santos (CRP 05/5057)  
Nira Kaufman (CRP 05/41931)  
Aline Lima da Silveira Lage  
Paula de Abreu Franco Netto  
Rui Harayama

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Julia Lugon (CCS/CRP-RJ)

**Ilustrações de capa**

Alex Frechette

© 2016 by COMISSÃO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO  
DO CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 5ª REGIÃO  
(COMPSIEDUC/CRP-RJ)

Conversações em Psicologia e Educação

Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ [org.].

Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

ISBN 978-85-61280-07-9

Contém Referências

1. Psicologia. 2. Educação. I.CRP-RJ. II.Conversações em  
Psicologia e Educação - 2ª edição.

# SUMÁRIO

Apresentação .....	07
Novos modos de atendimento à queixa escolar .....	13
<i><b>Por Lygia de Sousa Viégas</b></i>	
O implante coclear no processo de medicalização e produção de subjetividades surdas- ou- Do sofrimento e da resistência .....	23
<i><b>Por Aline Lima da Silveira Lage</b></i>	
Articulação em rede de serviços: notas sobre promoção e ação do conhecimento científico no mundo contemporâneo .....	41
<i><b>Por Rui Harayama</b></i>	
Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante .....	49
<i><b>Por Nira Kaufman</b></i>	
Psiquiatria infantil, medicalização e a Síndrome da Criança Normal .....	61
<i><b>Por Rossano Cabral Lima</b></i>	
A produção do olhar-psi: é possível trans(ver) o que se passa na escola? .....	77
<i><b>Por Helena Rego Monteiro</b></i>	
Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas .....	83
<i><b>Por Adriana Marcondes Machado</b></i>	
Psicologia da (e na) Educação: para quem e para quê? .....	91
<i><b>Por Fernanda Fochi Nogueira Insfran</b></i>	
O Ensino de Psicologia na Formação de Professores em Nível Médio/Curso Normal .....	99
<i><b>Por Diva Lúcia Gautério Conde</b></i>	
Entre ementas, teorias e o que temos feito de nós na relação psicologia e educação .....	109
<i><b>Por Rosimeri de Oliveira Dias</b></i>	

Escutas e Conversações sobre o Fracasso Escolar .....	125
<b><i>Por Claudio Ramos Peixoto &amp; Joyce de Paula e Silva</i></b>	
Das queixas à produção do problema .....	137
<b><i>Por Katia Aguiar e Vanessa Monteiro Silva</i></b>	
A produção da queixa escolar .....	147
<b><i>Por Marina Sodré</i></b>	
Forma�o e gestão na escola pública: Atravessamentos das políticas educacionais na a�o da psicologia escolar .....	151
<b><i>Por Angela Maria Dias Fernandes &amp; Silmara Cássia Barbosa Mélo</i></b>	
Ensino de psicologia escolar como inven�o: conteúdos e práticas .....	161
<b><i>Por Beatriz Sancovski</i></b>	
Ensino de Psicologia Escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos? .....	173
<b><i>Por Marilene Proença Rebello de Souza</i></b>	
Autores .....	195

# Apresentação

O livro que ora apresentamos é uma produção da Comissão de Psicologia e Educação (COMPSIEDUC), instituída no XIV Plenário do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (CRP-RJ), e tem como finalidade continuar as discussões iniciadas no II Seminário de Psicologia e Direitos Humanos<sup>1</sup> somada às importantes contribuições de Katia Faria de Aguiar e Marisa Lopes da Rocha<sup>2</sup>, que colaboraram em diversos eventos produzidos pelo CRP-RJ ao longo dos anos.

Entendemos que a psicologia está presente no campo educacional de várias maneiras: ela circula, permeia diversos espaços legitimando determinadas práticas – modos de pensar e agir na profissão. Por isso, temos trabalhado na direção da afirmação de uma psicologia que se implica em lutas que visam problematizar a medicalização, a patologização, a judicialização e a criminalização da vida escolar.

Os capítulos que compõem este livro configuram-se como resultado das ações e das discussões promovidas pela COMPSIEDUC, empreendidas no ano de 2015. A primeira parte é composta por cinco capítulos que contemplam as falas apresentadas no *I Simpósio da Região Serrana: Medicalização da Educação, da Saúde e da Sociedade*, promovido pela Comissão Gestora da Subsede do CRP-RJ na Região Serrana em conjunto com a COMPSIEDUC, o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade<sup>3</sup>, a Faculdade de Medicina de Petrópolis, a Faculdade Arthur Sá Earp Neto (FMP/FASE) e a Liga de Saúde Mental.

O simpósio aconteceu em sete de março de 2015, na cidade de Petrópolis (RJ). As discussões foram organizadas com o intuito de colocar em debate a expansão dos processos de medicalização da educação, da saúde e da sociedade. Nas últimas décadas, temos nos deparado com crianças e adolescentes que, ao apresentar “dificuldades de aprendizagem” e/ou “problemas de comportamento”, são imediatamente diagnosticadas como portadoras de transtornos psiquiátricos. É recorrente entre os profissionais que atuam nos serviços de educação e saúde o alerta de que os encaminhamentos dessas demandas para a saúde têm crescido nos últimos tempos.

As discussões iniciaram-se pela manhã com a conferência *Novos Modos de Atendimento à Queixa Escolar* e na parte da tarde apresentamos a mesa-redonda *Articulação em rede de serviços: estratégias e desafios*, encerrando o simpósio com a conferência *Novos diagnósticos da psiquiatria infantil e juvenil: uma investigação crítica*. A partir da conferência *Novos Modos de Atendimento à Queixa Escolar*, Lygia de Sousa Viégas nos convida em seu texto a refletir sobre o comportamento de duas crianças que podem ser consi-

---

[1] O II Seminário de Psicologia e Direitos Humanos (CRP-RJ) ocorreu entre os dias 10 e 11 de novembro de 2006 e teve como tema a medicalização da vida.

[2] É importante ressaltar que as professoras Katia Faria de Aguiar e Marisa Lopes da Rocha formaram as primeiras equipes de assistentes sociais e psicólogos na Rede de Proteção ao Educando do Município do Rio de Janeiro (RPE), criada em 2007. A partir de 2010, o RPE passou a incluir professores na equipe tornando-se Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE), subordinado ao Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas (NIAPE).

[3] Para maiores informações sobre o fórum acesse: <<http://www.medicalizacao.org.br>>

derados casos para a queixa escolar. Como temos tratado as nossas crianças? Será que realmente as conhecemos? Das discussões ocorridas na mesa-redonda *Articulação em rede de serviços: estratégias e desafios* emergiram textos que abordam a patologização da surdez, os meandros da produção do conhecimento científico e a mediação escolar. A patologização da surdez é abordada por Aline Lima da Silveira Lage. A autora propõe recortar aspectos históricos desse processo e questionar o incentivo à ativação da audição associado à desvalorização das línguas de sinais. Já Rui Harayama nos convida ao questionamento acerca da produção do conhecimento científico e sua relação com a medicalização ao apresentar uma estratégia exitosa na interface educação e saúde. A mediação escolar, no contexto da inclusão nas escolas, é um tema no qual Nira Kaufman compartilha questionamentos, descreve ações e alguns riscos, afirmando e argumentando sobre a importância da coletivização das ações. Por fim, na conferência *Novos diagnósticos da psiquiatria infantil e juvenil: uma investigação crítica*, Rossano Cabral Lima nos convida a problematizar a constituição da psiquiatria infantil no mundo e no Brasil, bem como a expansão atual dessa especialidade médica e contrapõe os critérios de normalidade e patologia que focam essa faixa etária.

A segunda parte do livro, composta por onze capítulos, emergiu dos debates que ocorreram durante o *I Seminário Psicologia nas Escolas: o que o professor demanda e o que a Psicologia produz?* promovido pela COMPSIEDUC, em conjunto com o Instituto de Psicologia e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Sindicato dos Psicólogos do Rio de Janeiro (SINDPSI-RJ). O seminário aconteceu nos dias vinte e dois e vinte e três de maio de 2015 e teve como objetivo principal problematizar as relações entre a psicologia e a educação no Estado do Rio de Janeiro. A partir das discussões previstas na programação, construímos um relatório através das “rodas de conversa” que aconteceram em torno de três eixos (Eixo 1 - A psicologia na formação de professores; Eixo 2 - A formação do psicólogo escolar; e Eixo 3 - A produção da queixa escolar), que foram apresentados no XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), *Escolas para todos: políticas públicas e práticas dos psicólogos*, realizado entre os dias vinte e quatro e vinte e sete junho de 2015, em São Paulo.

Os capítulos que compõem esta parte do livro se iniciam com o texto de Helena Rego Monteiro que elege o “olhar” como verbo-ação para questionar as práticas psi e de que maneira estas têm agido como porta voz de um discurso, muitas vezes utilizado para reificar certas explicações sobre o que se passa com o aluno, legitimando a produção do “olhar-psi” no professor.

Na sequência, o capítulo *Psicologia na educação: o que dizer sobre nossas ações?*, fruto da oficina trabalhada por Adriana Marcondes Machado, apresenta algumas considerações provenientes de participação em pesquisas e trabalhos nos quais psicólogos e escolas se encontram, socializando alguns perigos e algumas estratégias.

Como consequência da mesa-redonda *Ensino de psicologia na educação: o que dizem as ementas, o que produzem as teorias?*, a professora Fernanda Fochi Nogueira Insfran pes-

quisou as ementas das disciplinas de Psicologia da Educação oferecidas nas licenciaturas do Rio de Janeiro e indagou aos professores: “você lembra o que estudou em Psicologia da Educação na sua graduação?”. Diva Lúcia Gautério Conde discute as demandas dos professores, gestores e famílias ao saber psicológico e aborda a formação de professores no Estado. Rosimeri de Oliveira Dias nos convida ao debate sobre as dimensões macro e micropolíticas das ementas e teorias questionando: seria possível produzir modos de vida em sua dimensão virtual e afetiva no campo da formação de professores?

A partir da mesa-redonda *A produção da queixa escolar*, Claudio Ramos Peixoto e Joyce de Paula e Silva debatem conosco a possibilidade de inclusão real nas escolas, problematizando as suas condições e seus efeitos nos educadores, nos alunos e nas famílias. Katia Aguiar e Vanessa Monteiro Silva apresentam uma escrita-recorte na qual registram uma experiência de estágio curricular na formação de psicólogo iniciada em 2006, quando discentes do curso de graduação de Psicologia da UFF, observaram um aumento da frequência de crianças das escolas públicas de Niterói/RJ no Serviço de Psicologia Aplicada. Marina Sodré analisou a produção da queixa escolar interrogando a nossa época e as subjetividades produzidas; provoca-nos elogiando tal fenômeno, considerando-o "bem-vindo".

Na última mesa-redonda do seminário, intitulada *Ensino de psicologia escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos?*, Ângela Maria Dias Fernandes e Silmara Cássia Barbosa Mélo enfatizaram o entrelaçamento dos termos *conteúdos e práticas com formação e gestão* para analisar as atuais políticas educacionais brasileiras. Na sequência, Beatriz Sancovschi compartilha a reflexão sobre sua prática docente destacando o estágio, momento em que a experiência com os textos e com o campo se articulam. E, por fim, Marilene Proença Rebello de Souza aborda a formação de psicólogos no Brasil e problematiza as mudanças que se apresentam no perfil e na formação desses profissionais.

Portanto, a composição desta publicação é efeito de uma longa caminhada que não se encerra por aqui, pois ainda há muito que avançar. Constituindo-se como um espaço de práticas que buscaram o enfrentamento à composição de forças que agem nos âmbitos escolar e educacional – fracasso escolar, patologização, medicalização, judicialização e criminalização. “Conversações em Psicologia e Educação” manifesta-se como o desejo da invenção de espaços atravessados pelo paradigma ético-estético-político, permeados pelas possibilidades de resistência e criação.



PRIMEIRA PARTE

# I Simpósio da Região Serrana: Medicalização da Educação, da Saúde e da Sociedade

**I SIMPÓSIO DA REGIÃO SERRANA:**  
**MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, DA SAÚDE E DA SOCIEDADE**

**PÚBLICO-ALVO**  
Público em Geral, em especial estudantes e profissionais das áreas de saúde, educação e assistência.

**OBJETIVO**  
Mobilizar grupos, entidades e pessoas na busca pelo entendimento, enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, através da discussão sobre os processos medicalizantes, os aspectos que os norteiam, sua influência nos modos de agir da sociedade e as práticas não medicalizantes que podem ser adotadas na educação e saúde.

**PERÍODO:** 07 de março de 2015 (sábado)  
**DAS 08 às 18h**  
**LOCAL:** Sala Arthur de Sá Earp Neto

**EVENTO GRATUITO**

**REALIZAÇÃO**  
FASE-FMP  
Conselho Regional de Psicologia do Barão de Jequitibá

**FORUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE**  
1º ANO

**APOIO**  
Liga de Saúde Mental da FMP/Fase

**ASSISTA**  
FASE TV  
Canal 24 - Tech Cable

**FAÇA BOMTO.**  
Instituto de Psicologia e Educação do Barão de Jequitibá

**INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES** [www.fmpfase.edu.br](http://www.fmpfase.edu.br) | 2244-6480  
Av. Barão do Rio Branco, 1.003 | Centro | Petrópolis



# *Novos modos de atendimento à queixa escolar*

Por Lygia de Sousa Viégas

Diariamente as escolas brasileiras encaminham alunos para serviços especializados de saúde, com destaque para o atendimento psicológico. As crianças encaminhadas tendem a possuir um perfil comum: geralmente há mais meninos do que meninas; suas idades variam entre 7 e 10 anos e costumam estar nos anos iniciais da escolarização. Também as queixas em relação a tais crianças, embora variadas, possuem um padrão comum: as relativas à aprendizagem atingem meninas e as de comportamento, os meninos (SOUZA, 2002; SOUZA, 2007).

A partir desse perfil, proponho que imaginemos dois casos de crianças cujos comportamentos podem ser considerados como típicos do encaminhamento por queixa escolar.

**Caso 1:** Um menino de 6 anos, aqui chamado C., foi encaminhado pela escola para um psicólogo a partir das seguintes queixas: não faz a lição de casa nem em sala de aula; não para quieto na sala de aula; desafia a professora e ri quando ela fica irritada; perturba as meninas durante a aula e no recreio; desobedece na escola e em casa; inventa histórias e fala o dia inteiro, até mesmo quando está sozinho.

**Caso 2:** F. é um menino de 9 anos que possui as seguintes queixas escolares: vive no “mundo da lua”; não faz lição de casa nem na escola; distrai-se com qualquer coisa; é “bonzinho” e todos se preocupam, pois não consegue aprender; mesmo quando estuda, na hora da prova esquece tudo e acaba tirando notas baixas.

Seriam tais comportamentos resultados de condições inatas às duas crianças que as impedem de aprender e se comportar segundo as regras socialmente estabelecidas e exigidas na escola?

Seriam tais comportamentos resultados de condições patológicas que justificariam o encaminhamento para tratamento psicológico?

Na perspectiva defendida nesse capítulo, apostamos que não. E insistimos que o que sabemos sobre os dois casos acima pouco nos informa sobre a complexidade de cada uma das crianças. Descritas apenas a partir de olhares estanques que as negativam (SARAIVA, 2007), o retrato é o estereótipo da “criança com problemas de comportamento”.

Na contramão desse olhar, portanto, destaco a necessidade de conhecer mais essas crianças.

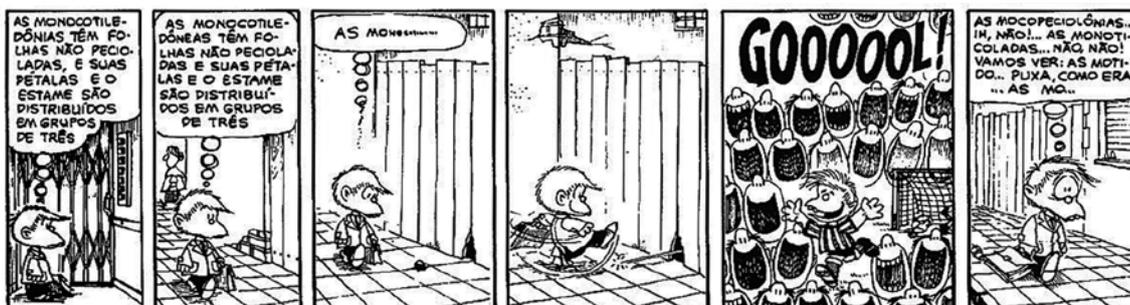
Com vocês, C. e F.:

Calvin<sup>1</sup>:



Fonte: WATTERSON, B. Felino, Selvagem, Psicopata, Homicida, Vol. 1. São Paulo: Best News, 1996, p. 58.

Filipe<sup>2</sup>:



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 253.

A opção por descrever o comportamento de Calvin e Filipe como casos típicos de encaminhamento por queixa escolar foi feita em 2011, ocasião em que apresentei o trabalho *Quando velhos personagens entram em cena no II Seminário Internacional A Educação Medicalizada*, objetivando “problematizar a patologização da infância” a partir de quadriões clássicos que tematizam criticamente o desencontro entre crianças e escola (VIÉGAS, 2011). Desde então, sigo apostando que podemos ouvir o que Calvin e Filipe nos falam: que toda criança tem direito à fantasia, à brincadeira, à infância! Eles anunciam, ainda, o direito à diferença, seja ela nos modos de se comportar, pensar, desejar...

No entanto, o que temos assistido de forma avassaladora é que tais crianças têm sido encaminhadas por parte de suas escolas para atendimento psicológico<sup>3</sup>. E os psicólogos, ao receberem tais encaminhamentos, nem sempre consideram o contexto escolar na compreensão do fenômeno. Ao contrário, tradicionalmente, tais profissionais tendem

[1] Calvin é um personagem criado pelo norte-americano Bill Watterson em 1985. Trata-se de um menino de 6 anos que constantemente desconcerta professora e colegas com suas análises contundentes em relação à dinâmica da escola. Seu melhor amigo é Haroldo, um bicho de pelúcia que ganha vida quando não há outras pessoas por perto.

[2] Filipe é um personagem sonhador da turma de Mafalda, criada por Quino na década de 1960. Seu constante desencontro com a escola tende a aparecer na forma de angústia (além dele, o tema reaparece no fracasso no aprendizado de Manolito e nos questionamentos incisivos de Mafalda e Liberdade).

[3] Cumpre ressaltar que tais encaminhamentos são feitos não apenas para psicólogos ligados à educação, mas também àqueles que atuam no âmbito da saúde mental e da assistência social (Cf. VIÉGAS, 2014).

a psicologizar o fracasso escolar, entendendo que, se a criança não aprende ou não se comporta conforme o esperado, ela tem um problema que precisa ser superado, mormente fora do ambiente escolar, para que ela então possa voltar a frequentá-lo de maneira bem-sucedida (FRELLER, 1997).

Esse olhar dominante no campo da psicologia é marcado pelo modelo clínico tradicional, que compreende o fracasso escolar como sintoma individual ou, quando muito familiar, que poderia ter tanto causas biológicas quanto psíquicas. Tal olhar é predefinido: as crianças têm problemas, as dificuldades são delas! E, como o olhar marca a linguagem, nos referimos a elas como “crianças com problemas de aprendizagem ou problemas de comportamento”. O olhar e a linguagem determinam caminhos! Assim sendo, os procedimentos tradicionais de investigação são individualizantes: sustentam-se na entrevista de anamnese com pais e aplicação de testes psicológicos de inteligência, motricidade e personalidade, que conduzem quase que invariavelmente à conclusão de que tais crianças precisam de psicoterapia ou psicopedagogia (FRELLER, 1997).

No entanto, essa forma dominante de entender e atender as demandas escolares vem sendo criticada no âmbito da psicologia escolar há pelo menos 30 anos, sobretudo a partir das pesquisas de Maria Helena Souza Patto (1984). Destaque deve ser dado à sua pesquisa de doutorado, na qual a psicóloga desvela as concepções e práticas dominantes de psicólogos que atendiam demandas escolares em postos públicos de saúde na cidade de São Paulo (PATTO, 1984); e também à sua livre-docência, posteriormente publicada em forma de livro, que se tornou um dos maiores clássicos no campo da psicologia escolar e educacional, em uma perspectiva crítica, por desnudar a complexidade da vida diária de uma escola pública de periferia da cidade de São Paulo (PATTO, 1990). Em comum, ambos os livros apresentam estudo diligente das raízes históricas das explicações do fracasso escolar, que remontam às Revoluções Francesa e Inglesa e consolidam socialmente o predomínio de uma visão de mundo individualizante e meritocrática.

O fato é que temos ciência do quanto a escola brasileira precisa ser repensada em vários aspectos<sup>4</sup>: a sua arquitetura, que mais se assemelha a um aparelho do sistema prisional; a forma centralizada de gestão, na qual domina a burocratização da vida escolar e a implantação autoritária de políticas educacionais, sem reconhecer a complexidade do chão da escola; o desrespeito crônico à profissão docente, revelado pelos baixos salários, formação precária e pouquíssima possibilidade de escuta de suas demandas, reivindicações, bem como de suas sugestões e experiências concretas; o engessamento da vida escolar, que tem sufocado a criação de novas formas de conduzir o processo de escolarização e o preconceito em relação aos pobres, encrustado na sociedade brasileira, que vem reforçando a estigmatização da criança pobre e de sua família, desde a elaboração e implementação de políticas públicas até a construção da vida diária escolar.

Incidindo ora sobre educadores, ora sobre pais e alunos; sendo desencadeado ora por órgãos centrais, ora internamente às escolas; o fracasso escolar é um fenômeno extre-

---

[4] Interessante síntese dos funcionamentos do sistema escolar que produzem fracasso e sofrimento foi feita por Souza, B. (2007).

mamente complexo. No entanto, parece que tendemos a ignorar todos esses aspectos quando uma criança é encaminhada pela escola para que possamos desvendar “o que ela tem que não aprende ou não se comporta na escola”. Ao desconsiderar as múltiplas determinações do fracasso escolar e focalizar apenas nos aspectos individuais, psicólogos atuam em uma perspectiva medicalizante.

Como já afirmamos em outras publicações, o conceito “medicalização” não é de entendimento óbvio, não raro sendo confundido com o uso ou abuso de medicamentos ou, ainda, com o diagnóstico equivocados de patologias inventadas (VIÉGAS; FREIRE, 2015). Temos adotado como boa definição aquela produzida pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade:

medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza (FÓRUM..., 2015a, p. 1).

No conjunto de fenômenos articulados à medicalização, nos interessa refletir sobre a psicologização da vida, tão enraizada desde a formação básica de psicólogos que chegou a virar anedota, cuja função era desvelar que o olhar psicologizante transforma tudo em problema psicológico: se o paciente chega mais cedo, o diagnóstico é de ansiedade; se chega no horário marcado, fala-se em traço obsessivo; caso atrase, está querendo agredir e se ele faltar, certamente há uma resistência ao tratamento que será trabalhada. O fato é que não sobra alternativa saudável para um olhar adoecido.

Ao atingir a vida escolar, a medicalização cumpre o objetivo de explicar o fracasso escolar de forma individualizante, sobretudo por meio da invenção de doenças que produziriam problemas de aprendizagem ou comportamento. No entanto, essa perspectiva desconsidera os graves e crônicos problemas do sistema educacional – os quais seriam decorrência da inadequação dos alunos (MOYSÉS; COLLARES, 2010).

De fato, é muito comum àqueles que convivem com escolas ouvir educadores, familiares e as próprias crianças referindo-se a alguns alunos como sendo portadores de “TDAH” ou “dislexia”. Mais do que simplesmente nomear, diagnósticos são “feitos” por todos e sugestões de como tratar circulam nos corredores das escolas. No entanto, o que poucos sabem, mas vem sendo cada vez mais amplamente debatido nos meios acadêmicos, é que a etiologia desses transtornos, os critérios diagnósticos e o modelo de tratamento são controversos na própria medicina (MOYSÉS; COLLARES, 2010).

Tomemos, por exemplo, o caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que parece atingir nossos personagens (Calvin sendo o hiperativo e Filipe o de-

satento). Conforme analisamos em outro momento (VIÉGAS; GOMES; OLIVEIRA, 2013; VIÉGAS; ROCHA, 2014), embora alguns autores afirmem se tratar de uma doença neurológica de origem genética (ROHDE et al., 2000), não há um exame neurológico específico para realizar o diagnóstico. Ao contrário, ele é feito essencialmente a partir de um questionário com 18 perguntas cuja fragilidade do ponto de vista científico é objeto de análise de diversos pesquisadores (LIMA, 2005; MOYSÉS; COLLARES, 2010; VIÉGAS; ROCHA, 2014; RIBEIRO, 2015), dispensando sua repetição *ad nauseum*.

Embora não seja necessário retomar em detalhes as críticas a cada uma das perguntas que sustentam o diagnóstico de TDAH, vale reiterar um aspecto geral: crianças com problemas de comportamento na escola, mas sem nada que seja detectado em exames físicos ou laboratoriais, estão sendo tratadas como crianças com transtorno neurológico. No entanto, o que conseguimos enxergar a partir de outra lente é que estamos diante de uma criança que incomoda, como é caso de Calvin, novamente na escola:



Fonte: WATTERSON, B. Felino, Selvagem, Psicopata, Homicida, Vol. 1. São Paulo: Best News, 1996, p. 88.

À essa criança que incomoda temos oferecido diagnósticos neuropsiquiátricos. E, junto ao diagnóstico, abre-se um vasto mercado para o tratamento do suposto transtorno, já que ele pode envolver diversas profissões: médicos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais. No entanto, a principal estratégia diagnóstica segue sendo o uso de um psicofármaco tarja preta, cujo princípio ativo é o cloridrato de metilfenidato, vendido no Brasil, sobretudo, a partir do nome fantasia Ritalina. O aumento no consumo desse medicamento no Brasil foi denunciado pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade na brilhante nota técnica *O consumo de psicofármacos no Brasil: dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados - ANVISA (2007-2014)*, na qual também são analisados dados sobre o consumo de Clonazepam (FÓRUM..., 2015b).

Conforme já discutido em outras publicações (VIÉGAS; GOMES; ROCHA, 2013; VIÉGAS; ROCHA, 2014), a própria bula do medicamento adverte inúmeras vezes para sua fragilidade, por exemplo, ao assumir explicitamente a imprecisão da etiologia desse suposto transtorno, bem como que o seu mecanismo de ação “não foi completamente elucidado”, além de não haver “evidência conclusiva que demonstre como esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central”.

Há ainda outras advertências na mesma bula: o medicamento pode causar dependência física ou psíquica e “não deve ser utilizado em crianças com menos de seis anos de idade, uma vez que a segurança e a eficácia nesse grupo etário não foram estabelecidas”. Mas o que chama a atenção mesmo na bula do medicamento é a recomendação de “alguns especialistas” para que as crianças passem “períodos sem o medicamento, **especialmente durante as férias escolares**” (grifo nosso). Tal recomendação nos faz pensar sobre a finalidade do uso do medicamento, além de provocar a pergunta: que outro tipo de doença pode deixar de ser tratada durante o período em que a criança não frequenta a escola? Parece que temos adotado como prática corrente no Brasil dopar crianças que incomodam com medicamentos tarja preta. Qual é mesmo a finalidade do uso do medicamento? A resposta, deixamos mais uma vez para Calvin, não sem antes perguntar: que infância queremos?



Fonte: <http://capinaremos.com/?s=calvin>

À luz das críticas tecidas acima, um conjunto significativo de psicólogos brasileiros passou a enfrentar o desafio de problematizar a psicologia, a fim de reinventar olhares e práticas no atendimento das queixas escolares. Da crítica voltada à psicologia escolar e educacional tradicional, deu-se início à construção da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica. Como elemento fundamental dessa psicologia escolar e educacional que se reinventa, está a compreensão do fracasso escolar como síntese de múltiplas determinações, uma vez que nele estão presentes determinações históricas, políticas, econômicas, sociais, institucionais, pedagógicas, relacionais, muitas vezes imperceptíveis ao olhar que se detém apenas na primeira camada do real (BOSI, 2003). Esse olhar só consegue enxergar o aluno que fracassa, abstraindo dele sua concretude e complexidade.

Nessa construção a bússola ética está voltada para a luta pela escola pública, gratuita, laica, democrática, socialmente referenciada e de qualidade para todas e todos. Por meio desse crivo, destaco uma pergunta norteadora: por que a escola e a psicologia apostam que crianças precisam ser diagnosticadas para que possam, aí sim, ser incluídas? Em nossa perspectiva, a medicalização é, por princípio, a negação da inclusão. Isso porque o diagnóstico rotula, e, portanto, exclui da possibilidade de olharmos para as pessoas a partir de suas potencialidades. Fechamos em suas limitações!

Nesse sentido, pode-se afirmar que a psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica promove uma ruptura epistemológica em relação à visão adaptacionista de psicologia, ainda marcante no universo escolar. Assim, a clássica pergunta “o que a criança tem que ela não aprende?” perde seu sentido essencial, sendo substituída por outra forma de compreensão, que busca, na complexidade, compreender como se produziu o não aprendizado da criança no contexto escolar. Com isso, questões básicas, mas antes ignoradas, podem ganhar sua centralidade. Ora, se a queixa é escolar, ela tem em seu seio o processo de escolarização, tendo como cenário principal a escola e como participantes essenciais a criança/adolescente, sua escola e sua família. Nesse sentido, uma intervenção na queixa escolar que rompe com a lógica medicalizante toma como objeto a história que dá sentido à queixa, visando movimentar a dinâmica que a produziu.

Interessantes propostas já foram sistematizadas no Brasil. Destaque deve ser dado ao trabalho de Adriana Marcondes Machado (1994; 1996; 2000; 2003; 2014) e Beatriz de Paula Souza (2007). Em linhas gerais, ambas enfatizam a importância de se ouvir e problematizar as variadas versões sobre a situação, a fim de contribuir com sua releitura, e da potencialização de todos os envolvidos na construção de alternativas para superar a queixa. Tal forma de entender e atender as demandas escolares pode também ser realizada no âmbito da clínica psicológica, atentando para que a mesma não reproduza uma lógica patologizante. A esse respeito, recomendamos a leitura de Angelucci (2007).

Também o *Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade* trouxe importantes contribuições nesse âmbito, a partir da publicação das *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação*, documento produzido pelo Grupo de Trabalho Educação & Saúde<sup>5</sup> (FÓRUM..., 2012).

Propostas bem fundamentadas do ponto de vista ético e técnico têm sido discutidas e construídas há aproximadamente 20 anos. O desafio que se nos coloca agora é superar a lógica psicologizante e individualizante que impregna boa parte da formação básica de psicólogos e impacta diretamente nas práticas que transformam Calvins, Filipes e outras tantas crianças que não têm nada de fictícias em crianças com problemas de escolarização.

Como inspiração para a consolidação de olhares desmedicalizantes, concluo com a delicadeza de Galeano: “Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias”.

---

[5] Tal GT tinha caráter interdisciplinar e multiprofissional profissionais, possuindo profissionais de antropologia, fonoaudiologia, medicina, pedagogia e psicologia de diversas instituições consagradas: Associação Palavra Criativa/IFONO, Centro de Saúde Escola “Samuel Barnsley Pessoa” da Faculdade de Medicina da USP, Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da UNICAMP, Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia da UNESP Campus Assis, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, Instituto SEDES Sapientiae, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, Rede Humaniza-SUS, Serviço de Psicologia do Hospital do Servidor Público Municipal e União de Mulheres do Município de São Paulo.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANGELUCCI, C.B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 353-378.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

FÓRUM sobre medicalização da educação e da sociedade. Grupo de Trabalho Educação & Saúde. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação*. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://medicalizacao.com.br/wp-content/uploads/2012/11/RECOMENDACOES.pdf>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. *Carta do IV Seminário Internacional "A Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos"*, Salvador, 2015a. Disponível em: <<http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. *Carta do IV Seminário. Nota Técnica "O consumo de psicofármacos no Brasil: dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados - ANVISA (2007-2014)*. São Paulo, 2015b. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/nota-tecnica/>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2015.

FRELLER, C.C. Crianças Portadoras de Queixa Escolar: Reflexões Sobre o Atendimento Psicológico. In: MACHADO, A.M; SOUZA, M.P.R. (Orgs). *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.63-78.

LIMA, R.C. *Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2005.

MACHADO, A.M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E; PROENÇA, M; ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.143-167.

\_\_\_\_\_. *Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

\_\_\_\_\_. Exercícios de superação da lógica da medicalização: a escrita de relatórios. In: VIÉGAS, L de S et al. (Org.). *Medicalização da educação e da sociedade: Ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA, 2014, p. 93-103.

\_\_\_\_\_. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: MEIRA, M.E.M; ANTUNES, M.A.M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 63-85.

\_\_\_\_\_. *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

MOYSES, M.A.A; COLLARES, C.A.L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CRP- SP; GIQE (Orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 71-110.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

RIBEIRO, M.I.S. *A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto TDAH*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015.

ROHDE, L.A. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, Supl. II, 2000, p.7-11.

SARAIVA, L.F.O. Olhares em foco: tencionando silenciamentos. In: SOUZA, B.P., *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 59-77.

SOUZA, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 177-195.

SOUZA, M.P.R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M.K;

VIÉGAS, L.S. Direitos Humanos e políticas públicas medicalizantes de educação e saúde: uma análise crítica a partir da psicologia escolar e educacional. In: VIÉGAS, L de S et al. (Org.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA, 2014, p. 121-143.

\_\_\_\_\_. Quando velhos personagens entram em cena. In: *Anais do II Seminário Internacional: A Educação Medicalizada*. São Paulo, 2011.

VIÉGAS, L.; FREIRE, K.E.S. O debate sobre medicalização na psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica: aspectos históricos. In: DANTAS, J.B. (Org.) *A infância medicalizada: discursos, práticas e saberes para o enfrentamento da medicalização da vida*. Curitiba: CRV, 2015, p. 103-122.

VIÉGAS, L. S.; GOMES, J.; OLIVEIRA, A. R. F. Os equívocos e acertos da Campanha 'Não à Medicalização da Vida'. In: *Psicologia em Pesquisa* (UFJF), v. 7, p. 266-276, 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2013/12/v7n2a14-livre1.pdf>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2015.

VIÉGAS, L.S.; OLIVEIRA, A.R.F. TDAH: conceitos vagos, existência duvidosa. In: *Nuances*, v.25, p.39-58, 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2736>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2015.



# ***O implante coclear no processo de medicalização e produção de subjetividades surdas - ou - Do sofrimento e da resistência***

Por Aline Lima da Silveira Lage

## **Iniciando a nossa conversa**

Foi uma oportunidade valiosa encontrar os colegas no *I Simpósio Região Serrana: Medicalização da Educação, da Saúde e da Sociedade* e apresentar o que eu tinha a dizer sobre o tema. Escolhi o título *Políticas públicas na área da surdez: articulações para subverter a medicalização*. Espero que este texto seja tão bem recebido quanto a nossa apresentação. Ele foi planejado com desejo de iniciar uma conversa com quem se interessa pelo tema.

Peço licença para declarar que não apresentarei aqui uma simples defesa, contrária ao recurso tecnológico implante coclear. Reconheço que há quem deseje ativar a audição com essa técnica assumindo conscientemente - no sentido de acordado ou por si próprio - as consequências. E se, nessas condições, a pessoa ainda deseje o implante, isso deve ser garantido dentro dos maiores parâmetros de ética e segurança. Não é escolha simples. Todavia, intenciono questionar o que tem fundamentado a universalização da implantação.

Desde 2007 atuo como professora no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e me considero um modesto membro da comunidade surda, aprendendo a língua de sinais, desafiada a melhorar muito minhas capacidades para a educação que os surdos querem e merecem. Procurarei aqui compartilhar o pouco que já tenho estudado.

Quem esteve presente ao evento perceberá que novos dados foram acrescentados neste texto. São documentos importantes porque são fontes primárias escritas no século XIX, que fortalecem nossos argumentos. Alertamos que fizemos uma tradução livre, exceto num trecho, na página 08, no qual procurei apoio de uma amiga com formação na língua. Mantive as nomeações presentes nos originais. Não importa muito o nome pelos quais essas pessoas são chamadas – surdos, surdos-mudos. Importa-nos *como eram, como são e como serão* vistos na sociedade, porque isso é o que realmente influencia a produção de subjetividade. Indaguem a eles próprios como querem ser chamados, o resto é etiqueta, decalque, formalidade e embaraço. Eu costumo usar o termo pessoas surdas ou surdos;

eu já perguntei. Por sua vez, língua de sinais aparecerá com variações estranhas ao modo como falamos atualmente – mímica, língua gestual, gestos surdos, entre outros.

Nosso objetivo é descrever o processo de medicalização das pessoas surdas e assinalar a articulação das redes de serviços em diálogo com a comunidade de surdos como uma estratégia de superação. Num primeiro momento, mostraremos que esse processo não é um fenômeno recente. Em seguida, apontaremos o implante coclear como um traço contemporâneo desse processo. No terceiro momento, sugerimos algumas pistas para pensarmos articulações em rede de serviços não medicalizantes.

Há muita dor e sofrimento nas histórias dos surdos. Desculpo-me antecipadamente para o caso de chegar a chocar algum leitor, mas precisamos lembrar para não repetir. Outras dores poderemos apenas imaginar: dores das famílias e crianças que tiveram – infelizmente, muitas ainda têm - suas vidas encapsuladas porque os outros não entenderam seus traços, suas diferenças. Porém também veremos resistência e afirmação desse direito de estar e ser diferente no mundo. Os colegas são convidados a compreender e apoiar esse pleito.

## **A medicalização de surdos no Iluminismo**

A história da atenção à surdez é um tema muito abrangente. Existem boas fontes para quem desejar se informar, indicadas no fim deste primeiro momento do texto. Escolhemos recortar dois aspectos dessa história: a fundação da otologia e os dois primeiros Congressos Internacionais sobre educação de surdos.

Medicalizamos as pessoas surdas, se olharmos a espécie humana, estabelecendo padrões contra os quais cada um de nós nos diferentes tempos e espaços, será confrontado. Este é o sentido mais amplo do conceito. Os surdos são pessoas que não captam informações sonoras do ambiente. Costumam organizar sua cognição especialmente a partir da visão; sentem as vibrações do som. Isso é fato. Medicalizar uma pessoa surda é reduzir a complexidade desse ser a um traço sensitivo; ser incapaz de se interessar, compreender e interagir com esta diferença; provocar o isolamento social e, com ele, solapar a sua inteligência e as suas capacidades; naturalizar o que, na verdade, é falha do ambiente social.

No século XIX e início do século XX, no Ocidente, os discursos médicos assumiam essa normalização (LOBO, 2008). Entendida como um defeito eminentemente inato, uma forma parcial de monstruosidade ou excepcionalidade humana, a surdez foi objeto da medicina teratológica. Vista como degenerescência, degradação da natureza original humana (na definição do alienista Morel), a surdez seria a marca de um corpo inferior, incompleto. Era também incluída entre as afecções mentais. Os surdos eram comparados ao idiota ou considerados mais próximos do imbecil pela ausência de linguagem articulada. As teses anticonsanguinistas reforçaram as ideias ligadas à hereditariedade e, devido a isso, até o início do século XX, os higienistas defenderam que os surdos-mudos não deveriam contrair casamento.

Mas o aspecto dessa medicalização que iremos descrever detidamente tem relação com a fundação da otologia. O fundador da área foi médico chefe residente do Instituto de Surdos-Mudos de Paris (REZENDE, 2012). Jean-Marc-Gaspard Itard realizou, no início do século XIX, naquela escola, diferentes experimentos com surdos. Disposto a descobrir as causas e curas da surdez, Itard submeteu o corpo dos alunos a uma série de experiências: aplicou eletricidade nos ouvidos; introduziu sanguessugas nos pescoços; furou tímpanos de 06 alunos, pois pensava que o ouvido poderia estar bloqueado e não paralisado; mas desistiu desse procedimento percebendo que parecia doloroso e infrutífero e tendo causado o falecimento de uma criança; introduziu sonda da garganta ao ouvido de 120 alunos para “extrair o excremento linfático”; administrou por duas semanas uma infusão secreta nos ouvidos; usou laxativos diariamente; cobriu ouvidos com ligadura embebida com componente químico borbulhante que, em poucos dias, provocaram dores insuportáveis nas crianças cujos ouvidos, já sem pele, expeliam pus. O médico ingressou no Instituto em 1800, permanecendo até sua morte, em 1838 (STINCKWICH, 2006). O homem pereceu, mas seu “legado” permaneceu forte.

Uma importante liderança, Ferdinand Berthier, nos oferece exemplo de resistência contra as concepções de Itard. Ele foi aluno e, depois, em 1829, primeiro surdo com título de Professor no mesmo Instituto (STINCKWICH, 2006). Era surdo congênito, nasceu em Louhans, no ano de 1803. Nascimento (2006) afirma que o colega escreveu livros e artigos sobre educação e direitos legais dos seus pares. Entre eles está um texto no qual fundamenta suas críticas às opiniões<sup>1</sup> de Itard acerca das faculdades intelectuais e qualidades morais dos surdos-mudos, publicadas em 1821.

Em 1840, Berthier ou, tal como é apresentado na capa do livro, Sr. Prof. Ferdinand Berthier, Surdo-Mudo, Decano dos Professores do Instituto Nacional de Paris, Cavaleiro da Legião de Honra (acrescentou: etc., etc.), Presidente da Sociedade Central de Surdos-Mudos, refutou as opiniões do médico, entregando um dossiê à Academia de Medicina, de Ciências Morais e Políticas da França. Esta avaliou e recomendou que o documento fosse publicado caso houvesse uma segunda edição do livro de Itard; o que aconteceu em 1852.

Na obra, Berthier fundamenta sua contestação a partir de pensadores como Diderot e da área da surdez, como L'Épée, fundador do Instituto, entre outros. Num dos trechos (p.27-28.), considera que a sociedade devia deplorar as consequências fatais e muitas vezes terríveis de isolamento no qual viviam os surdos. Continuou declarando que seria falsa e exagerada a importância atribuída à fala e à audição. Afirmou que o meio de superar o isolamento seria a mímica (língua de sinais), embora, à época, a considerasse a língua universal, procurada por Leibniz e outros iluministas (não citados na obra). Em outro momento marcante, assegura que um dos grandes prejuízos sofridos pelos surdos-mudos era serem considerados, incluindo a obra refutada, “como formando uma raça à parte, distinta da raça humana, à qual nenhum lugar está destinado” (BERTHIER, 1852, p. 49).

---

[1] Mantivemos o termo opiniões usado no texto original.

No documento, o professor surdo não chega a denunciar abertamente os experimentos e procedimentos médicos praticados no Instituto contra “seus companheiros de infortúnio”. Porém, garante que alunos relatavam sofrimentos ao serem tratados por Itard e que ficavam muito tempo na enfermaria.

Quem fez essa denúncia de maneira explícita foi outro médico, Prosper Ménière. No documento sobre a *Cura da surdo-mudez e da educação destes* (1853), Ménière explica como o desenvolvimento do debate da suposta cura se desenvolveu na academia.

Na introdução da obra o autor declara que na:

época quando a administração nos apelou para continuar a obra de Itard, nós nos lançamos com todo ardor de que somos capazes ao estudo daquela ciência para nós nova; nós descobrimos nas obras de conhecimento anterior e em diversas publicações inéditas, todos os esclarecimentos necessários ao cumprimento dos deveres que nos foram atribuídos. Itard, após quarenta anos de cuidados, viera a um profundo abatimento, havia reconhecido pela experiência que a maior parte de suas primeiras ideias foram um pouco mais desejos e ilusões que realidade (MÉNIÈRE, 1853 p. XX).

Portanto, após entrar no Instituto, Ménière pretendeu iniciar seu trabalho do ponto onde Itard teria terminado. Entretanto, deparou-se com crianças em terapia “mais dolorosa, a mais bárbara, a mais absurda e das mais inúteis” (MÉNIÈRE, 1853 p.XX). Compreendeu que seu dever era diferente daquela terapia, só justificada no empirismo mais cru ou em “terrenos de propriedade privada, mas que a consciência desaprova” (idem, *Ibid.*).

Analisando a publicação, nos pareceu que no Instituto os cargos ligados à medicina eram bastante disputados. Percebemos também uma classe dividida entre oportunismo e denúncia. Médicos se aproveitavam das circunstâncias do Instituto para realizar atos os quais podemos qualificar como atrocidades, fundamentados num suposto progresso científico – comparável tanto ao nazifascismo de Hitler quanto ao ataque atômico a Hiroshima e Nagasaki, às teorias que naturalizaram a escravização de grupos humanos e inúmeros exemplos de genocídio. E, em contraponto, havia médicos que questionavam a imposição de uma forma única de compreender a surdez, o tipo de pesquisa e exercício médico lá praticado e o treino oral/labial como única forma de comunicação para a educação dos surdos.

Aliada, ou igualmente submetida a essa racionalidade biomédica, as práticas educacionais hegemônicas também procuravam ajustar os surdos aos padrões ouvintes. Ou seja, medicalização da educação. Não sem reação dos submetidos.

Nosso segundo mote histórico são os eventos internacionais que reuniram os especialistas da área. O *II Congresso Internacional de Educação para Surdos* é interpretado pelas fontes como o evento que modificou a correlação de forças na área da educação e da própria produção de subjetividades surdas de maneira geral. Segundo Rocha (2009), ele é um evento monumento.

O Congresso de Milão, como costuma ser nomeado, aconteceu em setembro de 1880. Os especialistas se reuniram preocupados em escolher um método de ensino eficaz para socialização dos surdos. Por motivos óbvios, a aquisição de línguas centralizou os debates.

Consideramos relevante recuperar o Primeiro Congresso. Inicialmente poderá parecer que faremos uma digressão. Mas, ao escrever este texto, ao invés de repetir outras fontes, procurei o documento integral. Mesmo Oliver Sacks (2005), em *Vendo vozes*, não apresenta muitos detalhes sobre esse evento. Por esse motivo, dedicamos um pouco mais de atenção ao documento encontrado.

As Atas do *Congresso Universal para Melhorar a Sorte dos Cegos e Surdos-Mudos*, publicadas em 1879, ano seguinte ao evento, dedicam a primeira parte às pessoas cegas. A abordagem da surdez (p.375-532) demonstra o quadro discursivo descrito por Lobo (2008) e outras visões a respeito do tema, dentre as quais os argumentos acerca da importância das línguas que os surdos usam para se comunicar, fruto da educação recebida em algumas instituições, em especial na França. Devido à relevância dessas informações exibimos o resumo das resoluções abaixo; exceto uma delas, a nona, exibida na íntegra<sup>2</sup>.

As resoluções votadas no I Congresso foram (CONGRESSO..., 1879, p.521-524):

I. Criação de uma "base uniforme" (Ibidem, p.521) de pesquisas nos diferentes países para estabelecer, sob diferentes pontos de vista, informação estatística especial e abrangente – e, para tal, o Congresso sugeriu um modelo com questões a serem investigadas acerca dos surdos e seus familiares. II. Apelar para que fossem tornadas públicas as "consequências funestas dos casamentos consanguíneos" (Ibidem, p.522) para a saúde das crianças, esperando que os médicos investigassem as causas da surdez e aconselhassem as famílias para reconhecer a existência da "doença" e evitar as condições que a produz, enfim, confiança na capacidade da medicina para prevenir e tratar a surdez. III. O surdo-mudo que não apresentasse idiotia possuía as mesmas capacidades mentais das crianças ouvintes e falantes, "e em consequência tem direito a uma educação análoga e equivalente por meios e métodos apropriados" (Ibidem, p. 522). IV. O papel da família seria cuidado com o corpo e com o espírito, ou seja, ilustrando os elementos de higiene, usando os "signos naturais comuns aos seus similares [que] terão como efeito imitar o que os rodeia e preparar para as lições especiais do mestre" (Ibidem, p.522). V. Que seria útil para o desenvolvimento intelectual dos jovens surdos-mudos que estivessem, desde a escola primária, admitidos com ouvintes e falantes até o momento de ingressar na escola especial. VI. Que a separação dos sexos seria preferível à reunião dos mesmos. VII. Diante dos dados obtidos sobre a educação dos surdos-mudos, em especial as dificuldades e o tempo necessário despendido, recomendaram que todos os esforços fossem realizados para desenvolver meios de instrução apropriados para "esta classe de enfermos" (Ibidem, p. 523). VIII. Pesquisando as causas que podem ter obstaculizado os resultados que haviam prometido na educação de surdos-mudos – citam seis obstá-

---

[2] Traduzida por Maria Alcantara dos Santos, bacharel em Língua e Literatura Francesa (UFF).

culos, dentre os quais negligência ao preparar as crianças para ingressar na escola – e remediar esses inconvenientes, indicaram transferir esse serviço público de educação do Ministério do Interior para o Ministério de Educação Pública (Ibidem, p.523)

IX. O Congresso, depois de ter maduramente deliberado sobre isso (conservando o emprego da mímica natural com função de auxiliar do ensino, como primeiro meio de comunicação entre o professor e o aluno), estima que o método dito de articulação e que comporta a leitura labial, que tem por objetivo tornar mais integrado o surdo-mudo à sociedade, deve ser resolutamente preferível sobre todos os outros, preferência que justifica inclusive o uso cada vez mais geral deste método por todas as nações da Europa e mesmo na América. No entanto, ele emite o alerta de que o ensino por ele preconizado como aplicável à generalidade de crianças surdas-mudas, não podendo convir aos indivíduos cuja cultura intelectual foi negligenciada ou completamente abandonada, é preciso aplicar a estes um ensino que, por vias rápidas, através de signos comuns a todos os surdos-mudos, permita desenvolver suas faculdades na medida do possível.

X. Que os estudos estivessem vinculados a um sistema mais amplo, em razão das faculdades intelectuais e do progresso dos surdos-mudos. XI. Recomendou estabelecer "nas escolas de aplicação anexas às escolas normais primárias uma classe de surdos-mudos para formar professores e professoras" (Ibidem, p.524). XII. Com o objetivo de fazer progredir a educação, de propagar os melhores métodos e de incentivar a emulação, resolveu que cada país europeu deveria organizar congressos nacionais anuais, os quais indicariam delegados ao congresso internacional a cada três anos (exceto o próximo, indicado para 1880), cuja comissão de dez membros foi indicada na ocasião desse primeiro.

O nome do Congresso nos leva a crer que aquela foi a primeira oportunidade para reconhecer internacionalmente as concepções sobre surdez. Um documento muito interessante e que merece mais atenção dos pesquisadores da área. Nas discussões para estabelecer as resoluções, observamos a manutenção e reforço da racionalidade biomédica. Porém, percebemos argumentos contrários de especialistas que reconheciam a importância das línguas de sinais e o isolamento social ao qual os surdos estavam submetidos.

No II Congresso não houve aquela consideração às línguas de sinais. Em 2011, o INES republicou numa edição bilíngue (português-inglês) as Atas do evento de Milão. As resoluções abordavam oito temas. O primeiro já relaciona linguagem e aquisição de conhecimento, quando afirma que

O Congresso: considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento, declara que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo (INES, 2011, p.04).

Para os movimentos sociais dos surdos aquele foi o momento da cassação das línguas de sinais e das identidades surdas. De maneira geral, as instituições seguiram essa orienta-

ção. Nas escolas e outras instituições, os surdos só aprenderiam a língua de sinais fora dos espaços oficiais e foi esse ato de resistência que fez manter viva a sua “mímica”.

O principal método educacional questionado em Milão foi desenvolvido pelo Abade L'Épée. Esse Método Francês rivalizava com o Método Oral Puro alemão, mas não era propriamente uma língua de sinais. Abade adaptou a língua de sinais que os surdos franceses usavam à gramática do francês, buscando ensinar os surdos a escrever corretamente (NASCIMENTO, 2006). O próprio Berthier criticou os limites desses Sinais Metódicos, apesar de reconhecer a importância daquele que “criou um novo mundo, toda uma geração” (BERTHIER apud NASCIMENTO, 2006, p.258). Portanto, tanto oralistas quanto outros professores e pesquisadores da área consideravam superficial esse método de sinais difundido a partir da França.

Havia uma espécie de messianismo na resolução dos congressistas, uma tentativa de superar a ausência de fala como se fosse um traço não-humano dos surdos. Os discursos demonstram um pensamento ocidental iluminista, cientificista e, ao mesmo tempo, com fortes traços religiosos.

Requer muita coragem ensinar somente por fala. Deve-se renunciar o uso de sinais. [...] É na sala de aula que começa a “redenção” do surdo-mudo, que espera que o professor o torne um ser humano, permitindo que o aluno aprenda a mover, durante a fala seus lábios e não as mãos, por meio de sinais (INES, 2011, p.24).

Como lema no texto oficial, fora das resoluções, repete-se a frase: “viva a palavra pura! ”. Sinalizar não seria para humanos, mas condição inferior, portanto, a superar. A resolução não se restringe aos sinais metódicos usados na França.

A correlação de forças nesse embate de concepções envolveu outras estratégias. A cidade de Milão foi escolhida para fortalecer as demonstrações de “êxito” dos métodos orais conforme se pode perceber lendo o documento de Houdin (1881), representante da França na Comissão do Congresso. Oliver Sacks (2005) afirma que, nos preparativos do Congresso, a presença de pessoas surdas não foi garantida. Lacerda (1998) informa que os congressistas surdos eram apenas seis; cinco da delegação estadunidense e um professor britânico. Sacks (2005) aponta ainda a participação decisiva de Alexander Graham Bell, notadamente interessado por máquinas de comunicação. Integrante de uma família na qual o ensino de elocuições e atividades para corrigir impedimentos da fala eram tradicionais. Ele mesmo se comunicava “fluentemente com os dedos - tão bem quanto qualquer surdo-mudo” (GANNON apud SACKS, 2005, p.40).

A partir daquela decisão estabelecida em Milão, a proporção de professores surdos na educação dos seus pares foi drasticamente reduzida. Em 1850 eram cerca de 50%, diminuindo para 25% na virada do século e, em 1960, para 12% (idem, *ibid.*, p.41).

Há um bom número de obras que descrevem historicamente a educação de surdos e as visões sobre a surdez e aquisição de línguas. Recomendo, em especial, para leituras

iniciais: Sacks (2005), para um panorama abrangente do tema; Lobo (2008) para relacionarmos o tema com os olhares sobre os excluídos em geral e, para a contextualização do tema no Brasil, Lacerda (1998) e Rocha (2009). Como é raro termos acesso e haver ampla divulgação das narrativas dos submetidos, recomendo as fontes dos próprios surdos. Por isso, sugiro as publicações de Berthier nas quais questiona algumas afirmações presentes nas versões oficiais (ver Nascimento (2006) e as nossas referências).

## **Implante coclear como forma de medicalização contemporânea**

A medicina pretendia salvar os surdos da sua "triste condição" buscando as causas e possíveis curas para "a doença". Na educação, pensava-se que esse caminho já estava assegurado por meio do treino da leitura labial e da aprendizagem da fala. Alguns anos se passaram e ficou evidente que essa imposição não proporcionou aos surdos um universal progresso na sua formação. Sacks (2005) usa um termo angustiante para qualificar os casos de jovens e adultos que crescem sem aquisição de língua: inteligência solapada.

Passados mais de cem anos das atividades de Itard, as pesquisas sobre a surdez continuaram. Muitas tecnologias foram desenvolvidas na tentativa de propiciar a captação de sons do ambiente por surdos e deficientes auditivos como o aparelho de amplificação sonora individual (AASI). A tecnologia do implante coclear (IC) tem sido encarada, ainda, como cura da surdez e uma estratégia para a educação de surdos. O "ouvido biônico" do "corpo ciborgue" (REZENDE, 2012) tem sido visto por algumas pessoas como o milagre real, a tal redenção prometida em Milão.

É atribuído ao professor e otorrinolaringologista Graeme Clark o primeiro implante coclear multicanal com discriminação frequencial, realizado em 1978, na Austrália. A técnica está amplamente difundida. Em 2012<sup>3</sup> foram realizados cerca de 324.200 implantes cocleares em todo o mundo. Em função do tamanho da população, a Suécia tem 90% das crianças surdas, constituindo a maior taxa de implantações do mundo (SVARTHOLM, 2014). Na França, a ampliação se deve a triagem auditiva neonatal (PINTO, 2013) e, desde 2005, a surdez é considerada uma doença a ser mapeada (MEYNARD, 2007).

A primeira cirurgia brasileira foi realizada em 1977 pelo médico Pedro Luiz Mangabeira Albernaz. Os argumentos apresentados por ele, mostrados abaixo, são bastante antigos, como vimos. O médico defende a técnica afirmando que, desde a sua introdução, a qualidade de vida dos surdos melhorou porque

a surdez profunda é a mais incapacitante das doenças humanas, por isso qualquer coisa que possamos fazer para aliviá-la representa uma grande ajuda [...]. É particularmente importante a utilização dos implantes em crianças, reduzindo as dificuldades de aquisição da linguagem. Eles são importantes para levar as crianças surdas a escolas comuns, integrando-as na comunidade de ouvintes (ALBERNAZ, 2015, p. 126).

---

[3] National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD) Disponível em: <<http://www.nidcd.nih.gov/health/statistics/pages/quick.aspx>>.

Em 1992, o implante coclear foi incorporado ao Sistema Único de Saúde (SUS) num conjunto de ações voltadas para as pessoas com deficiência. O Teste da Orelhinha – exame de Emissões Otoacústicas Evocadas, Lei n.º 12.303/10 – relaciona-se diretamente com a cirurgia e possibilita a identificação precoce da surdez. Viera (2013), consultando dados do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde, do Ministério da Saúde, afirma que em 1993 foram realizadas 05 cirurgias, saltando para 771, em 2012. Tais dados são gerais, sem distinção de faixa etária ou da época da detecção da surdez. Entre números e justificativas para o recurso ter sido tão difundido, podemos notar a manutenção do olhar medicalizador. Uma cirurgia é uma técnica. Negamos haver nela qualquer caráter intrínseco. Mas o que entendemos é que essa técnica tem operado o processo de normalização dos surdos. Melhor dizendo, o uso dessa técnica tem representado a manutenção e o fortalecimento da patologização da surdez.

De certo que é preciso identificar o mais precocemente a surdez. Tal procedimento permite avaliar a condição da criança – ou da pessoa independentemente da idade – e quais recursos devem ser garantidos para possibilitar seu pleno desenvolvimento. Infelizmente, isso não tem acontecido. Repete-se a busca pela cura e a imposição de métodos universais de educação. Nesta visão homogeneizante, solapam-se as diferentes formas de ser, de construção de sentidos *do* e *no* mundo. Todos nós apreendemos o mundo e construímos os saberes da mesma forma? Será que nesse caso fica evidente que a educação é que não consegue organizar outras formas de ensinar, pelos menos as línguas orais?

Uma pesquisa realizada nos EUA (BRYANT, 2010) constatou que a maioria dos pais de surdos não teve contato com surdos adultos. No caso de consulta à comunidade surda, houve reações negativas à realização do implante em seus filhos. Meynard (2010) informa que alguns membros da comunidade de surdos da França relacionaram o IC com o eugenismo e o impedimento à difusão da língua de sinais.

Há o argumento econômico segundo o qual se considera o investimento no IC mais oportuno conveniente (TEFILI et al., 2013). A educação especial para crianças com perda auditiva sem intervenção precoce custaria quase o dobro da educação regular. Segundo os autores, o valor gasto pelo SUS no período de 2009 a 2013, com as cirurgias, foi de R\$ 127,12 milhões, sem contar manutenção do aparelho (essa é responsabilidade das famílias; pessoas com baixa renda e sem condições de arcar com a reposição de peças, com as trocas de baterias e com o acompanhamento fonoaudiológico dos seus filhos). Foi criada a Associação dos Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários de Implante Coclear, buscado reverter essa situação.

Os procedimentos preconizados na Triagem Auditiva Neonatal (BRASIL, 2012) comprovam a parcialidade na orientação às famílias. No caso do neonato ou lactente não apresentar respostas adequadas nas etapas previstas na triagem, a família deverá ser referenciada ao diagnóstico funcional. Este é realizado nos Centros Especializados de Reabilitação com o Serviço de Reabilitação Auditiva e no Serviço de Atenção à Saúde

Auditiva de Alta Complexidade, habilitados pelo Ministério da Saúde. A partir daí, está previsto que os próximos passos são: indicação; seleção; adaptação ao aparelho de amplificação sonora individual ou implante coclear e terapia fonoaudiológica e otorrinolaringológica. O documento é omissivo quanto às línguas de sinais e não faz menção à orientação familiar neste sentido.

Vieira (2013) analisou a aplicação da política de atenção à saúde auditiva no Município de São Paulo. Ela constatou ações centradas no diagnóstico e na protetização e concepções de saúde que não consideravam as condições sociais, ambientais e relacionadas às subjetividades. Nos Fóruns Regionais de Saúde Auditiva, previstos na política, não havia participação dos movimentos sociais ou dos demais setores de atenção (educação, assistência social, direitos humanos, entre outros). Faltavam recursos para a terapia/reabilitação fonoaudiológica para possibilitar o aprendizado da fala oral.

A cirurgia é recomendada para o período da primeira infância, no qual se espera obter os melhores resultados na aquisição de línguas. No entanto, como vimos, os pais não são amplamente informados sobre as opções para o desenvolvimento linguístico dos filhos. Estamos diante de sérios problemas éticos quando o assunto é decidir colocar o implante. Será que os pais das crianças surdas não se sentem pressionados a escolher fazer a cirurgia? Afinal, muitos especialistas garantem que a surdez é uma doença, as ações públicas apontam para isso. Será que os pais são devidamente esclarecidos? Eles precisam saber que há casos nos quais a cirurgia pode não dar resultado; que há necessidade de atualizar os equipamentos; necessidade de manutenção; necessidade de continuidade de acompanhamento, entre eles o fonoaudiológico; que os surdos bilíngues têm melhor aproveitamento acadêmico e que seus filhos não deixam de ser surdos, embora possam ser treinados a ouvir e a falar com o auxílio do recurso.

## **Como os surdos combatem as concepções medicalizadoras**

O processo de medicalização foi exacerbado, mas não sem luta e resistência. Constatamos que as ideias sobre as línguas de sinais defendidas por Berthier no século XVIII coincidem com algumas defendidas em nosso tempo (SOUZA, 2003). Os movimentos sociais dos surdos suscitaram o reconhecimento das línguas de sinais e têm lutado por suas diferenças.

A língua de sinais no Brasil foi mantida pela resistência dos surdos que as utilizavam fora das salas de aula, nas associações e atividades esportivas (LACERDA, 1998). Após os anos de 1990, uma série de documentos passou a legislar sobre esse tema. Observamos o reconhecimento da necessidade de difusão da língua para garantir seus direitos, porém diferentes perspectivas sobre qual a melhor forma de promover a sua educação. Há sempre uma tensão. Parece que o pleito dos surdos e pesquisadores será aceito, mas forças contrárias se rearticulam.

Os colegas psicólogos e demais educadores experientes na educação de surdos já devem ter percebido que eles estão em grande desvantagem social – sem falar dos surdocegos. Ainda não conseguimos organizar uma formação que garanta o seu desenvolvimento pleno. Quando estudamos os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, lamentamos ainda mais o atraso da difusão dos conceitos de Vigotski, Luria, Leontiev, entre outros. O que poderia ter acontecido se, nos anos de 1930, os educadores de surdos soubessem o que estava acontecendo nesta área na Rússia? Isso fica restrito ao campo da pura especulação. O fato é que há algum tempo temos contato com esses conceitos que nos ajudam a perceber a surdez sob outra perspectiva.

No projeto de um campo científico alinhado ao materialismo dialético, Vigotski se voluntariou para cuidar da educação de cegos, surdos e crianças com problemas cognitivos (PRESTES, 2013). Isso apenas piora nossa percepção de tempo perdido. Olhando a espécie humana como ser social, cultural, histórico e biológico, nosso colega não negava o fato da surdez ter esse último traço. Todavia, sua filiação epistemológica afirma que, ao contrário de outros animais, a socialização humana possibilita o desenvolvimento cognitivo e transforma nossa própria biologia. Nossa espécie não é capaz de atingir sua plenitude apartada dos nossos iguais. Somos produtores de cultura e engendrados por ela.

A contribuição científica de Vigotski é geralmente reduzida pelos liberais à abordagem do pensamento e da linguagem (ou língua numa tradução correta da obra em russo). No entanto, podemos afirmar que ele destacava a atividade da criança e o quanto ela impulsiona o desenvolvimento. Podemos ver essa afirmação em Duarte (2001), Saviani e Duarte (2012) e em Prestes et al. (2013). Para o desenvolvimento humano, a língua não é o mais importante. Atividade-guia, situação social de desenvolvimento e vivência são três conceitos em relação intrínseca nos quais a língua está incluída.

Para Vigotski, se a atividade-guia está relacionada ao desenvolvimento psicológico da criança, a instrução escolar “seria o portal da consciência reflexiva” (PRESTES, 2013, p. 49). A atividade se transforma, originando outras atividades estruturalmente novas, levando à emergência de novas formações psíquicas. Ainda segundo a autora, esse conceito conduz à ideia de situação social de desenvolvimento. Esta define, em cada idade, de forma rigorosa e regular, todo o quadro da vida da criança em sua existência social. O conceito de mediação indica a relação dialética e indissociável entre atividade psíquica e meio social. A criação e o emprego dos signos, por sua vez, estão dialeticamente relacionados ao desenvolvimento e à apropriação das formas culturais humanas. Os efeitos desse processo repercutem nas funções mentais (memória, atenção, percepção, pensamento e vontade).

A educação escolar deve propiciar essa imersão cultural desde os primeiros anos de vida da criança. A atividade está sempre inserida na comunicação, a criança não está sozinha e independente no mundo (DUARTE, 2001).

Ao longo do tempo e a partir da pesquisa, Vigotski mudou a forma de compreender como deveria ser a educação de surdos. Isso pode ser percebido numa leitura atenta

da obra *Fundamentos de Defectologia*. Porém, ele continuou a considerar a surdez uma deficiência da experiência social. Há uma característica biológica que provoca a surdez, mas os problemas cognitivos são causados pela falta de interação no ambiente social, por problemas na sua atividade. Para a organização da cognição há uma compensação, reorganização, dos sentidos e o órgão de percepção é substituído. Convicto da importância da fala para a cognição humana, em especial como a mesma participa do desenvolvimento do pensamento, Vigotski (1983) defendia que os surdos deveriam usar seus olhos para aprender a falar. Para possibilitar a instrução era preciso iniciar a educação social o mais cedo possível, na infância, buscando o desenvolvimento da linguagem. Reconhecia que a rigidez do Método Alemão provocava reações ruins entre os surdos e que eles continuavam defendendo e usando sempre as línguas de sinais.

No trecho final do livro (VIGOTSKI, 1983, p.288) há uma mudança de concepção importante. Em 1925 Vigotski participou do Conselho Pedagógico do Conselho Estatal Científico (CEC) e apresentou uma tese questionando o que faziam na surdopedagogia. Percebeu que os alunos surdos das escolas russas não se apropriavam da língua oral para se expressar plenamente; “que lhes resulta estranha a língua oral” (Ibidem, p.288). Ou seja, a aprendizagem mecânica da língua oral não oferecia nem motivo, nem conteúdo à ação; atividade-guia, situação social e vivência estavam prejudicados. Então Vigotski (1983) propôs a realização de uma “comprovação experimental” (Ibidem, p.288) envolvendo a comparação de três métodos educacionais diferentes, durante três anos, detalhando os procedimentos.

Na II Conferência Nacional dos Trabalhadores das Escolas para Crianças e Adolescentes Surdos-Mudos, em 1930, Vigotski apresentou uma nova concepção. Defendeu a tese de que era preciso considerar “a língua da criança surdo-muda” (Ibidem, p. 294) com a mímica e a língua escrita. A “poliglossia” (domínio de diferentes formas de linguagem) seria a via mais proveitosa e inevitável de desenvolvimento da linguagem e da educação dos surdos.

Com base no que nos aponta a psicologia histórico-cultural, entendemos que é preciso questionar se os métodos, tanto clínicos quanto educacionais – e temos dúvidas para reconhecer o que os distingue – consideram que os surdos devem ser apenas treinados ou se devem ser formados para se desenvolver plenamente. Reafirmamos o projeto de Vigotski, defendendo a formação humana dos surdos na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social.

Em 1999, no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, que aconteceu em Porto Alegre (RS), a comunidade declarou “a educação que nós surdos queremos”. Apresentaram propostas referentes às políticas e práticas educacionais, à comunidade, cultura e identidade e à formação dos profissionais surdos.

A pressão dos movimentos sociais provocou o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais – Libras – em 2002 (Lei n.º 10.436). A atuação dos pesquisadores da área im-

pulsionou a defesa pela formação bilíngue dos surdos. Nessa perspectiva, entendemos que a formação deve se iniciar, garantindo a aquisição da língua de sinais, apresentando o português como segunda língua para que os surdos aprendam a usá-la plenamente.

Em 2005, o Decreto n.º 5.626 regulamentou a Lei de Acessibilidade e a Lei que reconheceu a Libras incorporando-a na formação de professores e indicando a educação bilíngue de surdos em classes e/ou escolas com essa orientação.

Em 2008, o documento do MEC, *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*<sup>4</sup>, apresentou uma proposta diferente. A ênfase estava na inclusão de crianças surdas em escolas regulares com a presença de intérpretes e oferecimento de atendimento educacional especializado (AEE) em contraturno. O problema se inicia quando os gestores brasileiros interpretam a perspectiva inclusiva acreditando que todos deveriam permanecer na sala de aula regular (KELMAN, 2012).

Em 2010, na *Conferência Nacional de Educação*, os surdos das delegações estaduais defenderam a instrução em Libras como primeira língua e em português como segunda língua. Todavia, no documento base para o *Plano Nacional de Educação* (PNE - PL n.º 8.035/2010) foi considerada a orientação do MEC.

Em 2011, a mobilização dos surdos foi intensa no sentido de defender a educação bilíngue. A agitação se ampliou quando uma representante do MEC insinuou que o Colégio de Aplicação (CAP) do INES e o Ensino Básico para cegos no Instituto Benjamim Constant (IBC) seriam fechados e os alunos matriculados em escolas inclusivas. Esses fatos levaram os surdos a buscar apoio de pesquisadores e legisladores nas negociações do texto final do PNE e na contestação do interesse de intervir nas duas instituições. Milhares deles foram à Brasília protestar nos dias 19 e 20 de maio daquele ano. A 44ª edição da *Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos* (Feneis) apresentou um dossiê especial sobre esses atos e seus principais desdobramentos.

Na noite do dia 19 de maio, a escuridão do gramado do Congresso Nacional ganhou luz nas chamas das velas levadas pela comunidade surda. Centenas de manifestantes continuaram o protesto iniciado pela manhã, mas de uma maneira diferente: na forma de homenagem aos surdos que estudaram no INES na época da repressão à Língua de Sinais, iniciada no Congresso de Milão em 1880. Conta a história que a Língua de Sinais no Brasil sobreviveu principalmente graças a esses surdos que estudavam no INES no regime de internato. As conversas em Libras só eram possíveis longe dos olhos de professores e vigilantes, à noite, à luz de velas, embaixo das camas e das mesas, nos refeitórios, banheiros ou corredores (FENEIS, 2011, p. 13).

Ainda em 2011, o governo publicou o *Plano Viver Sem Limite*<sup>5</sup>, indicando ações nas áreas da educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. Na educação, o programa

---

[4] BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

[5] Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Decreto n.º 7.612/01.

aponta a acessibilidade na Educação Superior e a Educação Bilíngue. No tocante à saúde, está prevista a garantia de tecnologia assistiva. Em 2012 a Portaria n.º 793 instituiu a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do SUS e a identificação precoce de deficiências, dentre as quais a triagem neonatal, já comentada.

Finalmente, em 2014, com mobilização ainda forte, houve a promulgação do PNE (Lei n.º 13.005) com o teor da Meta 4 alterado. Na sétima estratégia está a garantia da oferta de educação bilíngue – Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua – aos alunos surdos e com deficiência auditiva, de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do Decreto n.º 5.626/05 e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Alguns pesquisadores e militantes dos movimentos surdos comemoraram o teor do documento. Ainda assim, permanece a vigilância porque entre o que o texto legal aponta e as práticas efetivas há uma grande distância. Além disso, muitas crianças surdas que estão chegando às escolas usam implante coclear. Na maioria dos casos, como mostrado acima, as famílias têm sido orientadas a não estimular a aquisição de Libras.

Segundo dados da tese de Mandelblatt (2014), tem havido uma queda crescente no número de alunos surdos matriculados em escolas especializadas. Estudando as políticas públicas para a educação deste público no período 1990 a 2014, a autora concluiu que as instituições especializadas privadas e públicas estariam fechadas se coubesse apenas aos gestores determinar qual(is) seriam a(s) modalidade(s) educativas para surdos.

Pesquisadores da área incluíram o IC como tema para compreender o desenvolvimento linguístico dos surdos. Muitos concluíram que as crianças surdas, mesmo implantadas, se desenvolvem mais plenamente se também são incentivadas a conhecer as línguas de sinais. Acredita-se que os surdos bilíngues poderão transitar em diferentes espaços e contextos socioculturais (KELMAN, 2010). Defende-se que as crianças devem ter acesso à “riqueza” e à “beleza da língua de sinais (LS) e da língua oral [...] sem que uma subalterne a outra” (REZENDE, 2012, p.155), num espaço de negociação no qual a Libras não seja negada.

Numa pesquisa finalizada em 2013, Kelman<sup>6</sup> investigou o estado da arte sobre alunos surdos implantados que estudavam em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Concluiu que alguns professores desconheciam as diferenças entre alunos surdos com implante coclear e alunos surdos usuários de AASI e as diferenças nas estratégias de ensino, indicando a necessidade de formação continuada para educadores nessa área. Falta interação nos serviços públicos, que difundem informações díspares sobre aquisição de línguas, pois pesquisas e trabalhos internacionais mostram a vantagem da construção aditiva de aquisição de línguas, o que contribui com os processos de identificação dos sujeitos surdos bilíngues e com a inclusão social. A pedagogia visual é uma estratégia eficaz para formação de conceitos acadêmicos. Em algumas situações, os surdos im-

---

[6] Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez (GEPeSS-PPGE/UFRJ).

plantados tinham vergonha de interagir com seus pares surdos sem implante, sentiam-se inferiorizados, “traíndo” uma identidade primária. Era preciso oferecer mais informações às mães dos alunos implantados, pois algumas entendiam a tecnologia como “cura” da surdez, provocando maiores entraves ao desenvolvimento linguístico e ao processo de aprendizagem. Alguns surdos realizaram a cirurgia em idade posterior ao limite máximo e ótimo indicado pelo SUS, ocasionando resultados negativos para comunicação e expressão em língua portuguesa. Alguns alunos surdos com e sem o implante coclear frequentavam juntos a Sala de Recursos Multifuncionais e lá tiveram contato com a Libras – e isso deve ser fortemente recomendado.

Cruz & Finger (2013) investigaram<sup>7</sup> a aquisição fonológica do português em 24 crianças ouvintes bilíngues bimodais (filhos ouvintes de pais surdos, chamados Cudas) e por 06 crianças surdas com IC e acesso restrito ou irrestrito à língua de sinais. As pesquisadoras concluíram que a aquisição fonológica do português pelas crianças surdas implantadas que estão adquirindo simultaneamente a Libras ocorreu no período igual ao que é esperado para as crianças monolíngues do português.

O quadro diante de nós é de valorização e reconhecimento das línguas de sinais de forma genérica e uma política de saúde auditiva voltada para a aquisição única de línguas orais. Os movimentos sociais surdos veem o implante coclear como normalização. Na sua tese, Patrícia Rezende (2012, p.151), uma militante surda, defende que

devemos nos mobilizar e traçar metas para que o teste da orelhinha não seja um poder nas mãos dos especialistas em implante coclear e que sejam politizadas estratégias em que, na realização dos testes da orelhinha, a comunidade surda seja convidada a orientar as famílias que tenham bebês surdos, para que não haja o genocídio das línguas de sinais na infância das crianças surdas.

Espero que os argumentos acima descritos levem à reflexão os colegas psicólogos e demais trabalhadores da educação, da saúde, da assistência social, do direito. Nas dimensões ético-políticas de suas práticas, esperamos que os colegas apoiem a luta pela garantia de direitos.

Propomos a resistência às práticas hegemônicas e excludentes. Para isso, que, em nossas ações, possamos ouvir dos próprios sujeitos como se descrevem, quais são os seus parâmetros de dignidade. O que está definido nas políticas públicas para as pessoas surdas não é necessariamente o atendimento justo e igualitário. As famílias não estão sendo esclarecidas. Há certa visão clínica preponderante que desconhece e desvaloriza a importância da Libras para a cognição de pessoas surdas. Não há troca e debate entre os pesquisadores da saúde e da educação, quando desejável seria incluir todas as áreas

---

[7] O estudo fez parte do projeto *Desenvolvimento bilíngue bimodal*, que analisou o desenvolvimento simultâneo de uma língua de sinais e de uma língua oral no caso de crianças surdas usuárias de IC e de crianças CODAS. O projeto foi coordenado pela pesquisadora Dra. Diane Lillo-Martin, da University of Connecticut, e pelas co-pesquisadoras Dra. Deborah Chen Pichler, da Gallaudet University, e Dra. Ronice Müller de Quadros, da Universidade Federal de Santa Catarina, e envolveu dois pares de línguas: inglês – ASL (American Sign Language – Língua de Sinais Americana) e português brasileiro – Libras (Língua Brasileira de Sinais). O projeto e os resultados apresentados contaram com recursos americanos do National Institute of Health – NIDCD Recurso #DC00183 e NIDCD #470111/2007-0.

envolvidas na atenção aos surdos. As representações dos surdos e esse movimento social não participam ativamente das decisões e da atenção às famílias e pessoas surdas e/ou ensurdecidas. Nessas condições, as famílias não podem ter apoio real para escolher a formação que possibilite aos seus filhos viver no nível máximo sua potência humana. Há algumas escolhas possíveis: não colocar o implante e incentivar a aquisição de Libras; colocar o implante e usar apenas línguas orais; colocar o implante coclear e usar Libras.

Não pretendemos substituir uma homogeneização – todos os surdos devem fazer implante coclear – por outra – todos os surdos devem recusar o implante e usar apenas Libras. Por todos os argumentos elencados, defendemos que a aquisição de Libras beneficiará o desenvolvimento cognitivo dos surdos implantados num bilinguismo sem hierarquização entre a língua oral e a língua de sinais. Todavia, questionamos se as famílias hoje, especialmente das classes populares, podem de fato escolher conhecendo os desdobramentos aos quais toda e qualquer escolha conduz.

## **Precisando concluir esta conversa**

Procuramos descrever o processo de medicalização das pessoas surdas. O fenômeno é histórico e provoca resistências. Expusemos porque o implante coclear é uma nova forma de patologização da surdez. Entretanto, acreditamos ser possível articular a rede de serviços em ações que reconheçam e valorizem essa diferença cultural.

Algumas coisas estão mudando. As pessoas surdas estão conquistando mais visibilidade na sociedade. O mesmo pode ser dito com relação à Libras. Muitas pessoas querem aprender a se comunicar nessa língua. Ainda assim, a acessibilidade para surdos e surdocegos é deficiente.

Enquanto não transformamos as políticas públicas, sugerimos, ou melhor, convidamos os colegas para a transformação das suas ações cotidianas, as nossas políticas cotidianas. Há dor e sofrimento, mas também há disposição para a afirmação da vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A EDUCAÇÃO que nós surdos queremos. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS, Salão de Atos da reitoria da UFRGS, 20 a 24 de abril de 1999.

ALBERNAZ, P.L.M. History of cochlear implants. In: *Braz J Otorhinolaryngol.* 2015; 81:124-5

BERTHIER, F. *Sur l'opinion de feu le Docteur Itard, Médecin en Chief de l'Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris, relative aux facultés intellectuelles e aux qualités morales des surds-muets.* Paris: Michel Lévy Frères, 1852.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas e Departamento de Atenção Especializada.* Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRYANT, M.R. *A comparison of the deaf community and hard-of-hearing individuals on heir knowledge and opinions of cochlear implants.* University of Mississippi. Oxford, April 2015.

CONGRÈS universel pour l'amélioration du sort des avengles et des sourds-muets. Paris: Imprimerie Nationale, 1879.

CRUZ, C.R.; FINGER, I. Aquisição fonológica do Português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear. In: *Let Hoje*, 2013, 48(3): 389–398.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.* Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

HOUDIN, A. *Rapport à Monsieur le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, sur le Congrès international des maîtres de sourds-muets à Milan en 1880.* Paris: Imprimerie Nationale, 1881.

INES. *Atas: Congresso de Milão 1880. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 2.* Rio de Janeiro: INES, 2011.

KELMAN, C. A. *Alunos surdos implantados: desenvolvimento e aprendizagem. Relatório da pesquisa,* 2013.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.C.B. et al. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. In: *CEDES [online]*, 1998, vol.19, n.46, pp.68-80.

LOBO, L. F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MANDELBLATT, J. *Políticas Públicas, (Des) igualdade de Oportunidades e Ampliação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014).* 2014. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2014.

MÉNIÈRE, P. *De la guérison de la surdi-mutité et de l'éducation des sourds-muets: exposé de la discussion qui a eu lieu à l'Académie impériale de médecine.* Paris: G. Baillière, 1853.

MEYNARD, A. *L'éducation des enfants sourds: l'importance de la dimension langagière. Les Carnets de la Persagotière n° 3 – Institut Public la Persagotière,* 2007.

\_\_\_\_\_. Pretendu-choix-parental. In: *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n.49, 2010/1.

MOREL, B.A. Tratado das degenerescências na espécie humana. In: *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.* São Paulo, v. 11, n. 3, p.497-501, setembro 2008.

NASCIMENTO, L.C.R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. In: *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, n.2, p.255-265, jun. 2006.

PINTO, T. Relações possíveis entre desencadeamento psicótico e implante coclear: reflexões a partir do contexto clínico francês. In: *Psic. Clin.* Rio de Janeiro, vol. 25, n.11, p. 33-51, 2013.

PRESTES, Z.; TUNES, E; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A.M., PUENTES, R.V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

RELATÓRIO de recomendação da Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS (CONITEC). Disponível em: <[http://portalsaude.saude.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8754&Itemid=423](http://portalsaude.saude.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8754&Itemid=423)>. Acesso em: 29 de setembro 2015.

REVISTA da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n.44, junho-agosto de 2011.

REZENDE, P.L.F. *Implante coclear: normalização e resistência surda*. Curitiba: CRV, 2012.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, D; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, R.M. de. Intuições “linguísticas” sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. In: *D.E.L.T.A.*, 19: 2, 2003, p.329-344.

STINCKWICH, M.B. *L’Institut National de Jeunes Sourds de Paris*. Paris: 2006. Disponível em: <<http://www.injs-paris.fr/page/lhistorique>>. Acesso em: 29 setembro 2015.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? In: *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, Editora UFPR, p.33-50.

TEFILI, D. et al. Implantes cocleares: aspectos tecnológicos e papel socioeconômico. In: *Rev. Bras. Eng. Bioméd.*, v. 29, n. 4, p. 414-433, dez. 2013.

VIEIRA, G.I. *Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva: o caso do Município de São Paulo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

VIGOTSKI, L.S. *Fundamentos de Defectologia*. Havana, Cuba: Pueblo Y Educacion, 1983.

# ***Articulação em rede de serviços: notas sobre promoção e ação do conhecimento científico no mundo contemporâneo<sup>1</sup>***

Por Rui Harayama

Nessa mesa que tangencia alguns aspectos sobre a interface entre diferentes serviços de educação e saúde, em um evento cuja proposta é a de pensar em estratégias de atuação que sejam não medicalizantes, a minha contribuição será no sentido de expor uma estratégia exitosa na interface educação e saúde. A estratégia que apresento e analiso é, inclusive, uma das que motivou a criação do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade<sup>2</sup>, do qual sou militante, e a que eu mais tenho “expertise acadêmica”: a interface mercado farmacêutico e pesquisa científica.

Como antropólogo da Ciência e da Medicina, não me interessa acusar e denunciar um ou outro fator ou ator nessa engrenagem, mas apenas ligar os pontos ou, ainda, delinear a rede sociotécnica (LATOUR, 2000) que se forma e sustenta o que chamamos de fenômeno da “medicalização da educação”.

Para isso, quero questionar e pensar com vocês: qual o caminho da produção do conhecimento científico e como ele viabiliza a sustentação do que chamamos de fenômeno da medicalização?

Para auxiliar nesse questionamento, gostaria de apresentar essa imagem.



Fonte: Facebook, fanpage do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em: <<http://www.facebook.com/forumsobremedicalizacao>>. Acesso em: 07 Março de 2014.

[1] O texto mantém o formato da apresentação realizada no I Simpósio da Região Serrana sobre Práticas Não Medicalizantes na Educação, realizado no dia 07 de março de 2015.

[2] Para conhecer as ações do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade consulte [www.medicalizacao.org.br](http://www.medicalizacao.org.br). É importante ressaltar o caráter plural do termo medicalização. Para uma análise sobre o conceito, verificar. *Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010* (ZORZANELLI; ORTEGA; BEZERRA JÚNIOR, 2014).

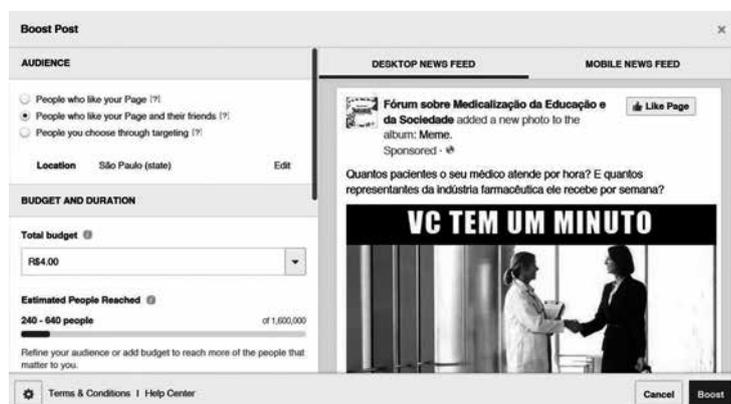
Esse *meme*<sup>3</sup> postado na *fanpage* do Facebook do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade evidencia alguns aspectos peculiares na produção do conhecimento e na modulação do pensamento nos dias de hoje.

Essa imagem tem uma mensagem que é a provocação que delinea as duas linhas que quero expor concomitantemente nessa apresentação, (1) de um lado a presença da indústria farmacêutica interferindo no modo como se pesquisa, ensina e aprende sobre o que consideramos normal e o patológico, e (2) do outro lado, como se cria uma ideia de comunicação, consenso e prestígio em um tempo onde o “tempo” é o seu elemento mais escasso.

E a imagem provoca: “você tem um minuto para ouvir a palavra da indústria farmacêutica?”

Esse *meme*, postado em uma rede social, teve 58 curtidas, ou seja, avalio que esse post mobilizou positivamente esses 58 internautas. Com 79 compartilhamentos, a coisa é ainda melhor. Imagino que 79 pessoas compartilharam esse *meme* na rede social entre seus conhecidos – ou, ainda, como estamos falando no ambiente de rede, é possível que três pessoas tenham compartilhados com os amigos que compartilharam para outros amigos, em esquema de rede e que, ao final de três ciclos nos quais cada um compartilha para mais três, teríamos superado essas 79 pessoas. Mas eu sei que é pouco. Esse não é um exemplo de *meme* que “viralizou”, a guerra de *memes* passando informações inocentes e divertidas é enorme e qualquer usuário das redes sociais sabe quantos são os memes querendo sua atenção em um curto espaço de tempo.

Por isso o Facebook oferece a cada pessoa que administra uma *fanpage* a opção “boost your post”. Com ela, eu poderia patrocinar o *post* e, com isso, alargar o alcance da minha publicação no Facebook. Pensando na divulgação da causa e luta do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, essa poderia ser uma importante estratégia: por R\$19,00 por dia eu teria cerca de 5 mil usuários alcançados. Seria genial e importante para a divulgação da informação de um movimento social, mas muito caro.



Fonte: Fanpage do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em: <<http://www.facebook.com/forumsobremedicalizacao>>. Acesso em 07 Março de 2014.

[3] Memes são imagens associadas a frases curtas que circulam nas redes sociais com o intuito de divulgar ideias e opiniões.

Mas, mesmo sem o *post* patrocinado, esse modelo de viralização permanece como metáfora para pensar a *modulação do pensamento* nos dias de hoje. Uma coisa é evidente: ele é instantâneo, de linguagem simples e compartilhável. Exemplo que resume o modo como produzimos conhecimento nos dias de hoje é a descrição do TED Talks, que se tornou popular no mundo por trazer conhecimento científico em “linguagem acessível” para um público maior, quase como um processo de “vulgarização” do conhecimento ou o que chamamos de “extensão” no tripé da universidade.

O TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada a disseminar ideias, normalmente na forma de conferências curtas e poderosas (de 18 minutos ou menos). O TED começou em 1984, como uma conferência na qual tecnologia, entretenimento e design convergiram, e hoje abrange quase de todos os assuntos – de ciência e negócios a assuntos globais - em mais de 100 línguas<sup>4</sup>.

Como fica evidente nessa citação e como já expus acima, um dos pilares do nosso "novo modo" de produzir conhecimento – resalto aqui o conhecimento em geral, que vai da nova descoberta científica às manchetes dos jornais – é que ele precisa ser instantâneo, acelerado, rápido e compartilhável. A cada dia são milhares de informações, *trending topics*, notícias e artigos que invadem a internet e se espalham pelo mundo. Mas isso tem um preço. Como confiar na notícia? Como separar aquela informação e aquele conhecimento que precisa ser absorvido daquele que não é tão importante, é fofoca ou divagação? Como avaliar uma informação?

Esse é um questionamento que a ciência e a educação têm em comum. Como confiar e avaliar a importância de uma informação? Se compararmos a “vocação” primeira das escolas – quando elas surgem enquanto instituições confessionais, nos mosteiros e madraças, como forma de criar uma classe de intelectuais que iria ler e interpretar os textos sagrados – com o atual sistema de acesso universal de ensino, as grandes mudanças que se apresentam são no campo da avaliação.

No modelo da escola confessional, um bom aluno era aquele que expressava a sua fé, ou seja, tinha como característica elevada a moral moldada segundo a doutrina religiosa.

E na escola contemporânea? Como se avalia o caráter técnico-científico que vem sendo preconizado? Qual o melhor aluno, qual o melhor conteúdo, qual a melhor universidade? Com quais parâmetros e evidências se avalia a qualidade dos que trocaram a fé pela ciência? A ciência atual tem uma resposta: a padronização dos testes e avaliações.

Essa é uma prática que começa a tomar corpo, cada vez mais, com a ascensão da lógica neoliberal no âmbito da educação e pesquisa (STRATHERN, 1999, 2000a). No caso da avaliação científica, podemos citar o índice-H, o fator de impacto bibliométrico e a quantidade de citações entre outros indicadores de eficiência científica. Antes desse tipo de indicadores e da ascensão da “cultura da avaliação” em nosso meio acadêmico, que

---

[4] Disponível em: <<https://www.ted.com/about/our-organization>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2015.

resultou no Qualis Capes e no Sistema de Currículo Lattes, um artigo científico era considerado importante porque vinha de um pesquisador de determinada instituição, de um professor titular de determinada cadeira e assim por diante. Antes desses indicadores, grupos de pesquisa permaneciam em certos paradigmas por anos, ou seja, ficavam em seus regimes de produção de conhecimento e de verdade.

Entretanto, com a internacionalização da pesquisa e das linhas de pesquisa e com a crescente quantidade de pesquisas realizadas em todo o mundo, criaram-se parâmetros para saber se determinado pesquisador/instituição/pesquisa era sério ou não.

E é com esse objetivo em mente, com essa vontade de dialogar com o mundo do conhecimento globalizado, que todos os anos, no Brasil, o pesquisador que trabalha com pesquisa em uma instituição de ensino perde um pouco do seu tempo se tornando *accountable*, ou seja, listando as atividades e produções para dialogar com a de outros colegas que fazem pesquisa, devidamente divididos por áreas e linhas de especialização, incluindo aqueles que, como eu, flanam por diferentes áreas na linha de “interdisciplinaridade”, segundo a Plataforma Lattes.

Como já disse acima, essa proliferação de produção do conhecimento gera a dificuldade em saber como “avaliamos” como o conhecimento vem sendo construído. Estamos cada vez mais limitados a uma certa operação lógica, uma forma de pensar e de avaliar, esperamos por palavras-chaves para saber se algo faz sentido. Certos jargões de teorias ou uma aparência de cientificidade e eficiência. Para uma antropóloga inglesa, Marilyn Strathern (2000a), vivemos em uma Cultura da Avaliação – uma *Audit Culture* – na qual os termos da avaliação, os indicadores, os números e os ranqueamentos são mais importantes do que o conhecimento em si. Nesse tipo de formato de conhecimento, pouco importa o que você pesquisa, mas como você apresenta a sua pesquisa. É mais importante saber se o pesquisador é 1A no CNPQ do que se ele estuda pessoas ou animais. Para essa autora, o crucial dessa nova forma de apresentação do conhecimento é que ele deve ser estético como no Power Point ou, ainda, deve ser resumido nos *bullet points* (os marcadores representados usualmente pelo símbolo •).

Esses dados, indicadores e números, cada qual obtido a partir de uma fórmula específica, tentam passar uma imagem de ciência fria e produtiva. Ou seja, uma pesquisa, ao ser publicada em uma revista de impacto por pesquisadores com índice H elevado, tem a tendência de conseguir elevado números de citações e, dessa forma, aumentar o seu impacto científico.

Muito do conhecimento que se apresenta como científico nos dias de hoje é cada vez mais baseado nesses índices, de pesquisadores que publicam muito e são muito citados em revistas que tem grande impacto. Esse movimento cristaliza uma “bolha” do conhecimento, um semicírculo vicioso: pesquisadores são obrigados a produzir artigos em revistas de grande impacto, citando artigos de revistas com índices de alto impacto e apresentando os resultados de forma assertiva e estética.

Aqui quero fazer esse movimento de furar essa bolha demonstrando como tudo isso se mistura e se apresenta na produção científica dos dias de hoje. Como estudo de caso quero colocar em tela o *Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents*, publicado em 2015 (POLANCZYK et al. 2015). O artigo de 21 páginas, que apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre os distúrbios mentais em crianças e adolescentes, pode ser resumido segundo a própria apresentação dos autores em 6 *key points*:

- *Prevalence estimates of mental disorders in children and adolescents vary significantly across studies, and there has been no meta-analysis to calculate a worldwide-pooled prevalence and a metaregression to determine sources of variability.*
- *A meta-analysis of 41 studies conducted between 1985 and 2012 in 27 countries estimates a worldwide prevalence of any mental disorder of 13.4%; any anxiety disorder, 6.5%; any depressive disorder, 2.6%; major depressive disorder, 1.3%; attention-deficit/hyperactivity disorder, 3.4%; any disruptive disorder, 5.7%; oppositional defiant disorder, 3.6%; and conduct disorder, 2.1%.*
- *Sample representativeness, sample frame, diagnostic interview, and definition of functional impairment are associated with significant variability across estimates.*
- *Variability in prevalence estimates is not explained by geographic location of studies and year of data collection.*
- *Future surveys should be conducted in areas with very restricted or no data on prevalence rates and should follow methodological strategies that guarantee comparability across studies.*
- *The worldwide-pooled prevalence rate contributes to estimating the economic burden of disorders, planning, and evaluating services, and allocation of resources (POLANCZYK et al., 2015, p. 361).*

O que esse estudo mostra é a condensação de como operamos o conhecimento: os 27 anos de conhecimento adquiridos sobre o tema em 27 países no mundo todo podem ser resumidos em uma revista de Fator H 135 e agora servem como evidência científica. Com esses dados, cristaliza-se a imagem de que existe um problema de saúde mental em crianças e adolescentes no mundo todo. Pouco importa se cada marcador (*bullet point*) seja a construção de inferências dos autores ao longo da pesquisa. Em marcadores, cada frase se torna verdade, um fato que existe em si mesmo, deixa de estar dentro de uma estrutura narrativa para se tornar em fato empírico.

Pouco importa se há heterogeneidade nas metodologias dos estudos apresentados, se entre os 27 países somente 2 eram africanos. A realidade apresentada é que existe uma verdade: a prevalência de doenças mentais de 13,4% em todo o mundo. Melhor, ao realizar a análise de dados a partir dos dados de estudos já publicados, com indicadores e relatos de outros pesquisadores, a pergunta inicial nunca é feita (o que é doença mental?) A partir de quais indicadores e instrumentais de pesquisa se determina o que é normal e patológico para crianças e adolescentes?

Para compreendermos como se constrói a imagem da doença mental em crianças e adolescentes em fato científico universal é importante investigarmos como a rede de “dados e evidências científicas” são construídas a partir do encontro entre esses pesquisadores e as populações sujeitas desse estudo. Para tanto, é necessário fazermos o movimento contrário – na contramão da “purificação” do dado científico (LATOIR, 1994) – e observarmos quais outras variáveis não foram observadas no processo de “purificação” do transtorno mental em crianças e adolescentes.

Um dos 41 estudos analisados por Polanczyk et al. (2015) foi o *The Ilha de Maré study: A survey of child mental health problems in a predominantly African-Brazilian rural community* (GOODMAN; NEVES DOS SANTOS, 2005). O artigo, publicado em inglês, retrata um estudo da Ilha de Maré, quilombo urbano localizado em Salvador, Bahia. Apesar de ser uma ilha, urbana, quilombola, com população vivendo de pesca e agricultura, sem pavimentação e com apenas escolas do ensino fundamental, o estudo concluiu que "apesar dessas diferenças demográficas e culturais, nossos achados sugerem que os indicadores de psicopatologia funcionaram bem no Nordeste" (GOODMAN; NEVES DOS SANTOS, 2005, p.15).

Por “indicadores de psicopatologia”, os autores referem-se aos dados obtidos por meio de questionários de pesquisa e um dos instrumentais aplicados em crianças e jovens da Ilha da Maré foi o SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*). O questionário, que pode ser preenchido pelos pais e responsáveis, pelos professores e pelos próprios adolescentes, consiste em 25 questões que podem ser respondidas em 5 minutos pelos pais ou professores de crianças de 4 a 16 anos.

Os itens, que foram selecionados com base nos critérios diagnósticos contemporâneos, assim como os fatores de análise, estão divididos em cinco escalas com cinco itens cada, gerando scores para sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, problemas com pares e atitudes pró-sociais (GOODMAN; NEVES DOS SANTOS, 2005, p.12).

O *Strengths and Difficulties Questionnaire* (2005), entretanto, solicita que o informante responda com “falso”, “mais ou menos verdadeiro” e “verdadeiro” às questões subjetivas e com resposta variável a depender do informante. Perguntas – como “em geral, é querido por outras crianças?”, “facilmente perde a concentração?”, “completa as tarefas que começa, tem boa concentração?” – referem-se a que tipo de observação? Em qual contexto? No contexto de casa ou no contexto escolar? Ou no contexto do final de semana? Do ponto de vista de quem? Do pai, do cuidador, da mãe, do professor?

Não querer considerar os outros fatores, como os sociais e culturais, e deixá-los como anedotas de pesquisa, cristaliza a ideia de que existem transtornos mentais de origem neurobiológicas sem que as causas estruturais sejam questionadas. E sem nenhum tipo de questionamento quanto à própria concepção de “doença mental”.

Esse tipo de “ausência de questionamentos” foi um dos sustentadores do chamado racismo científico do século XIX. Para esses estudos, a evidência era clara: africa-

nos retirados do seu continente como escravos apresentavam uma série de doenças naturais, biológicas, de sua própria raça, como era o caso da “drapetomania ou a doença que causa a fuga dos negros”, descrita em um artigo científico em 1851 pelo médico norte-americano Samuel Adolphus Cartwright. Segundo Cartwright “as causas, na maioria dos casos, que induzem o negro a fugir do serviço, é tanto uma doença da mente como qualquer outra alienação mental, e muito mais curável, como regra geral” (CARTWRIGHT, 1851, p.707). Para o autor, pouco importava a condição da escravidão dos negros, mas a validação da sua teoria da doença mental. No caso analisado, assim como os negros com drapetomania, crianças de comunidades quilombolas, apesar de viverem em ambiente sem estradas pavimentadas e escolas de ensino médio, também têm problemas psiquiátricos de ordem neurobiológica e entram na composição da prevalência de crianças e jovens com doenças mentais no mundo.

Essa análise mostra que, de tempos em tempos, é importante relembrarmos que o processo de produção do conhecimento é repleto de escolhas políticas com aparência científica. Em um tempo no qual tudo precisa ser compartilhado, entra nas considerações finais uma parte importante para pensarmos o artigo *Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents* (POLANCZYK et al., 2015), mas não muito sublinhado.

*G.V.P. has served as a speaker and/or consultant to Shire, developed educational material for Janssen-Cilag and Shire, receives authorship royalties from Editora Manole. L.A.R. has been a member of the speakers' bureau/advisory board and/or acted as a consultant for Eli-Lilly, Janssen-Cilag, Novartis and Shire in the last 3 years; he receives authorship royalties from Oxford Press and ArtMed; he has also received travel awards from Shire for his participation of the 2014 APA meeting. The ADHD and Juvenile Bipolar Disorder Outpatient Programs chaired by L.A.R. received unrestricted educational and research support from the following pharmaceutical companies in the last 3 years: Eli-Lilly, Janssen-Cilag, Novartis, and Shire. G.A.S., L.S.S., and A.C. have declared that they have no competing or potential conflicts of interest (POLANCZYK et al., 2015, p.361).*

O que esse artigo aponta é que, entre os milhares de artigos publicados e que foram publicados em 2015, esse teve uma ajuda ou, em termos de Facebook, ele recebeu o patrocínio da indústria farmacêutica para *boost your paper* (impulsione o seu artigo). Como garantir a eticidade e a importância de trabalhos científicos que são inteiramente financiadas pela indústria farmacêutica?

A análise que faço aqui é muito simples de ser realizada por qualquer um, basta uma conexão de internet e um punhado de autores de antropologia e das ciências sociais para chegar a esse tipo de questionamento. Difícil é pesquisar e monitorar o outro lado para onde esse tipo de pesquisa gera dados e conhecimento, como nos relatórios de estratégia de marketing para o mercado da indústria farmacêutica. Mais complexo ainda é conseguir observar em nós como essa lógica de conhecimento rápido, simples e compartilhável se torna em uma “biologia”, em uma forma de conhecimento e de ação cotidiana.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CARTWRIGHT, S.A. Drapetomania or the disease causing slaves to run away. In: *The New Orleans Medical and Surgical Journal*, Vol 7, 1851, p.707-709.

GOODMAN, R; NEVES DOS SANTOS, D. The Ilha de Maré study: a survey of child mental health problems in a predominantly African-Brazilian rural community. In: *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 2005: 40, p.11–17.

LATOUR, B. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Jamais Fomos Modernos*. São Paulo: Editora 34, 1994.

POLANCZYK, G.V; SALUM, G.A; CAYE SUGAYA, L.S; ROHDE, A. Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. In: *J Child Psychol Psychiatry*, março 2015: 56(3), p.345-65.

STRATHERN, M. Melhorar a Classificação: a avaliação no sistema universitário britânico. In: *Novos Estudos CEBRAP 53*, Março 1999, p.15-31.

\_\_\_\_\_. *Audit Cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge, 2000a.

STRENGTHS and Difficulties Questionnaire, 2005. Disponível em: <<http://www.sdqinfo.com/>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2014.

ZORZANELLI, R.T; Ortega, F.; e BEZERRA JÚNIOR, B. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(6), 2014, p.1859-186.

# ***Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante<sup>1</sup>***

Por Nira Kaufman

A mediação escolar vem se consolidando como a ferramenta principal na inclusão de alunos com dificuldades nas escolas regulares. Esse trabalho suscita uma ampla gama de questionamentos: a serviço de que e de quem os mediadores trabalham? O que produzem? De que maneira e a partir de quais parâmetros a escola decide que certo aluno não deve frequentar a escola sem um mediador?

O projeto EMI – Encontros de Mediação e Inclusão<sup>2</sup> nasceu em 2012 como forma de desenrolar esses questionamentos de forma coletiva. Interessava-nos juntar diferentes profissionais que tivessem desejo de atuar como mediadores e discutir a temática da inclusão. Ao longo do tempo, o EMI foi se organizando, ganhando densidade e ampliando a inserção no campo da inclusão. O objetivo é atuar na inclusão de alunos com condições de aprendizagens diversas<sup>3</sup> nas escolas e a construção de uma prática de mediação escolar. O projeto é composto por profissionais de diferentes áreas, associados ao EMI, que trabalham com diferentes escolas e famílias e em outros espaços de atuação que pensam a inclusão, além da coordenação que comanda as diferentes inserções.

Antes de entrarmos em alguns pontos importantes sobre a mediação escolar, é preciso contar um pouco sobre esse trabalho. Essa prática tem poucos referenciais teóricos e não acontece da mesma forma em todos os lugares do Brasil. Dessa forma, não é de conhecimento comum o que faz um mediador escolar e como ele passa a existir dentro da escola. No Rio de Janeiro, até o presente momento<sup>4</sup>, o mediador é um profissional

---

[1] As discussões e apostas apresentadas nesse texto foram produzidas em conjunto com minha sócia e também coordenadora do Projeto Encontros de Mediação e Inclusão (EMI), Sheina Tabak – pedagoga (PUC-Rio) e psicopedagoga (Cprj) - e todos os profissionais que fazem ou fizeram parte da equipe do EMI.

[2] O projeto Encontros de Mediação e Inclusão (EMI) foi criado por mim e pela minha sócia Sheina Tabak, que compartilhava comigo as mesmas inquietações sobre a prática da mediação, bem como o entusiasmo em mergulhar nas problemáticas da inclusão escolar. Para saber mais sobre o EMI, acesse [www.eminclusao.com.br](http://www.eminclusao.com.br).

[3] Essa discussão pode ser encontrada em texto de Hugo Beyer (2006). “A criança com necessidades especiais não é uma criança ontologicamente deficiente, porém uma criança como todas as demais, com particularidades definidas na sua aprendizagem” (BEYER, 2006, p.9).

[4] Esse texto percorre a prática de mediação escolar até o final do ano de 2015. A partir de 2016 entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que modifica as relações de trabalho do mediador escolar devolvendo para a escola a responsabilidade em oferecer todos os requisitos necessários para uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Ainda não está claro como serão configuradas as novas relações entre mediador, escola e família e quais serão os desafios.

contratado pelas famílias com crianças/adolescentes que são considerados alunos em situação de inclusão<sup>5</sup>, a pedido da escola, para acompanhar o aluno no cotidiano da escola. O mediador pode atuar dentro da sala de aula, no recreio, no lanche e em outros espaços, dependendo da demanda que se faz em relação às dificuldades do aluno. Esse trabalho precisa ser construído em parceria com a escola, principalmente com os professores, de forma que se configure uma intervenção conjunta para que a vivência escolar do aluno em questão tenha maior qualidade. Não existe um único formato de mediação ou um manual que se possa ser seguido com todos os alunos. Portanto, cada mediação se organiza localmente, no encontro com a escola, com o aluno e sua família.

## O risco da medicalização no trabalho do mediador

Vivemos um momento no qual a palavra “cuidado” está em voga; falamos em cuidar do outro. E quem disse que o outro precisa de cuidado? O que significa cuidar? Essa é uma pergunta que atravessa o trabalho do mediador escolar a todo instante. Somos convocados à escola para cuidar do aluno em situação de inclusão. Em sua maioria, nesse primeiro momento, cuidar geralmente significa fazer com que o aluno possa funcionar na escola segundo os padrões pré-estabelecidos pela instituição<sup>6</sup>. Ele precisa seguir um modelo muito bem desenhado e delimitado, o que ele não consegue fazer sozinho. Assim, precisa de um outro. No caso, este outro é o mediador, que está lá para garantir que ele se adapte às regras e assim seja incluído. Aqui, o trabalho do mediador escolar é cuidar dos seguintes aspectos: capturar os desvios e repará-los em prol da afirmação de um modelo de normalidade (BAYER, 2006).

Convivemos no cotidiano da escola com uma variedade grande de diagnósticos. Alunos que entram e saem carregando suas identificações: autista, TDAH, disléxico, psicótico, síndrome de down, PC (paralisia cerebral), asperger e etc. Nas entrevistas iniciais, somos logo informados do diagnóstico do aluno que iremos acompanhar. Naquele primeiro momento, não podemos descartar essa fala. Escutamos atentamente, mas podemos escolher quais informações vão compor o nosso encontro com o aluno e quais iremos deixar de lado. Portanto, não se trata de fingir que o diagnóstico não existe, mas de afirmar uma prática de mediação que não tem neste o caminho privilegiado de trabalho, ou seja, que não define suas intervenções de acordo com a deficiência ou o transtorno atribuído ao aluno acompanhado.

---

[5] Usaremos “alunos em situação de inclusão” ao invés de “alunos de inclusão”, tomando o termo emprestado de Freller: “utilizamos o termo aluno em situação de inclusão, apontando para o trabalho que nos cabe [...]: movimentar a situação dos alunos excluídos. Os alunos não são de inclusão indefinidamente, [...], mas estão em uma situação que demanda trabalho para se modificar, um lugar de passagem” (FRELLER, 2006, p.329).

[6] Instituição aqui deve ser compreendida não como um estabelecimento concreto e imóvel, mas sim de acordo com a concepção de Lourau (1993, 2001), ou seja, como um conjunto de forças sempre em movimento. Dessa forma, a instituição se constrói no tempo e na história, atravessada e atravessando todos os atores ali presentes; está sempre em construção, permitindo assim intervenções que busquem outros arranjos de forças que favoreçam a outras produções subjetivas.

Introduzir uma criança nas instituições, na sociedade e na cultura como "aquele Down", é priorizar o registro orgânico, em detrimento de sua expressão subjetiva, amputando sua singularidade. É promover sua alienação a uma concepção fixa, tomada como sua verdade, é torná-la débil. É debilitá-la das potencialidades de ruptura e expressão de sua diferença. Por tudo isso insistimos na importância de não priorizarmos o diagnóstico médico para o planejamento de nossas práticas (SENRA; MELLO; LIMA; AMARAL; PILAR, 2008, p.45).

O campo de discussão sobre medicalização da vida é um território de lutas que comporta diferentes versões desse conceito e outras tantas versões de como enfrentá-lo; assim como diferentes práticas que se constituem a partir dessas discussões. É preciso deixar claro que aqui divido com vocês uma versão resumida do que é medicalização da vida, tomada emprestado do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Versão esta composta por diferentes tencionamentos que nunca cessam, mas, por vezes, precisamos acomodá-los em algumas palavras para que possamos começar a conversar: medicalização da vida é um

processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. [...] Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. [...] A pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades<sup>7</sup>.

Em diferentes campos do saber, diversos profissionais vêm fazendo frente a essa forma medicalizante de enxergar o sofrimento e as dificuldades humanas. No caminho da medicalização, o aluno se torna responsável pelos seus fracassos e, para experimentar a escola, precisa ser acompanhado pelo mediador. O saber médico vem justificar esse discurso e a escola é invadida por diagnósticos e especialistas que corroboram com a indicação de que o aluno com problemas precisa de acompanhamento constante. O mediador, uma vez imerso nesse contexto, está exposto às suas armadilhas, correndo o risco de se tornar mais uma modalidade de prescrição médica.

Para romper a generalização presente em uma certa relação professor-aluno, ou especialista-paciente [...] precisamos buscar os funcionamentos singulares: O que ele sabe? O que faz? O que não faz? [...] O que já foi proposto como percurso pedagógico? [...] O que se aprendeu com essas tentativas? [...] Quais maneiras de afirmar as necessidades diferenciadas foram feitas? E os colegas, reagem como? [...] Mas consideremos a limitação das perguntas acima, pois qualquer uma delas pode incorrer em uma nova generalização. Pretender quebrar a produção de uma generalização para fazer advir um funcionamento singular não depende de boas perguntas, mas sim de uma atitude de criação de formas de fazer aparecer esses funcionamentos singulares (MACHADO, 2010, s/p).

---

[7] Manifesto do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2015

Enquanto mediadores apostamos em compor com os profissionais da escola, responsabilizando a todos pelo que se produz no cotidiano escolar. O que nos interessa é acompanhar as singularidades de cada aluno a fim de criar estratégias únicas com ele. Estratégias e instrumentos que só são possíveis nesse encontro. Para trabalharmos como mediadores precisamos conhecer cada aluno que acompanhamos e nos deixar conhecer por eles. Assim, como o aluno, cada mediador tem suas singularidades e é no encontro entre os dois que se produz o trabalho. Um trabalho situado naquele contexto e naquele momento.

A todo instante precisamos nos perguntar: a nossa prática está a serviço de quê? Estamos potencializando a vida ou reafirmando processos de aprisionamento? Quando falamos em prática, estamos apontando para as nossas formas de ser e estar no mundo, por isso é importante nos questionarmos sobre o que estamos produzindo nos espaços que habitamos. O capital produz um corpo descolado do que ele pode. Trata-se de inventar mundos, o que implica avaliações e escolhas éticas e políticas; ético-estético-políticas pela potência e não pelo poder. É necessário avaliarmos o quanto essas escolhas contribuem para o encarceramento ou para a expansão da vida.

## **Então, quais direções podemos seguir?**

Para nós, incluir é sair da lógica individualizante do “incluir um no coletivo”. Como nos diz Marcondes (2004, p.02), “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito”. A inclusão na escola se efetiva quando nos propomos a tornar o ambiente institucional inclusivo, ou seja, com práticas que enxerguem a singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que investem no coletivo. As alterações necessárias para inclusão serão fruto do esforço de todos os atores que ocupam o espaço escolar, visando modificar suas engrenagens, um tanto enferrujadas, para criar um espaço onde caibam todos. Nessa proposta de inclusão, não nos cabe mudar o outro e sim nos disponibilizarmos para produzir uma mudança em nós.

Na escola, hoje, ainda não cabem todos. Portanto, precisamos diariamente insistir, não apenas na entrada e permanência dos alunos em situação de inclusão, mas na sua capacidade de aprender e se desenvolver. O aluno em situação de inclusão, diz Bayer (2006), têm características singulares que, no contexto escolar onde estão inseridas, tornam sua aprendizagem mais difícil, com maiores desafios. Dessa forma, ao invés de marcá-los como alunos deficientes, vamos afirmar que são crianças e adolescentes com condições de aprendizagem diversas (BAYER, 2006). E, assim, deixamos claro que são alunos com total possibilidade de aprender e, por isso, é dever da escola criar condições de ensiná-los.

## Cinco pistas para um trabalho de mediação escolar

*“Carlos é um adolescente que está no ensino fundamental II. Ele é muito organizado e responsável com seu material. Ele tem dificuldade na compreensão dos conteúdos previstos na ementa de cada ano para cada disciplina, principalmente os que demandam pensamento abstrato, por isso não consegue realizar todos os exercícios propostos pelos professores. Carlos gosta muito de futebol, sabe tudo sobre o assunto e tem dificuldades de mudar de tema, buscando sempre introduzir o assunto nas conversas. Nas relações com os colegas, reclama muito das provocações que os meninos fazem com ele e tem dificuldade de fazer parte das conversas com os colegas, pois nem sempre entende os assuntos que estão sendo falados ou sabe como se colocar. Já com os professores, faz vínculo com facilidade, buscando essa parceria em muitos momentos. Respeita as regras colocadas pela escola com facilidade. Ele sempre nos mostrou grande desejo por aprender e participar das atividades, o que facilita a implementação das diferentes estratégias” (memórias de mediação, 2013)<sup>8</sup>.*

Carlos foi um aluno que nos ajudou a desviar nosso olhar de um possível diagnóstico e buscar conhecê-lo. Diferente de outros alunos, ele não nos foi apresentado a partir de uma categoria diagnóstica, era um aluno “sem diagnóstico” definido, porém com algumas dificuldades no seu processo de aprendizado. Com ele, não havia dúvida que buscar as características de um transtorno ou deficiência não seria possível, nem para nós e nem para a escola. A partir desse encontro – e de outros tantos – fomos decidindo que tínhamos mais sucesso em nossas estratégias quando buscávamos entender o aluno acompanhado a partir de suas características singulares. E podíamos, inclusive, apresentá-lo na escola, na família, e em outros espaços, descrevendo suas dificuldades e habilidades. E assim fizemos com Carlos.

Ao longo do tempo, fomos descobrindo que dois alunos que nos chegavam a partir do mesmo diagnóstico apresentavam dificuldades muito distintas e, por isso, éramos convocados a pensar em estratégias diferentes em cada situação. Por outro lado, percebemos que dois alunos com diagnósticos diferentes podiam ter as mesmas dificuldades. E ainda mais: alguns alunos que não estavam na categoria de “inclusão” também tinham dificuldades semelhantes a alunos com diagnósticos bem definidos. Dessa forma, optamos por focar nas dificuldades e não nos diagnósticos. Logo, adaptações e materiais construídos para um aluno podem servir para outro com a mesma dificuldade. Essa seria nossa *primeira pista*: compreender os alunos que acompanhamos a partir das dificuldades e das habilidades que eles nos mostram e não pelo diagnóstico que carregam. Todos os alunos precisam ser autônomos.

A produção social da existência no contemporâneo se apresenta num paradoxo, imposto pela forma de produção capitalista, uma vez que o capital incentiva a criação de vida e a invenção de novos mundos para em seguida capturar as criações, impossibilitando a

---

[8] Cena escrita a partir da experiência de mediação do aluno Carlos (nome fictício).

constituição de novos territórios (NEVES, 2004). Incentiva-se que se crie a todo tempo, de forma incessante, no entanto, interrompe-se o processo toda vez que este ameaça produzir uma diferença. Diferença esta que poderia escapar à forma de existir capitalista e inventar outras formas de existência, outras formas de habitar o mundo. O capitalismo produz modos de ser e estar no mundo muito bem delimitados, modelos a serem seguidos e mais: modelos a serem desejados. Não interessa ao capitalismo a expansão da vida, mas sim a fabricação de modelos a serem almejados, seguidos, comprados. Toda vez que o cheiro da diferenciação aparece no ar é rapidamente sugado e transformado em mais um produto para comercialização. Os modos de subjetivação são transformados em mercadorias e separados da sua relação com a vida. O capitalismo, então, se define como um modo de produção de vida, de desejo, capturando precisamente a força criadora da subjetividade humana. A entrada do aluno de inclusão na escola produz incômodo, evidencia as falhas da instituição escola, escancara a diferença. É frente a esse perigo – uma nova forma de habitar o espaço escolar – que o mediador escolar é, na maioria das vezes, convocado a agir.

Como habitar o mundo (e o lugar do mediador escolar) produzindo subjetividades outras que fujam às formas hegemônicas de ser e estar? Habitar a vida em outra dimensão é poder olhar para fora do hegemônico, para aquilo que não está aparente, como nos diz Agambem (2012). Segundo ele, olhar para onde a luz não incide, para a escuridão própria do mundo, é o que nos faz ser contemporâneos.

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. Mas o que significa “ver as trevas”, “perceber o escuro”? [...] Perceber o escuro não é uma forma de inércia ou passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provém da época [para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável das luzes (AGAMBEM, 2012, p.63)].

Precisamos indagar o que é que nos constitui enquanto sujeito histórico e, ao mesmo tempo, o que nos desloca dessa mesma constituição: os desvios. No interior da instituição escola, nos deparamos com diversas máquinas micropolíticas de produção de subjetividade que forjam lugares pré-estabelecidos e códigos de conduta para cada ator que ali habita. A aposta em usar o conceito de produção de subjetividade, emprestado de Deleuze (1998), é permitir o estranhamento das relações de forças dentro da escola, buscando dar passagem a produções singulares.

Deleuze (1998) nos mostra, a partir da teoria sobre as linhas de segmentaridade, as múltiplas afetações que atravessam a produção de subjetividades, afetações estas que terão lugar em diferentes registros e que me auxiliam a colocar em análise o trabalho do mediador escolar, favorecendo a produção desse lugar em sua dimensão complexa. Deleuze

(1998) nos convoca a extrapolar os regimes de subjetivação de maior rigidez, presentes de forma ostensiva na escola, e a nos deparar com potências e fluxos mais fugazes e mais insidiosos, estes também produtores de subjetividades. O alvo de minhas problematizações se situa justamente na possibilidade de acompanhar esses fluxos a fim de realizar uma torção no objetivo inicial direcionado ao mediador. Deleuze nos fala sobre a constituição do indivíduo a partir de agenciamentos quando afirma que “indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.145). Deleuze (1998) afirma a existência de três espécies de linhas, sendo o “lugar” da produção de subjetividades o entrecruzamento dessas três linhas. Há uma espécie de linhas de segmentaridade dura, linhas molares, fragmentárias, que compartimentam a vida segundo uma lógica binária (produtora de cortes). Cada compartimento ou segmento compreende instituições, experiências de duração e modos de ser bem determinados. Passamos de um segmento a outro pela trajetória “a família – e depois a escola – e depois o exército – e depois a fábrica – e depois a aposentadoria” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.145). Existem também linhas de segmentaridade mais flexíveis, moleculares, que traçam pequenas modificações, mobilizando fluxos a limiares em acelerações e lentificações descontínuas, diferindo do ritmo da “história” traçada pelas linhas duras. Corresponde à maneira como o indivíduo investe e participa da reprodução dos códigos sociais em vigor, quando ele introduz sua pequena irregularidade nas formas socialmente disponíveis. Ao mesmo tempo, existe uma espécie de linha que rompe com o previsível, levando-nos para além dos segmentos das linhas molares, assim como além dos limiares das linhas moleculares. São as linhas de fuga, algo como o contrário de um destino. Assim, como colocam os autores, temos o seguinte: as linhas moleculares produzem desvios, carreando fluxos de desterritorialização entre os segmentos, traçando uma nova linha no meio da linha segmentária. Toda desterritorialização pressupõe uma reterritorialização que a acompanha<sup>9</sup>. Tratam-se de dois movimentos que, na verdade, compõem um só, do qual participam as três espécies de linhas.

É preciso lembrar que, em cada momento, alguns acontecimentos, falas e discursos são colocados em evidência, visibilizados, enquanto outros são invisibilizados. Um jogo permanente de visibilidade e invisibilidade produz certos mundos, certas verdades. O modo de produção capitalista pressupõe a captura dessas resistências, desses desvios. Nesse caso, pretendo pensar em como produzir um trabalho de mediação que restitua a vida como potência – “a vida como potência germinativa” (ABBÊS, 2014, s/p). Entender a diferença como processo de diferenciação, características singulares de cada sujeito, e não como oposição ao que deveria ser, ao que é considerado normal dos alunos em situação de inclusão, é um imperativo que rege, muitas vezes, o desenvolvimento na escola. Esse imperativo aparece no discurso de pais, professores, coordenadores, psicólogos, psicopedagogos e mediadores. Se tomarmos como valor máximo a autonomia enquanto

---

[9] Cabe aqui ressaltar que, apesar da separação conceitual (dessas linhas de força), elas não existem enquanto verdades entre si, nem existem independentes umas das outras (DELEUZE; PARNET, 1998).

independência (fazer sozinho), como podemos pensar a independência daqueles que precisam sempre de ajuda? A busca pela independência acima de tudo deixa de lado imperativos como dor e limites corporais e relega qualquer sofrimento ao âmbito individual. Dessa forma, se mantém uma lógica de que os deficientes precisam se mostrar tão produtivos quanto supostamente são as outras pessoas, aquelas consideradas sem deficiência. Para o movimento feminista<sup>10</sup>, esses valores fundamentais deveriam ser revistos para que houvesse, de fato, lugar para a diferença, sem que esta última seja sempre subjugada a um padrão, a um ideal (DINIZ, 2003).

A busca por mudanças na instituição visa que o ambiente se torne, sim, mais acolhedor da diversidade, mas sem apagar as diferenças que estão marcadas no corpo de cada habitante da escola. Quando precisamos buscar ir além das limitações e quando temos que afirmar a limitação como o que nos constitui para compormos com ela? Ou, colocado de outra forma, quando o aluno em situação de inclusão pode fazer igual ao restante do grupo e quando ele pode fazer diferença? Essa pergunta deve ficar ressoando a cada decisão que tomamos no trabalho de mediação. Essa é a nossa segunda pista.

Dessa forma, somos convocados a colocar em xeque a noção de autonomia: autonomia não é fazer sozinho. Abrimos mão da ideia de autonomia como a quantidade de coisas que conseguimos fazer sem ajuda, de forma independente, e abrimos as portas para a autonomia como o agenciamento com uma heterogeneidade de objetos, pessoas e animais. Somos autônomos quando conseguimos nos conectar a muitas coisas para colocar em ação aquilo ao que nos propomos (HARAWAY, 2008).

*“Hoje estávamos numa sala quando um professor entrou e nos pediu para sair de lá, pois iria fazer uma atividade com uma turma. Ficamos eu, Carlos e outros alunos e mediadores no pátio, sem ter para onde ir. Carlos ficou muito irritado, reclamou sério comigo perguntando por que eles não tinham sala para fazer a prova e dizendo que aquilo atrapalhava. Eu respondi que também estava irritada, mas que não podia resolver esse problema e disse que a coordenação era quem tinha o poder de resolver a situação. Sugerí que ao invés de reclamar comigo, ele fosse até a coordenação da escola e reclamasse lá. Ele achou uma boa ideia e foi, voltando uns minutos depois com o coordenador que achou uma sala” (memórias de mediação, 2012)<sup>11</sup>.*

Em diversas situações na escola, mediador e aluno não conseguem resolver os problemas que aparecem; em muitos momentos eles precisam recorrer a outras pessoas. Em um primeiro momento, o mediador se coloca entre o aluno e essas outras pessoas que podem ajudar a enfrentar certas dificuldades. Essa situação, narrada acima, já havia

[10] Na década de 1990, o movimento feminista veio compor o cenário dos estudos sobre a deficiência. Ficou conhecido pelas lutas contra “todas as formas de opressão e desigualdade” (DINIZ, 2003, p.1). Segundo Diniz (2003), as feministas adotam o modelo social da deficiência, principalmente na afirmação da face opressora das estruturas sociais, e acrescentam novos ingredientes no campo de discussão e lutas políticas. Elas trouxeram a ideia de que é em ação onde efetivamente as realidades são tecidas. Temos que olhar a deficiência em ação, o cuidado em ação. Essa é a aposta dos movimentos feministas.

[11] Cena escrita a partir da experiência de mediação do aluno Carlos (nome fictício).

acontecido outras vezes no decorrer daquele ano e o mediador, em todas as vezes, se colocou como interlocutor do aluno resolvendo o impasse com a coordenação.

Nesse dia, o encontro com a reclamação de Carlos produziu um desvio no fazer desse mediador. Ele pôde sair do lugar entre o menino e a coordenação, deixando que eles se conectassem. Nessa situação, o coordenador funcionou como *mediador*<sup>12</sup> para Carlos resolvendo a dificuldade que se colocava com relação ao local de prova. O mediador pode se deslocar do lugar de ser o único *mediador* do aluno na escola e, neste caso, deixou também de ser necessário para que o problema fosse resolvido e o aluno pudesse realizar sua prova.

Portanto, na mediação escolar, nosso objetivo é ampliar as conexões que o aluno acompanhado tem na escola para além de nós, oferecendo uma diversidade maior de *mediadores*: o professor, o colega, o lápis, a cadeira, a coordenadora, o inspetor, a letra maior, o material concreto, as imagens etc. A medida em que outros *mediadores* passam a fazer parte da rede do aluno na escola, ele passa a experimentá-la com maior qualidade e autonomia. Assim, podemos formular uma terceira pista para o mediador: ampliar os *mediadores* é permitir que o aluno em situação de inclusão seja mais autônomo.

*“A aluna estava com muita dificuldade de ficar na rodinha com a turma. A menina ainda não falava e, nas atividades, cansava rápido. Um dia ela estava brincando com um boneco de pano e não queria deixá-lo para participar da rodinha. Então, a mediadora sugeriu que ela levasse o boneco junto e a menina topou. Ela foi para a roda com os colegas, e com o boneco, e ficou mais tempo que de costume, sem que a mediadora precisasse estar ao seu lado” (memórias de supervisão, 2014)<sup>13</sup>.*

Os *mediadores* não são apenas os humanos que ocupam a escola, mas também os objetos que povoam a sala de aula. Para essa aluna, o boneco funcionou como seu *mediador*, ajudando-a a permanecer na atividade. Aparece aqui uma quarta pista: precisamos produzir *mediadores* humanos e não-humanos no esforço de incluir o aluno que acompanhamos. Para Haraway (2008), os não humanos marcam nosso corpo e nossa existência na mesma medida que os humanos. A conexão que estabelecemos com esse outro será importante, ou seja, o outro se tornará um *mediador* na medida em que deixa rastros, marcas, produz vida.

Porém, nem todos os encontros com o outro se tornam uma relação de mediação. São sempre apostas pensadas a partir da relação que vamos tecendo com o aluno, com o que ele gosta, seus desenhos preferidos, as músicas, as brincadeiras, a matéria de que mais gosta, a possibilidade de interpretação, leitura e etc. Para Haraway (2008), para ser

[12] A palavra *mediador* aparece em itálico para se diferenciar da palavra mediador (sem itálico) que se refere a função “Mediador Escolar” ocupada por um profissional. Em itálico, *mediador* se refere a ação de mediar que pode ser exercida por diferentes atores do espaço escolar.

[13] Cena escrita a partir da minha experiência como supervisora e coordenadora do grupo de estudos/supervisão sobre mediação escolar do projeto Encontros de Mediação e Inclusão.

*mediador* não basta estar ali, cumprir uma função. Um mundo se constrói a partir desse encontro – as imagens podem ser mediadoras em algumas relações e em outras não. O mesmo vale para a cadeira de roda, o material concreto, o remédio, o lápis mais grosso, o mediador escolar. Então, *mediador* e aluno compartilham um mundo comum, que não significa projeção – sinto o que outro sente –, mas sim a criação de um espaço partilhado onde eles possam fazer algo juntos.

*“Carlos estava se queixando muito com relação aos colegas e indo à coordenação todos os dias. O coordenador pediu que a mediação interviesse para diminuir essas idas diárias à coordenação. Tivemos a ideia de que ele possuísse um caderno no qual pudesse anotar todas as reclamações que tivesse e, depois, junto com a mediação, decidir o que seria levado à coordenação, o que poderia ser revolido direto com os colegas e até mesmo aquilo que poderia ser deixado de lado. Carlos não gostou dessa intervenção, de ter que esperar para ir à coordenação, de não poder decidir o que reclamar. Mas, com um pouco de insistência. Ele disse que ‘tudo bem’ ” (memórias de mediação, 2014)<sup>14</sup>.*

Quando oferecemos a Carlos a ideia de ter um caderno no qual ele pudesse anotar todas as reclamações com relação aos seus colegas, ele o tomou como regra e pouco criou a partir dessa ferramenta. O menino logo abandonou as anotações e voltou a buscar a coordenação para falar do que não estava gostando. O “caderno de queixas” não se tornou um *mediador* que pudesse auxiliar Carlos nas suas relações com os colegas ou facilitar a comunicação de seus incômodos.

Não podemos decidir o que será *mediador* para o aluno em situação de inclusão ou não, então, a quinta e última pista é: temos de oferecer diferentes possibilidades, correr riscos, acreditando que o aluno vai ser capaz de decidir o que daquilo que lhe é ofertado vem em seu auxílio e o que cumpre apenas uma função burocrática.

Ficam muitas perguntas. Precisamos ir respondendo-as na medida em que o trabalho de mediação vai caminhando. Quais vetores potencializam a capacidade de agir do aluno? Quais conexões ou *mediadores* ampliam sua capacidade de agir? Quando eu me torno um *mediador*? Assim, nesse caminhar, o mediador vai criando um corpo sensível, uma sensibilidade própria no encontro com esse aluno e com todos os outros que habitam o espaço escolar.

---

[14]Cena escrita a partir da experiência de mediação do aluno Carlos (nome fictício).

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AGAMBEM, G. O que é o contemporâneo? In: *Que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó/SC: Argos, 2012.
- BEYER, H. O. Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. In: *INCLUSÃO* - Revista da Educação Especial - Jul/2006
- DELEUZE, G.; PARNET, C. Políticas I e II. In: *Diálogos*. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DINIZ, D. Modelo Social da deficiência: a crítica feminista. In: *SérieAnis 28*, Brasília, LetrasLivres, 1-8, julho/2003
- FÓRUM Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Manifesto do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>>. Acesso em: 18 de dezembro 2015
- FRELLER, C. *É possível ensinar educadores a incluir?* Disponível em: <<http://eminclusao.files.wordpress.com/2013/01/4-c3a9-possivel-ensinar-educadores-a-incluir.pdf>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2015
- HARAWAY, D. J. When species meet. In: *Posthumanities*, Volume 3. London, 2008, p. 161-180.
- LOURAU, R. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. In: RODRIGUES, H. B. C. (Org.). *René Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MACHADO, A. M. Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? In: *Cadernos Temáticos, Vol.8, Dislexia: subsídios para políticas públicas / Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.)*. São Paulo: CRPSP, 2010.
- \_\_\_\_\_. Educação Inclusiva: De quem e de quais práticas estamos falando? In: *27ª reunião anual ANPED*, São Paulo, 2004.
- NEVES, C. A. B. Pensando o contemporâneo no fio da navalha: entrelaces entre o desejo e o capital. In: *Lugar Comum*. Rede Universidade Nômade, v.19/20, 2004, p.135 – 157
- SENRA, A.H; MELLO, E; LIMA, L; AMARAL, M.A; PILAR, P. *Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular*. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.



# ***Psiquiatria infantil, medicalização e a Síndrome da Criança Normal***

Por Rossano Cabral Lima

## **Introdução**

Em 2005, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicava o Atlas: *Child and adolescent mental health resources*. Nele, a entidade citava estudos epidemiológicos indicando que a prevalência mundial de transtornos mentais na faixa etária infantil e juvenil girava em torno de 20 %, sendo que 4 a 6 % das crianças e adolescentes teriam quadros suficientemente intensos para demandar tratamento. Contudo, a partir de informações recebidas de 66 países, a OMS concluía que em nenhum deles a necessidade de serviços de saúde mental infanto-juvenis era atendida e que a cobertura e a qualidade dos cuidados a essa faixa etária tendiam a estar sempre aquém daquelas oferecidas aos adultos. Esta lacuna assistencial existia mesmo nos países desenvolvidos, mas era maior nos de renda mais baixa, onde a proporção de crianças na população geralmente é maior (WHO, 2005). O *Atlas* deixa uma série de questões em aberto que merecem ser investigadas. Em primeiro lugar, a que se deve a alta prevalência (20%) de transtornos mentais, incluindo aqui quadros de leves a graves? Indicaria maior conscientização sobre os quadros e detecção mais eficaz dos mesmos, apesar das lacunas apontadas? Apontaria para uma tendência a maior adoecimento da população infanto-juvenil no mundo atual? Seria indício de apropriação pela medicina de questões de ordem moral ou social, ou seja, medicalização de problemas escolares e familiares? Para abordar essas questões, vamos organizar este texto em três momentos: a constituição da psiquiatria infantil no mundo e no Brasil; a expansão atual da especialidade, a partir do surgimento das categorias nosológicas incluídas nas classificações contemporâneas e a discussão sobre os critérios de normalidade e patologia nessa faixa etária.

## **Psiquiatria infantil no mundo e no Brasil: notas históricas**

Na visão do psicanalista e historiador da psiquiatria Paul Bercherie (2001), houve um atraso histórico na constituição da psiquiatria infantil, que só ganhou autonomia clínica e conceitual no século XX. Segundo ele, essa história pode ser dividida em três períodos. O primeiro, que ocupa os dois primeiros terços do século XIX (até 1880, aproximadamente), foi marcado pelas quatro grandes figuras patológicas propostas por Philippe

Pinel: mania, melancolia, demência e idiotismo. Destes, o único diagnóstico que, tendo sido descrito em adultos internados em Bicêtre e Salpêtrière, também poderia ser aplicado a uma criança era o idiotismo ou idiotia, como depois vai definir Etiène Esquirol. A idiotia, contudo, não tinha o mesmo estatuto das demais, sendo considerada mais uma monstruosidade intelectual, um defeito ou interrupção no desenvolvimento do que uma doença propriamente dita (BERCHERIE, 2001).

Assim, a aposta de que o tratamento moral, método por excelência do alienismo francês da primeira metade do século XIX, poderia recuperar a razão do cidadão com uma mania delirante, não se aplicava ao idiota, pois não haveria como recuperar faculdades mentais que ainda não tinham se desenvolvido. Houve poucas visões dissonantes, sendo uma delas representada pela tentativa de Jean-Marc Itard de civilizar Victor – a criança selvagem capturada nas florestas de Aveyron – a partir de métodos educativos usados com surdos-mudos. Seus esforços não tiveram muita repercussão na psiquiatria da época, mas influenciaram Séguin, Delasiauve e Bourneville na implantação de estratégias educacionais com crianças deficientes.

No segundo período, que vai dos anos 1880 até os anos 1930, os psiquiatras passam a se interessar pela infância dos alienados no registro do estudo diacrônico das doenças mentais, no qual a evolução dos quadros ganha relevância. Isso instala um esboço de psiquiatria infantil, totalmente inspirada na clínica do adulto, buscando encontrar nos primeiros anos de vida os correlatos ou os primeiros indícios das psicopatologias da vida madura. É nessa fase que o psiquiatra italiano Sante de Sanctis descreve a *Demência Precocíssima*, decalque da categoria de *Demência Precoce* do alemão Emil Kraepelin (BERCHERIE, 2001).

Finalmente, para Bercherie (2001), os anos 1930 veriam nascer uma psiquiatria infantil autônoma, na qual a psicanálise serve como principal referência para compreender a vida mental – normal e patológica – da criança, especialmente no campo das neuroses, com desdobramentos para a vida adulta. O modelo do conflito inconsciente agrupa quadros até então dispersos, como os distúrbios psicossomáticos, tendo grande impacto na pediatria – daí o termo ‘pedopsiquiatria’. A atenção para as especificidades da psicopatologia infantil e a valorização da psicodinâmica e das relações precoces na constituição do psiquismo instalam o ambiente no qual, por exemplo, Leo Kanner vai descrever “os transtornos autísticos do contato afetivo”, em 1943.

Foucault (2002), por outro lado, não considera que a psiquiatrização da criança foi tardia, mas fundadora, pois teria sido a partir da infância que a psiquiatria se universalizou e generalizou. Ao invés de tratar-se de novo campo a ser anexado, a descoberta da infância pela psiquiatria teria sido determinante do sucesso da especialidade<sup>1</sup>. A constituição e apropriação das modalidades de anormalidade infantil permitiriam que a psiquiatria

---

[1] É necessário ressaltar que as abordagens de Bercherie (2001) e Foucault (2002) têm objetos distintos: enquanto Bercherie se preocupa com a constituição da psiquiatria infantil como superespecialidade, Foucault não se dedica a esse tema, mas ao modo como o biopoder, suas instituições de controle e mecanismos de vigilância se apropriam da criança e daí se expandem ao adulto.

se expandisse para a vida cotidiana do adulto, abandonando a restrição imposta pelo hospício e pelas figuras da alienação mental: “a infância foi, na psiquiatria como em outros domínios, a armadilha de pegar adultos” (FOUCAULT, 2002, p.387).

Para Foucault (2002), enquanto a medicina mental de Esquirol funcionava na base da imitação da medicina geral, a criança fará a psiquiatria funcionar ao modo da correlação com a neurologia do desenvolvimento. A psiquiatrização das condutas exigirá, daí por diante, que se detecte um traço de infantilidade na conduta adulta ou que se identifique um estado de desequilíbrio e desarmonia que, mesmo quando não é claramente isolado como doença, se mostra em desacordo com o desenvolvimento esperado. Desta forma, já por volta dos anos 1850-1870, um novo momento se inauguraria, tendo como foco não as doenças da medicina dos alienistas, mas desvios de comportamento e pequenas anomalias que têm como referência o desenvolvimento normativo. Nesse cenário, as figuras fundamentais da psiquiatrização da infância e, a partir dela, de toda conduta desviante do adulto, seriam o *monstro* – habitando o domínio médico-legal, representado pela discussão sobre a maldade infantil e a periculosidade –, o *pequeno masturbador* – organizando a família em torno da sexualidade infantil, cujos desvios estariam na origem de diversos distúrbios físicos e morais – e a *criança incorrigível ou indócil* – alvo de estratégias de internamento e outras formas de disciplina do comportamento.

No Brasil, ao modo de Bercherie e Foucault, podemos identificar dois momentos inaugurais da clínica psiquiátrica com crianças. O primeiro diz respeito ao surgimento do Pavilhão-Escola Bourneville para crianças anormais, no Hospício Nacional de Alienados do Rio de Janeiro, em 1904. Desde sua inauguração, em 1852, o Hospício de Pedro II – nome anterior da instituição – não oferecia atenção específica para as crianças, que se misturavam aos adultos, o que começava a ser denunciado pela imprensa da capital federal. O pavilhão Bourneville foi uma resposta à comissão de inquérito nomeada pelo ministro da Justiça e Negócios Interiores em 1902, que apontou a promiscuidade dessa convivência (LOBO, 2008).

No pavilhão, a psiquiatria brasileira tentava aplicar o método “médico-pedagógico” do médico Desiré Magloire Bourneville, representante da tradição francesa iniciada por Itard e continuada por Édouard Séguin. Esse método abrangia das estratégias mais simples até as mais complexas: educação dos sentidos, desenvolvimento da locomoção e aquisição de hábitos de vida diária e ensino primário e/ou profissionalizante. Cronologicamente situado no segundo período descrito por Bercherie, o pavilhão é ainda fortemente marcado pela figura nosológica da idiotia e diagnósticos conexos, como paralisia, epilepsia, imbecilidade e degeneração (SILVA, 2009).

A experiência do Hospício Nacional gera iniciativas semelhantes pelo país. No Hospício do Juquery, em São Paulo, é inaugurado em 1922 o Pavilhão de Menores Anormais, que se transforma, em 1929, na Escola Pacheco e Silva. Lá as crianças eram classificadas, segundo o grau de deficiência mental, em *ineducáveis* (idiotas e imbecis profundos,

epilépticos em estado demencial, perversos post-encefalíticos) e *educáveis*, cujas perturbações da moral, do caráter e dos sentimentos éticos permitiriam a convivência com outros internos sem grandes inconvenientes (MONARCHA, 2010).

Enquanto os pavilhões do Hospício Nacional e do Juquery se destinavam aos idiotas e suas variações e não abrangiam um grande número de *crianças anormais* – entre 1908 e 1920 a média anual do Pavilhão Bourneville foi de 58 internos (MULLER, 2000) –, outra iniciativa conduzia ao espraiamento da psiquiatria por toda a sociedade, como indica Foucault (2002). No contexto da ideologia higienista, surgia a Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada por Gustavo Riedel e colaboradores, em 1923 e editando, a partir de 1925, os Arquivos Brasileiros de Higiene Mental. No seu primeiro número é anunciado o objetivo de “realizar na vida social um programa de higiene mental e de eugenia, que melhore o nível de saúde mental coletiva” (LOPES apud SCHECHTMAN, 1981, p.12). É compreensível que a criança tenha posição privilegiada nesse programa, pois por meio dela toda a rede familiar e social seria atingida. No programa de higiene da criança, caberia ao serviço de Higiene Mental:

prover a fiscalização sistemática do desenvolvimento mental, procurar guiar os pais nos princípios educativos, utilizar enfermeiras e professoras, em visitas aos lares, para auxílio e conselhos aos pais, multiplicar e aperfeiçoar os jardins de infância, organizar a educação dos pais e mães para suas funções futuras, e organizar o descobrimento e educação dos deficientes mentais” (FONTELENE apud SCHECHTMAN, 1981, p.26-27).

O ideário higienista em relação às crianças fica ainda mais claro no folheto de propaganda *Exhortação às mães*, material distribuído pela LBHM e dirigido às famílias – especialmente à genitora, já que ao pai cabia outro tipo de papel no ambiente doméstico. O panfleto conclamava as mães a buscar a Clínica de Eufrenia, inaugurada pela Liga no Rio de Janeiro em 1931, atendendo desde os primeiros meses até os 12 anos de idade<sup>2</sup>:

Cuida, pois, da alma do teu filho desde os primeiros annos ou, antes, desde os primeiros mezes. Mas, cuida racionalmente, scientificamente, para que não prejudiques a sua personalidade. Muitos desvios do psychismo são fructos da má orientação educacional. E são os paes, não raro, os responsáveis por essas graves anomalias. É que quasi todos, ainda os mais esclarecidos, são levados, insensível e involuntariamente, pelos sentimentos affectivos, que não lhes deixam ver os defeitos de seus pimpolhos.

Innumeras reacções nervosas infantis, que aos olhos dos neuro-hygienistas se afiguram verdadeiros ‘signaes de alarma’, são encarados por alguns paes como gestos interessantes. [...]

Não esperes, portanto, que o teu filho fique nervoso, ou attinja as raias da alienação mental; submete-o, quanto antes, a um exame especializado, a fim de que, amanhã, não te dêa, nem de leve, a consciência.

[2] A transcrição a seguir é um pouco diferente da feita por Schechtman (2005), pois preservamos a ortografia da época e a ordem original dos parágrafos. Os Archivos Brasileiros de Hygiene Mental foram digitalizados pelo GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas Higienismo e Eugenismo.

É esta a exhortação que te faz a Liga Brasileira de Higiene Mental, que sómente deseja ver felizes todas as mães, para que felizes sejam também todos os filhos deste querido Brasil.

ESTÁS CERTA DE QUE TEU FILHO NÃO POSSUE NENHUMA PREDISPOSIÇÃO NERVOSA?

A criança normal é, geralmente, alegre, sorridente, activa, chora pouco e gosta de brincar. Si o teu filho é tristonho e aphatico, ou excessivamente excitado e brigão, si chora muito e tem ataques de raiva, cuidado com a predisposição nervosa que o póde transformar, no futuro, em uma creatura doente e infeliz [...].

Teu filho é tímido, ciumento, desconfiado? É teimoso, pugnaz, exaltado? Cuidado com esses prenúncios de constituição nervosa.

Teu filho tem defeitos na linguagem, é gago? Manda-o examinar para saber a sua verdadeira causa.

Teu filho tem vícios de natureza sexual? Leva-o ao especialista para que te ensine a corrigil-o.

Teu filho é mentiroso, ou tem o vício de furtar? Trata-o sem demora, se não quizeres possuir um descendente que te envergonhe.

Teu filho tem muitos tics ou cacoetes? É um hyperemotivo. Procure evitar a desgraça futura do teu filho, que poderá ser um candidato ao suicídio.

Teu filho pouco progride nos estudos? Antes de culpar o professor, submete-o a um exame psychologico. Conhecerás, então, o seu nível mental, o seu equilíbrio emotivo, e terás, assim, elementos para melhor o encaminhar na vida.

Lê e reflecte. A felicidade do teu filho está, em grande parte, nas tuas próprias mãos (LBHM, 1932, p.83-84).

## **Psiquiatria de crianças e adolescentes hoje: o espectro da medicalização**

A onda higienista vai gradualmente se esgotando no decorrer da primeira metade do século XX, embora seus ecos se façam escutar até hoje. Durante a maior parte da segunda metade do século XX, tanto no Brasil quanto em boa parte do mundo ocidental, a psiquiatria de crianças e adolescentes se distanciou da psiquiatria de adultos, sendo praticada por pequenos grupos, fortemente influenciados pela psicanálise, embora também existissem correntes de influência organicista, aproximando a psiquiatria e a neurologia – a “neuropsiquiatria infantil”. Seguindo a proposta de periodização de Bercherie (vale lembrar que seu texto é de 1983), podemos dizer que, a partir dos anos 1990, a psiquiatria infantil entra num quarto período, numa clara ruptura com a fase anterior. Nele, tendências já presentes na psiquiatria geral desde os anos 1980 chegam à área da infância. O fortalecimento das correntes organicistas, a contínua ampliação do uso dos psicofármacos e ascensão da psicopatologia descritiva (DSM-III, 1980; CID 10, 1992) têm como correlato o declínio do referencial psicanalítico e de teorias e práticas

ligadas ao campo das humanidades. É o processo de “remedicalização da psiquiatria” (PASNAU, 1987). É esse o período que nomearemos de “expansão” da psiquiatria com crianças, guiado menos pelo amadurecimento e avanço do saber desse campo do que pelo aparecimento e inflação de transtornos, pelo avanço dos diagnósticos em direção ao que era considerado “normal” e pela consequente ampliação do número de quadros ou situações passíveis de intervenção medicamentosa.

Esse último fenômeno – a ampliação do uso de psicofármacos – é popularmente associado à noção de medicalização. Porém, medicalização é bem mais do que prescrição de medicamentos. Nos anos 1970, autores como Irving Zola e Ivan Illich associaram esse conceito à noção de “imperialismo médico”, fazendo a crítica das estratégias de controle e despolitização de questões sociais (ZORZANELLI; BEZERRA; ORTEGA, 2014). Data da mesma época os primeiros estudos de Peter Conrad (2007), os quais darão à medicalização caráter mais analítico, entendendo-a como o “processo pelo qual problemas não médicos passam a ser definidos e tratados como problemas médicos, geralmente em termos de doença e transtornos” (CONRAD, 2007, p.4, tradução nossa). O termo pode ser aplicado à análise de distintos fenômenos, como a medicalização do envelhecimento masculino (envolvendo a calvície e a performance sexual, por exemplo), das condutas criminais (os psicopatas e suas “mentes perigosas”), do nascimento e da morte (eventos que, se não chegam a ser vistos como quadros patológicos, passaram a se associar cada vez mais a ambientes médico-hospitalares), de “crianças difíceis”, entre muitos outros.

A medicalização não é sempre um fenômeno total, havendo situações – como aquelas envolvendo uso de drogas – nas quais a medicina divide com outros campos – a justiça, por exemplo – o mandato do cuidado. Além disso, a medicalização não percorre um só sentido, mas é um fenômeno bidirecional, ou seja, há também desmedicalização (CONRAD, 2007). Um dos exemplos diz respeito ao onanismo ou masturbação, já citado acima. No século XIX, essa prática era tida como ameaça à saúde física, moral e intelectual dos jovens, levando a prescrições médicas que incluíam mudanças na alimentação, recomendações sobre a forma dos bancos escolares e a vigilância permanente por parte dos adultos (COSTA, 1999). No decorrer do século XX, na medida em que a sexualidade gradualmente deixava de ser tabu, o onanismo perdeu seu status patológico e patogênico, não mais se demandando ao saber médico o controle e a repressão da masturbação de um adolescente.

Parcial ou total, uni, bi ou pluridirecional, a medicalização não é um bloco homogêneo. Assim, é sempre recomendável levar em conta os diferentes referentes aos quais a noção está associada. Isso vale para seu uso no contexto da infância e adolescência. A psiquiatria infantil e juvenil conhece a medicalização de longa data. O campo se fundou e se ampliou por meio da incorporação de diversas condições como a “idiotia” – rebatizada de “retardo mental” e depois de “deficiência intelectual” –, a “delinquência juvenil” – depois nomeada de “transtorno de conduta” – ou as “crianças-problema”, abrangidas no antigo diagnóstico de “disfunção cerebral mínima”. Para Conrad e Schneider (1992), crianças são “população de risco” para a medicalização: consideradas ima-

turas, inocentes, dependentes e não responsáveis pelos seus atos, são alvo de ações de “proteção” no “seu melhor interesse”. Seus comportamentos “desviantes” são descritos e classificados pelos adultos e suas instituições e pouca voz é dada às próprias crianças. Como resultado, a intensidade atual da medicalização/psiquiatrização na infância pode ser ainda maior que a vista no mundo dos adultos.

Todo esse processo não se origina apenas do complexo médico-farmacêutico, embora tenha nele seu polo de poder tradicional. Ao seu lado, tem havido entre os pais demanda e forte adesão à medicalização dos problemas dos filhos, por meio da procura do diagnóstico como primeira explicação e do remédio como o primeiro recurso terapêutico. Nesse contexto, ganham relevância os grupos de familiares organizados em torno de transtornos, que pressionam em favor do acesso ao diagnóstico, do direito aos psicofármacos e da inflexão biológica das pesquisas sobre diversos problemas de saúde mental. A escola pode ser outro elemento ativo nesse processo, sempre que relegar fatores relacionais a um plano secundário, privilegiando o diagnóstico psiquiátrico na compreensão das dificuldades dos alunos.

No campo da psiquiatria, a postura crítica à medicalização sempre foi marginal, sendo geralmente sustentada por grupos de fora do campo médico, como psicanalistas, antipsiquiatras e militantes da luta antimanicomial. Nos últimos anos, contudo, vêm surgindo críticos dentro da psiquiatria. O principal exemplo é o de Allen Frances, coordenador da força-tarefa da quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV), da Associação Psiquiátrica Americana, que passou a questionar o processo de elaboração da quinta edição do DSM, lançado em 2013. Para isso, precisou fazer auto-crítica a respeito do manual que ele coordenou, considerando que “o DSM-IV contribuiu involuntariamente para três falsas epidemias em psiquiatria – o excesso de diagnósticos de déficit de atenção, autismo e transtorno bipolar adulto” (FRANCES, 2013, p.139, tradução nossa). Confirmando a tese de Conrad de que a infância representa população de risco para processos de medicalização, as duas primeiras “epidemias” têm relação direta com essa faixa etária – e o Transtorno Bipolar também a atingiu. Vamos seguir, então, as pistas dadas por Frances (2013) e abordar brevemente cada um desses diagnósticos.

## **TDA/H (Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade)**

Carro-chefe do processo de “expansão” da psiquiatria infantil, o TDAH praticamente se transformou em um “diagnóstico escolar”, já que a sala de aula é o principal palco onde se realizam as demandas de tenacidade e autocontrole, necessárias para os imperativos de desempenho e eficácia. A falha em atingir a performance desejada, na lógica do TDAH, equivaleria a um “transtorno” a ser localizado na criança, independente do contexto escolar e psicossocial mais amplo. Como se não bastasse, no DSM-5 houve uma mudança no critério da idade da instalação do quadro: não mais até os 7 anos, mas até os 12 anos, o que, em princípio, amplia ainda mais o público-alvo do diagnóstico.

O TDAH é frequentemente acompanhado por um transtorno “comórbido”, o TOD (Transtorno Opositivo Desafiador). Esse quadro envolve recusa em obedecer a regras impostas pelos adultos, postura desafiadora ou hostil, comportamento incômodo deliberado, associados à raiva ou irritabilidade e humor ressentido ou vingativo. É claro que existem crianças com essas características, mas todas elas teriam um distúrbio psiquiátrico? As taxas de comorbidade entre TDAH e TOD giram em torno de 50% (STUBBE, 2008), mas o problema estaria na criança, que seria “portadora” de dois transtornos, ou na classificação, que cria fronteiras artificiais entre categorias puramente descritivas? De um modo geral, parece tratar-se de um artefato epidemiológico, decorrente da lógica classificatória atual.

## **TEA (Transtornos do Espectro do Autismo)**

Nas décadas seguintes à descrição inicial do autismo, feita em 1943 por Leo Kanner, estimava-se haver 4 a 5 autistas para cada 10.000 pessoas (0,04 a 0,05% de prevalência). A partir do final dos anos 1990, esses números sofreram aumentos significativos, existindo estudos internacionais que apontam taxas de 1% ou mais (ALMEIDA et al., 2015).

Há um aumento real na incidência de autismo – surgimento de novos casos num ritmo maior que antes, configurando uma “epidemia”? Essa hipótese é vista com bastante ceticismo por boa parte dos pesquisadores. O que se pode afirmar é que há maior visibilidade dessa condição, levando ao aumento de encaminhamentos a serviços de saúde e à maior precocidade dos diagnósticos. Soma-se a isso a ampliação dos critérios diagnósticos a partir dos anos 1980, com a criação da categoria “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” – incluindo quadros mal definidos, como o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação – e o surgimento da Síndrome de Asperger, incorporada às classificações nos anos 1990. Por fim, muitos pacientes, antes diagnosticados com retardo mental ou psicose infantil, sofreram um processo de substituição diagnóstica, passando a ser considerados autistas.

## **TBI (Transtorno Bipolar Infantil)**

Praticamente inexistente no passado – especialmente quando o quadro era nomeado de Psicose Maníaco-Depressiva –, a detecção de Transtorno Bipolar entre 0 e 19 anos se multiplicou 40 vezes nos EUA entre 1994 e 2003 (MORENO et al., 2007). As crianças passaram a ser, de fato, mais acometidas por distúrbios do humor? Assim como no caso do autismo, a resposta parece residir mais na manipulação dos critérios diagnósticos, principal fonte dos processos de medicalização na infância. Os critérios clássicos de Transtorno Bipolar foram “adaptados” para a faixa infantil. A mania na infância seria caracterizada principalmente por “raiva”, “irritabilidade” e “tempestades afetivas”, incluindo ciclos “ultrarrápidos” ou “ultraultrarápidos”, que podem oscilar no decorrer de alguns dias ou mesmo horas. Desta forma, episódios súbitos e relativamente breves de explosões emocionais infantis seriam considerados manifestações de um transtorno

do humor. Por outro lado, o curso do quadro tenderia a ser mais crônico, sem distinção clara entre fases maníacas e depressivas.

Reconhecendo que esses critérios levavam a grande número de falsos-positivos e que boa parte das crianças supostamente bipolares não evoluía para um quadro bipolar na vida adulta, a Associação Psiquiátrica Americana decidiu inovar. O DSM 5 apresenta uma nova categoria infanto-juvenil, o Transtorno Disruptivo de Desregulação do Humor, cuja “evidência” se baseia em poucos anos de investigação realizada por apenas um grupo de pesquisa (FRANCES, 2013). Incorporado na seção de Transtornos Depressivos, nesse quadro se incluiriam crianças antes tidas como bipolares, nas quais predominam as “explosões emocionais” (agressões físicas, verbais ou destruição de objetos), que seriam desproporcionais à dimensão do evento desencadeante. Entre tais episódios, o humor da criança se mostraria persistentemente irritável, raivoso ou triste (APA, 2013).

## Normalidade e patologia

Bipolares, disruptivas, autistas, hiperativas, opositivas, desatentas, desafiadoras, aspergers – somando todas, ainda restariam crianças normais? As fronteiras entre normalidade e patologia, especialmente no campo do mental, são constantemente redefinidas. No caso de crianças, as mudanças físicas e psicológicas – o que chamamos usualmente de “desenvolvimento” – instalam continuidades e descontinuidades que aumentam ainda mais o desafio de estabelecer claramente essa distinção. Além disso, como apontou Georges Canguilhem (1904-1995), há sempre um elemento contextual na definição dessas fronteiras. Normal e patológico se referem a uma relação entre a criança e seu meio – familiar, escolar, comunitário, biológico –, não fazendo sentido discutir esses conceitos e suas aplicações sem que o ambiente seja levado em conta. Assim, mudanças na visão contemporânea a respeito da infância, do desempenho na escola, das relações entre pais e filhos e das novas configurações familiares, do uso precoce e intensivo de tecnologias – tudo isso deve ser investigado quando pensamos sobre as novas *normas* na infância e o que estaria fora da norma. Porém, esses contextos não têm sido valorizados, parecendo que o *transtorno* é uma coisa alojada na criança – “meu filho tem TDAH” – ou algo que se mistura à identidade dela – “meu filho é TDAH”.

O critério definidor do patológico não deriva da presença ou ausência de determinado marcador biológico nem da maior ou menor objetividade de critérios diagnósticos, mas das restrições impostas às potencialidades da pessoa – a contração ou abolição da normatividade, o “sentimento de vida contrariada” que se impõe à criança ou ao adulto. A experiência do sofrimento e da limitação estaria na origem do impulso humano para conhecer a doença, criando um campo de saber em torno desse objeto a partir do qual as próprias noções de saúde e normalidade serão definidas: “é o *pathos* que condiciona o *logos* porque é ele que o chama. É o anormal que desperta o interesse teórico pelo normal. As normas só são reconhecidas como tal nas infrações” (CANGUILHEM, 2000,

p.169). Se a doença é a noção que convoca o conceito de saúde, podemos nos perguntar: que concepção de normalidade está implícita nas novas categorias psiquiátricas infantis e juvenis? Para responder, proponho um exercício – inverter as proposições presentes nos critérios diagnósticos de alguns dos quadros psiquiátricos da infância descritos no DSM, ou seja, partir da “doença” para entender a “norma”. Seguindo o modelo do manual norte-americano, os “anti-critérios” que surgem poderiam dar origem ao que denominarei de Síndrome da Criança Normal – ou SCN, para seguir a regra dos acrônimos que acompanha os diagnósticos atuais.

## **SCN (Síndrome da Criança Normal)**

Quinze (ou mais) dos seguintes “sintomas” persistiram pelo período mínimo de 6 meses:

I- Está sempre atento a detalhes, não cometendo erros por omissão em atividades escolares ou outras.

II- Não desacata nem se recusa a obedecer a solicitações ou regras dos adultos.

III- Não abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado.

IV- Tem facilidade para organizar tarefas e atividades.

V- Não tem problemas para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.

VI- Nunca adota um comportamento deliberadamente incomodativo.

VII- Não evita, não demonstra ojeriza, nem reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa).

VIII- Não costuma mostrar-se suscetível ou irritar-se com facilidade.

IX- Escuta com atenção quando lhe dirigem a palavra.

X- Não perde coisas necessárias para tarefas e atividades (p. ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais).

XI- Sempre consegue manter a calma.

XII- Assume seus erros, não responsabilizando os outros por seu mau comportamento.

XIII- Não dá respostas precipitadas antes das perguntas terem sido completamente formuladas.

XIV- Segue instruções e termina seus deveres escolares ou tarefas domésticas no tempo esperado.

XV- Brinca em silêncio e não se envolve ruidosamente em atividades de lazer.

XVI- Não discute com adultos.

XVII- Não agita a mão ou os pés nem se remexe na cadeira.

XVIII- Fala sempre na medida certa, nunca em demasia.

XIX- Não apresenta esquecimento nas atividades cotidianas.

XX- Não se mostra rancoroso ou vingativo.

XXI- Mantém-se atento a suas tarefas, mesmo na existência de estímulos distrativos.

XXII- Aguarda sua vez sem dificuldades.

XIII- Não costuma se mostrar “a mil” ou “a todo vapor”.

XXIV- Não corre ou escala em demasia, em situações impróprias.

XXV- Não demonstra ressentimento ou manifesta raiva.

XXVI - Não se descontrola emocionalmente em resposta a estressores cotidianos.

Podemos dizer que acabamos de ser apresentados a uma “não criança”. Que ideal de normalidade nós, adultos – sim, porque não são as crianças que elaboram os critérios diagnósticos da psiquiatria –, estamos impondo aos nossos filhos, netos, pacientes, alunos? Esse debate é tão difícil quanto urgente e nada ganhamos ao adiar o enfrentamento dessa questão.

## Para finalizar

É importante entender que os transtornos descritos no DSM e na CID não são “coisas” das quais a criança é “portadora”, são modos de descrever a experiência de sofrimento ou problemas de comportamento que têm impacto na vida da criança ou adolescente. Pode-se admitir, portanto, que os diagnósticos psiquiátricos infantis e juvenis tenham alguma eficácia descritiva, mas sua eficácia explicativa é muito limitada. Senão, vejamos: por que uma criança tem comportamentos desafiadores e opositivos? Porque ela tem TOD. E porque ela tem TOD? Porque tem comportamentos desafiadores e opositivos. Essa é a armadilha tautológica, levando à circularidade infinita e à impossibilidade de fazer uma *clínica* digna deste nome.

É preciso estar atento à outra armadilha, a nosológica, na qual caímos toda vez que acreditamos que tudo que vai mal numa criança merece um diagnóstico psiquiátrico. Sabemos que nem todo problema envolvendo as esferas emocional, cognitiva, relacional e comportamental se traduz num transtorno mental infantil ou juvenil. A pergunta que se deve sempre fazer é: qual é o ganho ético e clínico em descrever certo traço ou dificuldade como patológicos ao invés de utilizar algum outro ponto de vista? Defendo que deveríamos inverter a lógica usada atualmente e só lançar mão do diagnóstico médico e da intervenção farmacológica após explorar outras explicações e abordagens das adversidades experimentadas pela criança ou adolescente. Deste modo, quadros como o TDAH seriam encarados como diagnósticos de exclusão, reduzindo os riscos de iatrogenia e de negligenciar fatores psicossociais fundamentais na compreensão das formas de mal-estar na infância contemporânea.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALMEIDA, R.S.; LIMA, R. C.; CRENZEL, G.; ABRANCHES, C. D. *Psiquiatria da criança e do adolescente*. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.
- APA - American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013.
- BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da infância: estudo histórico. In: CIRINO, O. *Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000
- CONRAD, P. *The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.
- CONRAD, P.; SCHNEIDER, J. *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness*, Philadelphia: Temple University Press, 1992.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FRANCES, A. *Saving Normal*. New York: William Morrow, 2013.
- LBHM – Liga Brasileira de Higiene Mental. A clínica de eufrenia. In: *Archivos Brasileiros de Higiene Mental*. 5 (2), 1932, p. 65-98.
- LOBO, L. F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MONARCHA, C. Escola 'Pacheco e Silva' anexada ao Hospital de Juquery (1929-1940). In: *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, São Paulo - V. 78, no 01/10, p.7-20
- MORENO, C.; LAJE, G.; BLANCO, C.; JIANG, H.; SCHMIDT, A.B.; OLFSON, M. National trends in the outpatient diagnosis and treatment of bipolar disorder in youth. In: *Arch Gen Psychiatry*, 2007; 64(9):1032-1039
- MULLER, T. M. P. A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: o pavilhão Bourneville (1903-1920). In: *Rev. Bras. de Educação Especial*, v. 6, n. 1, 2000.
- PASNAU, R. O. The remedicalization of psychiatry. In: *Hospital and Community Psychiatry*, 38(2), 145-151, 1987
- SCHECHTMAN, A. *Psiquiatria e infância: um estudo histórico sobre o desenvolvimento da psiquiatria infantil no Brasil*. 1981. 59 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1981.
- \_\_\_\_\_. Exortação às mães: uma breve consideração histórica sobre saúde mental infantil no Brasil. In: *Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil*. Brasil, Ministério da Saúde, 2005.
- SILVA, R. P. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. In: *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 12, n. 1, p.195-208, março de 2009
- STUBBE, D. *Psiquiatria da infância e adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2008
- WHO – World Health Organization. *Atlas: child and adolescent mental health resources*. Geneva: WHO Press, 2005.
- ZORZANELLI, R.; ORTEGA, F.; BEZERRA JR., B. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. In: *Ciência e Saúde Coletiva*: 19 (6), 1859-1868, 2014





## SEGUNDA PARTE

# I Seminário Psicologia nas Escolas: o que o professor demanda e o que a Psicologia produz?

**I SEMINÁRIO  
PSICOLOGIA  
NAS ESCOLAS**

**O QUE O PROFESSOR DEMANDA  
E O QUE A PSICOLOGIA PRODUZ?**

**22 E 23 DE MAIO (SEXTA E SÁBADO)  
9H ÀS 19H**

*Venha trocar informações sobre as ações realizadas na área. Traga a sua discussão! Apresente antecipadamente o seu trabalho inscrito (aprovado ou não) no Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ([www.conpeispa.com](http://www.conpeispa.com)). Contamos com sua participação!*

INSCRIÇÕES GRATUITAS NO LOCAL | PROGRAMAÇÃO E INFORMAÇÕES: [WWW.CRPRJ.ORG.BR](http://WWW.CRPRJ.ORG.BR)

LOCAL: SALÃO DO CENTRO BRASILEIRO DE ALTOS ESTUDOS (CBAE), AV. RUI BARBOSA, 762 - FLAMENGO

REALIZAÇÃO:

-  CRP-RJ
-  SINOPSI-RJ
-  UFRJ  
Instituto de Psicologia  
Faculdade de Educação

APOIO:

-  FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA
-  FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA
-  FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA



# ***A produção do olhar-psi: é possível trans(ver) o que se passa na escola?***

Por Helena Rego Monteiro

Não por acaso nossa formação psi tem sido atravessada pelas crenças em uma verdade imutável, universal e, portanto, ahistórica e neutra; numa apreensão objetiva do mundo e do ser humano; em uma natureza específica para cada objeto; em uma identidade própria de cada coisa e nas dicotomias que, por acreditarem nas essências, produzem exclusões sistemáticas (COIMBRA, et al., 2001 p. 247).

“Psicologia nas escolas”<sup>1</sup>, este é o nosso tema e com ele propomos interrogar a psicologia que tem transitado no espaço escolar a partir da constituição de um certo saber-poder “psi” e o respectivo regime de verdades que lhe dá sustentação. Historicamente, a psicologia tem agido como porta voz de um discurso muitas vezes utilizado para reificar certas explicações sobre o que se passa com o aluno e outras tantas para legitimar e instituir certo programa normativo. Nesse sentido, tomaremos o discurso da psicologia como uma das forças que operam no campo educacional contribuindo para a construção de certo olhar-professor.

Foucault (1979), ao ser indagado sobre suas investigações a respeito do *panopticon*, afirma estar interessado em pensar como o “olhar médico” havia se inscrito efetivamente no espaço social. Naquele momento, Foucault identificava a produção de um olhar que, ao dividir a vida em etapas teorizadas – por discursos tomados como cientificamente verdadeiros –, era capaz de transformar todos os espaços sociais em espaços de intervenção de racionalidades que agem prescritivamente sobre o viver. Em nosso caso, seguindo esta mesma trilha, investimos na ideia de pensar o processo de produção do “olhar-psi” no professor. Para isso, buscamos trazer para a cena as forças que concorreram entre si e se afirmaram na produção de um olhar que age como produto e produção de “naturalidades”.

Como foi que certo tipo de enunciado como “falta de memória”, “não tem personalidade”, “desinteressado”, “concentração mínima”, “coordenação motora”, “problema de família”, “não tem raciocínio”, “problema de caráter” ou “personalidade muito agressiva”<sup>2</sup> passaram a fazer parte do vocabulário dos professores?

[1] Refiro-me ao “I Seminário Psicologia nas Escolas: o que o professor demanda e o que a Psicologia produz?” realizado pela Comissão de Psicologia e Educação do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro em conjunto com o Instituto de Psicologia e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Sindicato dos Psicólogos do Rio de Janeiro. O seminário aconteceu nos dias 22 e 23 de maio de 2015 e teve como objetivo principal problematizar as relações entre a Psicologia e a Educação no Estado do Rio de Janeiro.

[2] Essas expressões foram retiradas do filme *Medicalização da Vida Escolar* (2006).

Suspeitamos que tais enunciados tenham sido constituídos pelas máquinas de ver/ subjetivar (REGO MONTEIRO, 2014) que agem permanentemente em território escolar, colocando em funcionamento discursos assumidos como discursos verdadeiros. Se nós usamos aqui o dispositivo “máquina” (DELEUZE, 1992) foi para nos aproximarmos das intensidades, fluxos e processos. E, se estamos diante de processos maquínicos, não cabe interpretar nem explicar, mas sim perguntar: como funciona?

Em uma determinada “máquina”, os processos de subjetivação, articulados entre si, passam a objetivar o sujeito a partir das tecnologias de dominação e dos aparatos de subjetivação. Neste jogo de “verdadeiro e falso”, reificam-se certas práticas que, engendradas entre si, fazem dominar os estratos: formações históricas, o visível e o enunciável de cada época. A escola como máquina de ensino obrigatório funciona como um equipamento que transmite mandamentos/palavras de ordens que se apoiam sempre, desde o início, em outras ordens. Certas falas são recorrentes em universo escolar. O que tornou possível a formulação e a transmissão de ordens como: “aprender no mesmo tempo que os demais”, “manter-se sentado na cadeira por horas seguidas”, “esperar sua vez para falar”, “não interromper o adulto”, “fazer sempre uma coisa de cada vez”, “ouvir sem falar”, “falar somente o necessário”?

Dito de outra maneira, ao problematizarmos a relação entre a psicologia e a educação, estamos agindo na desnaturalização de uma engrenagem que vem funcionando como lupa no olho dos professores. O que tem nos interessado é a criação de um campo de visibilidade em relação a certos enunciados que, com frequência, são proferidos nos estabelecimentos escolares e as respectivas práticas que engendradas entre si fazem dominar os estratos criados neste jogo de verdadeiro e falso.

Entramos em contato com um conjunto de enunciados que nos fizeram indagar: o que faz com que, diante de uma cena, certas verdades dominem, criando um crivo no olhar?

Uma certa psicologia fabricada para o uso no campo educacional e seus respectivos enunciados – reconhecidos como cientificamente verdadeiros – tem contribuindo efetivamente para a construção de uma gramática na qual o que se fala e o que se vê são efeitos destes regimes de verdade. Quando, por exemplo, um professor, referindo-se a um de seus alunos, afirma “esse é o tipo de criança que nunca vai aprender” vemos que formações discursivas como essa (“nunca vai aprender”) constroem narrativas sobre o que se passa na escola, na sala de aula ou com este ou aquele aluno. A partir daí podemos perguntar: o que este enunciado (“nunca vai aprender”) nos comunica acerca das verdades, ordens e sentenças que estão sendo transmitidas sobre o processo de ensino e de aprendizagem? O que o professor vê quando lança o seu olhar em direção ao aprendiz?

Encontramos em Manoel de Barros algumas pistas. No poema *As lições de R. Q.*, o poeta nos conta sobre as “lições” que aprendeu com o Rômulo Queiroga, um pintor boliviano.

A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam. É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo [...] (BARROS, 2010, p.325).

Impulsionados pelo poema, passamos a pensar o desenvolvimento da “naturalidade no olhar” dos professores e como a psicologia escolar/educacional se insere neste processo. Logo nos primeiros versos, duas lições ganham importância para a nossa discussão sobre a produção de um certo olhar: “a expressão reta não sonha” e “não use o traço acostumado”. O traço acostumado é efeito das “naturalidades” que se produzem em nosso olhar. Para escrever sem o traço acostumado “é preciso tirar da natureza as naturalidades”, sugere o poeta. Agindo com versos-lições do poeta, podemos interrogar a construção de um olhar constituído por “naturalidades”, certezas e verdades como as inúmeras naturalizações a respeito da criança, da infância, do desenvolvimento, da aprendizagem e da inteligência. São programas de formação que utilizam de uma variedade de técnicas de inspiração psicológica para “fazer ver” o que se passa no universo escolar e assim garantir a formação de um professor “psi”, isto é, para a produção de um olhar “psi”.

A cada dia, um maior número de professores vem se inserindo em uma lógica de formação sustentada por determinado regime de verdades no qual alguns enunciados serão sancionados e outros interditados. Por exemplo, no Rio de Janeiro chama a atenção a influência que as teorias psicanalíticas possuem tanto nas ementas das disciplinas quanto nos relatos dos psicólogos escolares sobre a queixa escolar. Nesse caso, podemos dizer que a psicologia de inspiração psicanalítica tem articulado um campo de enunciados que agem no intuito de “fazer ver” o que se passa na sala de aula, reificando certas explicações sobre a aprendizagem e o comportamento do aluno.

Insistimos na pergunta: o que faz com que, diante de uma cena, certas verdades dominem criando um crivo no olhar? Que verdades estão sendo colocadas em cena com o uso destas teorias? A “criança” que encontramos na escola é uma criança universal, ahistórica e determinada pelas teorias psicológicas?

Walkerdine (1999, p.145) nos alerta que “as práticas pedagógicas estão totalmente saturadas com a noção de uma sequência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como objeto do seu olhar”. Tal concepção tem sido considerada princípio e fim da organização didático-pedagógica da sala de aula, fazendo com que a maior parte das discussões em âmbito escolar, como ressalta Popkewitz (2001), concentrem-se nas ideias psicológicas sobre o modo como as crianças internalizam as informações (aprendizagem e cognição) e nas ideias sobre autovalorização e o desenvolvimento da criança (como a autoestima como um pré-requisito para a aprendizagem) (POPKEWITZ, 2001, p.31).

Para finalizar insistimos na necessidade de sustentar algumas indagações no campo da psicologia escolar/educacional. É possível compor com uma psicologia que opere na produção de um olhar-professor capaz de enxergar a multiplicidade de acontecimentos que permeiam o universo escolar? É possível compor com uma psicologia que contribua para a afirmação do ato educativo como uma experiência sempre inédita do viver práticas inventivas, coletivas, artistas e poéticas?

Por ora, o que gostaríamos de afirmar a partir das discussões propostas para o I Seminário “Psicologia nas Escolas: o que o professor demanda e o que a Psicologia produz?” é que será sempre na composição e na combinação de acontecimentos daqueles que, em suas experiências, escolhem correr riscos e inventar práticas singulares atravessadas pelo paradigma ético-estético-político, que fabricaremos um olhar capaz de trans(ver) o que se passa na escola.

“É preciso desformar o mundo: tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo”, sugere o poeta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, M. de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. do. 2001. O Efeito Foucault: Desnaturalizando Verdades, Superando Dicotomias. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Set-Dez de 2001, Vol. 17, pp. 245-248.

DELEUZE, G. *Conversações*, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Roberto Machado (Org.), Rio de Janeiro: Graal, 1979.

REGO MONTEIRO, H. *Máquinas de ver/subjectivar em produção: uma mirada caleidoscópica do/no olhar docente*. Niterói: mimeo, 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia - Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

\_\_\_\_\_, H. *Medicalização da vida escolar*. 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/helenaregomonteiro>> Acesso em: 07 de junho de 2016.

POPKEWITZ, T.S. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: T. T. SILVA. T.T (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1999.



# ***Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas***

Por Adriana Marcondes Machado

Ao problematizarmos esse encontro entre psicologia e educação escolar temos somado, em discussões e escritos, posições que apontam: o perigo de concepções que colocam os sujeitos como causas dos acontecimentos; as mudanças nas formas de governar e os efeitos disso nos processos de subjetivação e a intensa força das indústrias farmacêuticas na criação das doenças, mostrando que a singularidade de um gesto que toma a tristeza como problema a ser sanado apenas por um remédio carrega a complexidade presente no percurso em que o discurso médico se tornou hegemônico. Agir e pensar contra essa corrente tem exigido alianças, pesquisas, grupos, movimentos, participação em debates e congressos. Traremos algumas considerações sobre questões presentes em nossa participação em pesquisas e trabalhos em que essa relação é vivida, socializando alguns perigos e algumas estratégias quando psicólogos e escolas se encontram.

## **Insistências**

Chamaria assim: insistências. Temos insistido em divulgar, debater e socializar autores cujos conceitos se tornaram ferramentas importantes em nosso trabalho. Vamos a congressos e aulas e levamos considerações que se articulam com a luta teórica de diferentes autores. Em meu caso, situo-me dentro de um grupo que dialoga com autores da Filosofia da Diferença – pensamentos que colocam a vida e os processos de subjetivação como construções maquínicas, isto é, ressaltando a ideia de fluxos, encontros, cruzamentos de linhas compostas por elementos que engendram o processo de diferenciação da vida. Ao ler esses autores<sup>1</sup>, conquistei um radicalidade: a certeza da minha constante participação no processo de produção daquilo que tomava como problema. Um jogo perigoso. E, falando-se de psicólogos em escolas, um jogo perigosíssimo. Assim que entramos em uma escola, intensificamos a produção de encaminhamentos, os pedidos de avaliações psicológicas, os pactos com interpretações reducionistas (julgadoras) sobre as atitudes e falas de professores e alunos, enfim, tudo aquilo que elegemos como problema desse encontro é intensificado com nossa presença. Repito: acessamos nossa constante participação na construção daquilo que tomamos como problema. Escrever “nossa participação” já requer uma desconstrução: não é a minha participação como uma pessoa, mas a participação de elementos históricos, políticos, sociais, pessoais, de gênero, de classe social, de instituição que atravessam esse encontro e meu corpo. Ir à uma escola e ser uma psicóloga da USP, mulher, com carro particular, sendo chamada

---

[1] Gilles Deleuze (1992), Félix Guattari (1987)

pela direção da escola, pensando dessa ou daquela maneira são elementos presentes nos cruzamentos em que as demandas se constituem. Um dia, em uma escola, uma professora encontrou comigo no corredor. Ela estava andando ao lado de um menino, Carlos, de 11 anos. Ela disse: *Carlos, essa aqui é a Adriana, psicóloga, e quero que você converse com ela.* Depois, olhando para mim, a professora acrescentou: *Adriana, você fala com ele e ajuda a gente a pensar o que acontece com ele? É que Carlos não se interessa por nada da escola, parece que desistiu de tudo. Acho que uma avaliação poderia ajudar.* Tudo isso não durou 15 segundos. Houve tempo para eu dizer que, sim, poderia buscar entender melhor as coisas.

Em um primeiro momento, é necessário analisar criticamente a construção dessa cena. Uma análise que retoma a função normalizadora e adaptacionista da psicologia coincidindo com a construção de uma educação também com essas características. Nada contra o verbo adaptar, mas ressaltamos aqui uma operação reducionista e alienante. Em um segundo momento – que não deveria durar mais do que alguns segundos depois do primeiro – podemos, então, ter a certeza de que essa professora não está equivocada: essa relação em que ela estabelece essa demanda pode ser considerada uma extremidade de relações de poder históricas. Históricas, pois carregam passado, presente e futuro em constante produção. Essa relação estabelecida entre nós – eu e a professora – é, portanto, uma relação em um jogo de poder e saber. E o jogo continua sendo operado com as diferentes formas de proceder e analisar. Um jogo em que as demandas, nossas intervenções e nossas pesquisas se tornam peças, no sentido de forças que operam efeitos. A seguir, tecerei algumas considerações sobre esse jogo nas pesquisas.

## Interrogar a pesquisa

Apontaria, inicialmente, alguns questionamentos e dúvidas que podem nos ajudar nessa interrogação.

1. As críticas que temos apresentado em relação ao caráter reducionista e totalizador da psicologia estão presentes, muitas vezes, na base dos trabalhos e de nossas apresentações em discussões. Isto é, partimos de certos pressupostos e, a partir daí, apresentamos trabalhos que buscam direções opostas aos efeitos nefastos que criticamos. Mas, de alguma maneira, criamos um problema quando definimos conceitos a partir de certos autores (não é raro escrevermos frases que se iniciam da seguinte forma: “segundo tal autor...”) e não a partir de uma autoria que se estabelece na relação com os autores. Em muitos textos e debates, parece que alguém está falando por nós e, claro, isso tem relação com certa burocratização dos processos, tanto de escrita, como de organização de nossas pesquisas. Depois de apresentarmos definições e defendermos outras possibilidades de trabalhos, não é incomum encontramos considerações que apostam na possibilidade de nosso texto poder ajudar outros leitores, pesquisadores e trabalhadores. Por que escolhemos, como final, como marca de um fim, como uma direção, que outras pessoas façam algo com tudo aquilo que construímos?

2. Muitas vezes explicamos nos procedimentos, nas metodologias de nossas ações e de nossas pesquisas, um percurso que também dá peso ao que outros pesquisadores disseram ou fizeram. Temos alianças com a história que constituiu a pesquisa-ação, a pesquisa-intervenção, a etnografia, a cartografia. Mas a aliança requer que apresentemos a construção dessas ideias nas relações singulares com uma pesquisa, com uma intervenção. Isto é, uma definição de direção ética não garante uma direção ética. O que garante?

3. Já rompemos, em muitos momentos, com um julgamento exteriorizado e definitivo. Embora persistam, em muitas discussões e produções de textos, frases sobre características problemáticas dos outros, por exemplo, “aquele professor não conhece seus alunos”, “aquele aluno é preconceituoso”, “a escola não serve para ensinar”, entendemos que cada vez que afirmamos isso, um contorno está sendo dado e, portanto, uma forma está ganhando corpo. Sem questionarmos, tornamo-nos aqueles que estão isentos daquilo em relação ao que criticamos e, dessa forma, é como se existisse um campo preconceituoso e problemático que é analisado por alguém fora dele. As aspas em frases dos outros e, depois, uma interpretação sobre o significado dessas falas, parece-me uma estratégia perigosa, pois desconsidera as relações em que certa frase é construída e falada. Quando um professor diz que não aguenta mais certo aluno, isso não significa uma coisa, como por exemplo, abandono. Isso significa muitas coisas, dentre elas, ter podido falar, explodir, generalizar, rotular em um momento e em uma relação em que, talvez, tenha se sentido confiante para fazer isso. Essas questões nos convocam a pensar nas diferenças entre um julgamento negativo e a construção de uma denúncia.

4. Professores em várias escolas tem se posicionado contra o trabalho e a pesquisa realizados por psicólogos. Uma hipótese que surge seria haver resistência por parte dos professores, no sentido de recusa e impossibilidade de perceberem algo de si mesmos e, dessa maneira, os professores reagiriam sendo contra essa presença. Mas os professores nos contam de experiências em que os pesquisadores vão às escolas, conhecem, realizam atividades, participam do cotidiano e, depois, escrevem de uma maneira em que a escola é colocada no banco dos réus (MACHADO, 2014b). Por exemplo: “a escola ainda não trabalha de maneira inclusiva”. Por que ainda? Trabalhar de forma inclusiva estaria fora das condições construídas historicamente? Outro exemplo: “até que ponto a formação do professor possibilita que ele ensine a seus alunos?”. Haveria um ponto? Quem determina isso? Os professores não estão criticando o fato de que há problemas a serem afirmados. Estão, sim, forçando-nos a pensar que as pesquisas e trabalhos de psicólogos reproduzem relações de poder, compactuam com uma escrita que culpabiliza, generaliza, não apresentam uma análise que considere a complexidade do presente e não relacionam o procedimento das próprias pesquisas e intervenções à produção dos pontos de vista e das verdades produzidas. Embora os psicólogos defendam ser necessário que os professores percebam que seus pontos de vista sobre os alunos são produzidos a partir das práticas e concepções desses professores, sinalizam que os procedimentos da pesquisa e as concepções de intervenção dos psicólogos não são considerados como campos e elementos construtores das análises realizadas. Essa relação não se resolve com uma devolutiva, não se resolve apresentando os resultados das pesquisas, não se resolve entregando uma cópia do trabalho.

5. Essa discussão nos remete à escrita; aos usos que fazemos do verbo ser (COSTA, 2000) em nossos textos; à grande quantidade de definições pontuais nas quais não disputamos os conceitos, mas os apresentamos. Uma escrita que afasta e não arrasta, não faz variar. As situações estão muito difíceis: crianças abusadas sexualmente, autoritarismo da polícia, moradias impensáveis, situações de intensa violação de direitos, tráfico de drogas na linha de vida de tantos jovens, doenças, descuidos. Nosso objetivo não é melhorar o ruim, mas agir no enfraquecimento, fortalecer aquilo que permite luta e criação de uma forma de existir. Tráfico de drogas? Violência sexual? Pobres com intensa dificuldade de seguirem seus projetos? Esses temas atravessam as práticas de nossas instituições. Trabalho na Universidade de São Paulo. Isso nos convoca a pensar os enfrentamentos atuais que temos tido que desenvolver, considerando as discussões que já acumulamos. É possível uma pesquisa sobre violência sexual em uma pós-graduação na USP que nem passe pelas dificuldades que temos para combater isso no cotidiano da USP. É possível defendermos certas direções para o trabalho de educação infantil e nem comentarmos que estamos vivendo uma política que impede a matrícula de novos alunos em nossas creches na USP.

## O que o psicólogo faz na escola?

Essa pergunta esteve presente no debate do seminário. O que não fazer, parece-nos claro (MACHADO, 2014a). E interessante que essa pergunta use o verbo fazer: o que o psicólogo faz na escola? Não se trataria, portanto, de uma definição identitária sobre a função, o papel ou o lugar do psicólogo na escola e, sim, de uma configuração sempre datada em que disputamos ações e sentidos na direção de uma potencialização da existência. Indagar o que faz um (e não o) psicólogo na escola é estratégico para podermos realizar essas disputas. Isso requer, inicialmente, que cada um de nós se posicione sobre qual sua análise a respeito da produção do enfraquecimento, adoecimento e sofrimento humano. Esse termo – enfraquecimento – tem relação com a leitura que fazemos do que Canguilhem (1943/1995) apresenta como problema: a redução da capacidade de produzir normas de vida.

Um dia, trabalhando com uma equipe multiprofissional de uma secretaria de educação de um município do Estado de São Paulo, conversávamos<sup>2</sup> sobre os trabalhos das diferentes profissionais: como definiam suas direções e o que as ajudava no trabalho. As terapeutas ocupacionais lá presentes falavam do trabalho com o corpo e dos desafios para agir no corpo cristalizado (como somatória de órgãos). Elas disseram buscar o corpo em constante produção tendo a arte como aquilo que amplia o corpo para além do biológico. As fonoaudiólogas participantes desse grupo apontavam o trabalho com a linguagem: a linguagem falada, reduzida por convenções, sendo tensionada pela linguagem criadora, indicava a poesia como terreno que faz a linguagem girar. As psicólogas que estavam nesse encontro nomeavam uma série de objetos em seu trabalho: as relações? As instituições? O sujeito? O psiquismo? O comportamento? Como delimitar isso? A dis-

---

[2] Em uma modalidade de trabalho que denominamos Plantão Institucional, no Serviço de Psicologia Escolar da USP.

cussão sobre o trabalho das psicólogas era mais confusa. As três categorias profissionais apontavam que as demandas das professoras revelavam concepções que as impediam de trabalhar, pois elas buscavam a correção na fala das crianças, a adaptação física de alunos que usavam cadeira de rodas e a melhora no comportamento, como se essas coisas fossem produzidas de maneira bem delimitada e necessitando de ações pontuais. Essas profissionais nos contavam que trabalhar com a fala de alguém implica pensar as formas de expressão que se dão em uma sala de aula. Trabalhar com o corpo-cadeira implica trabalhar a circulação, o corpo-sala-de-aula, o corpo-escola-rua. Isto é, mostravam que haveria uma demanda que poderia reduzir o problema e que, muitas vezes, essa redução impedia o trabalho. Sendo assim, o tema inicial das intervenções das fonoaudiólogas, das terapeutas ocupacionais e das psicólogas seria a desconstrução da ideia dos outros, dos professores, a ruptura com concepções que seriam entendidas como determinantes na vida dessas crianças e jovens: os discursos sociais e hegemônicos, a individualização dos processos, a culpabilização das vítimas.

Talvez isso nos exija analisar esse movimento pendular entre duas concepções: aquelas que considerariam os fenômenos psicológicos como efeitos de questões internas ao sujeito, produzindo uma invisibilidade das questões sociais e institucionais, operada pelas amarras de um olhar clínico que imputa a incorporação do fracasso escolar como doença de um sujeito; como as que avaliam as condições sociais como condicionantes plenos da subjetividade, desconsiderando que esta se constitui na tensão entre determinações sociais e a pressão por escapes e expansões em que ocorrem deslocamentos inesperados. As formas de viver dos sujeitos não se constituem a partir de únicos referentes de sentido e, por isso, o desafio é entrarmos em uma história buscando a experiência singular, pois os sentidos produzidos em uma história singular escapam a qualquer generalidade, estatística ou justaposição mecânica daquilo que entendemos como problemas estruturais (DUSCHATZKY, 2008).

A generalização se torna possível quando nos colocamos fora dessa produção de subjetividades, por exemplo, ao interpretarmos as demandas dos professores como equivocadas. Durante a conversa com esse grupo de profissionais, a questão apresentada de forma mais geral – sobre o que certo profissional deveria fazer – foi exigindo que nos debruçássemos na construção de linhas singulares: essas profissionais são de uma secretaria de educação específica e, portanto, como considerar esse elemento (que é diferente do que estar na secretaria de saúde ou em outra secretaria de educação) na definição do trabalho no território escolar.

Exercer essa postura exige enfrentamento em relação à ideia de haver uma delimitação, como se uma coisa fosse o indivíduo e outra o social. As práticas sociais engendram formas de saber que criam conceitos, técnicas e novas formas de sujeitos (FOUCAULT, 1973,1996), além disso, no social as subjetividades se constituem, o que é diferente de pensar que o social constitui subjetividades, que ele seria uma instância separada daquilo que se produz, no caso, as subjetividades.

O que pretendo ressaltar é o perigo quando tomamos os discursos hegemônicos como algo anterior a ser trabalhado, como causa dos processos de subjetivação, elegendo a maneira das professoras pensarem como aquilo que deveria, antes de tudo, ser reformulado. Não tem sido raro professores receberem, das profissionais especialistas, orientações sobre como devem trabalhar com a linguagem, o corpo, as questões ditas afetivas, as relações. A função da educação exercida em uma escola e o interesse pela discussão curricular muitas vezes ficam em uma posição secundária frente às orientações desses profissionais.

Termino essas considerações com um exemplo. Aproveitaremos a questão para a qual a professora de Carlos nos convoca: pensar, avaliar, entender o que acontece com Carlos. A demanda de avaliação e de ter algo a dizer sobre o outro muitas vezes é um começo de conversa (MACHADO, 2000). Dessa maneira, faremos um exercício para pensar a direção do trabalho, ou melhor: o que tomamos como sendo nosso objeto, o que dá direção aos procedimentos escolhidos e qual nosso objetivo nisso tudo.

Carlos não se interessa por nada da escola. Isso se tornou necessário. A radicalidade da expressão “isso se tornou necessário” solicita investigarmos as relações de forças que fizeram emergir um gesto. Para quê? Para agirmos nessas relações que passamos a habitar quando nos aproximamos de histórias singulares. Para racharmos; desconstruirmos a ideia de escola como instituição abstrata, que deveria servir para desenvolver a capacidade de construção de conhecimento em um sujeito também abstraído da realidade; temos de abrir mão de uma ilusão: de que haveria a boa forma da escola agir e também a boa forma de avaliar e conhecer um sujeito. Seguindo a inspiração de Canguilhem (1943, 1995), toma-se por patologia uma capacidade reduzida de variação e por saúde uma maior capacidade de criação de normas. Essa variação só pode ser analisada em relação a um único e mesmo indivíduo, considerado sucessivamente em relação a sua própria história. Da mesma forma, se tomarmos como nosso objeto um campo de relações em que processos de subjetivação se engendram, teremos de apontar que a linha de separação entre o normal e o patológico, entre a construção de normas de vida potentes ou a redução delas só poderá ser analisada em certo aluno, por exemplo, diagnosticado como tendo déficit de atenção e para o qual sugerem uma medicação. Isso nos informa sobre o funcionamento de relações de poder e de saber específicas. São elas que temos de investigar ao proceder um trabalho que avalia ou diz de alguém, é sobre elas que temos de agir ao visar rupturas. Assim, definimos, ao conhecer melhor um aluno a pedido de uma professora, que o *objeto* da avaliação psicológica não se encerra no sujeito encaminhado, mas, sim, refere-se a um campo de relações no qual certas maneiras de existir se produzem. O *procedimento da avaliação* implica buscar formas de afetar essas relações instituídas para alterar condições que produzem enfraquecimento, adoecimento e sofrimento (essa é a direção ética). *O que é avaliado nesse campo?* Avaliamos a potência de variar, a capacidade conectiva e de criação de vida em relações sempre datadas das quais fazemos parte. O trabalho requer a desestabilização daquilo que aparece como cristalizado, iden-

titário, pois, somente assim, acessaremos a potência produtiva de existência. Portanto, o trabalho de avaliação psicológica avalia a fluidez ou densidade de um campo a ser afetado. Se o campo se mantém intensamente cristalizado, sem a capacidade de instituição de novas normas, isso expressa a redução de normas de vida toleradas pelos indivíduos que lá se constituem.

Nesse sentido, avaliamos a potência de variar, a capacidade conectiva de criação de existência em relações sempre datadas. Avaliar a potência de variar, a capacidade de ampliar conexões, implica habitar relações, acompanhar e agir em processos. Isso vai abrindo elementos de uma rede em que os gestos são produzidos: há quanto tempo Carlos não se interessa? O que já foi tentado e como se avaliou essas tentativas? Como o currículo tem sido construído? O que interessa aqui é apontar que muitas questões se abrem, algumas impensáveis de antemão, e nesse feixe vamos percebendo onde é mais potente agir. Um trabalho que não termina, mas tem um tempo suficiente para conquistar saberes e; se algo se torna difícil, cristalizado, sem movimentos; podemos afirmar que nossa participação nesse campo não conseguiu estabelecer derivações. Portanto, um trabalho para conhecer alguém, para avaliar um funcionamento, deve apontar para o aumento da capacidade de criar normas de vida, de enfrentar o processo histórico de produção das adversidades e o fortalecimento dos processos de subjetivação. Esses objetivos disputam direções políticas.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- COSTA, S. G. *Esquizo ou da educação: Deleuze e educador virtual*. In: LINS, D., 2000.
- COSTA, S.; VERAS, A. (Orgs.). *Nietzsche e Deleuze: Intensidade e Paixão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. São Paulo: Ed 34, 2010.
- DUSCHATZKY, S. *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.
- GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: ed Brasiliense, 1987.
- MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. R; ROCHA, M. L.; PROENÇA, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2000.
- \_\_\_\_\_. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. In: *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, vol.34 n.3, Brasília, Julho/Set, 2014a, p 768-774.
- \_\_\_\_\_. 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.

# ***Psicologia da (e na) Educação: para quem e para quê?***

Por Fernanda Fochi Nogueira Insfran

*Com benéfica crueldade, é chegada a hora de insistir na heresia: a psicologia tem sido, no Brasil, instrumento de legitimação de uma desigualdade social repugnante (PATTO, 2005, p.139).*

## **Fazendo as apresentações necessárias**

Este texto se originou da fala proferida no I Seminário *Psicologia nas Escolas: o que o professor demanda e o que a psicologia produz?*, na mesa *Ensino de Psicologia na Educação: o que dizem as ementas, o que produzem as teorias?*, que tive a alegria de dividir com as colegas Diva Lucia Conde, querida professora que participou da minha formação em psicologia na UFRJ, e Rosimeri Dias, que tive o prazer de ouvir pela primeira vez e com quem espero realizar novas parcerias.

Gostaria muito de agradecer o convite da Comissão de Educação do CRP-RJ para participar desta mesa, que fala sobre um assunto que me sinto muito à vontade para tratar: o ensino de psicologia na educação. Antes de mais nada, acho importante esclarecer de que lugar eu falo. Sou professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF) e atuo no campus de Santo Antônio de Pádua, cidade do Noroeste Fluminense. Sou psicóloga e meu interesse por educação me acompanha desde minha primeira graduação, em Economia, onde iniciei estudando indicadores sociais e educacionais, buscando entender como a educação poderia ser o caminho para a redução da desigualdade social deste país. Assim, após dedicar alguns anos à uma formação acadêmica que estreitou laços entre economia, psicologia e educação, sinto-me muito realizada de estar trabalhando na UFF com formação de professores em cinco diferentes licenciaturas. A UFF oferece cursos em Santo Antônio de Pádua há quase 30 anos, apesar de muito poucos, inclusive na cidade, saberem disso. Temos o curso de licenciatura em Matemática desde 1986 e, há mais ou menos seis anos, conseguimos levar outros cursos de licenciatura (Pedagogia, do qual sou atualmente coordenadora, Física, Ciências Naturais, Computação e Educação do Campo).

Considero importante trazer relatos do que vivenciei em Santo Antônio de Pádua como professora da UFF, nestes dois anos que estou lá, completados hoje, dia 22 de maio de 2015. Apesar de estar há pouco tempo em Pádua (como chamamos a cidade), percebo o quanto os cursos de licenciatura oferecidos pelo nosso Instituto do Noroeste Fluminense de Ensino Superior (UFF/INFES) são desvalorizados pela comunidade local. Trabalhando neste semestre com a disciplina preparatória para o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, tenho uma turma de 20 alunos dos quais três escolheram a temática da

valorização docente. Conversando com os alunos, de Pedagogia e dos outros cursos, percebemos que estes futuros professores já se sentem desvalorizados socialmente por terem escolhido a carreira docente, pois relatam diversas situações nas quais foram desestimulados a continuarem a formação de professores por ser uma carreira na qual “ganha-se mal” e por não ter o mesmo prestígio de um médico ou advogado. Soubemos recentemente que muitos moradores da cidade não sabem que no prédio onde está instalado nosso instituto, o INFES, funciona uma Universidade Pública que oferta ensino, pesquisa e extensão de forma gratuita. Já ouvimos relatos de pessoas que pensavam se tratar de uma faculdade particular ou uma fábrica.

Apesar de não ser totalmente conhecido pelos paduanos e moradores da região, o nosso instituto oferece, além dos seis cursos de licenciatura que citei acima, dois cursos de mestrado, um na área de educação e outro na área tecnológica. Como faço parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), vou trazer alguns números que considero bem significativos para refletirmos. Em março de 2015 tivemos o primeiro processo seletivo deste programa de mestrado e recebemos 118 inscritos para 15 vagas, o que demonstra o tamanho da demanda reprimida por pós-graduação *stricto sensu* na região considerada a mais pobre do Estado do Rio de Janeiro.

## Psicologia da educação e a desconstrução da psicologia

Após uma breve apresentação deste lugar específico de onde falo – a Universidade pública que forma professores no (e do) interior – começo a tecer minhas considerações sobre o tema da mesa. Assim, para discorrer sobre *o que dizem as ementas e o que produzem as teorias*, pus-me a pesquisar as ementas das disciplinas de Psicologia da Educação que são oferecidas nas formações de professores do Rio de Janeiro. Pesquisei as ementas que estão disponíveis na internet, dos cursos de licenciatura de algumas Universidades públicas (como Unirio, UFRJ, Uerj e UFF) e do CEDERJ (Consórcio Cederj – Universidades Públicas à Distância) e não me surpreendi com o que encontrei, pois, estas ementas, de modo geral, seguem um padrão: apresentam as principais escolas da Psicologia (teorias e técnicas) e o desenvolvimento humano na sua relação com a aprendizagem.

Somente a título de ilustração, apresento abaixo as ementas das disciplinas de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, oferecidas pela Faculdade de Educação da UFRJ<sup>1</sup>.

### **Ementa de Psicologia da Educação I:**

Introdução ao estudo da Psicologia. Breve histórico dos pressupostos epistemológicos. Principais escolas contemporâneas: Behaviorismo, Gestaltismo e Psicanálise – suas contribuições para a Educação. O desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem. Fatores de desenvolvimento: hereditariedade e ambiente. Processos básicos de desenvolvimento: maturação e aprendizagem. Desenvolvimento da personalidade do aluno nos seus aspectos afetivos, cognitivo, social e moral.

---

[1] Para maiores informações, acessar [www.educacao.ufrj.br](http://www.educacao.ufrj.br)

**Ementa de Psicologia da Educação II:**

Introdução ao estudo da aprendizagem humana. Classes de comportamento. Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem: pensamento e linguagem, motivação, autoconceito. A relação professor-aluno. Abordagens teóricas da aprendizagem: linhas cognitivas e comportamentais.

(Fonte: [www.educacao.ufrj.br](http://www.educacao.ufrj.br))

Além de buscar as ementas de alguns cursos de licenciatura, fiz uma pequena enquete com alguns amigos professores, via redes sociais, onde perguntei o seguinte: “você lembra o que estudou em Psicologia da Educação na sua graduação?” Escolhi somente amigos que já tinham se formado há mais de 15 anos.

Confesso que não me surpreendi com as respostas, que confirmaram minha hipótese de que se ensinava (e ainda se ensina) aos futuros professores teorias e técnicas de psicologia que colaboram para o processo ensino aprendizagem. Aqui, algumas das respostas dos meus amigos: “estudei desenvolvimento, id, ego, superego, condicionamento, fases de Piaget”; “diferença entre tipos de inteligência”; “Vigotski, Piaget e Freud”; “tive uma péssima professora em Psicologia da Educação. Então o máximo que ocorreu comigo foi ouvir os nomes Piaget e Vigotski”; “Behaviorismo (sic), interacionismo”.

Ficou claro, após essa breve pesquisa dos conteúdos ministrados em Psicologia da Educação, que um assunto fundamental à formação de professores tem sido deixado de lado pelos professores de psicologia das licenciaturas: a contribuição da psicologia (principalmente a psicologia científica, positivista, psicométrica) na legitimação das desigualdades e da exclusão social (PATTO, 2005).

Insisto na necessidade de desconstruirmos a psicologia enquanto uma ciência “do bem”, que vem colaborar para os processos de ensino-aprendizagem. Precisamos apresentar Maria Helena Souza Patto (1999) e sua excelente obra sobre a produção sócio histórica do fracasso escolar para nossos futuros professores e também para os milhares de professores que cotidianamente demandam laudos e psicodiagnósticos para seus alunos que “não prestam atenção”; que “não sentam direito na carteira”; que “não mantêm o ritmo de aprendizagem esperado”; que “não obedecem”, entre outras queixas que buscam no saber do especialista a correção/adequação/ajustamento dos desviantes.

Os laudos falam, com convicção autoritária, de um sujeito abstrato, reduzido a números e a chavões vinculados de arbitrariedade e preconceito; silenciam sobre a realidade social, a política educacional, o cotidiano escolar e podem, por isso, culpar a vítima, situando invariavelmente no aluno e em seu ambiente familiar tomados em si mesmos a origem das dificuldades escolares (PATTO, 2009, p.407).

Nestes dois anos de experiência em Pádua, trabalhando todos os semestres com textos de Patto (1999, 2005, 2009) nas minhas aulas e nos grupos de pesquisa e extensão, percebo que as palavras da autora desestabilizam, causam mal-estar, revolta e,

às vezes, desespero naqueles que se percebem como personagens dos casos de (re) provação escolar narrados por ela.

Apesar de suscitar sentimentos e sensações desagradáveis aos meus alunos, percebo que discutir Patto e outros autores que nos ajudam a desconstruir a psicologia, como Foucault (1987), Guzzo (2008) e Antunes (2011), tem facilitado a aprendizagem significativa deles.

Conforme nos ensinou Carl Rogers (1972), a aprendizagem seria algo experiencial, advindo da experiência vivenciada pelo aprendiz, contemplando todas as dimensões da vida destes, não só a dimensão cognitiva (que é privilegiada pelo ensino tradicional). Rogers (1972) diferencia aprendizagem significativa de aprendizagem teórica<sup>2</sup>, pois, nesta última, o aprendiz é instruído a fazer ou assimilar algo sem maior compreensão (ROGERS, 1972).

Assim, ao discutir o fracasso escolar, tema que fez parte do cotidiano de todos que passaram pela vida escolar, vamos dando sentido à essas experiências e desmistificando conceitos fortemente arraigados como “inteligência inata” e “meritocracia”, só para citar dois exemplos que colaboram muito para a manutenção do preconceito contra crianças e famílias pobres (PATTO, 1999).

Trago aqui contribuições de alguns autores que, juntamente com Patto (1999), trazem críticas à Psicologia (dos testes, dos exames, dos laudos), que historicamente se constituiu como ciência do ajustamento:

A utilização de testes psicológicos, muitas vezes não adaptados para a realidade da criança brasileira, foi um dos fatores que contribuíram para a rotulação de alunos, diagnosticando-os precariamente como “deficientes” e os enviando para escolas especiais, subvertendo seu propósito original que era o de dar atendimento educacional adequado às necessidades educativas da criança, e transformando-as em espaços de segregação e de negação de uma educação realmente capaz de promover aprendizagem e desenvolvimento (ANTUNES, 2011, p.24).

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os status, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso” (FOUCAULT, 1987, p. 160).

A população espera do profissional de psicologia – expectativa construída ideologicamente – que ele atue no modelo médico, culpabilizando o indivíduo pelo seu problema e tratando-o de preferência longe do seu contexto de desenvolvimento. [...] Desde seu nascimento, a psicologia como ciência tem se constituído

---

[2] Entende-se por aprendizagem teórica, aquela onde o aluno não vivencia e significa, na prática, aquele conhecimento que está aprendendo. Por isso Rogers (1972) usa o termo “teórica”, pois é uma aprendizagem que se limita à teoria.

ao lado de uma sociedade dominante – capitalista e burguesa. Pensar, portanto, em uma psicologia que se construa como elemento de uma parcela excluída da população, oprimida e explorada exige dos profissionais um tempo de questionamento sem efetivas respostas em uma prática que se consome em meio a tragédias e barbáries. Por esta razão, pensar politicamente o sentido e o papel do psicólogo em contextos educacionais é uma tarefa de imensa importância que não somente deve afetar a posição dos profissionais nos postos de trabalho, mas, prioritariamente, contribuir para o avanço da construção de uma ciência e uma profissão comprometida com as massas (GUZZO, 2008, p.56).

Busco nas palavras de Carvalho (2011) mais uma justificativa para introduzirmos a obra de Maria Helena Souza Patto nas disciplinas de Psicologia da Educação das licenciaturas deste país. Carvalho (2011) descreve a trajetória do clássico de Patto (1999) – *A Produção do Fracasso Escolar* – e nos explica porque a obra da autora ainda é tão atual.

É essa escola, alienada de seu papel político, divorciada de sua vocação cultural e inacessível aos pais e alunos que dela mais necessitam que encontramos nas páginas do livro de Souza Patto. Mas, ao mesmo tempo, nele encontramos os esforços de Ângela, Neide, Nailton, Humberto ou Glória para não serem tragados pela massificação, docilizados pelos processos disciplinares, assujeitados por uma máquina estatal desvinculada dos compromissos públicos que justificariam sua existência. Daí a triste, lúcida e desafiante atualidade dessa obra (CARVALHO, 2011, p.575).

Portanto, considero o trabalho de Patto (1999) um marco na crítica à psicologia escolar hegemônica por descortinar preconceitos arraigados; fruto de uma compreensão de fracasso escolar que culpabilizava (e culpabiliza) pobres, negros e suas famílias; ou seja, que individualiza, psychologiza e patologiza um problema de ordem relacional/institucional/política.

## **À guisa de conclusão...**

Diante do exposto até aqui, gostaria de retornar ao título da mesa, *Ensino de Psicologia na Educação: o que dizem as ementas, o que produzem as teorias?*, para deixar claro que de forma alguma defendo que abandonemos as teorias, joguemos fora os manuais. Precisamos de ementas que socializem o conhecimento produzido na psicologia, enquanto ciência e profissão.

Nós podemos e devemos trabalhar com as teorias de aprendizagem, desenvolvimento, explicar quem foi Freud e sua importante contribuição (para desmistificar também um personagem que é ainda muito mal visto no senso comum). Mas temos que oferecer isso para nossos professores e futuros professores de forma contextualizada, problematizada. Infelizmente, minhas experiências nas escolas me mostram que isso acontece muito pouco, que os professores têm muita dificuldade de atuar na prática do dia-a-dia na escola (com todas as pressões, dificuldades e insanidades deste espaço privilegiado de exclusão) com as teorias estudadas durante a formação.

Meus alunos dizem que eu não gosto do Piaget (2003). O problema não é o Piaget, o problema é o que fizeram com as teorias dele. Vejo muita gente usar as fases do desenvolvimento como um protocolo de funcionamento cognitivo das crianças e como guia para a prática pedagógica. Se a criança tem um ritmo de aprendizagem mais rápido que o dos demais, fica retida na série porque “não pode ficar fora da faixa etária”. Se a criança não desenvolve a fala até os 2 anos e meio, então submetem-na à uma bateria de exames neurológicos porque “ela só pode ser deficiente”. Desestimula-se a criança, criam-se rótulos e estigmas, impede-se que ela avance de acordo com seus interesses em nome de uma teoria criada em 1912 e que pode não servir a todas as crianças do mundo.

Gosto muito de um texto do Rogers (1985) no qual ele apresenta dois caminhos para a educação: o caminho tradicional e o caminho humanista. O primeiro caminho, baseado no modelo tradicional de educação, forma(ta) essa criança desestimulada da qual falo acima:

um garotinho entra na escola, em seu primeiro dia. Está ávido por ir, porque é mais um passo no sentido do crescimento. [...] É encaminhado à sua sala. A professora é prática e sucinta. Aqui estão sua mesa e cadeira, uma entre as componentes de uma fileira de mesas e cadeiras. E aqui estão os seus livros e lápis. A professora acolhe o grupo com um sorriso, mas este parece forçado. Então vêm as normas. Não abandonar o seu assento, nem mesmo para ir ao toailete, sem primeiro levantar a mão e receber permissão. Não sussurrar ou falar com os vizinhos de classe. Só falar quando for chamado a fazê-lo. Ninguém deve fazer barulhos desnecessários. [...] Então a aula começa – o livro de leitura, letras e palavras no quadro. A professora fala. Uma criança é chamada e então elogiada por ter dado a resposta correta. Ele é chamado. Faz um erro – Errado! Quem é capaz de dizer a Johnny a resposta certa? – Mãos se levantam e ele é logo corrigido. Sente-se estúpido. Inclina-se para dizer ao vizinho de carteira como foi que cometeu o erro. Recebe uma reprimenda por falar. A professora vem para perto dele e fica parada ao lado de sua mesa, a fim de tornar claro que o está vigiando, que ele deve respeitar as normas. [...] A sua carreira educacional começou. O aluno já aprendeu que: não há lugar para a sua incansável energia física na sala de aula; a gente se conforma ou aguenta as desagradáveis consequências; a submissão às normas é muito importante; fazer um erro é muito ruim; a punição para os erros é a humilhação; o interesse espontâneo não cabe na escola; professor e disciplinador são sinônimos; a escola, como um todo, é uma experiência desagradável (ROGERS, 1985, p. 408).

Portanto, direciono aqui minha fala a todos os professores de Psicologia da Educação deste país. Não devemos abrir mão, de forma alguma, das teorias, que são alicerces para uma formação esclarecedora, crítica e reflexiva. Mas precisamos sair dos gabinetes de pesquisa das Universidades e sentar no chão com as crianças e com os professores para entender as necessidades que estes têm todos os dias. Para ajudá-los a desmistificar o nosso papel enquanto psicólogos que atuam no espaço escolar, para, inclusive, transformar as demandas que profissionais de educação e famílias trazem para a psicologia.

Precisamos deixar claro que nós, psicólogos, não estamos na escola (ou pelo menos não deveríamos estar) para continuar colaborando com práticas excludentes. Buscamos construir, junto com professores e alunos, possibilidades sadias de convivência, de aprendizagem, de crescimento. E entendo por sadias práticas não medicalizantes, não psicologizantes/patologizantes, que, portanto, demandam uma atuação não hegemônica da psicologia.

Ora, o que esperar de uma instituição em que professores e alunos são tratados hegemonicamente com base em preconceitos (difundidos, fique claro, já no discurso oficial)? Embora pareça óbvio supor que uma escola assim produz fracasso escolar, nosso esclarecimento crítico desse fenômeno tem sido abafado pela potência do discurso (do) dominante. Daí que, diante do fracasso, a interpretação vigente não toca nessa feridas históricas ainda expostas. Ao contrário, seu foco recai essencialmente sobre os alunos e suas famílias, vistos como doentes ou inferiores. E se o problema é médico ou social, ele deve ser encaminhado aos serviços de Saúde e assistência. E a qualidade da escola oferecida permanece fora de foco (VIÉGAS, 2014, p.129).

Assim, concluo dizendo que não podemos investir o pouco tempo que a psicologia tem nos cursos de licenciatura – a maioria das licenciaturas oferece apenas 60 horas de Psicologia da Educação no curso todo – só apresentando Piaget e outros autores clássicos da psicologia do desenvolvimento para os futuros professores (ainda por cima sem a necessária problematização). Isto seria, como nos explica Arroyo (2011), dar aos futuros professores apenas um “kit de primeiros socorros”, que lhes garantiria os conteúdos necessários para a sobrevivência: passar num concurso público para professor de ensino básico ou conseguir um emprego na rede particular. “A visão que temos dos educandos, inclusive os limites a que reduzimos seus direitos, condicionam os limites de nossa docência” (ARROYO, 2011, p.78).

Finalizo esta fala com a esperança potencializada pelas contribuições destes excepcionais mestres que citei aqui. Esperança, como diz Arroyo (2011, p.80), de que “podemos sonhar com noites de formatura em que as alunas e os alunos populares sairão carregando uma caixa de ferramentas refinadas para a sobrevivência e também para sua realização plena como seres humanos”. Muito obrigada!

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, M.A.M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In Azzi, R.G.; Gianfaldoni, M.H.T.A. (Orgs.). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

ARROYO, M.G. *Imagens Quebradas*. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, J.S.F. *A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico*. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 22, n. 3, set, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-165642011000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-165642011000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 de agosto de 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUZZO, R. *Psicologia em Instituições Escolares e Educativas: Apontamentos para um Debate*. Ano da Psicologia na Educação. Textos Geradores. Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais de Psicologia. 2008. Disponível em: <[http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoes Documentos/textos\\_ano\\_psicologia\\_educacao.pdf](http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoes Documentos/textos_ano_psicologia_educacao.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2009.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

\_\_\_\_\_. *Exercícios de Indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. In: *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2009000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 de agosto de 2014.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ROGERS, C.R. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

\_\_\_\_\_. *Liberdade para Aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VIÉGAS, L.S. Direitos humanos e políticas públicas medicalizantes de Educação e Saúde: uma análise crítica a partir da Psicologia escolar e Educacional. In: VIEGAS, L.S. (Org.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA, 2014.

# ***O Ensino de Psicologia na Formação de Professores em Nível Médio/Curso Normal***

Por Diva Lúcia Gautério Conde

## **Introdução**

A questão que orienta este encontro promovido pela Comissão de Educação do CRPRJ, *Psicologia nas Escolas: o que o professor demanda e o que a Psicologia produz?*, mais do que bem-vinda, é necessária. Implicar a produção do conhecimento em psicologia com as complexas demandas colocadas pelo campo da educação na contemporaneidade, no Brasil, é uma operação social das mais relevantes. Quais são as demandas dos professores, gestores educacionais, famílias, crianças de todas as idades, adolescentes, jovens e adultos, ao saber psicológico?

Muitas pistas são colocadas diariamente pelas notícias que chegam das escolas. Por parte dos alunos: o alto índice de evasão escolar, especialmente no ensino médio; a baixa compreensão de leituras; o rendimento insuficiente em matemática; as práticas de violência e preconceito frequentes entre os grupos; a forte medicalização de expressiva parcela dos alunos, entre outras. Por parte dos professores, as dificuldades metodológicas com alunos com deficiências incluídos em turmas regulares; com turmas desinteressadas pelos conteúdos disciplinares; com o manejo das atitudes de adolescentes e jovens em uma relação professor-aluno marcada por conflitos; o forte índice de afastamento em licenças médicas; o abandono da profissão; entre muitas outras.

Outra pista, saindo do campo dos problemas, é o fato de que crianças entre três e seis anos, há cerca de dois anos, fazem parte do universo da escolarização básica no país, o que torna a oferta dever dos municípios brasileiros. É uma população muito especial. Há desenvolvimento da linguagem; enriquecimento do vocabulário; etapa de muitas aquisições psicomotoras, de experiências afetivas e sociais importantes para a vida futura; entrada no mundo simbólico; descoberta das brincadeiras com o outro, com os outros e aquisição de hábitos de cuidado com saúde e de alimentação. Novas questões serão colocadas pelo acesso de toda a população desta faixa etária às escolas.

O que tem a psicologia a dizer sobre estes temas presentes cotidianamente nas escolas? Com o que pode contribuir? Lourenço Filho, nos anos 30, participando das composições curriculares dos cursos de formação de professores, então chamados curso normal, dizia que a psicologia era a ciência mãe da educação. Abrindo mão, hoje, des-

ta maternidade, ainda se pensa que o saber psicológico muito teria a contribuir para a formação de professores?

Esta fala tem como objetivo examinar a participação da psicologia na formação de professores no Curso Normal através de sua participação como disciplina curricular.

## **Retomando a formação de professores**

No Brasil, a formação de professores passa a ser uma realidade após a independência, quando, em 1835, é fundada a primeira escola normal no país, em Niterói/RJ, segundo Saviani (2009). Ela vai seguir uma trajetória acidentada, sendo fechada e reaberta algumas vezes até chegar aos nossos dias, computando 180 anos, ainda na mesma cidade, como Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho. A proposta de sistematizar a formação de professores para conduzir as tarefas de ensino e aprendizagem incluiu desde o início do século XX a colaboração da psicologia. A ciência emergente trata de temas muito caros à educação e uma de suas áreas ganha o nome de Psicologia da Educação. Os estudos sobre a infância, o surgimento das teorias do desenvolvimento, as propostas sobre a aprendizagem e os estudos sobre motivação vão constituindo o campo teórico desta nova área de conhecimento psicológico. A relação Psicologia e Educação vai ser afirmada pela presença continuada do ensino de Psicologia nas escolas normais.

As escolas normais passam a concentrar a responsabilidade institucional pela formação dos professores e, desde o início, pode-se dizer que o ensino de Psicologia integra os currículos destes cursos.

Críticas à formação estiveram presentes desde o final do século XIX e sucessivas propostas de aprimoramento foram empreendidas até a constituição dos Institutos de Educação, entorno dos anos 1930, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Modelos de educação, estes cursos se constituíram em referências educacionais em todo o país. Suas estudantes, as normalistas, formaram um grupo feminino diferenciado, cercado de prestígio, reconhecimento e valorização social. A psicologia esteve presente na formação destas profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, que materializou a proposta educacional dos governos militares, extingue os cursos normais e cria, dentro da lógica do ensino profissionalizante para o segundo ciclo da educação secundária, a Habilitação Formação de Professores. Os Institutos de Educação são desmobilizados e se instala uma concepção de não diferenciar a formação de professores das demais formações profissionalizantes. No currículo proposto foi mantido o ensino de psicologia.

A LDBEN 9394/96, que fixou como objetivo nacional a formação universitária para os professores de todas as modalidades da educação básica, e, por isso, sugeriu inicialmente a extinção dos cursos de formação de professores no ensino médio, manteve no Artigo 62 a possibilidade desta formação docente no Ensino Médio. Em redação formulada pela

Lei n.º 12796 de 2013, que estabeleceu a Educação Infantil como segmento da educação básica, foi mantida como formação mínima para o magistério para a Educação Infantil e para o primeiro segmento do Ensino Fundamental a conclusão do curso normal.

Anteriormente à esta redação, a Res. CEB n.º 2 de 19 de abril de 1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, em Nível Médio, na Modalidade Normal, atribui aos formados o trabalho docente com a Educação Infantil, com as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com a educação em comunidades indígenas, com a Educação de Jovens e Adultos e com a educação de portadores de necessidades educacionais especiais.

Em nenhum momento na história deste percurso da formação de professores, desde o início de sua formulação curricular nas duas primeiras décadas do século XX, a psicologia esteve ausente. Ela vem sendo sistematicamente difundida entre este importante grupo da população brasileira, que são os seus professores.

## Questões da formação de professores

Ao longo destes últimos cem anos, a formação de professores brasileiros, especialmente das professoras que trabalham com os processos iniciais da educação formal, tem sido objeto de debates, pesquisas e proposições. Desde a organização dos cursos normais a formação de professores passou a ser uma questão relevante para toda a sociedade. Os resultados dos trabalhos em sala de aula poderiam ser conferidos pelo desempenho dos alunos na vida em sociedade. Em documento para orientação a ser conferida à esta formação em nível médio, na modalidade normal, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro considera que

a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho (SEEDUC/RJ, 2006, p.mimeo).

Os processos educacionais têm sido tratados como polarizações professor–aluno. É certo que no campo da formulação teórica muitas mudanças ocorreram a partir dos estudos e análises produzidos pelas correntes nomeadas críticas, a partir, especialmente, dos anos 1960, cuja abordagem ampliou exponencialmente as relações presentes no ensino e na aprendizagem. Os interesses governamentais, os interesses econômicos, os interesses po-

líticos e as concepções pedagógicas passaram a compor as análises educacionais. Entretanto, no ideário popular, entre as famílias e a sociedade em geral, a figura e o trabalho do professor ocupam o protagonismo para o sucesso ou para o fracasso escolar. A formação de professores constitui desta forma uma questão de interesse de todos, alvo de políticas públicas que se sucedem e que contam de certa forma uma história da Educação no Brasil.

Cerca de um século participando ativamente da formação de todos os professores brasileiros, quais tem sido as contribuições da Psicologia à Educação através da formação de seus profissionais?

## O que se ensina de Psicologia na formação de professores?

Um rápido recorte em duas propostas de conteúdos programáticos para a disciplina nos informa que nos idos de 1950, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, segundo a professora regente de Psicologia da Educação, Iva Waisberg Bonow (1966), em seu livro *Elementos de Psicologia*, o conteúdo programático para a disciplina Psicologia da Educação era composto por:

Conceito, Métodos de pesquisa, divisões da psicologia; Grandes Processos: Motivação; Tendências; As emoções; Atividade organizada e condicionamento; Instintos; Aprendizagem: os hábitos e habilidades; Atenção, inteligência; Consciente e inconsciente; Personalidade; Classificação da personalidade, estudos modernos da escola americana.

Este programa indica temas; desde os clássicos métodos de pesquisa em psicologia, associados inteiramente ao que eram as categorias de investigação científica em geral a temas que faziam parte da Psicologia Geral, como a Motivação, a Atenção, a Inteligência e inclui a Psicanálise através dos conceitos Consciente e Inconsciente e temas próprios da Educação, como Aprendizagem de Hábitos e Habilidades, entre outros.

A autora também coloca como alguns dos objetivos da disciplina Psicologia da Educação, ministrada na 2.<sup>a</sup> série do curso normal:

1. Acentuar a necessidade de conhecer o aluno, antes de ensinar ao aluno; 2. Fortalecer nos alunos atitudes de simpatia e compreensão para com os problemas do educando; 3. Acentuar a importância de aceitar o educando como ser singular que se desenvolve e diferencia sob influências decisivas que atuam na formação de sua personalidade (BONOW, 1968, p.314).

Para alcançar estes objetivos, a professora Iva (1954) propõe que os alunos estudem

Comportamento humano: hereditariedade e meio; Motivação da Conduta; O curso do desenvolvimento humano. Maturação e aprendizagem; Formação da personalidade; O escolar: infância e adolescência; Planos e aspectos da personalidade: a integração pessoal; Diferenças individuais (idade, sexo, inteligência, padrões de cultura) (BONOW, 1968, p.341).

Não é propósito deste texto fazer uma análise deste material, mas situar o que estava presente no discurso psicológico junto à população de estudantes dos cursos normais em meados do século XX. Aqui parece adequado ressaltar a indicação de trabalhar com as normalistas a ideia de singularidade de cada menino e menina, a proposta de desenvolver entre os professores atitudes de simpatia e aceitação frente aos problemas trazidos por cada criança e o entendimento de que, para ensinar, é necessário conhecer cada aluno antes de implementar o processo de ensino, introduzindo a possibilidade de associar a cada aluno o contexto histórico, social e cultural no qual vivia.

Podemos indagar sobre o que deveria o professor conhecer acerca do aluno: a evolução de sua vida pessoal nas anamneses? A realidade econômica e social de onde vem o aluno nos questionários socioeconômicos? Sua vida familiar nos dados de filiação e composição familiar? Não conhecemos como poderão ter sido desenvolvidos cada um destes pontos, mas, se associarmos à literatura de Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação, traduzida principalmente dos manuais americanos neste período, as propostas educacionais vigentes encontraremos uma compatibilidade entre a disciplina ensinada e as referências teóricas então consolidadas.

Quase sessenta anos depois, em 2006, podemos ver na proposta curricular para o ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores, modalidade normal pela SEEDUC/RJ, a proposição de questões norteadoras para a seleção de temas, de conteúdos programáticos:

- O que é ensinar e para que serve?
- Como se aprende e para o que?
- Que é ser criança, que motivos a levam a buscar aprender ativamente, que processos utiliza para isso?
- Quais os aspectos que facilitam e quais aqueles que dificultam um aprendizado vivo, orientado para uma significação presente?
- Qual o papel dos adultos, em especial dos professores neste processo?

Em lugar da formulação de objetivos para o ensino de psicologia junto aos professores, aparecem as questões, em aberto, a serem respondidas de várias maneiras. Assumindo uma posição frente às muitas possibilidades de respostas, a SEEDUC propõe como sugestões para o 2.º ano do curso, na disciplina Psicologia, a

discussão sobre as diferentes concepções de infância e das relações entre desenvolvimento e aprendizagem: a visão tradicional, teorias do condicionamento e teorias cognitivistas; o construtivismo e o interacionismo; o desenvolvimento cognitivo; o desenvolvimento da linguagem, a evolução do processo de leitura e escrita (SEEDUC/RJ, 2006, mimeo)

E, para o 3.º ano, propôs:

Através das contribuições de Freud, Winnicott, Alicia Fernandez e Philippe Perrenoud, o eixo Aprendizagem – Afetividade – Desenvolvimento pode ser abordado; as relações de aprendizagem e desenvolvimento; a interação entre alunos e processos cognitivos; as interações entre professor e aluno; a *ajuda psicológica adequada*; a atenção às diferenças; a inclusão; a *luta contra o fracasso escolar* (SEE/RJ, 2006, mimeo).

Há uma clara diferença entre os dois momentos em que se ensinou Psicologia nos cursos de formação de professores. A absorção pela psicologia dos estudos históricos que resultaram no conhecimento sobre as concepções de infância nas pesquisas de Ariès (1978) e a escolha pela psicanálise, com dois de seus teóricos, como sistema de pensamento psicológico de apoio à compreensão da criança e das relações que estabelece na escola e em sua vida, traçam um eixo entre aprendizagem e desenvolvimento, mediado pelos afetos. E, aqui, embora não citado, podemos perceber a presença de Henri Wallon (1975, 1989) e sua concepção de desenvolvimento humano.

O processo educacional no país, por sua vez, também se modificou quanto às concepções de educação formal e seus compromissos com a sociedade. Em uma rápida leitura dos projetos político-pedagógicos produzidos nos municípios brasileiros, entre os anos 1990 e 2010, é frequente a menção à Piaget, Wallon e Vigotski, autores do campo da psicologia, como referências que devem orientar os processos educativos, no dia-a-dia escolar. Pode-se dizer que se evidencia a passagem de uma formulação geral de quais seriam a missão e os objetivos da educação para uma referência identificada a um autor, sua concepção de ser humano, seu desenvolvimento, seus recursos e possibilidades significando uma adesão teórica da educação ao que é produzido em outro saber.

Enquanto na proposição de meados do século passado temos um registro de conteúdos a serem trabalhados, como se se tratasse de um conhecimento indiscutível, de verdades científicas, a formulação mais recente situa sua adesão a um sistema teórico, cita sua autoria e, desta forma, passa a trabalhar com uma linha de pensamento e não mais com um pensamento psicológico único. Entretanto, nesta última proposta, chama atenção os pontos a serem desenvolvidos pelos professores de Psicologia, Psicologia da Educação ou Psicologia na Educação, como colocam Zilma de Oliveira e Claudia Davis (1994), citados como **ajuda psicológica adequada e luta contra o fracasso escolar** (grifo nosso). A que se referia a proposta de conteúdos de ensino de Psicologia para professores sugerindo como tema ajuda psicológica adequada? Ajuda psicológica adequada para quem? Onde estudaríamos *ajuda psicológica adequada*? E, ainda, a que se refere a proposta de abordagem, como conteúdo de Psicologia, *a luta contra o fracasso escolar*? Os professores devem lutar contra o fracasso escolar? Devem discutir o que seria fracasso escolar? Os professores de Psicologia deveriam recuperar, junto aos alunos e alunas, a análise da psicóloga Maria Helena Souza Patto (1999) em *A Produção do Fracasso Escolar*? Estas são questões que devem ser problematizadas ao se pensar em que poderia o ensino de Psicologia contribuir para a formação de professores.

Uma proposta mais próxima, ainda encaminhada pela SEEDUC/RJ em 2013, nos traz outra formulação para o ensino de Psicologia nos cursos normais. Desta vez eles estão consolidados dentro do Currículo Mínimo para o Curso Normal, Fundamentos da Educação, SEEDUC/TJ, 2014. Para o 2.º ano, os conteúdos a serem trabalhados são:

*Origem e evolução da Psicologia; Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo e Social; Afetividade e Cognição [reconhecer a teoria psicanalítica para a compreensão do desenvolvimento afetivo e psicossocial da criança // compreender a manifestação da sexualidade como parte integrante do desenvolvimento da criança // perceber a relação entre afetividade e inteligência e sua importância para a construção do conhecimento] (SEEDUC/TJ, 2014, mimeo).*

Para o 3.º ano, a proposta é:

*função simbólica e afetividade lúdica na educação infantil; contribuições da Psicologia para o contexto educacional; a quebra da concepção dual entre homogeneidade e singularidade [identificar as diferenças individuais e de aprendizagem como manifestação da individualidade // perceber a influência das relações sociais e familiares para o desenvolvimento do aluno no contexto educacional], a relação escola-sociedade" (SEEDUC/TJ, 2014, mimeo).*

Temos aqui uma mudança importante: saem as referências autorais, embora permaneça a referência, no segundo ano, a um sistema teórico, a psicanálise. O texto parece mais genérico, mais abrangente. Há referências específicas à sexualidade na infância, uma ênfase à dimensão afetiva presente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana, permanece a referência aos processos cognitivos, retorna à menção às relações familiares como definidoras do desenvolvimento e menciona-se um segmento específico da educação básica, que é a Educação Infantil.

Este breve mapeamento de três propostas de ensino de Psicologia para os cursos de formação de professores, na modalidade curso normal, nos desafia a retomar a questão que inicia esta apresentação: "o que demanda a Educação à Psicologia?"

Ao reproduzir aqui alguns extratos de propostas curriculares, o caminho adotado não foi indagar à Educação, aos professores em formação, o que precisam saber de Psicologia ou que saberes psicológicos poderão contribuir para sua formação profissional. O caminho adotado aqui seguiu aquele que coloca nos propositores curriculares a decisão sobre o que e, se houver oportunidade, como ensinar. Os estudos sobre os currículos escolares, entre os quais os de Moreira & Silva (2001), indicam exatamente que a escolha sobre quais disciplinas devem compor os currículos escolares, com qual carga horária e, portanto, conduzir todo um processo social de acesso ao conhecimento, reside em grupos específicos, histórica, social e politicamente indicados para orientar e definir o desenho e desenvolvimento dos processos educacionais formais.

A possibilidade de responder à questão inicial então é exatamente ir em busca do que foi proposto, do que foi, de alguma forma, divulgado nas salas de aula, do que foi indagado em provas e trabalhos escolares dos alunos.

Ensinamos o necessário no que diz respeito ao conhecimento de Psicologia aos professorandos e professorandas? Os conteúdos, os temas que vêm sendo trabalhados, tomando-se como exemplo a pequena amostra aqui recolhida, terão contribuído para a educação brasileira? De novo, retomamos às pistas já enunciadas aqui, no início deste trabalho. Vemos concordâncias entre a voz viva das notícias e o que tem sido proposto?

Pensar sobre o que ensinar em psicologia na formação de professores, modalidade normal, exigirá mais do que um exercício crítico voltado para as propostas redigidas em pontos. Será necessário que se acesse a argumentação que sustentou esta ou aquela proposta de conteúdos disciplinares. É necessário debatermos por que esses conteúdos, por que estes autores, por que estas teorias. Considerou-se aqui, concordando com as teorias críticas de currículo, que vem se ensinando o que conta com a aprovação das autoridades escolares, o que representa, de certa forma, uma demanda para as disciplinas. Entretanto, restaria também indagar aos professores e aos alunos dos cursos de formação de professores quais seriam suas expectativas de aprendizagem em relação aos conteúdos da psicologia.

## Concluindo

O ensino de psicologia não tem seguido, como vimos, uma linha que vem se repetindo com regularidade. A questão que pode ser interposta é: como se posiciona a psicologia ou as psicologias ensinadas e pesquisadas nas universidades em relação ao que tem sido ensinado no âmbito dos saberes psi, ao longo de um século, aos professores brasileiros formados nos cursos normais? Estes devem trabalhar com crianças entre três e seis anos de idade, devem alfabetizar crianças e adultos e, pelas novas tarefas a eles atribuídas, também devem ensinar em comunidades indígenas e trabalhar com crianças e adolescentes com deficiências. É tarefa de gigantes. Poucas profissões serão tão múltiplas e exigentes.

O que deve ser ensinado de psicologia nos cursos de formação de professores, antes de ser uma pergunta à espera de uma resposta é um desafio social com o qual o conjunto dos que atuam nesta área de conhecimento devem se relacionar.

Há uma rica história que cerca a relação da psicologia com a educação brasileira. São cerca de cem anos de convívio ininterrupto através do ensino de psicologia na formação de professores e de sua permanência como saber específico nas tantas análises que estes professores fizeram e vêm fazendo sobre seus alunos. Na compreensão que tiveram sobre seus alunos, na possibilidade que tiveram de lidar de forma mais ou menos favorável com as tantas situações escolares pelas quais passaram junto a estes. Terão sido muitos os meninos e meninas que puderam ser acolhidos por seus professores a partir do que estes aprenderam na disciplina psicologia? Esse rol de questões pode ser bastante longo, mas deve ser interrompido porque aqui nos interessa situar que o ensino de psicologia na formação de professores não está fora do campo das responsabilidades e do compro-

misso social da psicologia aqui estudada, produzida e praticada frente à sociedade na qual se inscreve como saber científico e como profissão.

O ensino de psicologia para os cursos normais trabalha com a mesma população de jovens que estão em outros cursos de nível médio; na formação geral, como hoje é chamado o segundo ciclo da educação secundária sem perfil profissionalizante ou, ainda, nos cursos técnicos. O que os jovens querem aprender?

As contribuições do ensino de psicologia nos cursos normais cumprem assim uma meta-missão. Além de falar aos alunos sobre os possíveis alunos que virão a ter, fala a eles também de suas vidas de estudantes, juntando-se a todos os outros saberes ali presentes. Sendo mais um saber disciplinar, precisará disputar seu espaço nos currículos escolares, talvez abdicando do lugar onde foi posto por Lourenço Filho, seu mais eminente representante, na primeira metade do século XX: o de ciência mãe da educação. Os programas de formação de psicólogos e as licenciaturas em psicologia precisam entrar nesse contexto educacional, intervindo, agindo, contribuindo.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BONOW, I.W. *Elementos de Psicologia*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1966, 1954 8a. ed., 1954.
- BONOW, I.W. *Manual de Trabalhos Práticos de Psicologia Educacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, 4a. ed.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.
- PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan./abr, 2009.
- SEE/RJ. Psicologia da Educação. Curso Normal em Nível Médio, disciplinas de formação profissional, consultora Sandra Santos Cabral, professores especialistas Maria de Lourdes Q.T. de Menezes; Setembrino da Silva Barros, 2006, 62-72, mimeo.
- SEEDUC/RJ. Currículo Mínimo 2013 Curso Normal Formação de Professores, Fundamentos da Educação, p.11-13, acessado em 20/04/2014, em [www.rj.gov.br/web/seeduc](http://www.rj.gov.br/web/seeduc)
- WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo, Ed. Marole, 1989
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e Educação na Infância*. Lisboa, Editora Estampa, 1975.

# ***Entre ementas, teorias e o que temos feito de nós na relação psicologia e educação***

Por Rosimeri de Oliveira Dias

No passado eu não compreendia por que não encontrava respostas às minhas perguntas; hoje não compreendo como podia acreditar que pudesse perguntar. Entretanto eu não acreditava, perguntava somente (KAFKA, 2011, p.49).

Agradeço o convite para compor esta mesa e começo dizendo da alegria de estar aqui para conversar com vocês sobre o que tenho feito entre psicologia e educação. Uma alegria atravessada pela resistência de formar professores no nosso país. E resistir não é simplesmente se opor, mas inventar outros modos de fazer. Hoje vivemos um tempo muito delicado e complexo nas lutas por melhores condições de trabalho e salariais em nosso país, de um modo geral. Mas, especialmente, falo um pouco das nossas lutas mais próximas, as da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Deixo registrado aqui, hoje<sup>1</sup>, que depois de um ato-caminhada acalorado que fizemos ontem – alunos, professores e funcionários da universidade – do Largo do Machado até o Palácio Guanabara, em Laranjeiras, em que fomos recebidos e iniciamos uma longa pauta de discussão<sup>2</sup> com o Governo do Estado, cheguei em casa acompanhada da linda lua crescente e sua estrela companheira, animando-me a seguir no trabalho diário com estudantes e professores. O que tenho feito há 13 anos na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (UERJ/FFP).

Destes 13 anos, os últimos 8 foram acompanhados arduamente por uma política de estado que a Reitoria vem fazendo na universidade. A questão é muito complexa e não é meu objetivo aqui me alongar, mas sim dizer para vocês que minha fala hoje acontece como manifesto do que estamos passando diariamente na UERJ, com reuniões dos Conselhos Superiores sendo suspensas com menos de 24 horas de antecedência, com aulas sendo suspensas para manter a paz e o respeito dentro da universidade. Paz e respeito para quem? Na ocasião de minha fala no Seminário, a reitoria fechou as portas da universidade arbitrariamente para não deixar as forças do ato-caminhada fluírem para o dia seguinte, especialmente para que não aconteça mais um Conselho Universitário (CONSUN).

---

[1] Hoje é referente ao dia 22/05/2015 e à fala produzida para a mesa *Ensino da psicologia da educação: o que dizem as ementas e o que produzem as teorias?* do I Seminário *Psicologia nas escolas: o que o professor demanda, o que a psicologia produz?*. Fala que deu origem a este texto.

[2] Que está em curso até o dia de reescritura deste texto, em agosto de 2015. Para os interessados em conhecer um pouco mais os encaminhamentos de nossa luta, sugiro acessar o link da ASDUERJ: <http://www.asduerj.org.br/>

No referido ato-caminhada, percorri a rua das Laranjeiras em direção ao Palácio Guanabara na companhia de colegas, alunos, funcionários e de duas grandes amigas – Marisa Lopes da Rocha e Heliana Conde de Barros Rodrigues –, pessoas muito queridas com as quais tenho caminhado em outros tantos atos de formar, de pesquisar, de ensinar, de aprender, de problematizar juntas. Por que resolvi contar isto para vocês aqui? Porque não fazemos atos-caminhadas sozinhos, fazemos sempre com textos, modos de ensinar, práticas, amigos, conversas, encontros. Mas também porque minha fala acontece em tessitura com um belo texto da Heliana (2015), que desejo fazer reverberar aqui. O artigo se chama: *Um dia, talvez, não se saberá mais o que foi o currículo: ensaio a partir de uma retro-profecia à maneira foucaultiana*.

Ou seja, minha aposta aqui é tecida por meio deste ato-caminhada que é atravessado por uma série de tessituras feitas por meio dos diferentes modos de fazer formação de professores em periferia urbana. Pois a Faculdade de Formação de Professores da UERJ se localiza em São Gonçalo, no Rio de Janeiro, e possui 7 licenciaturas – pedagogia, português-literatura, português-inglês, história, geografia, matemática e ciências – 6 mestrados, 1 doutorado e 6 especializações. É a segunda maior unidade da UERJ.

Sigo, então, fazendo reverberar o nosso ato-caminhada que se expande para o dia seguinte e, ao mesmo tempo, se divide em duas partes. Na primeira, conversaremos com as dimensões macro e micropolíticas das ementas e teorias. Em seguida, trarei algumas passagens do referido texto de Rodrigues (2015) para poder pensar em que sentidos a empreitada de Michel Foucault nos ajuda a forjar outros modos de formação. O que nos força a pensar para poder derivar do que somos para formar professores diferentemente? Seria possível produzir modos de vida em sua dimensão virtual e afetiva no campo da formação de professores? Estas problematizações se seguem as que Michel Foucault nos coloca como um dos fundamentais temas das práticas de si: “tornarmo-nos o que nunca fomos” (FOUCAULT, 2004, p.116).

Estas duas partes dão vida as tessituras forjadas nas caminhadas ensinantes de psicologia e educação. O *e* em itálico, grifa uma opção pelas misturas, que está entre e não exclui. “Entre” não é simplesmente um termo ingênuo ou uma preposição que indica um espaço de um lugar a outro. É essencial por indicar uma relação no cruzamento de territórios distintos: psicologia e educação, próximas e também afastadas, embora tenham como objeto a produção de conhecimentos e de subjetivações. Suas dimensões, tempos, modos de funcionamento se constituem de maneiras afins e diferentes. É no “entre” que elas se assemelham e se distanciam. Estar entre psicologia e educação não faculta o uso do “ou”, que exclui, como dito anteriormente, nem do “e” como somatória de elementos sobrepostos, mas fala de um e que é a aceção de se tornar outro, de um devir.

Devir por conter a possibilidade de transformação permanente, de invenção de outras subjetividades em constituição (DIAS, 2014b). Ao mesmo tempo resiste à condição de

um sujeito dado, que se dá a conhecer como se sempre preexistisse, aguardando apenas ser apreendido. Como se psicologia e educação já existisse e aguardasse ser descoberta e ensinada aos incautos. Há uma co-emergência na relação da constituição de si e das muitas disciplinas que nos passam em formação. Nestes termos, operamos com uma formação inventiva de professores (DIAS, 2012) para acompanhar processos e enunciar e visibilizar e analisar e intervir e cartografar os diferentes modos de constituição do conhecimento. Um conhecimento pensado como dimensão corporificada nas práticas, sem antecede-las, constituindo-se coletivamente.

### ***e. macro e micropolíticas das ementas e teorias***

Muitos fios são tecidos para dizer que, para ensinar psicologia na educação numa faculdade de formação de professores, é importante estar atento às múltiplas linhas que se atravessam entre escola básica e universidade, entre aprendizagem e ensino, podendo, talvez, ir um pouco além do que dizem as ementas e produzem as teorias. Esta será minha tentativa aqui com vocês. Talvez fosse possível pensar não somente sobre o ensino de psicologia na educação, mas se deixar agenciar num exercício de experienciar práticas entre alunos e professores para forjar um ensino de psicologia e educação. Como nos deixar afetar pelas dimensões atravessadas de áreas e campos para poder pensar e fazer um modo de trabalhar com a escola básica mais sensível às múltiplas maneiras de se ensinar e aprender?

O que quero chamar a atenção é que não é na, nem para, nem sobre, mas falo de psicologia e educação. Não é psicologia ou educação, que exclui. Mas, sim, psicologia e educação, afirmando um modo de compor campos para poder ensinar em escolas básicas públicas em nosso país. E este e entra em composição para que o ensino de psicologia se dê por suas linhas duras – currículos, ementas e modos instituídos de se ensinar e aprender que nos habitam – e, junto com estas, as linhas flexíveis e de fugas – os encontros com os alunos, com as experiências, com as escolas, as pesquisas, os modos de trabalhar que acontecem no dia-a-dia das aulas e do que comparece nas emergências das muitas conversas que tecemos: estudantes e professores.

Vejamos o que dizem as linhas das ementas da FFP/UERJ<sup>3</sup>.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia há três disciplinas entre os campos da psicologia e da educação:

#### **Psicologia e Educação I**

Conceitos básicos das principais escolas da Psicologia e suas concepções de homem, sociedade e ensino aprendizagem; O desenvolvimento cognitivo e sua relação com o desenvolvimento socioafetivo; Infância, adolescência e maturidade; Relações entre Psicologia e Educação; O objeto de estudo e os conteúdos da Psicologia da Educação; A construção do conhecimento e formação da subjetividade.

---

[3] Para maiores detalhes acessar: <http://www.ffp.uerj.br/>

**Psicologia e Educação II**

O processo de desenvolvimento e aprendizagem: correntes teóricas e suas repercussões na formação do sujeito e suas consequências na prática pedagógica; Concepção sócio interacionista na escola: ação do professor no desenvolvimento do indivíduo; A produção do saber pedagógico: relação teoria e prática no cotidiano do trabalho docente.

**Psicologia Social:**

A construção social do sujeito e da sociedade enquanto realidade subjetiva; A sociedade e instituições: a família, o estado, a escola e os grupos; A identidade como instituição social; Relações interpessoais e ideologias; A Psicologia da vida vivida, do homem real e concreto no seu mundo social e cultural.

Nas demais Licenciaturas (matemática, letras – português/inglês e português/literatura –, biologia, história e geografia) há uma disciplina:

**Psicologia da Educação:**

O objeto de estudo e os conteúdos da Psicologia da Educação: Conceitos básicos dos principais paradigmas da Psicologia e suas repercussões nas concepções de homem, sociedade e educação escolarizada. Relações entre Psicologia e processo educativo. Desenvolvimento e interação social - a construção do conhecimento e a produção da subjetividade. Concepção sócio-interacionista na escola - a ação do professor no desenvolvimento do indivíduo. Infância, Adolescência e Contemporaneidade. O compromisso social da Psicologia e da Educação.

Poderíamos, talvez, dizer que as ementas e suas teorias expressam uma dimensão macropolítica na formação. A macropolítica nos mostra o que já ganhou forma como normas, currículos, tradições. Um complexo de forças, que já tem representação, código e contornos dados. São os eixos comuns dos componentes das ementas que explicitam um corpo e direção. O modo como este corpo macropolítico adentra a vida na formação, regulamentando-a, moralizando-a, é o que nos interessa, isto porque há vida ali no ensino da psicologia e educação que resiste e pode reverberar e se expressar tanto na própria formação, como na escola básica. A formação que temos pressupõe currículo, avaliação, ementas, teorias, semestres, escores, padrões e leis pedagógicas do desenvolvimento e da aprendizagem, pressupondo o aluno, o futuro professor, o programa, a escola básica. Tudo aquilo que já é, antes da emergência do acontecer de um encontro entre educadores e estudantes. Nestes termos macropolíticos, temos um ensino de psicologia na educação que busca aplacar movimentos e conflitos na perspectiva de manutenção de uma ordem de ensinar e aprender também considerada com a ordem que mantém as teorias e ementas com suas linhas duras e hegemônicas de ensinar e aprender o programa que, no futuro, solucionará os problemas do professor.

Contudo, quando colocamos em análise ensinar e aprender, psicologia e educação, há uma multiplicidade de linhas e forças que se misturam e se compõem para fazer um campo funcionar. Ora, para fazer um campo funcionar é necessária uma ação coletiva

entre estudantes e professores para dobrá-lo de vários modos, o que exige de nós trazer para o ensino e a aprendizagem as condições sociais, políticas, históricas, pedagógicas e suas implicações na singularização das práticas locais. É neste tencionamento que se circunscrevem as diferenciações, os movimentos articuladores de outras possibilidades que façam expandir as linhas das ementas, bem como seus diferentes usos. Psicologia e educação, deste modo, vai se constituir no que chamamos de um plano micropolítico (GUATTARI; ROLNIK, 2005). E o que seria a micropolítica?

Rocha (2012, p. 47), mantém a força do ato-caminhada e nos ajuda a pensar neste plano micropolítico quando diz que

o plano micropolítico é o plano das turbulências, encontros entre os valores e princípios preconizados nas tradições com as circunstâncias locais. É na arte dos encontros que podemos falar em produção do desejo, acontecimento, realidade – dimensão micropolítica – que não é chamada de micro por ser pequena, não se trata de tamanho, mas de ênfase, de colocação da lupa no processo, nas relações. Olhar o cotidiano como um sistema aberto em que a vida ganha consistência nas práticas é também escapar do movimento linear, reduzido às causas e efeitos de uma visão cientificista em que a previsibilidade é um valor. Queremos afirmar que o que acontece no plano da experimentação, acontece como efeito de diferenciações, de maneira a afetar e ser afetado. É uma realidade complexa, e complexo não significa complicado... Ele pode também ser complicado, contudo não significa ser complicado, significa ser múltiplo, ser possível de se dobrar de diferentes formas.

Entre macropolítica e micropolítica acontece o modo como tenho pensado e feito o ensino de Psicologia e Educação. Neste entre planos sigo as pistas de Rocha (2012) e coloco a lupa no processo, nas relações que se constituem entre estudante e professor; ensino e aprendizagem; psicologia e educação. E, desta maneira, polemizo o que dizem as ementas e as teorias do ensino da psicologia, para poder fazer tessituras com os modos de trabalhar com psicologia e educação na FFP/UERJ, junto com as pesquisas com escola básica<sup>4</sup> (DIAS, 2011, 2012, 2014a). O que tem acontecido no plano da experiência das disciplinas que ministro na FFP abre espaço e tempo para abordar e incluir os temas das políticas de cognição (KASTRUP, 2012, 2005; DIAS; KASTRUP, 2013) e da formação inventiva de professores (DIAS, 2011, 2012; 2014a). Eixos de análise e de intervenção (AGUIAR; ROCHA, 2007) que tenho inserido em nossos modos de afetar e se deixar afetar no ensino da psicologia e educação. Contudo, evidencio que

o tema da invenção na formação de professores, longe de ser um problema estritamente educacional, envolve vetores sociais, históricos, políticos, filosóficos, psicológicos, artísticos e culturais que compõem sua produção. Tal tema é analisado no atravessamento entre educação, filosofia, psicologia e arte, buscando pensar a formação de professores como uma experiência complexa. Neste território usamos uma abordagem transdisciplinar que investiga questões próprias à formação como aprendizagem de adultos, políticas de cognição, produção de subjetividade, entre

---

[4] Para maiores detalhes acessar: <http://www.ofip.org/> e <https://www.facebook.com/pibidcursodepedagogiaffpuerj?ref=bookmarks>

outras. Entendemos que as questões colocadas pelo tema devem ser enfrentadas levando em consideração sua inserção em um mundo hegemonicamente baseado em parâmetros de transmissão de informação. O problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto, é possível afirmar que formação não é simplesmente dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer a formação. [...] Sua atividade científica integra uma forma de problematização permanente e de rivalidade, promovendo uma estética da existência que liga produção de subjetividade, políticas de cognição, experiência e práticas de um modo que não é nem o dos saberes ditos tradicionais, nem aquele vinculado a uma prontidão para ação construtiva. Suas estratégias se abrem à desnaturalização e à articulação do imprevisto com a invenção (DIAS, 2012, p.30-31).

Um modo de trabalhar que articula os planos macro e micropolíticos com suas diferentes linhas e deslocamentos (DIAS, 2011) nos oferece poucas respostas corretas e passos a seguir, mas põe em movimento muitas inquietações que dão sentido à formação. Os deslocamentos entre os diferentes modos de conhecer e suas políticas mostram que é possível não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-lo. Por isto, pensamos que formação não procede nem de uma lei civil nem de uma prescrição, mas de arte em composição com uma aposta ética-estética-política. Como nos fala Rolnik (1996, p. 245-246, grifos nossos):

*Ética, porque o que a define não é um conjunto de regras tomadas como um valor em si para se chegar à verdade (um método), nem um sistema de verdades tomado com um valor universal: ambos são de alçada de uma posição de ordem moral. O que define esta posição é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós, e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotam para criá-las só têm valor enquanto conduzidas e exigidas por problemas colocados por diferenças que nos desassossegam. Estética, porque não se trata de dominar um campo de saber já dado, mas sim de criar um campo no pensamento que seja a encarnação das diferenças que nos inquietam, fazendo do pensamento uma obra de arte. Política, porque se trata de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir: forças reativas, forças reacionárias.*

Com a dimensão ético-estética-política, tomo o exercício da disciplina psicologia e educação a serviço das questões da formação de professores da FFP para analisar o que possa diferir do estado codificado das ementas e das teorias de formar professores. Por que diferir da formação e do ensino codificado “é justamente o que nos arranca de nós mesmos e nos faz devir outro” (Idem, p.255), proporcionando novas combinações de forças (macro e micro) e gerando sentido no ensino de psicologia e educação. Pois a diferença, como completa Rolnik (1996, p.256), é necessariamente

produção de um coletivo, já que ela é fruto de composições das forças que constituem determinado contexto sociocultural; eles nos mostram ainda que abrir-se para a diferença implica se deixar afetar pelas forças de seu tempo. Uma política

que não consiste simplesmente em reconhecer o outro, respeitá-lo, preocupar-se com as consequências que nossa conduta possa ter sobre ele; mais além, trata-se de assumir as consequências de sermos pelo outro, uma política indissociável de uma ética de respeito pela vida. Deleuze e Guattari nos ajudam a substituir a luta em torno de ideais abstratos pelo enfrentamento dos problemas concretos.

Por isto, recorro a estas multiplicidades de linhas e forças para pensar e fazer psicologia e educação, uma fabricação preocupada com uma política de cognição (DIAS; KASTRUP, 2013) que propicie a diferença, a aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001) e a constituição coletiva de uma obra aberta (DIAS, 2011) no campo da formação. Aberta, porque psicologia e educação podem, talvez, trabalhar descontinuamente, atuando não somente por ementas, teorias, normas, regras curriculares lineares, mas operando, inclusive, pela investigação daquilo que nos força tanto professor como estudante a pensar.

### ***e. um ato-caminhada***

Entro agora na segunda parte de meu ato-caminhada, acompanhada da questão: como seria possível pensar por entre ementas, teorias e o que temos feito de nós na relação psicologia e educação? Para tanto, trago para esta problematização um texto de minha amiga de atos e caminhadas Heliana de Conde Barros Rodrigues (2015), com seu belo trabalho já anunciado anteriormente, para conversar e poder refinar nossos gestos e olhares no entre campos: psicologia e educação.

Ao dizer que Michel Foucault nunca problematizou diretamente o currículo, Rodrigues (2015) recupera uma entrevista feita com ele nos Estados Unidos em 1982. Em tal entrevista, ao ser questionado sobre sua identidade, ele afirma: “não sou um escritor, um filósofo nem uma grande figura da vida intelectual: sou um professor” (FOUCAULT, 2004, p.295). Rodrigues (2015), no entanto, destaca que, na entrevista, o termo usado por Foucault – *enseignant* – é traduzido para o português, de maneira geral, como professor. Há que se levar em conta que o termo professor em português generaliza e denota hierarquias, dos diferentes termos em francês – *instituteur, professeur, maître, maître de conférences*, etc. Rodrigues (2015, p.119) diz que, “Ao usar *enseignant*, Foucault se diz “ensinante” e, sem apelar a qualquer argumento de autoridade associado a tal estatuto, agrega-se à série de todos aqueles que, ao menos pretensamente, ensinam algo à alguém. E, inclusive, Rodrigues acentua que, em seu trabalho, pretende se arriscar a supor do que fala o ensinante, o professor Michel Foucault?

Ousaria propor, a princípio, que ensina a deixar-se afetar pelo *intolerável*. Essa palavra também demanda um trabalho. Pois enquanto o intolerável é geralmente entendido como aquilo que foge às leis, aos padrões, às normas, em Foucault denota exatamente o contrário: a condição de intolerabilidade é por ele atribuída àquilo que, para a maioria das pessoas (ou, ao menos, nos discursos e práticas hegemônicos) é considerado natural. Ou seja: intoleráveis evidências, certezas intoleráveis, prospecções intoleráveis. Intoleráveis obediências, em suma. Diagnosticá-las com tal qualificativo abre caminho a que possamos nos

desprender, minimamente que seja, de nosso presente tranquilizado e tranquilizador. Cada um dos livros de Foucault tem por ponto de partida uma intolerabilidade vivida, lida, experienciada – a experiência, para ele é aquilo de que se sai transformado. Cada um (a) faculta interrogar, por exemplo, as pomposas certezas de que os manicômios sejam terapêuticos, as prisões indispensáveis à vida em sociedade, os hospitais um notável progresso técnico, a sexualidade nosso segredo mais recôndito etc. A tal ponto essa operação está presente, que Philippe Artières (2004) apelidou “pesquisas-intolerância” as investigações empreendidas por Foucault (RODRIGUES, 2015, p. 119-120).

No entanto, Rodrigues (2015) insiste na questão para investigar do que fala o professor Foucault em seus cursos na cátedra intitulada *História dos Sistemas de Pensamento*, ministrados entre os anos 1971-1984 no Collège de France. A autora propõe três eixos para problematizar os estudos do currículo na companhia de Michel Foucault e, ao mesmo tempo, nos diz que estes três eixos nos convidam a não poder olhar da mesma maneira que antes as obviedades curriculares. São eles: 1 – uma verdade bem pouco verdadeira; 2 – disciplina dos corpos, disciplina do *corpus (dos saberes)* e 3 – pode-se ensinar práticas de liberdade?

Estes três eixos trabalhados por Rodrigues (2015) nos ajudam a pensar o que temos feito entre psicologia e educação no campo da formação de professores. E, também, o que estamos ajudando a fazer do que vem sendo feito de nós entre formação, ementas, currículos, ensino, aprendizagem, práticas, psicologia e educação. Para pensar esta questão, tomo o texto de Rodrigues, já que ele é a colocação em palavras de uma *experiência* que é, ao mesmo tempo, uma confrontação com o saber-poder e um momento de subjetivação. Utilizo aqui a palavra *experiência* no sentido filosófico do termo, um sentido que Foucault, aliás, reivindicava abertamente: “uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado” (FOUCAULT, 2010a, p.289).

Existe uma fala dos estudantes<sup>5</sup> recorrente em sala de aula: “professora, não adianta vir com estas teorias que na escola o negócio e outro!”. Uma fala que coloca em evidência a dimensão representacional do ensino e da aprendizagem no campo da formação de professores. Um ensino e uma aprendizagem que dão acento às linhas transcendentais e se opõem à sua dimensão imanente (DIAS, 2011). Dimensão esta que poderíamos, talvez, chamar de intolerável, ao estilo foucaultiano. Rodrigues (2015) nos ajuda a pensar nesta questão quando diz que, no curso ministrado em 1974, *O Poder Psiquiátrico*,

Foucault impõe uma torção a essa pretensa “verdade da verdade”. A operação redundante em um olhar renovado para nosso passado, arrancando-o das brumas pré-científicas a que costuma ser relegado pela intolerável tecnologia demonstrativa de nosso meio acadêmico. Conforme Foucault, que apela ao passado analiticamente, sem nostalgia, esse posicionamento outro da verdade – reco-

[5] Aqui, quero destacar que há uma incidência muito grande de estudantes nas licenciaturas que já são professores da escola básica. Tais estudantes são egressos dos chamados Cursos Normais, de nível Médio.

berto, colonizado pelo que nos é oferecido hoje como o único respirável – seria o de “uma verdade dispersa, descontínua, interrompida, que só falaria ou se produziria de tempo em tempo, onde bem entende, em certos lugares”. Verdade que “não se produz o tempo todo, nem para todo o mundo”; verdade que “não nos espera, porque [...] tem seus instantes favoráveis, seus lugares propícios, seus agentes e seus portadores privilegiados” (FOUCAULT, 2006, p.303). Verdade, em suma, que tem geografia e cronologia próprias – no último caso, menos ligada ao calendário, inclusive escolar, do que à ocasião oportuna, que os gregos designavam por Kairós. Haveria, pois, não uma, mas duas séries na história ocidental da verdade: a que hegemonicamente naturalizamos – verdade constante, descoberta, demonstrativa, sempre aí (verdade-céu, chama-a Foucault); e a outra, que não é da ordem “do que é”, mas do que acontece: verdade não constatada, mas suscitada e perseguida (Foucault a diz Verdade-raio). A respeito, nosso ensinante conclui: “eu gostaria de fazer valer a verdade-raio contra a verdade-céu, isto é, mostrar como essa verdade-demonstração deriva [...] da verdade-ritual, da verdade-acontecimento, da verdade-estratégia, como a verdade-conhecimento no fundo não passa de um aspecto (...) que adquiriu dimensões gigantescas, [...] da verdade como acontecimento e da tecnologia dessa verdade-acontecimento”. Na série da verdade-acontecimento, é importante frisar, a relação que se estabelece não é a do objeto ao sujeito, ou vice-versa, mas uma relação de choque, a do raio ou do relâmpago; e também uma relação da ordem da caça, “arriscada, reversível, belicosa” (p.304) – relação de dominação ou de vitória (RODRIGUES, 2015, p. 121).

Acontecimentalizar modos de formar e psicologia e educação? Seria esta proposta? Como fazer funcionar a imanência da verdade-raio a toda e qualquer verdade-céu? Talvez seria uma aposta ao mesmo tempo no espaço possível de outras subjetivações (DIAS, 2014b), outras práticas, novas estratégias, novas modalidades de agregação. Como seria possível desnaturalizar a relação de poder sujeito-objeto?

Com a ajuda das análises do ponto “uma verdade bem pouco verdadeira”, pensado por Rodrigues (2015), aproximamos de nossa questão temática psicologia e educação para poder colocar que, talvez, o problema não seja a verdade de uma ementa e de uma teoria. Mas se deixar atravessar intensivamente mais por uma questão ético-política do que pela epistemológico-metodológica. Melhor dizendo, trata-se, talvez, de poder afirmar que toda questão epistemológica-metodológica das ementas e das teorias do ensino da psicologia e da educação carrega em seu bojo os seguintes problemas ético-estético-políticos: o que podemos pensar, como podemos agir, o que nos é facultado ser quando suspendemos, momentaneamente que seja, nossas opiniões e naturalizações do campo da educação e suas relações de poder hegemônicas? Se diagnosticarmos as relações hegemônicas como intoleráveis, seguindo as pistas do ensinante Foucault poderemos, talvez, praticar um espaço tempo para acontecimentalizar formar e psicologia e educação? Ao acontecimentalizar, será que podemos designar nossos modos de trabalhar abertos e problematizar as intolerâncias que nos passam?

### ***e. dos corpos, do corpus***

Vamos manter viva a nossa caminhada-ato potencializando, cada vez mais, a conversa com o texto de Rodrigues (2015), que nos força a pensar. No segundo ponto – *Disciplinas dos corpos, disciplinas do corpus* – destacado pela companheira de trajetória para tornar visível o que o ensinante Foucault nos diz, são evidenciadas algumas linhas do curso *Em defesa da sociedade*, datado de 1976. Rodrigues (2015, p.123) em suas análises mostra um aspecto que, ainda hoje, ressoa em nossas práticas de ensino de psicologia e educação:

o de que o Estado Moderno implantou solidamente a ideia de que o saber e a verdade só podem pertencer ao registro da ordem e da paz, ou seja, de que nunca os encontraremos ao lado da desordem e da guerra. E como o Estado Moderno fez isso? Mediante o disciplinamento dos próprios saberes.

Rodrigues (2015) nos diz que há quatro operações disciplinares que se lançam sobre os corpos (dos alunos e dos professores) e implantam um certo sistema de controle relativo ao *corpus* dos saberes: seleção, normalização, hierarquização e centralização. Aproximando de nossa questão, aqui é possível dizer que, com tais operações, emerge uma disciplina geral a psicologia da educação.

Foucault novamente nos surpreende quanto a isso, falando não de um progresso da razão, mas de uma mudança de regime: “A ciência não existia antes do século XVIII. Existiam ciências, existiam saberes, existia também, se vocês quiserem filosofia [...]. A ciência, como domínio geral, como policiamento disciplinar dos saberes, tomou o lugar tanto da filosofia como da *mathesis*. E doravante ela vai formular problemas específicos ao policiamento disciplinar dos saberes: problemas de classificação, de hierarquização, de vizinhança etc.”. Esse regime de verdade é o que ainda nos governa e nos constitui – ou, a julgar pela possibilidade de diagnosticá-lo, o que começa a deixar de nos governar e de nos constituir. A partir dele podemos entender, por exemplo, o papel da universidade desde o final do século XIX, ao menos: grande aparelho uniforme dos saberes, com suas categorias, seu escalonamento. Ela exerce seu poder de seleção tanto sobre as pessoas (mas não é esse o problema de Foucault no momento em que estamos abordando) como, e aqui em especial, sobre os próprios saberes: um saber que não nasceu ou se formou no seu campo, por mais que esse campo seja eventualmente instável, se verá desclassificado *a priori* – o que se pode designar por “desaparecimento do cientista amador” (2002, p.219), assim como dos saberes secretos, dispersos ou polimorfos (RODRIGUES, 2015, p.123).

E, ainda, a companheira da caminhada-ato alerta:

A universidade hierarquiza – mediante barreiras entre os diversos escalões – homogênea e centraliza – via constituição da comunidade científica e mediante seu caráter, direto ou indireto, de aparelho de estado. Com isso, o dogmatismo muda de forma: não mais assume predominantemente aquela, onerosa, da ortodoxia controle do conteúdo dos enunciados através da censura –, mas a de uma ortologia – controle sobre a regularidade das enunciações. Essa governamentalidade, que podemos chamar de “liberal” no âmbito dos saberes, exerce-se mais sobre o meio

(acadêmico) do que sobre o conteúdo do discurso de cada acadêmico particular: “o problema será saber quem falou e se era qualificado para falar, em que nível se situa esse enunciado, em que conjunto se pode colocá-lo, em que, e em que medida, ele é conforme a outras formas e a outras tipologias de saber” (Ibidem, p.124).

Em pergunta que se acontecimentaliza no decorrer do texto de Rodrigues (2015) por meio de suas reverberações – “excelente esse professor francês! Mas... do que fala ele exatamente?” –, acompanhamos o ensinante Michel Foucault. E podemos dizer que ele nos fala em seus livros e cursos ministrados no College de France muito mais de feições de lutas e modos de constituição da existência do que de um plano formal epistemológico-metodológico.

No que se refere aos mecanismos disciplinares, com seus conjuntos de técnicas e estratégias, os dispositivos demarcam um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, organizações, arquiteturas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, etc. Tais formações estratégicas de relações de forças sustentam tipos de saberes e são sustentados por eles, viabilizando a efetivação das técnicas disciplinares, cujo funcionamento Foucault (2012) identifica como um conjunto de instrumentos – vigilância, normalização, exame – que produz funções fundamentais – distribuição espacial, controle das atividades, capitalização do tempo, composição de forças –, e que permitirá à disciplina colocar em funcionamento todos os mecanismos que caracterizarão o poder disciplinar (FOUCAULT, 2002)

Não se tem aí um poder que seria dado inteiramente a alguém e que esse alguém o exerce isoladamente, totalmente sobre os outros; é uma máquina na qual todo mundo está preso, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais esse poder se exerce. [...] O poder não está, substancialmente, identificado a um indivíduo que o possuiria e o exerceria desde sua origem; ele torna-se um maquinário do qual ninguém é titular (FOUCAULT, 2010b, p.117).

Poder que se chama disciplina, com suas hierarquias, seus enquadramentos, suas inspeções, seus exercícios, seus instrumentos e suas funções fundamentais. Táticas inventadas e organizadas a partir de condições locais e de urgências particulares. Um jogo complexo que toma instrumentos e efeitos, uns sobre outros, mecanismos diferentes de poder que permanecem específicos. Assim, atualmente o jogo entre psicologia, educação, família, escola, psicanálise e justiça a propósito do ensino de psicologia e educação, não homogeneiza essas diferentes instâncias, mas estabelece entre elas conexões, devoluções, complementariedades e delimitações que supõem que cada uma guarde, até certo ponto, suas modalidades próprias. Por entre corpos e *corpus*, tecemos disciplinas e suas possibilidades de resistências.

É preciso analisar o conjunto das resistências [...], em termos de tática e de estratégia, dizendo-se que cada ofensiva, de um lado, serve de ponto de apoio a uma contraofensiva, de outro. A análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é, ao mesmo tempo, anônimo e sempre vencedor. Trata-se, ao contrário, de se referenciar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e outros (FOUCAULT, 2010b, p. 124).

Para nossa questão aqui, como nos relacionamos com as ementas e as teorias do ensino da psicologia e educação, a relação *corpos* e *corpus*, ético-política e metodológica-epistemológica, nos diz como apostamos em práticas mais afetas às condições de possibilidades emergentes do que encontramos nas insurgências infinitas que se contrapõem à ideia de necessidades universais da existência humana. Contudo, as contribuições do ensinante Michel Foucault (2004, p.296) nos alertam para o “caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podemos ainda efetuar”.

Nesta aposta mais ética-política de investir na acontecimentalização do ensino de psicologia e educação, compartilho com vocês a ementa praticada com a disciplina de Psicologia e Educação II do curso de Pedagogia da FFP/UERJ (2015/1).

Relações entre psicologia e processos educativos; Articulação entre Psicologia e educação; Aprendizagem e produção de subjetividade nos movimentos de formação; Gestão do trabalho coletivo e a saúde do profissional da educação; A institucionalização da formação escolarizada; Experiência e aprendizagem de adultos nas relações de formação de professores; Aprendizagem como invenção de si e do mundo; Políticas cognitivas na formação de professores, formação inventiva de professores.

### ***e. apostas nas práticas não consensuais e não conformadas***

É possível ensinar modos de trabalhar mais sensíveis às práticas de acontecimentalização? Chegamos ao terceiro *e.* deste ato-caminhada “para não mais poder olhar da mesma maneira que antes para certas obviedades” (RODRIGUES, 2015, p.126) do ensino da psicologia e educação: perspectivas reguladoras, psicologizantes, normalizadoras, normatizadoras etc. Ao inserir o tema da invenção no campo da formação de professores (DIAS; KASTRUP, 2013), o que temos feito com as ementas e o currículo é refinar sua pedra de toque para poder expandir e se abrir a modos não conformados de pensar e fazer formação. É bom destacar aqui que uma ementa e um currículo possuem vínculo estreito com o seu tempo, com seu presente histórico e, em muitos casos, com experiências de inconformidade com os modos de vida comumente aceitos ou controlados, o que faria deles – ementa e currículo – processos históricos constantes e sem fim, o que pressuporia descontinuidade, deslocamento e ultrapassagens aos processos não lineares das aprendizagens e ensinamentos.

Quando nos posicionamos em movimentos de vínculo estreito com o tempo e os modos de vida para pensar e fazer psicologia e educação, na verdade falamos de lutas contra o assujeitamento, apontando para os combates em prol da invenção de si e do mundo e, também, das lutas de estudantes e professores para se libertarem das formas de ensinar e aprender comportamentais, desenvolvimentistas e cognitivistas, que reduzem a vida a um processo de solução de problemas. Apostamos em processos de invenção de problemas, de problematizações que não funcionam como universais. Sobre isso, afirma Foucault (1994 apud RODRIGUES, 2015, p.126):

Quanto ao motivo que me impulsionou, foi muito simples (...) a curiosidade (...): não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite desprender-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?

Uma feição de desbaste (FOUCAULT, 2004), uma desaprendizagem (DIAS, 2011) dos modos instituídos, para poder abrir espaço e tempo para outros ares e modos de funcionamento não universais. E, com este modo de fazer e pensar psicologia e educação, temos funcionado por meio de apostas mais ensaísticas como uma experiência modificadora de si (FOUCAULT, 1994), que vincula a macro e micropolítica de uma ementa, de um currículo para poder, talvez, exercitar uma aposta inventiva (DIAS, 2012). Para tanto, seguimos a sugestão de Rodrigues (2015, p.127) – “o ensino, o ensaio, o ensino-ensaio” – para conversar e evidenciar um pouco o Foucault-professor no que nos ajuda a tocar direto no ponto de um ensino-ensaio de psicologia e educação, Eis provavelmente o que é imprescindível fazer emergir para que possamos percorrer algumas linhas flexíveis e de forças do ensino e da aprendizagem da psicologia e educação.

Nesta aposta ensino-ensaística, converso com Rodrigues (2015, p.127) quando ela recupera os cursos do Foucault-professor e nos diz o que o ensinante enuncia aos seus ouvintes: “considero-os absolutamente livres para fazer, com o que eu digo, o que quiserem. São pistas de pesquisa, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem”. Rodrigues (2015), também professora da UERJ e uma intercessora, diz que talvez poderíamos considerá-lo

um professor pouco interessado em saber previamente o que os alunos pretendem alcançar, já que os professores que assim procedem aspiram eminentemente a governa-los? Porque há algo que, sim, interessa a Foucault: “Isso não me diz respeito isso me interessa na medida em que não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhe dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que faço. E o que faz ele – pois sempre se trata de práticas – em “A hermenêutica do sujeito”, curso que focalizo neste ponto? Um longo percurso pelos exercícios de constituição de si, de Sócrates à filosofia helenístico-romana, incluindo epicuristas, estóicos e cínicos. No momento helenístico-romano, em que a filosofia perde especificidade e se generaliza numa relação de mestria que, cumpre ressaltar, visa não à dependência, mas à autonomização do discípulo, Foucault identifica uma forma de resistência ao poder político. De modo algum, evidentemente, sugerindo-nos imitar, hoje, o fazer dos gregos das metrópoles imperiais, mas porque percebe, ao estudá-los, que as coisas não são tão simples como o proclamado por teorias que limitam nossas possibilidades à interiorização da lei ou ao refúgio na intimidade – praticamente as únicas posições que a modernidade nos permite divisar. Em meio às relações que estabelecemos com tantos e tantos outros – sem síntese em qualquer grande outro – alguns deles podem funcionar como mestres autonomizantes que, qual o próprio Foucault, num franco falar (parresía) exhibe descaminhos, hesitações e mudanças, sem jamais relegar tais processos aos bastidores que sustentam as lisonjas do mundo de um “puro” conhecimento (RODRIGUES, 2015, p.127-128).

O Foucault-professor que nos é apresentado por Rodrigues (2015) neste e. de nosso ato-caminhada não se restringe à relação verdade-subjetividade, mas faz dela, também, um ponto de contato para que possamos nos lançar ao empreendimento de mudar nossos modos de ensinar e aprender, sob outros modos de vida. Ele nos dirá que há um custo de verdade, que há um trabalho de criação de um modo de vida incansavelmente criativo, no qual nos fazemos e nos desfazemos sempre que algo nos impulsiona – o que indicaria que uma aposta no ensino-ensaio vem do rompimento com os grupos de poder e as configurações hegemônicas das ementas e dos currículos de uma estrutura de ensinar e de aprender psicologia e educação.

Ensino-ensaio de um Foucault-professor que pratica o que ensina e vice-versa. Sua obra ensinante nos mostra um caminho de uma atividade-experienciação que aposta em um pensamento sem representação. Um pensamento que nos propõe a necessidade de produção de uma ética que se abra à uma possibilidade de constituição de si diferente daquela que faz do indivíduo um objeto e um sujeito.

Mas porque trazer o ensinante e ensaísta Michel Foucault para conversar com a gente sobre o que as teorias e as ementas têm a nos dizer no ensino da psicologia e educação? Pensamos, junto com a querida Heliana (2015), que

se ele nos deixou uma lição, se assim podemos chamá-la, é a de um intelectual específico – aquele que se encontra em meio ao que analisa –, nunca a de um intelectual universal, que conhece e proclama, a partir de algum lugar transcendente, o justo e verdadeiro para todos. Podemos igualmente dizê-la, recorrendo a outro sentido do termo francês *leçon*, a de uma lente ou leitor que ensaia uma versão dos textos e contextos de que se aproxima e, por ter a coragem de expor os arcabouços, engendra uma prática que “não se impõe àquele que a recebe como uma verdade que viria preencher sua ignorância; opondo-se a outras leituras, a outras lições, ela solicita iniciativa e atividade crítica daqueles que a recebem (RODRIGUES, 2015, p.129).

Lição que produz um aprendizado de multiplicar perguntas sobre o que nos inquieta no presente, nos desloca e possibilita transformação. E que, talvez, abra uma conversa com vocês e possa fazer reverberar estas linhas no debate, acentuando que as ementas e teorias não dizem e nem produzem por si só, mas se constituem pelos modos com que as fazemos circular por nossos trabalhos entre formação e, talvez, suas possibilidades de invenção.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DIAS, R. O. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognição*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

\_\_\_\_\_. Entre analisar e intervir na formação de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014a. Disponível em: <<http://store.kobobooks.com/search?Query=Entre+analisar+e+intervir+na+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&fcmedia=Book>> Acesso em: 30 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, R. O. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2012, p.25-41.

\_\_\_\_\_. Vida e resistência: Formar professores pode ser produção de subjetividade? In: *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a07v19n3.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2015.

DIAS, R. O.; KASTRUP, V. Skills Society and Cognition Policies in the Formation of Teachers. In: *Paidéia* (Ribeirão Preto). 2013, vol.23, n.55, pp. 243-251. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272355201312>>. Acesso em: 30 de julho de 2015.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: FOAUCAL, M. *Ditos e escritos VI: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p. 289-347.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

\_\_\_\_\_. O olho do poder. In: FOAUCAL, M. *Ditos e escritos VI: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p. 107-125.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KAFKA, F. *28 desaforismos*. Florianópolis: Editora da UFSC, Bernúncia, 2011.

KASTRUP, V. Aprendizagem, Arte e invenção. In: *Psicologia Em Estudo*. Maringá, V.6,nº1, 2001, p. 17-27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2012, p.52-60.

\_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.26, n.93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2015.

ROCHA, M. L. Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In: DIAS, R. O. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2012, p.42-51

RODRIGUES, H. C. B. Um dia, talvez, não se saberá mais o que foi o currículo: ensaio a partir de uma retroprofecia à maneira foucaultiana. In: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I.; CARVALHO, J.M.; NUNES, K. R. *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Rio de Janeiro, Petrópolis: NUPEC/UFES, DP et Alii, 2015, p. 117-130.

ROLNIK, S. Despedir-se do absoluto. In: *Cadernos de subjetividade*. São Paulo: PUC/SP, nº especial, 1996, p. 245-256.



# ***Escutas e Conversações sobre o Fracasso Escolar***

Por Claudio Ramos Peixoto & Joyce de Paula e Silva

## **Para início de conversa**

Atualmente há uma crescente tendência em atribuir somente a problemas subjetivos o que está também relacionado a dimensões políticas, econômicas e sociais. O sistema capitalista tem como preceito que o indivíduo é totalmente responsável pelo lugar que ocupa economicamente na cena social: se ele se mantém rico ou pobre é sempre por própria escolha. Mas entendemos que; embora apostemos com a psicanálise na escolha do sujeito, que é inconsciente; sabemos que o contexto social favorece ou não as suas escolhas e a sustentação destas. Existem circunstâncias por vezes tão adversas ao sujeito que a sobredeterminação inconsciente pode impulsioná-lo para a saúde mental a partir do seu desejo, mas os entraves do sistema podem dificultar muito seu avanço. A lógica de nomear o sujeito pela condição social ou pelo seu diagnóstico apressado tem consequências bastante sérias. Sujeitos são diagnosticados como doentes para atender às necessidades produtivas e aos grupos que estão inseridos, sendo muitas vezes os produtores dos seus insucessos.

Uma vez classificadas como “doentes”, as pessoas tornam-se “pacientes” e consequentemente “consumidoras” de tratamento, terapias e medicamentos que transformam seu próprio corpo no alvo dos problemas, que, na lógica medicalizante, deverão ser sanados individualmente. Muitas vezes, famílias, profissionais, autoridades, governantes e formuladores de políticas eximem-se de suas responsabilidades quanto às questões sociais: as pessoas é que têm “problemas”, são “disfuncionais”, “não se adaptam”, são “doentes” e são, até mesmo, judicializadas (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2012, p. 13).

A escola faz parte deste contexto e tem participação efetiva em sua consolidação. Nas sociedades pós-industriais, que estabelecem os primeiros embates entre nosso capital cultural e os costumes e normas legitimados socialmente pelas ideologias dominantes, aqueles que não se encaixam em seus padrões de aluno ideal são relegados ao último plano (quando não perturbam a ordem) ou direcionados a especialistas (quando suas subjetividades incomodam o ambiente). Em ambos os casos, são sujeitos fadados ao fracasso escolar: os primeiros são os “coitadinhos” que devem seguir por caridade dos professores e os segundos passam a ser conhecidos e denominados “alunos-laudo” e nada se pode fazer por eles que não seja medicar, deixá-los dormir, passear pela escola sem objetivos para sua aprendizagem ou encaminhá-los para a sala da direção.

Por outro lado, faz também parte do discurso político medicalizante culpabilizar a equipe escolar pelo não cumprimento das metas de inclusão das políticas oficiais de ensino. As secretarias de educação cobram de seus profissionais tarefas que esses educadores não foram preparados para executar e não lhes fornece suporte teórico e materiais para realizá-las. Projetos são depositados nas unidades escolares sem que a equipe possa dispor de tempo para discuti-los e ajustá-los à sua realidade. As escolas se sentem incapazes de cumprir sua principal função – formar sujeitos de direitos e deveres – e, assim, sua potência de trabalho diminui e se tornam dependentes de orientações forjadas nos gabinetes dos *experts*, há muito tempo distantes das realidades escolares que supõem conhecer.

Desta forma, os educadores adoecem física e subjetivamente. Sentem-se impotentes, inseguros e sozinhos diante de tantas exigências. Não há tempo disponível para trocas de seus medos ou conquistas e o que deveria ser um espaço coletivo fica transformado em somatório de ações extremamente solitárias.

A escola é um espaço importante na vida de uma criança ou adolescente. Deve haver acolhimento de forma cuidadosa para que a escola possa ser um espaço significativo na formação integral daqueles que necessitam de cuidados especiais e não um espaço de exclusão legitimado dos que não se adaptam a um modelo imposto pelo sistema político/educacional. Existe uma quantidade alarmante de crianças que são encaminhadas para avaliações clínicas com profissionais que comumente emitem diagnósticos “rápidos e precisos”, justificando medicamente as queixas escolares. É fundamental que os profissionais compreendam as crianças e adolescentes como sujeitos inseridos em variados contextos socioculturais e que necessitam de espaços que os recebam e ajudem na superação de seus entraves cognitivos, afetivos e/ou sociais.

## O trabalho

Nosso trabalho teve início em 2009, quando nos deparamos com o elevado número de crianças encaminhadas pelas escolas para atendimento na Policlínica do município de Vassouras e no Serviço-Escola de Psicologia da Universidade Severino Sombra. Preocupou-nos não só a quantidade excessiva de encaminhamentos, mas principalmente a constatação de que muitos desses alunos não apresentavam algum tipo de comprometimento que justificasse tal demanda. Entender as causas que levavam as escolas a procederem desta forma e as bases sobre as quais os educadores se apoiavam para avaliar os alunos como supostos portadores de problemas cognitivos ou emocionais formaram nossos primeiros eixos de investigação.

Após entrevistarmos diretores, supervisores e orientadores das 22 escolas municipais e analisarmos as respostas dos docentes de cada uma destas unidades, chegamos a alguns resultados: a) as escolas não estão preparadas para lidar com o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade ou resistência ao ritmo e as normas escolares; b) as equipes escolares recorrem a profissionais externos em busca de avaliações que detectem algum

problema médico ou psicológico que explique sua não adaptação; c) embora afirmem haver alunos com algum tipo de psicopatologia, os professores não têm em sua formação (inicial ou continuada) nenhum conhecimento técnico para esta afirmação.

Baseados nos dados obtidos nessa etapa inicial do trabalho, começamos em 2011 a segunda etapa de nossa pesquisa: trabalhar conjuntamente com as equipes das escolas para construir ações que devolvessem seus potenciais enquanto profissionais da educação. Em um primeiro momento, realizamos nosso projeto na escola com maior índice de encaminhamentos para especialistas no município de Vassouras – trabalho que ampliou nossos campos de estudo e de atuação.

Em 2013 fomos chamados para fazer intervenções em escolas de outros municípios da região; participar de reciclagens de diretoras, supervisoras, orientadoras e professoras, em grupos variados, com questões relativas à concepção histórico-cultural sobre aprendizagem, limites, abuso sexual e trabalhar com a equipe pedagógica na construção de projetos políticos-pedagógicos.

Ingenuamente, neste tempo de trabalho, achamos que apenas nosso arsenal teórico poderia atender àquelas demandas, mas é muito mais complexo que isso: trabalhamos com sujeitos que precisam ser escutados/acolhidos para que possam melhor se escutar e, talvez assim, reconquistar sua autonomia. O tempo de cada um não nos pertence e tentar acelerá-lo resulta em fechamento de portas. Devemos estar atentos às nossas implicações teóricas para que não tentemos forçá-las a diferentes realidades e reproduzir o que faz o sistema capitalista e medicalizante. Admitir o não saber e reconhecer que o trabalho se dá a partir do que toca o impossível é o melhor a fazer.

Não foi bem realizada a mediação entre educadores e educandos, reduzíamos as falas do outro (equipe escolar) a nossos significados, usávamos a mesma metodologia que tanto criticamos, desconsiderando o potencial de criação e mudança dos profissionais nas suas escolas. Atuamos também como *experts* preocupados unicamente com a comprovação das nossas hipóteses sem perceber que a demanda da escola (avaliação de alunos) poderia ser a brecha para criar alternativas à tendência medicalizante, que a escola até então apostava como única solução para os problemas de escolarização das crianças e adolescentes. O não comprometimento da escola com o nosso trabalho serviu para refletirmos sobre nossa atuação, fazendo com que nossa forma de análise da realidade fosse ampliada e retificada.

A escuta é o caminho para o possível do trabalho. Escutar é dar voz ao sujeito para que este perceba suas implicações com aquilo que o incomoda e com o que se queixa e, assim, apodere-se de suas decisões e não as impute aos outros. Desta forma, nossa atuação nas unidades escolares atualmente está pautada na construção de espaços em que a escuta da equipe de educadores e dos alunos seja o alicerce para que esses sujeitos também se escutem e possam ser mais donos das próprias falas, agindo a partir delas no contexto escolar e fora dele.

## Uma alternativa de ação

Atualmente estamos trabalhando também em uma escola municipal de Mendes por solicitação da Secretaria de Educação. Nosso projeto *Psicanálise e Educação: aposta no Sujeito* vem sendo desenvolvido por 6 psicólogos – 2 coordenadores/supervisores, 3 coordenadores de campo, 1 de apoio técnico e 10 alunos do curso de Psicologia da USS (Universidade Severino Sombra). Utilizamos como apoio para nossas intervenções a psicanálise e a psicologia histórico-cultural.

Mesmo sendo um trabalho ainda em processo, o material por nós já obtido (e estudado nas supervisões) em observações, reuniões e oficinas nos permite perceber que a escola de Mendes em pouco se difere da maioria das escolas no interior fluminense: educadoras que não conseguem atingir as metas que lhes são impostas devido à total falta de apoio/incentivo e que, sentindo-se impotentes, depositam em outros (famílias e alunos, principalmente) a culpa por suas frustrações. Conforme a fala de uma professora em uma reunião:

Não é nada fácil. Eu tenho que me preocupar com meus planos de aula, as atividades que vou realizar, cumprir com as minhas obrigações como professora [...]. E ainda tenho que lidar com esses problemas todos que surgem a cada dia. Querendo ou não, essas crianças estão sob os meus cuidados. Mas o fato é que não podemos fazer nada em relação às famílias e às questões da comunidade. Por vezes, a sensação é de que nada pode ser feito no sentido de intervir no âmbito familiar e comunitário acerca das questões que surgem e seus impasses. Nada adianta.

## A intervenção

A escola a qual vamos nos referir neste projeto é uma das três de horário integral de Mendes, um município da região centro-sul do Rio de Janeiro. Atende a crianças desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Está localizada na periferia da cidade, recebendo alunos de vários bairros e distritos do município. É uma escola de difícil acesso, estando a mais de um quilômetro do ponto de ônibus mais próximo, o que obriga os alunos que não são da comunidade (50%) a depender do transporte escolar (o que é um obstáculo para a presença dos pais em suas reuniões ou eventos). É uma escola com alta rotatividade de equipe e alto índice de crianças atendidas por órgãos de apoio psicopedagógico, terapêutico ou social. Possui um bom espaço externo, de terra e sem cobertura, o que dificulta sua utilização (sol excessivo ou lamaçal quando chove); seus dois prédios são antigos e estão malconservados (salas pequenas com goteiras) e são separados por uma escada estreita – em ziguezague – e com degraus apertados.

A demanda a nós apresentada pela Secretaria de Educação era relativa à agressividade dos alunos, o baixo rendimento escolar, o alto número de alunos encaminhados para atendimento médico e/ou psicológico e a dificuldade de implementar propostas pedagógicas e de construir parceria escola-família.

Após um período inicial de estudos e preparação, iniciamos em outubro de 2014 nossa escuta no espaço escolar. Duas alunas-pesquisadoras iam à escola duas vezes por semana, em horários alternados, para conversar com os profissionais e observar as crianças em suas rotinas escolares. Este procedimento se estendeu até o final do ano letivo (segunda quinzena de dezembro).

Em fevereiro de 2015, ofertamos à equipe da escola o projeto alicerçado no primeiro diagnóstico provisório elaborado a partir do que eles apresentaram como queixa e da nossa escuta inicial. Nele estavam definidos como dispositivos: oficinas lúdicas construídas sob demanda para promover a escuta das crianças e suas famílias, reuniões e conversas com a equipe da escola, observações participantes nos espaços escolares e encontros com conselho tutelar e profissionais da saúde, do judiciário etc. À nossa proposta, a escola acrescentou que fizéssemos a avaliação de alguns alunos selecionados pelas professoras com o que concordamos desde que fossem acompanhados por relatórios por elas elaborados. A equipe está na escola todos os dias da semana em turnos de manhã ou tarde. Os estagiários e profissionais estão na escola sempre nos mesmos dias combinados, o que facilita aos educadores e alunos a encontrarem as pessoas que escolherem como referência.

Estabelecido o contrato, prosseguimos com nossa intervenção, lançando mão de três instrumentos – participação na rotina escolar, conversas com a equipe e questionário a ser respondido por todos os profissionais da escola sobre o funcionamento institucional – que são essenciais para que se possa traçar um segundo diagnóstico provisório da escola, que confirme ou não nossas primeiras hipóteses, ou seja: dificuldade de comunicação entre a equipe, espaço físico inadequado, pouco material psicopedagógico, difícil relação com as famílias, falta de articulação com a rede de assistência, crianças em situações limite de negligência, agressividade, com comportamentos sexuais inadequados às normas sociais e com dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito à participação na rotina escolar, tomaremos como exemplo a festa junina. Elaboramos um projeto em que todos os alunos estiveram envolvidos em diferentes etapas, desde a confecção de cartazes e convites e sua distribuição na comunidade até à preparação da quadrilha. Com a anuência da direção da escola, oficinas aconteceram com participação de todos e suas respectivas professoras, cartazes foram elaborados e afixados e convites foram entregues na comunidade. Com tudo pronto, na véspera da festa nos foi comunicado que os alunos que dependiam da condução escolar (quase 50%) não iriam poder participar. Na impossibilidade de alterar data e horário, propusemos realizar uma segunda festa em que todos pudessem participar. Com a concordância da direção, a mesma foi realizada dias depois, no horário de aula. Levamos bolo e refrigerantes e as crianças brincaram e realizaram sua dança; todas as turmas misturadas e sem as agressões relatadas recorrentemente e tão temidas pela maior parte dos educadores.

Diante disso pode-se pensar: não é à criação das bordas no real que os pais se dedicam quando se põem a transformar seu pequeno infans em um sujeito? Não é visando à construção de um sujeito da escrita que um professor deveria alfabetizar? Não é comemorando aniversários, festas juninas e ensinando as crianças as artes como estilos de obturação da falta no Outro que qualquer escola deveria organizar-se? Fazer educação não é, em resumo, o mesmo que fazer Educação Terapêutica? Então, se é possível pensar em uma Educação Especial psicanaliticamente orientada, pode-se imaginar que haverá também uma Educação psicanaliticamente orientada (KUPFER, 1996).

Apesar de toda a equipe ter sido convidada a participar, somente as professoras da Educação Infantil e uma do primeiro ano estavam presentes. Esta situação deixa clara a inexistência de uma equipe de trabalho. Por que somente algumas professoras participaram? Por que as que não participaram não se opuseram à festa? Como elaborar e executar um projeto clínico de intervenção institucional se não há garantia da adesão da maioria dos educadores? A fala de uma professora em uma das conversas evidencia este problema da escola:

não basta trabalhar a questão do vínculo com essas crianças se primeiro nós não demonstrarmos um mínimo de disposição em falar uns com outros, de nos acolhermos, de termos interesse pelo bem-estar de cada um de nós. Todos os dias que venho aqui faço questão de chegar a vocês e sorrir e perguntar como estão. Vínculo é isso, é construção que se dá todos os dias. Eu tenho que fazer a minha parte. Não adianta querer trabalhar o vínculo com os alunos se não damos o exemplo, se ao chegar aqui na escola, a colega me olha com mau humor, de cara amarrada, ou se eu faço o mesmo, só aceno de longe, não cumprimento nos corredores etc.

Outra ação que serve como exemplo sobre como a equipe se organiza e o papel que cada um desempenha nela está relacionada às avaliações dos alunos. Conforme mencionamos, as avaliações foram uma demanda da escola com a qual concordamos em fazer a partir da entrega de um relatório da professora sobre a criança encaminhada. Tais avaliações demoraram quase um mês para serem iniciadas porque os relatórios, antes de chegar a nós, precisaram passar pela direção/orientação educacional, o que evidencia a centralização de poder e a ausência de apoio para que as professoras se sintam seguras em suas ações. Como disse a professora em uma conversa sem a presença da direção da escola: “os professores não possuem muito incentivo de seus superiores para repensar e refazer as atividades com seus alunos nem muito tempo para idealizar. Não há muita autonomia”.

Esta hierarquia de poderes ficou mais evidente quando fizemos uma devolutiva à equipe escolar na qual estavam presentes duas pessoas da Secretaria de Educação. Entregamos a todas um documento que continha trechos (sem os nomes das pessoas que falaram) de conversas que tivemos com a equipe, em momentos diversos de observação na escola, para serem discutidas por toda equipe. Tal discussão só teve início após a saída destas duas pessoas, que disseram que não poderiam ficar mais por terem que cumprir compromissos em outras escolas. As falas iniciais desta nova conversa (agora sem os

representantes diretos da Secretaria de Educação) mostraram a insegurança dos professores em relação ao documento que, segundo eles, poderia repercutir negativamente em seus superiores. “De onde vocês tiraram estas conclusões?” (pergunta endereçada a nós por alguém que não participou das conversas ao longo do trabalho na escola); “o problema é que vão nos cobrar por isso” (fala de uma participante que não respondeu quando perguntamos por quem elas seriam cobradas).

Esta estrutura de poder que parece percebida como natural na prática docente faz com que o funcionamento da instituição seja incompatível com o aprendizado e com a saúde dos alunos e educadores. “O problema do regime de educação integral é que, aqui, na nossa escola, eles querem que as crianças fiquem em sala de aula de forma integral, e não precisa ser assim, só sala de aula o tempo todo. É desgastante para elas e para nós também”, falou um professor.

Essa rotina desgasta e compromete a construção de relações pessoais e profissionais no contexto escolar. Como formar uma equipe de trabalho “se quase não conseguimos nem nos ver, umas às outras, ao longo de um dia inteiro aqui. Estamos sempre ocupadas, alarmadas, vigilantes?”, perguntou outra professora.

## O que tem sido feito

Auxiliar na construção de rede de assistência a partir dos casos encaminhados; promover conversas que possibilitem aos profissionais tomar a palavra e se implicar nas construções de soluções para os impasses identificados por eles; levantar dados que possibilitem a melhor compreensão da estrutura organizacional da escola; oferecer atendimentos psicopedagógicos aos alunos e atendimentos com base na teoria psicanalítica aos alunos e educadores. “A psicanálise não pode interessar à educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e da criança” (MILLOT, 1979, p. 157).

O sujeito se constrói a partir do Outro em um tempo não cronológico e, sim, lógico de constituição. Entretanto, alguém dinâmico e com ritmo acelerado, que por isso não se submete ao tempo ou exigências pré-estabelecidas na escola, provavelmente é taxado como portador de déficit de atenção, disfunção ou de alguma outra anomalia. Muitas destas conclusões, no entanto, têm sua etimologia construída a partir de estudos lineares/quantitativos sobre sujeitos e desconsideram os diferentes contextos culturais em que esses se constituem e atuam.

Assim, se institucionalizam discursos e práticas em que os sujeitos se desresponsabilizam por sua fala e seus atos. Teóricos criam as normas a partir dos discursos dos práticos que supostamente traduzem a realidade e a legitimam com os dispositivos da ciência positivista. Os práticos, por sua vez, justificam suas estratégias rígidas a partir das normas produzidas pelas teorias, sem perceber que as mesmas os desqualificam e lhes retiram a potência de trabalhar e acolher os sujeitos.

A necessidade de soluções rápidas para toda situação que comprometa a produção definida pelo modelo capitalista das sociedades atuais faz com que se preconize “verdades” cujos efeitos engessam vidas e segregam pessoas. Este enquadramento está presente nas diversas organizações e grupos que constituem a rede de sustentação das sociedades. Cada uma delas possui dispositivos próprios que, legitimados nas leis e normas de que são cúmplices, executam logicamente as consequências dos diagnósticos, dos quais são coautores: demissões, aprisionamentos, expulsões, suspensões, internações, reprovações e outras formas de violência material e simbólica.

A escola ocupa um espaço preponderante neste quebra-cabeça social, estando presente em todos os setores: nas famílias que desejam o bom status de seus filhos, nas empresas com sua necessidade de competência para produzir, nas igrejas que dela se aproveitam para inculcar seus discursos de valores e em tantos outros que dela usufruem para realizar e justificar sucessos e fracassos.

A escola nos titula como cidadãos de uma determinada categoria de saber: analfabetos, evasores, desistentes, escolaridade mínima, técnico, graduado, doutor, especialista. Este poder a ela outorgado está diretamente ligado à tarefa que lhe foi instituída: a da transmissão dos conhecimentos acumulados pelas sociedades. Educar é criar espaços de produção coletiva de um saber a ser compartilhado. Se o saber se constrói a partir das desavenças ou cortes resultantes das trocas entre pessoas, a escola deve ser o lugar em que a relação entre educadores, famílias e alunos seja o elemento de sustentação dos planos e práticas educativas. Não é isto que se percebe na realidade brasileira das redes públicas de ensino. Cada vez mais as escolas mostram-se fragilizadas com as dificuldades em lidar com os problemas deste contexto. Seriam estes problemas somente referentes às questões inerentes à escola?

Esse sistema se apoia no individualismo como condição reconhecível pelo modo de vida capitalista. O sujeito é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Buscam-se, junto a isso, especialistas externos à escola que possam responder tecnicamente a esta demanda de “cura de um comportamento inadequado”, aprisionando o sujeito ao próprio sintoma e a uma categoria social. Os sujeitos tendem a não se responsabilizar pelos próprios sintomas, a não se apropriar das suas questões e são, por isso, despotencializados em suas ações. A escuta do sujeito nos permite apostar nessa condição de potência de trabalho, potência do próprio sujeito e de suas interfaces com o social.

## **O possível do trabalho a partir da Psicanálise**

De acordo com Kupfer (2010), as menções à educação se encontram dispersas por toda a obra de Freud pelo fato deste tema ter sido alvo constante das reflexões do psicanalista. Em *Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa e A etiologia da histeria*, Freud (1896) escreve sobre a defesa contra as experiências sexuais, conferindo-lhes um

caráter traumático. Inicialmente ele aposta que tais experiências são provocadas pelos adultos, mas abandona esta hipótese e admite o papel da fantasia na realidade psíquica.

Freud (1896) estabelece a relação entre a sexualidade e a civilização a partir da descoberta da sexualidade infantil: o recalque recairia sobre os componentes perversos da sexualidade e se daria no período de latência. Alguns anos mais tarde, Freud (1905) publica *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* e diz que, durante o período de latência, as pulsões sexuais infantis provocam sensações desprazerosas e despertam forças na forma de asco, vergonha e ideais estéticos e morais que se opõem a elas, delimitando seu caminho e suprimindo, desta forma, o desprazer. Freud (1905) diz que no processo de recalque as excitações são impedidas psiquicamente de percorrer o seu caminho usual e são levadas a outros trajetos, expressando-se na forma de sintomas, produzindo neurose. Se por um lado Freud coloca o processo civilizatório no jogo de forças pulsionais, o destaque maior dado por ele é no conflito intrínseco ao organismo.

Em relação ao educar, Freud (1912), no texto *Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor*, sustenta ser impossível a conciliação entre a civilização e as pulsões sexuais. A educação, então, reprimiria os impulsos do sujeito, o que representa perda parcial de sua satisfação. A submissão às exigências da civilização acontece pela dificuldade de satisfazer a pulsão. O fato de ser impossível a reconciliação entre as pulsões sexuais e as pulsões do ego faz o homem se colocar a serviço do progresso, pagando com a neurose.

Anos mais tarde, Freud (1920) faz uma descoberta que revolucionaria seus estudos. Em 1920 publica *Além do princípio do prazer*, livro no qual trata da compulsão à repetição e faz referência à pulsão de morte. A pulsão “é um impulso, inerente à vida orgânica, à restaurar um estado anterior de coisas” (FREUD, 1920, p.47), que só não impera totalmente devido à pressão de forças externas. Os impulsos de autoconservação têm a função de garantir que o organismo seguirá o seu rumo particular e específico para a morte, eliminando a tensão. Afirma também que educar, psicanalisar e governar são três profissões impossíveis, dizendo estar ocupado com a segunda e, por isso, não se debruçando na relação entre psicanálise e educação. Ele utiliza o termo impossível no prefácio à *Juventude desorientada de Aichhorn* (1925) e *Análise terminável e interminável* (1937). Como assinala Schermann (apud ALBERTI; POLLO, 1996, p. 46):

o impossível de educar, governar e psicanalisar, apontado por Freud, diz respeito a que um sujeito possa, a partir deste saber inconsciente, produzir efeitos de verdade, outros, que não a repetição automática da lição bem decorada, a submissão estúpida ao líder ou o apego fixo a um sintoma que o petrifique.

Os aparelhos para tratar o gozo são os laços sociais, que Lacan (1969, 1970) denomina "discursos". Mesmo que não se diga nada no momento em que se está dentro de uma relação com outra pessoa, se está inserido num discurso em que os atos importam mais do que as palavras. E aí aparecem as modalidades de gozo distintas. De acordo com Quinet (2009, p.17)

*governar* corresponde ao discurso do mestre/senhor em que é o poder que domina; *educar* constitui o discurso universitário dominado pelo saber; *analisar* corresponde ao laço social inventado no início deste século por Freud em que o analista se apaga como sujeito por ser apenas causa libidinal do processo analítico. E o discurso da histeria é aquele que é dominado pelo sujeito da interrogação (no caso da neurose histérica, trata-se da interrogação sobre o desejo) que faz o mestre não só querer saber mas produzir um saber.

O discurso analítico não fará jamais mudar a estrutura social, mas não é nunca sem ele que qualquer troca de discurso se processa, como dito, por exemplo, no Seminário 20 (LACAN, 1985). A intervenção se dá diante de um saber fazer com o real, ou seja, estar no lugar de analista de um suposto saber e possibilitar algo de trabalho diante do impossível, inerente a qualquer sujeito e discurso. Os diferentes discursos circulam na instituição de tal forma que é preciso identificá-los e possibilitar ao impossível se apresentar a partir das falas dos sujeitos profissionais e alunos da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, R. C. B.; MASINI, L. (Orgs.). *Sociedade e Medicalização*. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2015.
- COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. A; RIBEIRO, M.C.F. (Orgs.). *Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.
- CONSELHO Federal de Psicologia (CFP). *Subsídios para a campanha Não à Medicalização da Vida*. Conselho Federal de Psicologia (CFP), Brasília: CFP, 2012
- CONSELHO Regional de Psicologia – SP e GQIE (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos Silenciados pela Redução De Questões Sociais a Doenças de Indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- COSTA, J.F. *A Ordem Médica e a Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal,1999.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- \_\_\_\_\_. *O Poder Psiquiátrico*. Rio de Janeiro, 2006.
- FREUD, S. *Além do princípio do prazer*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 18). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Análise terminável e interminável*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (Vol. 23). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. *O esclarecimento sexual das crianças*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 9). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Prefácio à “Juventude desorientada”, de Aichhorn*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 19). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Sobre as teorias sexuais infantis*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 9). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 7). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KUPFER, M.C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- LACAN, J. *O Seminário – Livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O Seminário – Livro 20: mais ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Televisão*. Novos Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p.508-543
- LAJONQUIÈRE, L. *Dos erros, em especial daquele de renunciar à educação*. Estilos da Clínica, São Paulo, Ano 2, n.2, 1997, p. 27-43.
- \_\_\_\_\_. *Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas*. Psicanálise e educação: uma transmissão possível. In: *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA)*, Porto Alegre, ano 9, n.16 – jul.1999, p. 27-38.
- MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987 [1979].
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.
- QUINET, A. *Psicose e laço social: esquizofrenia, paranoia e melancolia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009
- SCHERMANN, E. *O impossível na palavra que educa, normatiza e governa... e cura*. In: ALBERTI, S.; POLLO, V. (Orgs.). *Psicanálise e educação: Referências em Freud & Lacan* [Texto elaborado para a I Jornada de Psicanálise e Educação]. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, junho, 1996, p.43-46.



# ***Das queixas à produção do problema***

Por Katia Aguiar e Vanessa Monteiro Silva

Esta escrita se propõe a registrar algumas considerações sobre uma experiência de estágio curricular, na formação de psicólogo<sup>1</sup>. Uma experiência de muitas vozes iniciada em 2006, quando discentes do curso de graduação de Psicologia da UFF, observaram um aumento da frequência de crianças das escolas públicas de Niterói/RJ no Serviço de Psicologia Aplicada - SPA. Essa observação informal, foi confirmada por alguns professores/supervisores e, embora não tivéssemos registros que permitissem uma análise mais apurada do incremento desses encaminhamentos, o acompanhamento de pesquisas e a leitura de artigos sobre o tema, nos apoiou no acolhimento da questão.

Além dessa constatação e da vontade de conversarmos sobre a produção social desses encaminhamentos, muitos estudantes que se vinculavam a estágios externos em práticas educativas e alguns psicólogos, procuravam oportunidade para discutir seus trabalhos, trocar impressões sobre a formação e acessar indicações de leitura. Foi assim que iniciamos uma prática aberta de análise coletiva sobre as práticas do psicólogo no campo da educação que, dentre inúmeros desdobramentos, instituiu o projeto de estágio Psicologia nas Instituições Escolares.

A proposta do referido projeto desenvolvido em escolas públicas, no município de Niterói/RJ, além de proporcionar ao discente do curso de psicologia experiência com as práticas de formação veiculadas na educação escolarizada, teve como principais objetivos: oportunizar a elaboração de projetos de atuação do psicólogo na escola, a partir da abordagem institucional; contribuir para a construção de outros sentidos para a escola, em dissidência com aqueles que compõem o ideário da modernidade; aprimorar e ampliar ações politizadas, investindo na articulação com entidades e pessoas – como fóruns e grupos de trabalho.

É importante ressaltar, pela riqueza desse percurso, que o trabalho que aqui apresentamos se fará como uma escrita-recorte, trazendo análises que partem de relatos do diário de campo de uma estagiária, das discussões em supervisão e de estudos bibliográficos. Tendo esses escritos como um disparador na elaboração do presente texto, evocamos o Plantão Institucional como dispositivo que, a um só tempo, favorece a análise das forças que comparecem na formulação da queixa escolar e de nossas implicações com as práticas – dizeres e saberes – psi.

---

[1] Estágio curricular “Psicologia nas Instituições Escolares”, vinculado ao Serviço de Psicologia Aplicada (SPA/UFF), sob a supervisão da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Katia Aguiar, do Departamento de Psicologia.

## Sobre um estado de coisas

Gostaríamos de iniciar fazendo algumas considerações sobre as condições nas quais nos inserimos no trabalho de análise-intervenção que vincula escola e universidade. Em tempos de ajuste neoliberal, estar na rede pública de educação nos convoca a pensar nas estratégias de enfrentamento de uma economia política e subjetiva que opera num jogo de alternância entre contrações (do público, da potência, dos afetos) e distensões (do privado, do poder, das necessidades).

Embora concordando com as avaliações sobre a inadequação dos recursos destinados à educação, baixos e cada vez mais condicionados a critérios de eficiência, entendemos, como já dissemos em outro momento, que é importante olhar o que se passa para além do desinvestimento e considerar que

o que está em curso é um novo tipo de investimento, uma economia que opera envolvendo a todos numa temporalidade outra: a que otimiza a produção e aumenta a produtividade nos termos da relação custo-benefício. Este tem sido o indicador que cada vez mais orienta a avaliação tanto de investimentos financeiros, quanto das apostas afetivas. (AGUIAR, 2011, p. 85)

Assim, é que observamos importantes mudanças no cotidiano escolar, invadido por inúmeras iniciativas que se apresentam com a intenção de melhorar o desempenho de docentes e discentes através de projetos de inclusão, aceleração, capacitação, treinamento, tratamentos, entretenimentos... Interferências através de programas e projetos – governamentais e não governamentais - que, desdobrados na política de editais, instalam vetores de ajustamento e de controle mesmo no mais recôndito da escola.

Ao lado do crescente investimento na privatização (GADELHA, 2009), a aceleração dos processos, a fragmentação da experiência e a despotencialização dos corpos (docente e discente), são alguns dos efeitos visibilizados e que distanciam a prática educativa de suas aspirações libertárias. Se atentas às armadilhas das abstrações ilusionistas, que teimam em nos apresentar o mundo a partir fórmulas gerais, reafirmamos nossa aposta no cotidiano da escola, é para nele forjarmos uma ação imanente – referida à experiência de nós mesmos, do que fazemos de nós.

Temos, então, como ponto de partida as condições determinadas de nossas próprias práticas, nossos encargos sociais, que historicamente aparecem aliados à lógica de estrangimento das forças de expansão da vida, fornecendo subsídios técnicos e argumentos teóricos para estratégias de normalização e de individualização. Tais estratégias, apoiadas na dissociação entre as dimensões social, política e a subjetividade, classificam como desvio qualquer fuga dos padrões estabelecidos e indicam a intervenção necessária na criança, na professora, na família, agora culpabilizadas.

A naturalização (de problemas, de lugares e de encargos sociais) se desdobra na (des)implicação, na paralisia, na impotência. Afinal, se para cada coisa, sentimento ou pessoa, já

temos um lugar e uma função definida na mágica organização de um mundo ideal, previamente desenhado, o único movimento aceito como possível é aquele que mantém um certo estado de coisas: o movimento que leva cada um a seu lugar ou que estabiliza os afetos nos limites aceitáveis.

Dentre as forças que comparecem na formulação da queixa escolar, seguimos prioritariamente aquelas que se instalam e/ou se atualizam no campo da educação, através da psicologia, colocando-as em análise e liberando as culpas que paralisam e embotam o pensar inventivo. Dobramo-nos sobre nós mesmos, interrogando e colocando em análise nossas implicações com as instituições que se atualizam nos processos de trabalho na escola, as práticas e enunciados que afirmamos e a problematização de seus efeitos em nosso próprio corpo.

Como interferir nesse estado de coisas? Que atitudes contribuem para alimentar a produção da atitude queixosa? Que forças poderiam romper os processos de culpabilização e vitimização que separam o corpo de sua potência de agir? Que forças religariam coletivos de co-responsabilização nos processos educativos? Que hipóteses de trabalho estão em jogo? Que crenças e idealizações podemos desestabilizar?

## **Em meio às forças**

No universo das queixas, procuram-se soluções mágicas...

O trabalho que tecemos carrega consigo a perspectiva da construção de um plano comum com o corpo da escola, em que as intervenções não se propõem aplicações da psicologia à prática pedagógica, mas uma composição de olhares, pensamentos e práticas, entre o existente e a criação de possíveis.

Um projeto comum, como explica Peter Pélbart parafrazeando Paolo Virno, tem sua função “mais como um reservatório compartilhado, feito de multiplicidade e singularidade, do que como uma unidade atual compartilhada” (PÉLBART, 2008, p. 4). Neste sentido, tanto contemplamos a dimensão da diferença no processo de trabalho, quanto apostamos nas forças que nos fazem diferir do que somos.

Não se trata de pôr em exercício intervenções pontuais, em resposta-reação a demandas específicas, mas de dar visibilidade à reprodução dos “corpos-problema” – constituídos por questões que se conectam na multiplicidade de processos dentro e fora da escola. O foco passa a ser, então, não exatamente resolvê-los, mas, na proliferação de questões, pensar como se forja essa categoria; que forças estão nas bases da constituição dos campos de saber que irão interpelar sobre ela; que discursos e práticas atualizadas por nós tecem essa trama problemática e como podemos nos agenciar com isso para o enfrentamento e a criação de novos possíveis.

O Plantão Institucional foi o dispositivo instalado no encontro entre estagiários de psicologia e uma coordenadora do ensino fundamental, na escola que nos serve como campo de estágio. Com ele acompanhamos a coordenação no trabalho junto aos professores, alunos e pais, além do trabalho que se faz entre ela, as outras coordenações e a direção. A proposta era a de resgatar e repensar as nomeadas ocorrências ao longo da semana, problematizando as gerências que se faziam da/na escola, dando ênfase a uma gestão compartilhada. O que para nós estava em questão era encontrar desvios frente à reprodução desenfreada de encaminhamentos.

O que temos pensado em aliança com a coordenadora é como explorar as inesgotáveis possibilidades que existem no território escolar diante das problemáticas que emergem, considerando que é possível tomá-las em sua processualidade. Desse modo, evitamos nos restringir ao problema em si – geralmente individualizado no aluno, no professor ou na família – e ao seu encaminhamento. Atentamos às queixas como analisadores (LOURAU, 1993), a saber, como acontecimentos que colocam em análise o funcionamento coletivo e favorecem o acesso a forças até então invisibilizadas no território escolar: a produção do problema como efeito e reafirmação dos modos de gerir a educação, nos seus atravessamentos com os discursos pedagógicos, a relação com a comunidade e as práticas psicologizantes no campo educacional, sem contar com a exacerbação das estratégias medicalizantes, endereçadas ao aluno-problema e/ou à professora que “não aguenta mais”.

Nos encontros com a coordenação, trabalhamos com a ideia dos estigmas que algumas turmas carregam, por comportarem alunos ditos agitados, repetentes e com dificuldades de aprendizagem. Prende-nos a atenção o caso de professoras que a todo tempo convocam a coordenação com queixas de que seus alunos não sabem ler e escrever ou não aprendem nada. Temos percebido, porém, que esses supostos não-sabedores, em seu cotidiano, nos mostram e até ensinam muitas coisas que sabem. Temos constatado, também, que trabalhar com uma turma a partir de uma aposta no sucesso tem grandes efeitos e produz outras condições de aprendizado, diferentes daquelas que encontramos quando estamos desacreditados e abandonamos a perspectiva de criação de possíveis.

Uma observação que fazemos aponta para a existência de práticas de aprisionamento em meio à produção de estigmas sobre os alunos. Ao circular pela escola, é comum ouvir de pais, professores, coordenadores pedagógicos e inspetores – em forma de constatações às vezes até mais sutis – que determinados alunos são incapazes ou preguiçosos ou desatentos, além de outros rótulos, na maioria das vezes combinados entre si. Nessas afirmações está imposta ao aluno a possibilidade quase única de se fixar a tais categorias, como se não fossem plausíveis outros adjetivos.

Cercados por tantos julgamentos e urgências inerentes à lógica dominante de produtividade, tentando elaborar modos de lidar com sua condição de aprendiz, alguns estudantes não conseguem se acompanhar e responder aos modos de aprender esperados

e, ao se expressarem conforme os referenciais que criam para si mesmos, são tomados como desviantes.

Que interesses norteiam a exigência de docilidade e da rápida aprendizagem das crianças? E quais sentidos de aprender se quer afirmar? Um aprendizado aprisionante, pautado em normas disciplinares e conteudistas de um currículo mínimo? Um aprendizado que ressalte, em meio aos processos escolares, a vida em sua imprevisibilidade e inacabamento, como possibilidade de inventar-se no mundo, aprendendo por experimentações das mais plurais?

## **Produzindo outros sentidos nos impasses cotidianos**

Já faz algum tempo, o estágio de psicologia recebera uma demanda com relação a uma turma de 5º ano montada com alunos repetentes, desatentos, indisciplinados ou que apresentavam outras dificuldades para a aprendizagem. A queixa que sustentava a demanda pela intervenção psi, era a péssima relação entre eles, caracterizando uma turma com a qual a professora tinha muita dificuldade de trabalhar. Parecia não haver aposta de sucesso para eles e a escola buscou a psicologia como suporte e como possibilidade de correção daqueles que não aprendiam e não sabiam se comportar do modo como era esperado. Frente a essa convocação, entendemos que seria importante nos encontrarmos com esses alunos para, junto com eles, pensar a questão da indisciplina e das nomeadas dificuldades de relacionamento e de aprendizagem.

Encontramo-nos com uma turma que era, de fato, barulhenta, agitada, enérgica. Enfim, cheia de vida. Compor com a vida que se expressava ali, em sua complexidade, de inúmeras maneiras, era sim um desafio, uma vez que não constituíam um projeto comum a partir das diferenças entre eles e os ideais pedagógicos. Eram estudantes que haviam sido juntados, de modo que estavam, ainda, começando a criar vínculos. Não se entendiam como coletivo e revelavam isso em suas ações e palavras. Logo nos primeiros contatos observamos que a desconfiança dava o tom das relações, favorecendo a tendência ao isolamento e ao contato tenso que, com frequência, tinha a agressão física como desenlace.

Apoiadas no diálogo semanal com a coordenação e as professoras, nosso trabalho com as crianças se desenvolveu através de Oficinas como dispositivo de abertura à exploração de outras linguagens e outros usos do corpo, o que contemplava nosso interesse em pensar com elas as relações que estabeleciam e seus movimentos no espaço escolar, além de aproximar as experiências vividas fora e dentro da escola, recriando os sentidos daquelas relações. Durante um ano letivo – a partir de conversas, recortes e colagens, criações de histórias, pinturas, desenhos, dramatizações – percebemos que pouco a pouco apareciam movimentos articulados, conversas e combinações, indicando o estabelecimento de vínculos que até então eram escassos e sempre atravessados por reações de intolerância. As brigas passaram a ser brincadeiras ou, mesmo quando as desavenças

eram mais sérias, surgia entre socos e puxões de camisa alguns afetos que nos surpreendiam: afetos que exprimiam e atualizavam a existência de um comum entre eles.

Eis, portanto, o que se evidenciava na turma: dissonâncias construtivas de um comum recriado por eles. Até porque a cada encontro percebíamos novos movimentos que rompiam com a impressão de que não se entendiam: eles não só se respeitavam, de um certo modo, como também anunciavam processos de autonomia produzidos coletivamente e que começavam a se desligar do estigma que a turma carregava no início do ano. Guattari (1987) pensa a questão da autonomia enquanto função, que se expressa também no registro da produção de subjetividade. Nos movimentos de incorporação dessa função de autonomia, os alunos passaram a se apropriar do espaço e do tempo escolar de outro modo, criando novos usos para seus corpos na relação com os outros corpos. Modos próprios, inventados coletivamente, de acordo com os referenciais dos quais se apropriaram, constituindo um modo-turma possível e singular.

Desta experiência, ficou em nós o desejo de continuar, uma vez que outros casos de turmas e alunos-problema se repetiam na escola. Interessava-nos, a partir daí, problematizar a lógica de reprodução do fracasso escolar calcada na culpabilização do aluno considerado impotente, incapaz e sem chances de correção. No desenrolar do trabalho, em nossos encontros com as crianças, algumas questões se tornaram visíveis para nós e para a escola: as condições de fracasso eram afirmadas por práticas e discursos atualizados no próprio sistema educativo e atualizada no cotidiano da escola, portanto, o fracasso como destino era uma ideia desmontável. Além disso, o processo de culpabilização do aluno não se dava isoladamente, posto que, como lógica, ela atravessa diferentes corpos, incluindo o corpo-docente. Com essa perspectiva, nossas intervenções eram disparadoras de outras análises que não visavam apenas o corpo-aluno, mas também provocava o corpo-docente e sua experiência de impotência geradora de uma posição vitimizada e queixosa.

Nos encontros de restituição<sup>2</sup> permanente às professoras e à coordenadora, o exercício era o de compor novos olhares sobre o que se passava em sala de aula; novas possibilidades de utilizar as estratégias pedagógicas sem fechar-se ao conteúdo estrito; novas relações entre professor-aluno que não necessariamente encerradas em posições hierárquicas, mas que poderiam incluir o *deixar-se afetar*<sup>3</sup>. Uma aproximação, portanto, começava a aumentar entre turma, professora e coordenadora, colocando em análise o que vinha sendo reproduzido no modelo de gestão escolar. Eram movimentos de rearticulação de uma rede de trabalho a partir dos deslocamentos produzidos nestes encontros.

---

[2] Restituição: ferramenta da Análise Institucional que supõe uma análise coletiva da situação presente, a partir das implicações de cada envolvido e de questões que podiam estar acinzentadas, 'excluídas' ou 'desqualificadas' (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005) no processo. É operada como uma devolutiva, com o diferencial de não ser meramente informativa, uma vez que dispara novas análises e, portanto, coloca atenção nos seus efeitos e desdobramentos.

[3] Por afeto, consideramos seu sentido duplo: um deles, o do senso-comum, relativo a carinho; o segundo, baseado na filosofia espinosista em que afetar implica no aumento ou diminuição da potência de um corpo (V. em "Espinosa: filosofia prática", DELEUZE, 2002).

Apesar da composição que vínhamos fazendo com esta rede, aproximando-nos das discussões acerca de outros acontecimentos no espaço escolar, na parceria com a coordenadora, parecia haver um hiato entre nós e a escola: embora ocupássemos uma posição interessante, enquanto grupo que se propõe a pensar os processos educativos e a reconstruí-los coletivamente, percebíamos que situações semelhantes às que trabalhávamos – por exemplo, o caso das “turmas-problema” montadas – eram reproduzidas, parecendo desconsiderar as produções coletivas colhidas no trabalho partilhado.

Tal questão se evidenciava pelo lugar desenhado para a psicologia naquela instituição de ensino: profissionais de psicologia estão a todo tempo no território escolar avaliando alunos com testagens e entrevistas psicológicas, prestando-se continuamente a encaminhamentos a partir de queixas das coordenações, das professoras e do Serviço de Orientação Educacional (SOE). Ficou perceptível, então, que também nós acabávamos em um lugar semelhante, mesmo na tentativa de desmontá-lo. Ao intervir na escola a partir de processos de trabalho de diferentes naturezas e com diferentes, estávamos demarcando uma posição interessante, mas que algumas vezes parecia se esvaziar, ganhando a função de intervenção pontual. Para nós, aparecia uma nova questão: como criar condições de sustentabilidade para o que se produz como novidade no cotidiano da escola, para os modos de fazer a educação que equivocam as certezas estabelecidas apoiadas em práticas estigmatizantes e despotencializadoras?

Nas supervisões da equipe, utilizamos como metáfora a expressão “rabo preso” para pensar as relações/vinculações estabelecidas com as diferentes forças em jogo. Tal análise permanente de implicações em nosso coletivo de estágio e na escola se efetua, principalmente, frente a alguns impasses no momento de firmar posições e abrigar seus efeitos. Estar com o “rabo preso”, em uma perspectiva possível, implica em estar contaminado pelo receio de se arriscar na intervenção, atualizando paralisações ou deixando passar questões importantes, além de indicar também que, em nome de certa segurança, se está fixando a um terreno pré-estabelecido e, portanto, mais estável e menos dispendioso. Chamamos atenção ao fato de que a condição de “rabo preso”, quando colocada em análise, pode ter intensificada sua dimensão provisória, não impeditiva de novas composições com o campo.

Inspiradas nesta metáfora, é possível dizer que nossa aposta de intervenção comporta certa sutileza na composição de um plano comum com a escola a partir das diferenças entre os campos de saber psi e pedagógico, e certa coragem em habitar um plano de indeterminação, no qual nos disponibilizamos a deslocarmo-nos, sempre que preciso, de posições previamente estabelecidas. Para habitar este lugar, inspiradas numa imagem trazida pelas crianças, construímos em nós um modo-lagartixa de percorrer um território: ao preferir as paredes ao piso, a lagartixa experimenta outras perspectivas e percebe os riscos de se manter apenas no terreno plano do chão. A lagartixa percorre as paredes em ritmos e velocidades variadas, muitas vezes demorando-se em um ponto ou outro,

explorando a pluralidade de quadros encontrados, dos quais pode se servir temporariamente como esconderijo.

Nós, enquanto corpo-estágio de psicologia na escola, percorremos não apenas seu chão, a saber, as questões que nos chegam em forma de queixas para resolução, mas também suas paredes e, quem sabe, até seus tetos, mesmo que não procuremos esconderijos; percorremos suas vigas, seus tijolos, seus cimentos, seus chapiscos, seus emboços e suas tintas para pensar sua história: diversos atravessamentos que dão sustentação aos sentidos que a escola carrega, que produzem também aquilo que se passa no chão. Elementos, normalmente invisibilizados porque tornados naturais, que nos fazem indagar as forças que compõem um campo problemático, sua relação com as políticas públicas que se materializam no território escolar, a lógica de produtividade-normatividade presente nos encaminhamentos para especialistas. Percorremos a escola com o rastejar da lagartixa que, tendo seu rabo cortado, pode se reconstruir, se recompor de forma potente, desde que atento e prudente aos lugares por onde passa e onde se fixa provisoriamente.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUIAR, K. *Por uma outra economia, economias plurais...* O que a escola tem a ver com isso? In: DIAS, R.O. Formação inventiva de professores, Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2012, p.84-92.

COIMBRA, C. & NASCIMENTO, M.L. *Sobreimplicação: práticas de esvaziamento do político?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: <<http://www.slabb.uff.br/>>. Acesso em: 13/06/2009.

GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular.* São Paulo: Brasiliense, 1987.

DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática.* São Paulo: Escuta, 2002.

LOURAU, R. *Análise institucional e práticas de pesquisa.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

MACHADO, A. M. Plantão Institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, A.M., FERNANDES, A.M.D., ROCHA, M.L.da (Orgs.). *Novos Possíveis no encontro da psicologia com a educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar.* São Paulo: Quero, 1993.

PÉLBART, P. P. Elementos para uma cartografia da grupalidade. In: SAADI, F; GARCIA, S. (Orgs.). *Próximo ato: Questões da Teatralidade Contemporânea.* São Paulo: Itaú Cultural, 2008, p. 33-37.



# *A produção da queixa escolar*

Por Marina Sodré

O título dessa mesa afirma que a queixa escolar é produzida, construída, que ela não é natural. A mim parece um título feliz por não afirmar por quem e como a queixa escolar é produzida. Parece-me que essa é a nossa tarefa aqui hoje.

Um ponto que me ocorre como importante para desenvolver aqui é o de que a produção da queixa escolar começa fora da escola, já que a escola não é uma ilha isolada, sem contato com qualquer outra parte de terra. Talvez seja óbvio, mas nunca é demais sublinhar que, para entendermos a queixa escolar, é preciso que nos interroguemos sobre a nossa época e as subjetividades que aí se produzem e são produzidas, para aproveitar o significativo do título dessa mesa. Precisamos ampliar o nosso zoom para além da escola. Não acho demais sublinhar isso porque, no cotidiano da escola, corremos o risco de não nos distanciarmos da queixa escolar, o que acaba nos colocando numa posição de quem se queixa da queixa.

Como acredito que esse risco é, na verdade, uma tentação, quero fazer aqui uma espécie de "elogio" à queixa escolar. Podemos considerar a queixa escolar como razoavelmente "bem-vinda" se a tomarmos de duas formas, não excludentes. Primeiramente, sublinhemos que a queixa é formulada a partir de um problema, um incômodo, uma dificuldade, um "fracasso" da educação. Proponho que mudemos um pouco o nosso ângulo e tomemos o fracasso da educação como um sucesso. Um sucesso, porque a educação não deve e não pode ser uma tarefa absolutamente bem-sucedida, integralmente bem-sucedida.

Um parêntese: estou aqui baseada em Freud (1933) e naquilo que ele definiu como a primeira tarefa da educação: a educação deve ensinar à criança a adiar sua satisfação pulsional, oferecendo a ela outros destinos pulsionais que não a satisfação imediata. Vocês podem fazer essa leitura, por exemplo, na Conferência XXXIV, chamada *Explicações, aplicações e orientações* (FREUD, 1933 [1932]). Esse é o pano de fundo de qualquer contexto e objetivo educacional, seja ele o familiar, o ensino escolar, o ensino religioso, o ensino universitário etc. Todas essas "educações" só são possíveis a partir da inibição, regulação e transformação das pulsões. Rita Manso de Barros (2015), em artigo inédito, nos oferece uma bela imagem:

a satisfação pulsional só pode de dar nos limites impostos pelas suas margens, fornecidas pelas imposições da realidade, da linguagem que sinaliza a existência do outro. O transbordamento indicaria o enfraquecimento do rio, a impossibilidade de alcançar seu destino: a satisfação de desembocar no mar (BARROS, 2015, p.106).

No âmbito dessa noção de educação, ela é, ao mesmo tempo, necessária e impossível. Necessária pois, se não há margem, não há nem mesmo rio. Impossível porque as margens de um rio são margens mais ou menos eficientes em sua tarefa de "contenção", de "formação" de um caminho. Isto é, não há sujeito sem educação, assim como não há sujeito sem uma cota de ineducabilidade. Assim, se tomarmos essa concepção de educação, seu relativo fracasso – relativo porque é relativo a um ponto de vista – é um sucesso. Se a educação não tivesse problemas, falhas, haveria sujeito? Então, da mesma forma que não existe sujeito sem educação, não há sujeito sem o fracasso da educação. É nesse sentido que podemos tomar o fracasso da educação como um sucesso, porque é uma manifestação do sujeito em resposta ao universal da educação.

Em segundo lugar, é a partir da queixa escolar que a educação se dirige aos outros profissionais e pede ajuda. É aí que nós, psicólogos, entramos. Então, a queixa escolar costuma ser a nossa principal porta de entrada na escola, nossa possibilidade de trabalho.

Bom, mas se fosse só isso, acho que não teríamos motivos para estar aqui, debatendo a questão da produção da queixa escolar. Parece-me que o que se impõe é a necessidade de pensarmos sobre o nosso posicionamento diante das queixas escolares, questão colocada pelo título deste I Seminário, na pergunta "o que a psicologia produz?". Que respostas oferecemos à educação? Qual é a nossa oferta?

É no âmbito das respostas oferecidas à educação que encontramos nossos maiores impasses na prática na escola. A queixa escolar gera no discurso médico, por exemplo, respostas bastante complicadas. Na verdade, são respostas simples demais, no sentido de que costumam vir comprimidas em comprimidos medicamentosos. Para formular melhor a nossa questão: tanta oferta de respostas reducionistas para as manifestações de "fracasso escolar" acaba produzindo queixas escolares cujas formulações também são simplistas, que demandam respostas prontas e receitas prescritivas, rápidas e eficazes. É nesse sentido que precisamos verificar o entorno da escola. Afinal, que oferta é essa de respostas prontas e reducionistas para os impasses da educação?

Em 1929, em *O mal-estar na civilização*, Freud, indagando-se sobre o propósito da vida, reconhece que as possibilidades de felicidade do sujeito sofrem restrições impostas pelo princípio de prazer, de modo que este só pode experimentar um prazer intenso de um contraste, enquanto que o prolongamento de uma situação desejada só pode produzir um contentamento muito tênue. Freud ilustra sua tese com a afirmação de Goethe e que não há nada mais difícil de suportar do que uma sucessão de dias belos. Esclarece, assim, que se "tudo que é bom dura pouco", isso se dá por conta de nossa própria constituição psíquica.

Podemos ler a crônica *Medo da eternidade* (1984) de Clarice Lispector por esse viés freudiano. A autora escreve que jamais esquecerá seu aflitivo e dramático contato com a eternidade quando, ainda criança, foi apresentada pela sua irmã à chamada "bala eterna": "a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer" (LIS-

PECTOR, 1984, p.192). Acostumada a fazer suas balas durarem mais, tirando-as da boca ainda inteiras para chupá-las depois, Clarice Lispector, ao ganhar seu primeiro chiclete e receber a orientação “agora mastigue para sempre”, deixa-o cair de sua boca direto no chão de areia, de propósito, pois, em suas palavras: “a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito” (LISPECTOR, 1984, p.192).

Neste ano de 2015, uma propaganda de chiclete traz o *slogan* “tudo que é bom dura muito mais”. Trata-se de uma nova edição da marca, nomeada de *unlimited*. A crônica de Lispector e a propaganda podem parecer à primeira vista bem próximas, pois ambas revelam a associação entre mascar um chiclete e a experiência do “ilimitado”. Porém, a “eternidade” do chiclete em Lispector parece estar no campo da fantasia. Tanto o é que Lispector se aflige diante da possibilidade de experimentar a eternidade. Mesmo sua irmã, que aparentemente experimenta essa expectativa de forma entusiasmada, não consegue vivenciá-la, pois é sempre interrompida pela perda do objeto-chiclete. Para Lispector e sua irmã, o chiclete “é” eterno, mas continua durando pouco. Da promessa de eternidade retratada na crônica à promessa do ilimitado da propaganda de nossos dias, há aí um importante deslocamento? Na propaganda, a fantasia da eternidade é transformada em uma oferta do mercado global. O que se encontrava no âmbito do sujeito, enquanto uma fantasia, passa a ser ofertado como um objeto de consumo como outro qualquer. Trata-se do absurdo ofertado como uma flor, nos termos de Cardoza (2009).

O que se passou entre o paradigma do “tudo que é bom dura pouco” para o paradigma do “tudo que é bom dura muito mais”? Como a educação é tocada por esse deslocamento? O segundo paradigma não parece contraditório com a primeira tarefa da educação? Localizemos a primeira tarefa da educação no âmbito do “tudo que é bom dura pouco”. “Quem” decide o quanto dura é “a” educação. Como margear a satisfação pulsional em tempos de “muito mais”? Como educar em tempos de *unlimited*?

Entendemos que as queixas escolares sempre existiram, tendo em vista que emergem do mal-estar produzido pela contradição entre o universal da educação e o singular de cada um. No entanto, para além desse aspecto, a nossa questão é se há algo da queixa escolar que, articulado ao nosso tempo e às suas subjetividades, apresenta-se como “novo”. O mal-estar na escola parece não apenas uma consequência do inconciliável entre o universal e o singular, mas também do inconciliável entre o discurso universal da educação, que restringe e cerceia a satisfação pulsional, e um outro discurso que torna a suposta “satisfação” infinita através de objetos de consumo, supostamente acessíveis a todos, em todos os lugares e a qualquer hora.

Mais do que trazer respostas sobre a produção da queixa escolar, o que queremos sublinhar é a importância de investigarmos o quanto e como a vida na escola é afetada pelas questões contemporâneas. Não para que tenhamos, vale ressaltar, uma posição nostálgica de outrora, mas para construirmos novas saídas para velhos e novos impasses.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARROS, R. M. M. de. Algumas considerações sobre educação, ciência e capitalismo: o que pode a psicanálise? In: BARROS, R. M. de; DARRIBA, V. A (Orgs.). *Psicanálise e Saúde: entre o Estado e o Sujeito*. No prelo.

CARDOZA, I. F. *Da montagem perversa ao discurso do capitalista no laço da atualidade: ou do absurdo ofertado como uma flor*. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009.

FREUD, S. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. XXXIV: Explicações, aplicações e orientações (1933 [1932]), vol. XXII. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.135-154.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização (1930 [1929]), vol. XXI. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago. p.67-148.

LISPECTOR, C. Medo da eternidade. In: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

# ***Formação e gestão na escola pública: Atravessamentos das políticas educacionais na ação da psicologia escolar***

Por Angela Maria Dias Fernandes & Silmara Cássia Barbosa Mélo

O texto aqui apresentado é uma revisão da apresentação feita na mesa-redonda *Ensino da psicologia escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos*<sup>1</sup>. Nesse trabalho de reelaboração foi incorporada uma outra pesquisadora que muito contribuiu para as conclusões ali apresentadas. Assim, assumindo a quatro mãos a tarefa, a palestra proferida passa a texto produzido por essas vozes e saberes.

Iniciamos referendando a observação de que as palavras *conteúdos* e *práticas* – contidas no título da mesa-redonda – fizeram disparar nossa análise. A implicação com o contexto de investigação em políticas educacionais, no qual nos vemos imersas, atravessa o campo da psicologia escolar, focalizado neste evento. A escola nos surge com curiosidades e estranhamentos que nos propomos desvendar. As duas palavras articuladas se traduzem em outras duas – *formação* (do psicólogo, do pedagogo, do professor, do aluno) e *gestão* (da atividade profissional, da escola, da vida, do coletivo).

Perseguindo o diálogo de significados, essas palavras se entrelaçam com outras – pacto e compromisso – presentes hoje com muita intensidade nas políticas educacionais brasileiras. Para compreender sua dimensão, iremos fazer uma caminhada pela história pontuando alguns eventos. Marcaremos certos acontecimentos que colocaram a educação no Brasil diante de compromissos internacionais fundantes de uma nova estratégia, a da responsabilização e do compromisso de “todos” pela educação no país. A seguir, examinaremos como as orientações que emanam dos programas que orientam atualmente o trabalho pedagógico e a gestão escolar devem servir de balizadores para a prática da psicologia neste contexto. Ao final, iremos fazer algumas tentativas de indicar, na análise de implicações e na busca de visibilidades, reconhecimentos de caminhos possíveis.

## ***Da educação para todos ao todos pela educação: o contexto legal da responsabilização dos profissionais da educação***

Em 1990, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, onde foi lançada pela UNICEF e a UNESCO, apoiados pelo Banco Mundial e

---

[1] A mesa-redonda fez parte da programação do I Seminário *Psicologia das escolas: o que o professor demanda e o que a psicologia produz*, realizado no Rio de Janeiro, nos dias 22 e 23 de maio de 2015, como atividade do Conselho Regional de Psicologia (CRP/03).

outras organizações, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. A partir de então, nosso país passa a comungar da ideia de uma “luta global pela paz mundial” com “respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente” (UNESCO, 1998, p.3). Destaca-se nesta declaração a importância dirigida à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada cidadão, através da responsabilização dos indivíduos, conferindo aos membros de uma sociedade

a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus (UNESCO, 1998, p.3).

Apesar de ficar clara uma orientação para o exercício de direitos, cabe debater sobre o que significa esse processo de responsabilização, esse “empenho de todos”, que servirá à uma (re)formatação do trabalho docente, conforme pretendemos apontar.

A partir da *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, se constituíram os *Planos Decenais de Educação para Todos*, contemplando as diretrizes e as metas da Conferência. No Brasil, a meta principal do plano era, em dez anos (1993-2003), alcançar a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo.

Na esteira de ajuste da política educacional brasileira às necessidades de reestruturação do Estado, assistimos ao processo de homologação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (Lei n.º 9394/96). Apesar de ter mobilizado vários setores de nossa sociedade em uma ampla discussão, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a LDB/1996 resultou em um texto liberal, alinhado com os interesses dos organismos internacionais, dialogando diretamente com o Banco Mundial, garantindo subsídios, flexibilizando estratégias, retirando direitos e minimizando deveres, sendo uma porta aberta para o que viria a seguir como propostas na regulamentação dessa lei.

Dois Congressos Nacionais da Educação (I e II CONED), realizados a partir de então, e a pressão social produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, fizeram nascer uma proposta popular de Plano Nacional de Educação, conhecida como *O PNE da Sociedade Brasileira*. No entanto, em 2001, saiu vitoriosa no Congresso Nacional uma outra proposta que em nada dialogava com os interesses sociais. Valeu nesse episódio o exercício de resistência e o conhecimento dos “recursos” utilizados pelos congressistas para impor os interesses dos lobistas e empresários no que se refere ao financiamento e gerenciamento da educação pública.

Essa “luta”, na verdade empreendida por empresários, ganha espaço na construção de um projeto educacional, cujo papel seria o de produzir e manter uma sociedade aliada aos interesses privados do capital forjando trabalhadores flexíveis e produtivos, como nos indica Harvey (1989). Esse acúmulo de forças garantiu a estes atores a possibilidade de impor uma outra direção no processo de construção das políticas educacionais brasileiras.

Para atender aos interesses privados, surge em 2005 o Movimento Todos pela Educação<sup>2</sup> que se materializa no documento *Compromisso Todos pela Educação*. Indicando cinco metas a serem alcançadas, o grupo de empresários, responsável por essa articulação, faz críticas à educação brasileira apontada como ineficiente por não definir objetivos, mecanismos de acompanhamento e propostas de avaliação. Afirma-se o ideário neoliberal meritocrático<sup>3</sup> baseado na avaliação de desempenho e na responsabilização, chamando os sujeitos a “colaborar” e se “comprometer” com o projeto hegemônico, sendo controlados por mecanismos cada vez mais aprimorados e sofisticados, como fica evidenciado nos manuais dos programas e nos processos informatizados de controle diretamente conectados ao Ministério da Educação e nas propostas de avaliação nacionais.

Chamamos atenção para uma mudança importante no discurso da política educacional que atravessará nosso cotidiano escolar. Conclamando os “usuários” dos serviços de educação a “compartilhar a responsabilidade” e se “comprometer”, o que se assiste é a centralização nas ações do governo que, aos poucos, através dos diversos programas que serão lançados a seguir, retiram da escola a possibilidade de qualquer iniciativa em termos de planejamentos e avaliação, afetando a autonomia no trabalho docente e na gestão. A definição de “compromisso”, contida no slogan dos empresários, traz como significado a adesão ao discurso preparado pelos mesmos com abertura para uma Terceira Via, promovendo a expansão da educação com garantias de subsídios públicos para o setor privado, atendendo aos projetos internacionais ditados pelo Banco Mundial, por meio de incentivos meritocráticos. Conforme demonstram Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p.763),

a teoria neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a Terceira Via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor.

A terceira via constitui-se, assim, numa proposta neoliberal para o século XXI, preconizando a possibilidade de existência de um “capitalismo de face humanizada”, justamente quando as formas de exploração se radicalizam, chegando a níveis dramáticos para existência humana (MÉLO, 2015).

Em consonância com o ideal desse movimento liderado pelos empresários, o Ministério da Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007a) – que evidencia e traz como principal “bandeira” o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Decreto Federal 6.094/2007). Sendo fruto da imposição dos grupos de empresários, representados no Todos pela Educação, o PDE não nasce de um movimen-

[2] Integram o Movimento Todos Pela Educação o Grupo Gerdau (empresa multinacional do campo da siderurgia), com a participação de outras empresas como Suzano Papel e Celulose, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho e dos bancos Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander, bem como do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Ethos e pessoas físicas, incluindo secretários de Educação de alguns estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários (Consultar: <http://todospelaeducacao.org.br>).

[3] Sobre o tema da meritocracia ver: GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: RJ, Vozes, 1995; SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

to democrático, mas sim de uma proposta de governo desarticulada de toda a história já construída pelos movimentos sociais em luta pela escola pública. O PDE é entendido como um plano de metas que agrega ações destinadas à educação básica e superior, se constituindo em uma política de governo e não de Estado, como seria o Plano Nacional de Educação PNE, de 2001, conforme expressa a crítica de Dourado (2011).

Não vamos nos deter nem tratar com muita profundidade o surgimento do PDE, já que nosso foco é abordar alguns dos programas que chegam nas escolas, assim como seus desdobramentos nas práticas de formação e gestão. No entanto, vale ainda fazermos uma breve consideração sobre o cumprimento das metas indicadas no próprio plano. Chama atenção alguns termos utilizados no texto que podem ser identificados como consonantes ao discurso hegemônico: processo de individualização dos sujeitos, visão sistêmica da educação, regime de colaboração, avaliação e gestão dos resultados (BRASIL, 2007a).

Nesse novo contexto, que se inaugura em 2005, fica abalado o ideal de universalização da educação como garantia de direitos. As “novas iniciativas” do governo, a partir do PDE, se reduzem à um processo de alfabetização centrado em língua portuguesa e matemática, conforme o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* – PNAIC (BRASIL, 2012) e à uma proposta de constituição de uma escola em tempo integral, reeditada através do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007b).

## **Avaliação de desempenho na formação e na gestão: algumas práticas de governamentalidade**

Esses dois programas de governo se relacionam diretamente com propostas de *formação*, uma das palavras que vêm dando sentido a esse texto. Essa palavra assume importância não só no que se refere ao trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, como também à expectativa de formação do aluno, que deveria se dar em articulação com as demandas sociais e globais do desenvolvimento humano. Assumindo um modelo de formação continuada, os projetos de formação, assim como os de planejamento da atividade pedagógica, são atravessados pela orientação política neoliberal e pelos dispositivos legais que regem o trabalho no cotidiano escolar, conforme vimos apresentando até o momento. O professor, através dos inúmeros relatórios que são impostos como “formas de acompanhamento”, vê sua prática burocratizada.

A *gestão*, neste movimento, ganha o sentido de monitoramento a distância. Os gestores, atendendo às orientações expressas em cada programa que chega à escola, se afastam dos processos educacionais passando a ser o elemento que “alimenta a máquina” com as informações necessárias ao “diálogo” de cada escola com a lógica neoliberal da avaliação do desempenho.

Nessa lógica de ação implementada pelos governos atuais, em consonância com os interesses dos empresários responsáveis pela nova direção das políticas educacionais, a

formação e a gestão escolar passam a se dar no campo da “cultura do desempenho”, que (re)forma a estrutura da organização escolar e a formação do professor, interferindo, ainda, no agir e no pensar dos sujeitos envolvidos.

O primeiro programa a ser abordado é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado em 2012. Sendo um dos maiores exemplos da política de responsabilização, apresenta em seu texto três questões importantes que iremos focalizar: a redução dos conhecimentos a serem adquiridos na escola, priorizando duas áreas – língua portuguesa e matemática; a organização de uma proposta de avaliação de aprendizagem que seja centralizada, inspirada nos princípios meritocráticos do “ranqueamento” entre as instituições educativas nacionais e internacionais, utilizando como balizador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a constituição do professor como alfabetizador através de “pactuações” realizadas em articulação com os projetos de formação continuada forjados de forma centralizada pelo Ministério da Educação.

Com relação à formação dos sujeitos, fica claro que, ao definir como áreas necessárias para uma alfabetização somente o acesso à leitura e escrita e às habilidades de cálculo condizentes com o 3º ano, é estabelecido um limite para o crescimento e inserção dos sujeitos nas produções sociais e culturais da humanidade. Esta posição, assumida enquanto política educacional, encontra-se expressa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) –, os quais atendem ao objetivo de orientar os currículos das escolas brasileiras com a exigência de capacitar para a aquisição de “novas competências e saberes”.

A existência de um conjunto de materiais didáticos e pedagógicos padronizados para todo o país ofende a possibilidade de construção de propostas singulares que possam fazer do professor e dos alunos sujeitos produtores de conhecimento. Nessa perspectiva, a autonomia do professor fica claramente comprometida.

O professor alfabetizador, produzido no contexto de ação do PNAIC, deve “pactuar” com todas as regras fundamentadas nas formações continuadas de forma centralizada e “comprometer-se” com os resultados a serem aferidos através da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA. Esta última passa a alimentar os dados do IDEB<sup>4</sup>. O Pacto pela Alfabetização exige do professor alfabetizador uma certa “performance” e uma prática pedagógica voltada para elaboração de sequências didáticas para atender aos fins diretamente relacionados às matrizes curriculares das avaliações que serão aplicadas aos estudantes do Ciclo de Alfabetização (MÉLO, 2015).

Nesse sentido, concluindo sua investigação sobre a “produção do professor alfabetizador”<sup>5</sup>, Mélo (2015, p.121-122) indica que

---

[4] De acordo com a Folha de São Paulo (2/11/2014), o nível de leitura de alunos de 8 anos é considerado baixo em 22 estados brasileiros, segundo os resultados da primeira Avaliação Nacional da Alfabetização realizada com cerca de 2,3 milhões de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, já depois de um ano de formação oferecido pelo PNAIC. Isso talvez seja um indicativo de que a estratégia do governo parece não estar colaborando nem atendendo às metas traçadas por ele mesmo.

[5] Trata-se da dissertação de mestrado fruto de investigação de Silmara Cássia Barbosa Mélo *Interrogações sobre o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa e a Formação Inicial: “compromisso”, “adesão” e “pacto”* na produção do professor alfabetizador, defendida em 2015, no PPGE/UFPB.

deve-se problematizar e desnaturalizar as políticas, a exemplo do PNAIC, colocadas como “salvadoras” e única solução para um dado problema, no sentido de identificar seus verdadeiros impactos. Apesar dos professores que “aderem” ao pacto receberem uma formação “terceirizada”.

É preciso destacar, sobretudo, a ênfase direcionada à formação continuada do professor com relação às práticas de alfabetização. A proposta expressa no Manual do Pacto (BRASIL, 2012), de certo, sustenta “um modelo de alfabetizar”, distanciando-se de outras possibilidades que acabam perdendo legitimidade frente às formas de “comprometimento” e “responsabilização” ditadas pelo PNAIC.

Observamos, assim, dois aspectos importantes nesse Pacto pela Alfabetização: a “disciplinarização do ato de alfabetizar” e a forma como os sujeitos (estudantes, professores, gestores das escolas públicas e familiares) são governados para manter o “bem geral” da população, isto é, a alfabetização de todas as crianças, fazendo referência ao que Foucault (2008) chama de governamentalidade, que reúne dispositivos, que têm como alvo principal a população, através de aparelhos de governo e saberes.

Sobre o processo de disciplinarização por parte do sujeito ao alfabetizar-se, evidencia-se que, para estar alfabetizada, a criança deve atender as competências e habilidades listadas pelo Pacto, que estão diretamente relacionadas às diretrizes curriculares exigidas pelas avaliações em larga escala, a exemplo da Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, as quais os alunos serão submetidos.

Dessa forma, o professor passa a responsabilizar-se pela alfabetização de “todas as crianças até os 8 anos de idade”. Além de assumir a função de gerente do processo de formação para uma prática “eficiente e eficaz”, ele monitora seus resultados nas avaliações e é monitorado por um sistema que mantém atualizado um banco de dados das turmas, professores e escolas. Isso significa que “novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e ministradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (BALL, 2005, p.546).

Assistimos ao surgimento de processos e políticas de subjetivação ou, como se refere Foucault (2008), às novas táticas e estratégias cada vez mais sofisticadas de governo, a chamada governamentalidade neoliberal (GADELHA, 2009). Para Gadelha (2009, p.181),

é nesse sentido que se tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores.

O segundo programa que nos interessa abordar atende ao que é indicado no Art. 34 da LDB/1996 (Lei 9394/96), a respeito da necessidade de organização do ensino em tempo integral. Através do Programa Mais Educação, o PDE retoma a proposta de ampliação da jornada escolar, cujo objetivo “é superar o processo de escolarização centrado na figura

da escola, incluindo outros saberes, outros espaços educativos e outros membros da sociedade” (BRASIL, 2007a, p.5), indicando como finalidade diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural.

A articulação desse modelo de projeto com as concepções neoliberais é claramente observável por haver favorecimento de políticas de baixo custo para países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. A indicação da população escolar a ser atendida pelo programa igualmente enuncia suas intenções. Segundo a *Cartilha Passo-a-passo* (BRASIL, 2007c), os alunos aos quais se dirigem suas ações são aqueles que se encontram em vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras); estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e 5º anos) e das séries finais da segunda fase do ensino fundamental (8º e 9º anos), onde se percebe uma evasão e repetência maiores. O que se observa é a constituição de uma proposta, que, muito distante de ser uma política de estado, se reduz a um política focalista (PERONI, 2003), dirigida à uma parcela da população que deve se adaptar ao modelo de escola idealizado pelos empresários. Segundo Barros e Fernandes (2015, p.77),

essa prática assegura a exclusão dos alunos selecionados a partir de categorias que entendemos como segregadoras e engendradas de sentidos preconceituosos, que põem em “cheque” o objetivo expresso no texto do programa de “superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças” (BRASIL, 2009; p. 9).

Embora o Programa Mais Educação não estabeleça metas claras para alcançar resultados avaliativos, ele corrobora com os ideais de responsabilização social pela educação, o que fica demonstrado no formato que adota no interior das escolas. Conforme o que está previsto no texto oficial, o programa admite a inserção de pessoas voluntárias ou oficinheiros que realizam as atividades recebendo bolsas sem vínculo empregatício. Sob a alegação de que, desta forma, se estaria estreitando laços comunitários, o Programa Mais Educação mostra uma das faces da precarização do ensino público.

Diferente dos programas formais que estabelecem o “compromisso” dos professores através da prática de “pactos” estabelecidos de forma compulsória, este se organiza por meio de oficinas culturais e artísticas que se realizam no contra turno escolar, permanecendo o aluno na escola o dia todo<sup>6</sup>. Separando no ensino formal os conhecimentos que elencou como fundamentais (língua portuguesa e matemática) e no contra turno o que denominou de macro campos (acompanhamento pedagógico, cultura e artes, cultura digital e outros), reafirma a desqualificação dos conhecimentos que permitiriam a afirmação de singularidades através de ações criativas.

Nesse “projeto de escola”, sem a instrumentalização fornecida pelo acesso a todos os conhecimentos que o homem, como ser inventivo, produz, as crianças pobres que fre-

[6] Esse tema foi investigado em nosso Grupo de Pesquisa, resultando na dissertação de mestrado, defendida por Emília Cristina Ferreira de Barros, em 2012, no PPGE/UFPB, intitulada *Uma investigação sobre “o ficar na escola o dia todo”: sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual.*

quentam as escolas públicas passam a ser elementos de treinamento de pequenas habilidades a serem todo o tempo testadas. A este projeto se contrapõe a perspectiva de uma formação integral do aluno, na qual os saberes são colocados diante dos estudantes como um produto da sociedade e de suas lutas sociais e políticas. Silvio Gallo (2008) afirma tratar-se de um processo de formação social do aluno de modo que este possa assumir diante da sociedade *posturas de liberdade, respeito e responsabilidade*, tendo como base a reflexão sobre a própria produção do conhecimento.

## **Atravessamentos em análise: algumas pistas na ação da psicologia escolar**

Esse percurso pelo contexto das políticas educacionais brasileiras se justifica pela compreensão que defendemos de que existe um processo de entrecruzamentos de pertencimentos e de referências sociais, econômicas e políticas que se fazem presentes no campo de intervenção do psicólogo em qualquer organização. No caso da escola pública, observamos que as políticas educacionais têm atravessado o espaço de constituição das formas singulares de pensar, sentir e agir em um movimento que precisa tornar-se visível.

Temos trabalhado com as ferramentas construídas em um campo teórico metodológico designado como Análise Institucional, que coloca algumas pistas importantes nesse sentido. Não temos como aprofundar os conceitos mas podemos trazer algumas noções.

Para René Lourau, constitui-se um campo de lutas entre forças instituídas e instituintes (LOURAU, 1993; ARDOINO; LOURAU, 2003; ALTOÉ, 2004) que deve ser visibilizado em um processo de intervenção. Esse processo diz respeito à elucidação das instituições que se materializam em formas sociais quando da institucionalização de procedimentos e estratégias de ação no cotidiano escolar. Trata-se de uma análise que deve ser realizada como um processo coletivo, do qual cada um deve ser capaz de se apropriar.

De Ardoino e Lourau (2003, p.24) trazemos uma contribuição que julgamos fundamental.

A explicitação das implicações, tanto no sentido psicológico (implicação afetiva e libidinal) como no lógico e político (implicações institucionais, reconhecimento dos *status*, das posições de onde se fala, dos interesses de classe, das transversalidades, das opções ideológicas e dos pertencimentos, etc.), devolverá aos comportamentos individuais e coletivos significações e dimensões cuidadosamente ignoradas pelas formas de análise de tipo psicológico e organizacional.

O que estamos indicando é que é necessário trazer para o campo da análise coletiva, no interior da escola, todos os elementos que constituem seu cotidiano. Estamos nos referindo a todas as formas de organização do trabalho docente e de gestão que são implantadas a partir dos programas que vimos analisando e de outros que chegam ao sabor das intenções de cada posição de governo.

Importante perceber como se constitui um “professor alfabetizador”; qual o efeito das formações continuadas relacionadas aos diversos programas; qual o lugar do professor nos processos de avaliação centralizados; qual a consequência de um processo educacional baseado em manuais; qual sua repercussão na ação do professor e qual aluno se constitui com base nessas práticas. Essas questões devem ser debatidas e trabalhadas com base nos contextos políticos nos quais emergem vislumbrando uma intervenção coletiva nestes mesmos contextos. Do contrário, corre-se o risco de naturalizar as dificuldades de mudança como intrínsecas aos próprios dispositivos legais.

Chamamos atenção para o intenso sofrimento que temos assistido no interior das escolas, vivenciado por profissionais despotencializados, fragilizados e tomados como incapazes de produzir seus próprios planejamentos e avaliações e de dar sentido singular à sua maneira de ser docentes. A forma de “comprometer-se”, como apontamos no texto, anula a possibilidade ser criador, inventor, sujeito de suas ações. Junto com o inventor anulam-se igualmente as “invenções” capazes de tornar mais felizes, íntegros e potentes os alunos feitos descobridores de si e do mundo.

Acreditamos que a tarefa principal da psicologia na escola seja forjar ações que permitam o ato de comprometer-se com o novo e com a potencialização dos espaços escolares. Isto se faz com um movimento da psicologia no sentido de fortalecer espaços de resistência, exercendo o poder de estabelecer em si e no outro uma curiosidade pelo humano e suas incansáveis produções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTOÉ, S. (Org.). *René Lourau: Analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.
- ARDOINO, J.; LOURAU, R. *As pedagogias institucionais*. São Carlos: Rima, 2003.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e produtividade. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n.126, set./dez, 2005, p.539-564. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 22 de março de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual do PNAIC, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 01 de novembro de 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação*. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. Portaria interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, Ministério da Educação, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Programa Mais Educação – Passo a passo*. Brasília: MEC, 2007.
- BARROS, E. C. F. de; FERNANDES, A. M. D. *Uma investigação sobre o "ficar na escola o dia todo": sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola pública brasileira*. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2015.
- DOURADO, L.F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas*. Goiás: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GADELHA, S. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In: *Revista Educação e Realidade*, n 34, p.171-186, mai/ago 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8299/5537>>. Acesso em: 26 de junho de 2014.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). *O sentido da escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.15-36.
- GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: RJ, Vozes, 1995.
- HARVEY. D. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Ed. Loyola, 1989.
- LOURAU, R. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MÉLO, S. C. B. *Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do Pedagogo na Paraíba: "compromisso", "adesão" e "pacto" na produção do professor alfabetizador*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2015.
- PERONI, V.M.V. *Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- PERONI, V.M.V.; OLIVEIRA; R.T.C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol.30, n.108, p.761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 de agosto de 2013.
- SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996.
- TODOS Pela Educação. *Missão, objetivos e princípios*, 2007. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 28 de novembro de 2010.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04 de outubro de 2015.

# ***Ensino de psicologia escolar como invenção: conteúdos e práticas***

Por Beatriz Sancovschi

O estudo só pode surgir no lugar em que as respostas não saturam as perguntas, mas no lugar em que são, elas próprias, perguntas (LARROSA, 2003, p.55).

## **Para início de conversa**

O presente texto surge como registro da fala proferida no *I Seminário Psicologia nas Escolas: o que o professor demanda e o que a psicologia produz*. Não se trata de uma transcrição, mas de reescrever e, ao reescrever, repensar não apenas o que foi dito, mas o que foi vivido e refletido. A referência permanece sendo o título da mesa na qual o trabalho foi apresentado, a saber: *Ensino de psicologia escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos?*

As demandas do dia-a-dia muitas vezes nos impedem de “perder tempo” pensando sobre nossas atividades. Estamos por demais ocupados fazendo, agindo, trabalhando. Estamos sobrecarregados de informações. São tantos e-mails, reuniões, encontros, projetos. Nos falta tempo para parar e pensar, refletir, deixar ressoar e reverberar. Vamos nos concentrando naquilo que acontece e abrindo mão do que *nos* acontece. Como nos fala J. Larrosa (2004, p.154): “a cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe”. A discussão da atenção na contemporaneidade, ou melhor, de sua falta ou *déficit*, assim como a da hiperatividade, pode ser lida neste contexto no qual parar para pensar é perder tempo. Ou, ainda, da primazia do foco em detrimento da distração, da performance em detrimento da contemplação. Neste sentido, o convite para participar deste evento e, em especial, desta mesa produziu em mim uma abertura para me encontrar com meu trabalho. Deixá-lo ressoar em mim e refletir sobre o que está sendo produzido. Portanto, é a partir dessa dimensão experiencial que pretendo falar/escrever. Não se trata de uma fala/escrita sobre o ensino de psicologia escolar em geral ou do que deveria, ou, ainda, do que poderia ser o ensino de psicologia escolar, mas do que temos feito. Do que tem sido a minha experiência COM os alunos (estagiárias), COM os textos e COM o campo.

## O lugar de onde falo

Como professora de psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pertenço ao Departamento de Psicologia Geral e Experimental (DPGE). Apenas bem recentemente estou responsável pela disciplina de Aprendizagem (Psicologia da aprendizagem). Aprendizagem é um tema que há muito me fascina, no qual tenho trabalhado procurando pensá-lo não como um processo invariante, mas como algo que se articula à produção de subjetividade e à política (SANCOVSKI, 2005, 2010). É certo que as discussões sobre aprendizagem podem se misturar mais ou menos com as questões da educação e da escola, mas não se confundem. A disciplina de Psicologia Escolar é atualmente responsabilidade do Departamento de Psicologia Social. Falo atualmente, pois o Instituto de Psicologia da UFRJ está passando, neste momento, por um interessante processo de revisão de sua organização, que se articula, de algum modo, à reforma curricular, sendo ainda muito cedo para saber no que dará todo este processo.

Portanto, a questão do ensino de psicologia escolar chega a mim através do estágio/extensão. Vejam, então, que não há na UFRJ uma articulação necessária entre as disciplinas e os estágios/extensão. E, falar do ensino ou do ensino-aprendizagem a partir do estágio e não de uma disciplina teórica, marca, a meu ver, uma diferença importante. Estou por excelência no lugar da escolha e da prática, do desejo e da experiência. O aluno pode escolher em qual área da psicologia fará estágio, não há obrigatoriedade de escolher a escola como campo de atuação. E ele pode escolher desistir sem que isto o prejudique. Ao mesmo tempo, eu também, como professora/supervisora, tenho mais liberdade para passear e compor as referências teóricas. A relação com os alunos é mais próxima, pois são menos alunos. A prática e o campo ganham destaque em detrimento da avaliação.

Além disto, ainda tecendo certa análise de implicação, me sinto com um ser híbrido que tem procurado articular as discussões sobre cognição e produção de subjetividade à discussão sobre educação e escola, tendo em vista nossa contemporaneidade. Não consigo pensar a escola e nas relações que lá se produzem sem ficar curiosa e investigar as novas formações subjetivas e cognitivas.

## O que fazemos quando ensinamos-aprendemos?

Essa é uma questão para a qual cabem muitas respostas. Se pensarmos com autores behavioristas, diremos que condicionamos ou treinamos sujeitos. Se pensarmos com autores gestaltistas, diremos que ajudamos na configuração de campos para que surjam *insights*. Por uma questão de política cognitiva<sup>1</sup>, gosto mais de pensar a partir das teorias construtivistas. Estas revolucionam o campo ao procurarem superar tanto as posturas inatistas quanto as ambientalistas. Aí incluo não apenas a teoria piagetiana

---

[1] "O que o conceito de política cognitiva busca evidenciar é que o conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um ethos" (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p.12).

(Epistemologia Genética), mas também as teorias de L. S. Vigotski (Psicologia Histórico-Cultural) e de F. Varela e H. Maturana (Abordagem Autopoiética-Enativa).

As teorias construtivistas, cada uma a seu modo, irão enfatizar a importância da ação. É sempre a partir das ações ou das práticas que construímos conhecimento. O conhecimento não está no sujeito e tampouco no mundo, mas nasce na relação, no entre-dois que constituirá sujeito e mundo. Dependendo da abordagem, esta construção pressupõe teleonomia, isto é, um norte ou um destino ao qual se pretende chegar. Este é o caso da teoria piagetiana. Em função da forma de colocar o problema da construção do conhecimento – como se constitui o sujeito epistêmico –, Piaget (1978; 2001; KASTRUP, 1999) toma o conhecimento por inteligência e estabelece como destino de toda a construção do conhecimento a inteligência lógico-formal. Para outras, como é o caso da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000; SANCOVSCHI, 2005), a ideia de um direcionamento pressuposto à construção é questionável na medida em que o desenvolvimento depende das mediações estabelecidas e das internalizações efetuadas. Como as mediações se fazem no encontro entre sujeito e signos e/ou instrumentos e como cada vez mais vemos proliferarem signos e/ou instrumentos, abre-se uma infinidade de caminhos para a construção desse conhecimento. Há ainda aquelas como a abordagem autopoiética-enativa (MATURANA, VARELA, 1995; VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2003) que rejeitam radicalmente qualquer tipo de telos no processo de construção da cognição. Portanto, de modos diferentes, com L. S. Vigotski e com F. Varela e H. Maturana podemos afirmar uma construção da cognição que se opera por derivas e encontros, sem qualquer destino pré-estabelecido (SANCOVSCHI, 2005; SANCOVSCHI; KASTRUP, 2008). No mesmo movimento em que o conhecimento vai sendo construído a partir de encontros estabelecidos, sujeitos e mundos vão se constituindo. Sujeitos e mundos são, portanto, efeitos de práticas cognitivas e não pressupostos. Podemos, então, afirmar com esses autores que o que está em jogo nos processos de ensino-aprendizagem é menos a representação adequada de algo já dado e mais a invenção COM os alunos de sujeitos e mundos. Note-se que esta invenção reverbera não apenas sobre os alunos, mas também sobre nós, professores. A formação pressupõe transformação de quem ensina e de quem aprende. Invenção de alunos e professores. Ainda sobre a invenção, é preciso afirmar que ela não se faz de maneira solipsista ou ex-nihilo, a partir do nada. Como ressalta Kastrup (1999, p.23) a partir da recuperação da etimologia da palavra latina *invenire*,

a invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria.

Neste sentido, a abordagem autopoiética-enativa de F. Varela e H. Maturana merece destaque. Com eles, o problema da invenção de si e do mundo no processo de apren-

dizagem se afirma em primeiro plano, possibilitando que haja uma releitura das outras abordagens construtivistas<sup>2</sup>.

F. Varela, a princípio como parceiro de H. Maturana e depois com outras parcerias, re-colocará o problema da cognição. Esta será concebida para além dos paradigmas informacionais e representacionais. Para Varela, conhecer não é processamento adequado de informações que chegam do meio e, muito menos, uma representação adequada por um sujeito já constituído de um mundo já dado. Apoiado inicialmente na biologia<sup>3</sup> (MATURANA; VARELA, 1995) e depois na fenomenologia (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003), Varela argumentará, através de conceitos como acoplamento estrutural e *breakdown*, que o que está em jogo na atividade cognitiva é o co-engendramento sujeito-mundo, que, ao se fazer, transforma ou inventa continuamente sujeitos e mundos. Neste sentido, todo ensinar-aprender envolve muito mais do que construções, envolve invenções de si e do mundo.

## **O que fazemos quando ensinamos psicologia escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos?**

Será que se trata de revelação? Será que há algo a ser revelado? Para o dicionário revelar está relacionado com conhecimento súbito, mas também com declaração ou divulgação de coisa que estava em segredo ou era ignorada (Michaelis, 2014).

Quando ouço a palavra revelação, tenho a impressão de que há algo já dado que está momentaneamente oculto e que será revelado. Fico com a impressão de que, em alguma medida, ela traz implícito o compromisso com a representação. Como se houvesse algo dado que, embora não pudéssemos ver naquele momento, enxergaríamos em seguida. Como no caso da revelação fotográfica, que imprime no papel o que estava no mundo. Entendo que podemos usá-la por comodidade, sem implicações ontológicas ou epistemológicas. Nas palavras de Varela, Thompson e Rosch (2003), seria uma representação em sentido fraco, um jeito de falar apenas, bastante diferente da representação em sentido forte. No entanto, a fim de evitar mal-entendidos, prefiro pensar em invenção.

Assim, no ensino e na aprendizagem da psicologia escolar, estamos sempre inventando. Inventando sujeitos e inventando mundos. Inventando o psicólogo e inventando a psicologia. Nos inventando e contribuindo para a invenção de nossos alunos. É importante ressaltar que, neste sentido, a invenção não é um capricho ou um voluntarismo, mas resultado de um co-engendramento. Não inventamos do nada, a partir de uma inspiração mágica. Inventamos no encontro com os alunos, com os textos, com o cam-

---

[2] Para um diálogo entre a abordagem autopoietica-enativa e a epistemologia genética (ALVAREZ, 1999) e para um diálogo entre a abordagem autopoietica-enativa e a psicologia histórico-cultural (SANCOVSCHI, 2005).

[3] Para F. Varela (1995), o biológico é impregnado de história, não sendo um biológico natural. "Para entendermos os seres vivos em todas as suas dimensões, e assim entendermos a nós mesmos, é necessário entender os mecanismos que os tornam seres históricos" (MATURANA; VARELA, 1995, p.96). Por fenômeno histórico, Varela e Maturana (1995) entendem: mudança de estado decorrente de uma modificação anterior.

po, com as políticas, com as greves e com tudo o mais que nos atravessar. A invenção se faz com restos, com fragmentos daquilo com o qual nos encontramos. Daí a ideia de cartografar as práticas dos psicólogos escolares – desafio que o Núcleo Abrapso-Rio tem procurado fazer, seja através de entrevistas que foram realizadas com psicólogos de ontem e de hoje que atuam nas escolas até o encontro que tem acontecido todo ano no IP/UFRJ desde 2009.

A partir da perspectiva da invenção, desloca-se, a meu ver, a famosa pergunta sobre identidade do psicólogo escolar (KUPFER, 2004). Mais interessante do que buscar a identidade do psicólogo escolar, como se a partir dela pudéssemos passar a saber o que fazer, é perceber e positivar as singulares práticas que são inventadas no cotidiano em cada relação. Práticas estas que dificilmente são previstas ou pressupostas, mas que nascem do co-engendramento do psicólogo, que traz uma história pessoal e de formação que se encontra com o campo que também tem sua história e com os seres humanos que compõem o campo. Estes também com suas histórias e formações.

Para me auxiliar a falar da diferença entre a cartografia das práticas e a busca por identidade, cito Guatarri e Rolnik (1986, p.69).

Um músico ou pintor está mergulhado em tudo o que foi a história da pintura, em tudo o que a pintura é em torno dele e, no entanto, ele a retoma de um modo singular. Isso é uma coisa. Outra coisa é a maneira como essa existência, esse processo criativo será depois identificado em coordenadas sócio-históricas; isso não coincide com o sentido do processo de singularização.

Assim como o músico ou o pintor, nós, psicólogos que atuamos na interface com a educação, estamos mergulhados no que tem sido a história na psicologia em geral e da psicologia escolar, em particular. Cada um de nós a retoma de maneira singular a partir das nossas políticas, características, formação, história. Inventa e reinventa práticas, reúne teorias e autores, abandona outros. A apreensão ou formulação de uma identidade de algo implica em um olhar para o passado, para o que foi feito e não para o que está se fazendo. Neste sentido, a cartografia das práticas como metodologia de acompanhamento de processos permite uma aproximação ao que está sendo feito no presente e não ao que foi feito no passado, ainda que recente.

## **Conteúdos inventam práticas ou práticas inventam conteúdos?**

Mais uma vez, um estranhamento. Ao deixar a pergunta ressoar, percebo que esta forma de perguntar implica numa parada do movimento. Práticas inventam conteúdos, que inventam práticas, que inventam conteúdos. É assim que, a meu ver, as coisas “rolam”, circulam, se embolam e produzem *uma* psicologia escolar.

Não podemos ignorar, virar as costas, deixar de lado todo um percurso histórico, social, político e científico que constitui o que nomeamos hoje, no Brasil, como Psicologia Escolar

(PATTO, 1984; MACHADO; SOUZA, 1997). Estamos inscritos nessa trajetória. Somos herdeiros de um saber e de práticas que se postulavam neutros porque científicos e que viram na escola um campo de aplicação de conhecimentos. Testes foram (ou são) aplicados para separar os aptos dos inaptos, tratamentos individualizados foram (ou são) pensados e colocados em ação para ajustar os desajustados. Mas somos também herdeiros de um grande movimento crítico que, ao se opor e criticar o que existia no campo da Psicologia Escolar, fez ver com que, em nome do cientificismo e da neutralidade, se produzissem e se agravassem desigualdades. Assim, sem qualquer pretensa neutralidade, a psicologia escolar crítica nos implicou politicamente no campo e assumiu um compromisso com a transformação social. Esse é o nosso *background*, nossos “restos”, aquilo que constitui nosso corpo com o qual vamos e podemos nos movimentar e inventar práticas.

No entanto, nem uma e nem outra são suficientes para dar conta do nosso fazer cotidiano que se confunde com o ensinar e com o aprender ser/fazer Psicologia Escolar. Compactuo com alguns dos pressupostos que orientam a abordagem crítica, sobretudo com a importância de uma implicação política com o campo. Neste caso é importante considerar tanto a macro quanto as micropolíticas. Subscrevo o compromisso com a transformação, não apenas com a transformação social, mas também com as micro transformações subjetivas, às vezes pouco visíveis, mas igualmente importantes. Como resumiu Adriana Marcondes na fala que abriu este evento, trabalhamos com processos de subjetivação a favor de tudo o que potencialize a diferenciação e a transformação. Sendo assim, entendo que estes são nossos pressupostos. Eles envolvem menos um conteúdo específico e mais uma ética e uma política. Garantem a partida, jamais o ponto de chegada. O que inventamos é efeito disto, mas é efeito de muitas outras forças também.

## **Uma cartografia de ensino de psicologia escolar: uma experiência**

Quando vejo os ipês floridos, sinto-me como Moisés diante da sarça ardente: ali está uma epifania do sagrado. Mas uma mulher que vivia perto da minha casa decretou a morte de um ipê que florescia à frente de sua casa porque ele sujava o chão, dava muito trabalho para a sua vassoura. Seus olhos não viam a beleza. Só viam o lixo (ALVES, 2014, s/p).

Quando decidi que ofereceria estágio em psicologia escolar, queria este fosse realizado em uma instituição pública. Afinal, penso, que o que é do público deve retornar ao público. Por incrível que possa parecer, foi bem difícil encontrar um lugar que aceitasse receber estagiários de psicologia. Muitas vezes as escolas municipais ou estaduais até gostariam de ter os psicólogos mais próximos, mas o caminho através das secretarias não é nada simples e no meu caso ainda não foi possível. Sendo assim, depois de algum tempo soube que uma escola de educação infantil universitária estava passando por algumas transformações e que talvez quisesse/aceitasse receber estagiários de psicologia. Fiz o contato com a escola. Esta já havia trabalhado, em outros tempos, com estagiários

de psicologia. A escola ficou bastante interessada em nos ter como parceiros. Depois de uma conversa com a então equipe gestora, uma proposta foi elaborada. A ideia era de que houvesse de 4 a 5 estagiários que habitariam a escola durante 8 horas/semanais, valendo-se da observação participante para conhecer/intervir na escola. Para fins do projeto, estabeleci algumas orientações teóricas como Análise Institucional, Psicologia Sócio-Histórica e Cognição Ampliada. O que estava em questão, ainda que não estivesse explícito, eram mais os pressupostos éticos e políticos que atravessavam as diferentes abordagens e menos os conteúdos. Embora não intencionasse deixar os conteúdos de lado, sabia que havia diferenças importantes e nuances entre os referenciais propostos. Além das 8 horas/semanais na escola, estava previsto 4 horas de supervisão e 2 horas de estudo e elaboração de relatórios. Seleccionei as estagiárias. Começaria efetivamente o trabalho de ensino da psicologia escolar.

As estagiárias, coloco no feminino, pois são todas mulheres. Apenas um aluno participou da seleção, mas não foi possível tê-lo na equipe. Não haviam necessariamente cursado a disciplina teórica de psicologia escolar. A disciplina teórica, em nossa grade curricular atual, está destinada aos últimos períodos, momento da formação, após a conclusão do bacharelado. Apenas uma das cinco selecionadas já havia cursado a disciplina de psicologia escolar. Uma havia feito o curso normal. De modo que, no geral, o que todas compartilhavam era um forte interesse em atuar nesta área, sem ter muita noção do que isto implicaria; uma lembrança marcante da escola na qual foram alunas e os efeitos que a experiência escolar produziu nelas.

A escola nos implica a todos porque somos seres escolarizados. Nosso olhar para a escola é também efeito disso que vivemos e que trazemos inscrito nos nossos corpos e experiência. Pensar o ensino de psicologia escolar passa, então, também pela composição com esta experiência. E isto vai sendo tecido em conjunto com os textos e com as supervisões na medida em que as lembranças e histórias vão se presentificando e se afirmando nos olhares das estagiárias e no meu.

Como ser psicóloga escolar? O que eu devo e o que eu não devo fazer? Onde ficar? O que falar? Como intervir? As perguntas se multiplicavam e muito pouco havia para ser dito naquele momento. Relatar uma breve história da psicologia escolar era algo que ajudava e que, de fato, foi feito, mas pareceu insuficiente. Em algum momento a pergunta sobre o porquê de não estudar antes para depois ir a campo foi formulada. Será que isto resolveria as questões? Não sabia de fato a resposta (e continuo sem saber). Apostei num caminho: começar o trabalho.

Neste contexto, nos organizamos para uma primeira reunião de apresentação na escola. Agora com todos, eu, estagiárias, equipe gestora e professores. Escolhemos levar um texto do Rubem Alves para facilitar e animar a conversa. O escritor havia recém falecido e, como alguém conhecido pelo diálogo com a educação, nos pareceu que poderia ajudar na construção de um canal de comunicação. O texto em questão era *A complicada*

*arte de ver*. Nele, a partir da história de uma moça que chega ao psicólogo com uma queixa de que, de repente, tudo o que era comum e trivial passa a ser visto com espanto<sup>4</sup>. Rubem Alves defende o argumento de que ver é muito complicado. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Fala da diferença daquilo que podemos ver em função de onde guardamos os nossos olhos. Se na caixa de ferramentas, eles nos servem para uma função prática. Esta, embora necessária, é muito pobre. Se na caixa de brinquedos, eles brincam com o que veem. A ideia era podermos conversar um pouco sobre os olhares e o que víamos. Quem sabe fazer pensar sobre o olhar-professor (REGO MONTEIRO, 2014). Escrevendo esse texto e revisitando a experiência, me dou conta de que o texto do Rubem Alves dialogava também conosco, equipe de psicologia recém-formada que precisaria também aprender a ver: o que ver? Como ver? Como narrar o que se vê?

Nesta reunião escutamos, como imaginávamos – a partir do que está escrito nos textos –, algumas “queixas” como: preciso de ajuda com um menino do grupo x que não se comporta, não tem limites; não sei lidar com os bebês, não sei o que fazer quando estão chorando, etc. A demanda havia sido produzida. Uma equipe de psicologia estava na escola. Temos queixas!

No entanto, talvez o que mais tenha chamado a minha/nossa atenção foi que no encontro com o campo notamos, ainda meio de relance, singularidades que chamavam atenção, faziam diferença, mas que não sabíamos ainda nomear. Que instituição era aquela? Esta reflexão, que pode parecer ingênua, boba, senso comum no terreno da teoria psicológica, tem feito toda a diferença na experiência de formação em questão. Caminhar pelas queixas era, sem dúvida, uma saída, mas naquele momento e nos encontros de supervisão subsequentes as estagiárias e eu entendemos e concretizamos a importância e necessidade de estudar, de discutir os textos, mas principalmente de que a teoria e o conhecimento já produzidos não nos cegassem em relação ao inesperado. Era preciso entrar em contato com a experiência, habitar aquele território.

Como a queixa escolar aparece na educação infantil? Como naquela escola aparece a queixa? Co-docência, quais os efeitos dessa prática? Como compor para que esta seja uma prática potente para professores, alunos e escola? Quais as implicações e desafios de se trabalhar com professores substitutos cujos contratos são feitos em diferentes momentos do ano e cujo prazo máximo de estada na instituição são 24 meses? Quais os efeitos de um projeto político pedagógico em construção quando a equipe é constituída por professores substitutos? O que fazer, como fazer, em tempos de greve? Como aprendem as crianças nesse contexto?

Havia poucas respostas e/ou orientações a dar para as estagiárias e mais um fomentar a curiosidade e compartilhar as afetações. Este compartilhar as afetações, pensar junto, reunir, pesquisar e estudar bibliografias foi o movimento que nós, equipe de psicologia,

---

[4] “Entretanto, faz uns dias, eu fui para a cozinha para fazer aquilo que já fizera centenas de vezes: cortar cebolas. Ato banal sem surpresas. Mas, cortada a cebola, eu olhei para ela e tive um susto. Percebi que nunca havia visto uma cebola. Aqueles anéis perfeitamente ajustados, a luz se refletindo neles: tive a impressão de estar vendo a rosácea de um vitral de catedral gótica” (ALVES, 2014, s/p).

fomos criando na realização do estágio. Os conteúdos já elaborados têm sido fundamentais, nos ajudam na construção do nosso olhar, mas jamais nos limitamos a eles. Deixamos as perguntas surgirem e, a partir delas, propostas de intervenções vão sendo tecidas, negociadas e efetivadas. Algumas com dimensões ampliadas, outras menores. Todas ou quase todas construídas a partir da lógica da experiência e não da informação. Vivências que visam produzir efeitos. Desse modo, não temos controle sobre o que aparecerá. Aprender a lidar com o inesperado que surge e interpretá-lo como algo potente tem sido também desafio do estágio e do processo de formação desse grupo de estagiárias.

Como exemplos de intervenções, cito o trabalho com as professoras de um grupo que ao se referirem às crianças costumavam, sem perceber, classificá-las com nomes. Dessa forma, os alunos passavam a ser “o/a sorridente”, “o/a chorão(ona)”, etc. O trabalho foi realizado em dois dias, durante o sono das crianças. Sim, algo que merece reflexão é a temporalidade da escola e da equipe que a constitui. Quase nunca entra em acordo com o nosso tempo. As conversas e as propostas muitas vezes são realizadas nos corredores. Sem contar a sua intenção, a estagiária que acompanhava a turma lançou um desafio. Cada uma escolhe uma palavra que identifique cada criança e, sem falar umas com as outras, anota em um papel. A ideia era que, muito provavelmente, apareceriam as mesmas palavras para nomear as mesmas crianças e, a partir desse fato, conversaríamos sobre outras possibilidades, sobre o efeito de aprisionamento das classificações/rótulos. O interessante é que, tão logo a atividade começou a acontecer, as reflexões sobre as mudanças das crianças e a inadequação de certos nomes para identificá-las foram se fazendo. A estagiária acompanhava as falas, auxiliando nas atualizações que as professoras faziam em relação a seus alunos. No final, a estagiária comentou sobre o quanto essas classificações dificultam olhar para as crianças. As professoras gostaram da atividade que coincidiu com o momento em que elas precisavam começar a pensar nos relatórios das crianças. Interpretaram como uma ajuda para os relatórios. Sobre isso, tem sido curioso notar que, em função da forma como conduzimos o trabalho, muitas vezes os professores e/ou profissionais da escola tem dificuldade de perceber nosso trabalho.

Outro exemplo foi a última intervenção, que por decisão da equipe da escola se transformou em atividade de greve e buscou fazer com que professores, diretores e pais refletissem sobre a proposta da escola. A partir da observação participante, as estagiárias foram percebendo e relatando na supervisão diversas situações em que se colocava em questão a “proposta da escola”. Deixava-se de fazer coisas porque “não era a proposta da escola” ou “por não se saber se era a proposta da escola”. Faziam-se atividades e depois famílias vinham questionar se essa era a “proposta da escola”. Foi ficando para nós – equipe de psicologia – uma sensação de que a “proposta da escola” estava ganhando ares de entidade. Algo abstrato para a grande parte dos profissionais, pais e, quem sabe, talvez até para a própria direção, que costumava afirmar que a proposta estava em construção. A cada relato percebíamos em nós um incômodo. O que estava acontecendo? Como intervir para que o problema da “proposta da escola” ganhasse visibilidade e fosse

vivido como uma questão a ser pensada pela escola? Até que um dia, durante uma supervisão, surgiu a ideia. Inventamos juntas uma dinâmica que envolveria toda a escola. A ideia era que pais e equipe da escola respondessem à pergunta: “o que você entende (ou não) como sendo a proposta da escola? Use suas palavras”. Em função de outras questões que estavam atravessando a instituição naquele momento, optamos por respostas anônimas em que as pessoas identificassem apenas a sua função na escola. O retorno das respostas não foi muito, mas foi suficiente para nos reunirmos com pais e equipe escolar em um único dia e dialogar sobre questões muito importantes que não estavam sendo faladas. Neste momento vamos acompanhando os efeitos gerados em nós, nos pais e na equipe da escola. E, ao mesmo tempo, atentos para que esta experiência ganhe consistência no dia-a-dia após a greve.

Outra linha importante nesta cartografia da formação refere-se ao momento de escrita dos relatórios. O combinado é que as estagiárias entreguem um relatório a cada semestre. O relatório deve contemplar não apenas os acontecimentos e os feitos, mas a experiência delas naquele tempo naquele campo. Sugiro algumas orientações como: 1) A chegada: primeiras impressões, demandas e percepções; 2) Intervenções e efeitos; 3) O que avalia que funcionou e o que não funcionou; 4) Projeções e expectativas. O texto escrito é lido e relido por mim e por elas algumas vezes. A ideia é que o texto siga para a escola, ficando como um registro e, algumas vezes, funcionando como dispositivo que dá visibilidade ao que fazemos e produz diálogo. Não se trata, portanto, apenas de uma burocracia. O que me chama a atenção e faz pensar é que, apesar da frequente relutância em escrever o relatório, ele tem funcionado como um momento de parada do movimento, que aciona nas estagiárias uma relação mais próxima com o campo e com elas mesmas. Ao procurar sistematizar a prática vive-se uma nova experiência fundamental para a construção do sentido do estágio/formação do psicólogo escolar.

## **En(fim)...**

Como é difícil afirmar esse ensino sem começo nem fim! Conteúdo inventa prática, que inventa conteúdo, que inventa prática, que inventa... É na repetição desse movimento circular que uma (trans)formação vai se dando. E a (trans)formação não é apenas das alunas/estagiárias, mas minha também. Isto faz com que a cada novo grupo tenhamos o mesmo, só que diferente.

Ao mesmo tempo, quanta alegria ao ver e sentir as estagiárias se engajando pelo meio, inventando uma psicologia na escola e se (re)inventando. Um analisador da potência desse movimento foi o trabalho *(Trans)formação em psicologia: analisando experiências de um estágio em Psicologia Escolar* que as estagiárias quiseram levar para a 9ª Mostra Regional de Práticas em psicologia, organizado pelo CRP-RJ. A ideia, que partiu das alunas, era contar como uma experiência de estágio pode e tem sido transformadora (para elas).

Diferentemente do contexto da disciplina, em que a avaliação dos alunos está mais pre-

sente. Em que o lugar de quem ensina e de quem aprende está mais delineado. Em que o certo e o errado estão mais marcados. No estágio o que há são práticas. Sendo assim a questão é avaliar os efeitos. Quais os efeitos do que estamos produzindo?

Para finalizar, apresento um trecho do texto *O enigma da infância* de Jorge Larrosa (1998). Neste, ao refletir sobre o enigma da infância, dialoga com a educação e com a formação. Defende a infância como alteridade absoluta e não como um objeto a ser conhecido, educado e doutrinado. Dessa forma, o filósofo da educação me faz pensar sobre o ensinar, o ensinar psicologia e o ensinar psicologia escolar. Reforça para mim a importância da política da invenção contra a política da representação.

Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que veem e o que têm de fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: *deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!* (LARROSA, 1998, p.192)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, J. *Por um Construtivismo Radical: a cognição e o tempo a partir dos estudos da epistemologia genética e da teoria da autopoiese*. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1999.
- ALVES, R. *A complicada arte de ver*. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>. Acesso em: 01 de julho de 2014.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- KUPFER, M.C. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A.M.; Souza, M.P. (Orgs). *Psicologia Escolar: Em Busca dos Novos Rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.55-66.
- LARROSA, J. *Estudar, Estudiar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. Experiência e Paixão. In: LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.151-165.
- \_\_\_\_\_. Imagens do Estudar. In: LARROSA, J., *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte, 2001, p.183-198.
- MACHADO, A.M; SOUZA, M.P. (Orgs). *Psicologia Escolar: Em Busca dos Novos Rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas-SP: Editorial Psy II, 1995.
- MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 15 de maio de 2015.
- REGO MONTEIRO, H. Máquinas de ver/subjetivar em produção: uma mirada caleidoscópica do/no olhar docente. Tese de doutorado não publicada. Instituto de Psicologia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- PATTO, M.H. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- SANCOVSCHI, B. *Sobre a aprendizagem: Ressonâncias entre a abordagem enativa de F.Varela e a psicologia histórico-cultural de L.S.Vygotski*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Sobre as práticas de estudo dos estudantes de psicologia: uma cartografia da cognição contemporânea*. Tese de Doutorado não publicada. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- SANCOVSCHI, B.; KASTRUP, V. Algumas ressonâncias entre a abordagem enativa e a psicologia Histórico-Cultural. In: *Fractal*. v.20, n.1, 2008, p.165-181.

# ***Ensino de Psicologia Escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos?***

Por Marilene Proença Rebello de Souza

Analisar a formação de psicólogos para atuar no campo da educação é um grande desafio. É importante considerar que a formação específica em psicologia pode ter início na graduação, mas se mantém em várias outras escolhas realizadas pelos psicólogos em cursos de atualização e especialização, grupos de estudo, supervisões, grupos de trabalho e de pesquisa, militância política nos movimentos sociais e da categoria, dentre outras. Enfim, há um vasto campo de formação a ser considerado, valendo também para os profissionais que atuam em processos educativos.

Os dados de pesquisa corroboram este vasto espectro formativo. Realizamos pesquisa sobre a formação de psicólogos envolvendo sete estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Acre, Rondônia e Bahia (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014) e verificamos que cerca de 80% dos entrevistados realizaram formação em nível de especialização após finalizar a graduação em Psicologia.

Portanto, estamos em formação. Este *I Seminário Psicologia nas Escolas*, promovido pela Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, é uma importante iniciativa de formação em psicologia. Sob o título *O que o professor demanda e o que a Psicologia produz?*, nos provoca muitas reflexões enquanto profissionais e estudantes de psicologia, articulando, em um espaço social importante como este, a discussão sobre conteúdos e práticas constitutivos dessa formação. Parabéns ao CRP-RJ e agradeço o convite para estar aqui contribuindo com esta reflexão.

A partir da provocação que me foi feita com o título desta fala – *Ensino de Psicologia Escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos?* – estarei apresentando uma breve trajetória das discussões sobre formação de psicólogos no Brasil, as Diretrizes Curriculares em Psicologia, a organização da categoria psicólogos para enfrentar as questões da formação profissional, finalizando com a dimensão educativa na formação profissional<sup>1</sup>.

---

[1] As reflexões realizadas neste evento sobre formação de psicólogos inspiraram a conferência realizada em setembro de 2015 durante a abertura do X ENCONTRO NACIONAL DA ABEP - *A Formação em Psicologia no Brasil de Hoje*.

## Breve retrospectiva a respeito da formação de psicólogos no Brasil

A formação de psicólogos no Brasil se institui de fato a partir da regulamentação profissional que ocorreu em 1962 (Lei N.º 4119). Nos últimos 52 anos, o crescimento da psicologia foi vertiginoso, partindo da formação de 78 psicólogos em São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, para aproximadamente 216 mil profissionais em todo o Brasil.

Desde 1971, com a instauração da Lei 5766 que regula o exercício das profissões no país, todo psicólogo tem que se registrar em seu Conselho Profissional para exercer a profissão. Para tanto, precisa estar inscrito em um Conselho de Psicologia em seu estado de exercício profissional em Conselhos Regionais. A finalidade dos Conselhos profissionais é de orientar e fiscalizar o exercício profissional, bem como contribuir para o desenvolvimento da psicologia como ciência e profissão, de forma a garantir à sociedade a qualidade técnica e ética dos serviços prestados pelos profissionais de psicologia em todo o país. O Sistema Conselhos é constituído por um Conselho Federal de Psicologia e 23 Conselhos Regionais, que devem seguir o mesmo Código de Ética Profissional<sup>2</sup> e o Código de Processamento Disciplinar (Resolução 06/2007)<sup>3</sup>.

A configuração política e econômica do Estado brasileiro fez com que grande parte dos cursos de formação de psicologia fosse instalada no estado de São Paulo. Atualmente este estado possui em torno de 35% dos psicólogos brasileiros exercendo a profissão, bem como aproximadamente 1/3 dos cursos de Psicologia do Brasil (ABEP, 2014).

A questão da formação de psicólogos tem movimentado a academia e os órgãos de representação da profissão no Brasil. Um breve olhar sobre o tema nos permite identificar publicações importantes para compreendermos a trajetória da formação de psicólogos no Brasil. São elas:

1. O estudo pioneiro de Sylvia Leser de Mello (1978) sobre os cursos de formação em Psicologia em São Paulo.
2. A publicação do Conselho Federal de Psicologia (1988) a respeito de *Quem é o psicólogo brasileiro?*
3. A pesquisa *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*, organizado por Bastos e Achcar (1994) a pedido do Conselho Federal de Psicologia.
4. *Escritos sobre a profissão de psicólogos no Brasil* (YAMAMOTO; COSTA, 2010).
5. A pesquisa nacional "O trabalho do psicólogo no Brasil" (BASTOS; GONDIM, 2010).
6. A pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia *Quem é a Psicóloga brasileira – mulher, psicologia e trabalho* (2013).

[2] O Código de Ética Profissional foi criado em 1979 pela Resolução 029/79, revisado em 1987, pela resolução 02/1987 e mais recentemente substituído pela Resolução 010/2005.

[3] A complexidade do exercício profissional pode ser observada por meio das várias Resoluções e Documentos produzidos pelo Conselho Federal de Psicologia em consonância com os Conselhos Regionais. Estes documentos são disponibilizados no site do Conselho Federal no endereço [www.pol.org.br](http://www.pol.org.br).

Os trabalhos de pesquisa nos permitem considerar, mesmo que de maneira sucinta, o quadro de formação profissional no Brasil. Como analisa Mello (1975), os cursos de Psicologia, em seus primórdios, optam por um modelo de formação centrado em uma concepção profissional clínica e de profissional liberal, priorizando o atendimento individual em consultórios particulares, inspirada no modelo médico. As disciplinas presentes no currículo enfatizavam a formação nas áreas de psicodiagnóstico, avaliação psicológica e psicoterapias. Esse quadro se mantém nos anos 1960 e 1970, fortalecidos por um período político de exceção, sob a égide de uma ditadura militar, interferindo diretamente na constituição das ideias e das ações profissionais em todas as áreas do conhecimento, incluindo a psicologia<sup>4</sup>. As primeiras mudanças nesse quadro vão acontecer somente em meados dos anos 1980, como analisam os demais trabalhos citados, no momento também em que se configura o movimento de abertura política e a luta pela democratização do Estado brasileiro e a implantação do Sistema Único de Saúde no Brasil<sup>5</sup>. Tais mudanças centram-se nas discussões a respeito das finalidades da profissão e da prática profissional, bem como veiculam críticas importantes à formação profissional, e que terão seus reflexos nos anos 1990, mais diretamente, como tentaremos mostrar a seguir.

Com relação à reforma psiquiátrica, movimento iniciado no final da década de 1970 e que se estendeu até 1990, houve um espaço privilegiado para discussão do modelo de atendimento médico dado aos portadores de transtornos mentais e também para que os psicólogos iniciassem uma discussão sobre seu papel nestes casos. Paralelamente, o modelo médico dentro da psicologia também estava sendo discutido por meio de críticas, como as feitas por Maria Helena Souza Patto (1981) em *Psicologia e Ideologia* e, posteriormente, outros trabalhos que endossaram a necessidade de mudança do perfil do psicólogo e sua prática.

As mudanças que se apresentam no perfil profissional e na formação profissional devem-se a quê? Esta é uma pergunta que vários estudos no Brasil vêm tentando responder. Em trabalho de 1988, Botomé discute a mudança do olhar da psicologia sobre o seu objeto de estudo, por meio da introdução de críticas que vieram principalmente do pensamento crítico sociológico à compreensão do pensamento psicológico<sup>6</sup> e da introdução de discussões no campo da Psicologia advindas do que se denominou Movimento Institucionalista e Psicologia Institucional<sup>7</sup>, de maneira a destacar a importância da multidisciplinaridade ou da interdisciplinaridade. No bojo desta discussão, os currículos dos

---

[4] A análise preciosa desse momento histórico da psicologia no campo da formação e da profissão é apresentada por Coimbra (1992) em sua tese de doutorado, defendida no Instituto de Psicologia da USP e denominada *Gerentes da Ordem: algumas práticas "Psi" nos anos 70 no Brasil*.

[5] O processo de discussão e implementação do Sistema Único de Saúde brasileiro é constituído a partir da Carta de Ottawa, de 1986 (WHO, 1986), ocasião na qual aconteceu a *Primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde*.

[6] Note-se que a Tese de Maria Helena Souza Patto, que analisa este tema, foi defendida em 1981 com o título *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*, orientada pela professora Eclea Bosi.

[7] *No rastro dos "cavalos do diabo": memória e história para uma reinvenção de percursos do paradigma do grupalismo-institucionalismo no Brasil* é a tese de doutorado de Heliana Conde Rodrigues (2002) que analisa esse importante movimento latino-americano e sua presença no Brasil.

cursos de psicologia passam a ser o alvo das principais críticas pelo fato de excluírem vários aspectos da realidade social do país e por ensinarem uma psicologia dita neutra e científica, com bases claramente positivistas e ahistóricas. Para exemplificar, o trabalho do psicólogo escolar e educacional baseava-se quase exclusivamente em determinar o Q.I. ou a deficiência de crianças em idade escolar para alocação em classes especiais, por meio de testes psicológicos baseados no modelo psicométrico e clínico.

Assim sendo, os anos 1990 inauguram um conjunto de ações que passam a acontecer nos planos político<sup>8</sup> e social brasileiros e que influenciam a profissão, bem como fermentam a discussão teórico-metodológica nas diversas áreas de atuação profissional. Esse momento de discussão e problematização da psicologia, retratado por Bastos e Achar (1994) a pedido do Conselho Federal de Psicologia, centra a análise de tais mudanças em três grandes áreas clássicas de atuação profissional: clínica, escolar e organizacional e do trabalho. Contribuíram com este levantamento professores das principais universidades e faculdades de psicologia do Brasil, possibilitando um perfil bastante completo da discussão sobre a formação e atuação do psicólogo.

Com relação à psicologia clínica, Lo Bianco, Bastos, Nunes e Silva (1994) analisam que, a partir de meados dos anos 1980, há mudanças tanto nos referenciais teóricos utilizados, quanto nas práticas veiculadas na atuação profissional. Essas mudanças se referem à ampliação do modelo de atendimento psicológico predominantemente centrado nos consultórios (anos 1970) para instituições de atenção básica e secundária, bem como aos questionamentos advindos da Reforma Psiquiátrica e Luta Antimanicomial e suas repercussões no atendimento psicológico. No campo dos referenciais para esse trabalho, segundo os autores, há um questionamento do modelo que explica os fenômenos psíquicos como tão somente individuais para considerar a “inserção social” do sujeito. Destacam ainda a grande demanda de problemas escolares presentes no campo da saúde, bem como a necessidade de atuação em um nível preventivo de atenção primária.

No que concerne à formação profissional, as autoras consideram que as concepções vigentes implicam ações no plano da formação em dois eixos:

*dos requisitos e competências necessários para a realização de um trabalho profissional de qualidade e as características e estrutura de formação profissional que possibilitem efetivamente mudanças na prática clínica (LO BIANCO; BASTOS; NUNES; SILVA, 1994, p.58).*

Aspectos tais como a contextualização do fenômeno psíquico; a observação; a estruturação do ato pedagógico que possibilite a aquisição dessas competências e habilidades; a crítica teórico-metodológica; a inclusão de conteúdos advindos da antropologia, da filosofia e da sociologia; trabalho em equipes multiprofissionais e relação universidade-comunidade foram abordados como fundamentais no plano da formação profissional.

---

[8] Aprovação, em 1988, de novo texto da Constituição Brasileira, que, pelo seu alcance social, foi denominada de “Constituição Cidadã”.

No que se refere à área de psicologia organizacional e do trabalho, as discussões também têm se aprofundado nas vertentes da globalização e das novas formas de gestão, bem como as críticas ao modelo de acúmulo de capital e à criação das gestões cooperativas e de economia solidária. O trabalho do psicólogo transcende a tradicional visão de recursos humanos e de seleção de pessoal, participando mais amplamente em outras dimensões da relação capital-trabalho.

Na área da psicologia escolar, por sua vez, Maluf (1994, p.166) considerou que se encontravam em profundas revisões e reformulações os “esquemas conceituais que sustentaram a formação em psicologia durante o curso de graduação” (que provocavam mudanças na atuação na referida área). Particularmente, destaca o questionamento à concepção de adaptação de criança à escola e um novo olhar ao fenômeno educativo como fruto das relações escolares e institucionais. A autora também se refere à atuação do psicólogo, cuja defesa nos anos 1990 é de que atue como um profissional independente do corpo administrativo da escola. De um modo geral, as mudanças incidiram a partir de uma crítica ao modelo psicométrico de avaliação, bem como ao papel do psicólogo na escola e em contextos educacionais diversos. Defende um novo olhar que não priorize apenas a “criança-problema” (individualizante), como era dito anteriormente, mas todo o contexto sócio-político e cultural no qual se insere, assim como a realidade escolar brasileira e os pressupostos históricos envolvidos na produção dos problemas neste âmbito.

Os estudos recentes quanto à atuação e formação do psicólogo em sua relação com a educação também apontam estas mudanças, tais como: o trabalho de Giondo e Oliveira Menegotto (2010), que revela a parceria deste profissional nas ações com a comunidade e não apenas no âmbito estrito da instituição escola; Macarini, Martins e Vieira (2009), que destacam a importância da atuação junto ao público de educação infantil; Silva (2004), que discute a inserção da arte como mediadora no processo de formação e atuação do psicólogo escolar e Soares e Marinho-Araújo (2010), que falam do trabalho com o terceiro setor. Ainda os autores Neves, Almeida e Chaperman (2002) analisaram 102 trabalhos publicados nos Anais dos Congressos Nacionais de Psicologia, promovidos pela ABRAPEE, e mostram o quanto os autores que participaram destes encontros têm buscado discutir este novo modelo de atuação e formação para atender às demandas atuais. Em termos gerais, nota-se um incremento de temas antes não abordados que discutem o psicólogo com uma perspectiva mais ampla de atuação junto a políticas públicas, comunidades, ONGs, dentre outros.

Esses importantes trabalhos revelam as mudanças significativas que aconteceram no plano da discussão teórico-metodológica nas três principais áreas de atuação da psicologia – clínica, escolar e do trabalho – e como tais mudanças deveriam estar também presentes na formação. Não queremos dizer com isso que a prática profissional antecede a formação, mas que os movimentos sociais e políticos vigentes e as questões postas socialmente pelo momento político, histórico e social da profissão, passaram a questionar a atuação e a formação profissional, exigindo novas respostas e enfrentamentos para a profissão no Brasil.

É interessante analisar esse movimento da psicologia, que poderíamos denominar de contra-hegemônico, pois

as críticas e as mudanças na concepção de compreensão do humano e das práticas psicológicas se dão exatamente em uma década em que se aprofundam as políticas neoliberais na América Latina e, por consequência, no Brasil. Estas são fortemente reforçadas, no âmbito da educação pela divulgação do Relatório Jacques Delors, que, dentre outros aspectos, instaura uma concepção pedagógica baseada na lógica neoliberal, que estabelece uma organização procedimental do desenvolvimento de habilidades e competências, constituídas por indivíduos singulares, e configura um conhecimento que tem como meta prioritária a prática, o saber fazer e o aprender a aprender (DIGIOVANNI; SOUZA, 2014, p.57).

Os efeitos dessa concepção se materializam na estrutura, que passa a ser implementada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, baseada em habilidades e competências a serem desenvolvidas na formação profissional.

## **A Psicologia no Brasil: Diretrizes Curriculares, Organização política, políticas públicas**

Se os anos 1990 abriram caminho para uma concepção ético-política do trabalho de psicólogos no Brasil, os anos 2000, a nosso ver, consolidaram essa posição. Atualmente podemos considerar que há um consenso entre os pesquisadores brasileiros de que os conhecimentos da psicologia, enquanto ciência, bem como a prática profissional dos psicólogos não mais se restringem ao modelo clínico, centrado no atendimento individual. Tampouco as explicações a respeito da constituição humana centram-se somente em aspectos intrapsíquicos. Nas várias áreas em que o psicólogo atua, constata-se a discussão da importância de um trabalho social, em equipes multiprofissionais, utilizando referenciais teórico-metodológicos que busquem responder, de alguma maneira, aos desafios postos pela realidade social na qual os indivíduos estão inseridos, articulados em políticas sociais, destacando-se sua constituição histórica e cultural<sup>9</sup>.

Se analisarmos as mudanças de paradigmas interpretativos do objeto de estudo do campo da psicologia, poderemos considerar que boa parte desse movimento se faz presente no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004), embora estas baseiem-se no modelo pedagógico criticado anteriormente. Mas podemos considerar que as discussões presentes no âmbito da formação em psicologia, em uma perspectiva ético-política, se expressa fortemente no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em psicologia. Após cinco anos de discussões acaloradas, se contarmos a partir da primeira Minuta apresentada em 1999 pelo MEC/SESU baseada em perfis de formação (Bacharel/pesquisa; Licenciatura/docência e Formação de Psicólogos), as Diretrizes foram aprovadas em 2004, defendendo uma perspectiva mais generalista e pluralista, cujas

---

[9] Esta constatação pode ser verificada na produção recente da psicologia, fruto de grupos de pesquisa no Brasil e de produções oriundas dos grupos de Trabalho da ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.

bases epistemológicas dessem suporte para uma prática comprometida com a realidade sociocultural (BRASIL, 2004). Fruto de longo processo de negociação entre entidades da psicologia e o Ministério da Educação, o texto final anuncia a possibilidade da inclusão de “ênfases”, de maneira a superar a concepção de áreas da psicologia, perfazendo percursos processuais, transversalizando as áreas clássicas e produzindo ampliações na práxis psicológica. As novas Diretrizes Curriculares em Psicologia exigiram que instituições de formação em nível superior tivessem que as implementar, com todas as adequações e modificações que este novo modelo requereu dos currículos e das estruturas de curso até então vigentes e centrados no Currículo Mínimo. Mais recentemente, em 2011, houve a inclusão da formação para a docência em psicologia.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de psicologia, em sua versão de 2011 (BRASIL, 2011), torna-se ainda mais clara ao apresentar sua proposta para a formação profissional pelas Instituições de Ensino Superior do Brasil, garantindo que esta formação esteja voltada para a atuação profissional, pesquisa e ensino de psicologia e assegurando determinados princípios e compromissos, a saber:

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em psicologia.
- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais.
- c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico.
- d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão.
- e) Atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades.
- f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações na área da psicologia.
- g) Aprimoramento e capacitação contínuos.

Mas como garantir que haja, em nível nacional, uma formação básica, comum aos cursos de psicologia, em diferentes regiões e necessidades locais? Como garantir uma formação que responda aos compromissos e princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais? Esta questão é resolvida no interior do documento, por meio da criação de um núcleo comum, definido por

um conjunto de competências básicas que se reportam a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em psicologia e visam garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos (CNE/CES; ANCONA-LOPEZ, 2004).

Portanto, segundo as Diretrizes, a formação em psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

a) *Fundamentos epistemológicos e históricos* que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em psicologia.

b) *Fundamentos teórico-metodológicos* que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em psicologia.

c) *Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional*, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional.

d) *Fenômenos e processos psicológicos*, que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente.

e) *Interfaces com campos afins do conhecimento* para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.

f) *Práticas profissionais* voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

A Formação de Professores de Psicologia deve assegurar que o curso articule conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

a) *Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais*, que prepara o formando para compreender a complexidade da realidade educacional do país e fortalece a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva.

b) *Psicologia e instituições educacionais*, que prepara o formando para a compreensão das dinâmicas e políticas institucionais e para o desenvolvimento de ações coletivas que envolvam os diferentes setores e protagonistas das instituições, em articulação com as demais instâncias sociais, tendo como perspectiva a elaboração de projetos político- pedagógicos autônomos e emancipatórios.

c) *Filosofia, psicologia e educação*, que proporciona ao formando o conhecimento das diferentes abordagens teóricas que caracterizam o saber educacional e pedagógico e as práticas profissionais, articulando-os com os pressupostos filosóficos e conceitos psicológicos subjacentes.

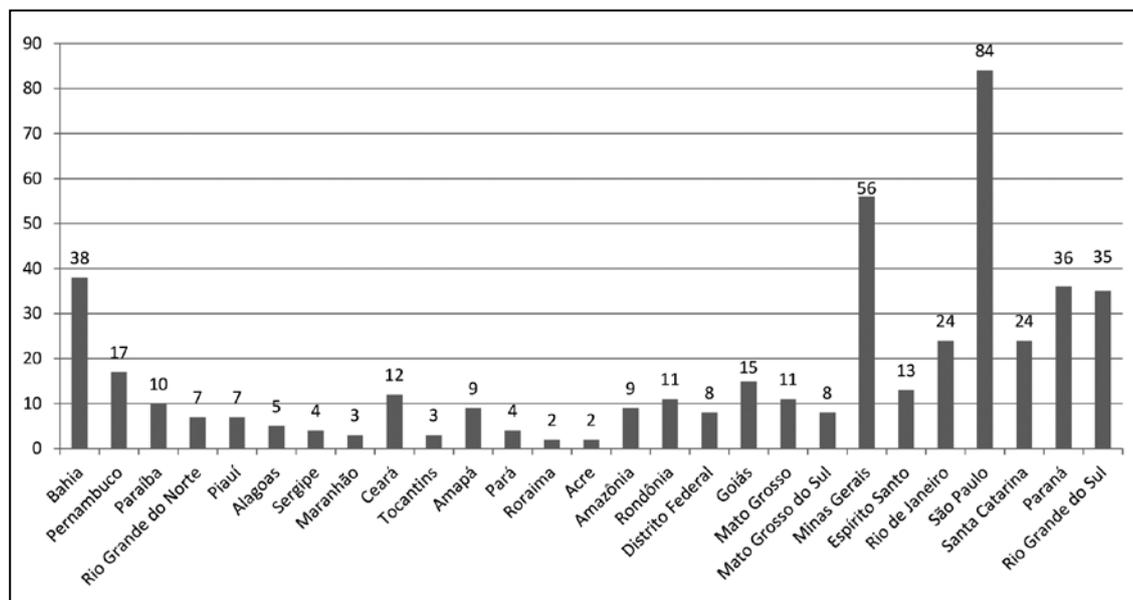
d) *Disciplinaridade e interdisciplinaridade*, que possibilita ao formando reconhecer o campo específico da Educação e percebê-lo nas possibilidades de interação com a área da psicologia, assim como com outras áreas do saber, em uma perspectiva de educação continuada.

Além disso, a proposta das Diretrizes insere no campo da formação em psicologia o *conceito de ênfases*, procurando garantir, em consonância com um *núcleo comum*, algumas das especificidades presentes no campo e possibilitando a constituição de competências profissionais e de habilidades acadêmicas descritas neste documento.

Esse momento de implementação das novas diretrizes coincide com uma nova expansão de vagas no ensino superior, a partir de 2002, incrementada por uma política pública em nível federal que criou um conjunto significativo de institutos e universidades federais e programas como o Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e, ao mesmo tempo, deu incentivo às instituições privadas, com o repasse de verbas públicas para o PROUNI (Programa Universidade para Todos), FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e demais programas de incentivo, conforme Documento

A Democratização e a Expansão do Ensino Superior no Brasil 2003-2014 (MEC/INEP, 2014). Movimento semelhante também pode ser observado em estados, principalmente da região nordeste, com a criação de vagas em IES estaduais.

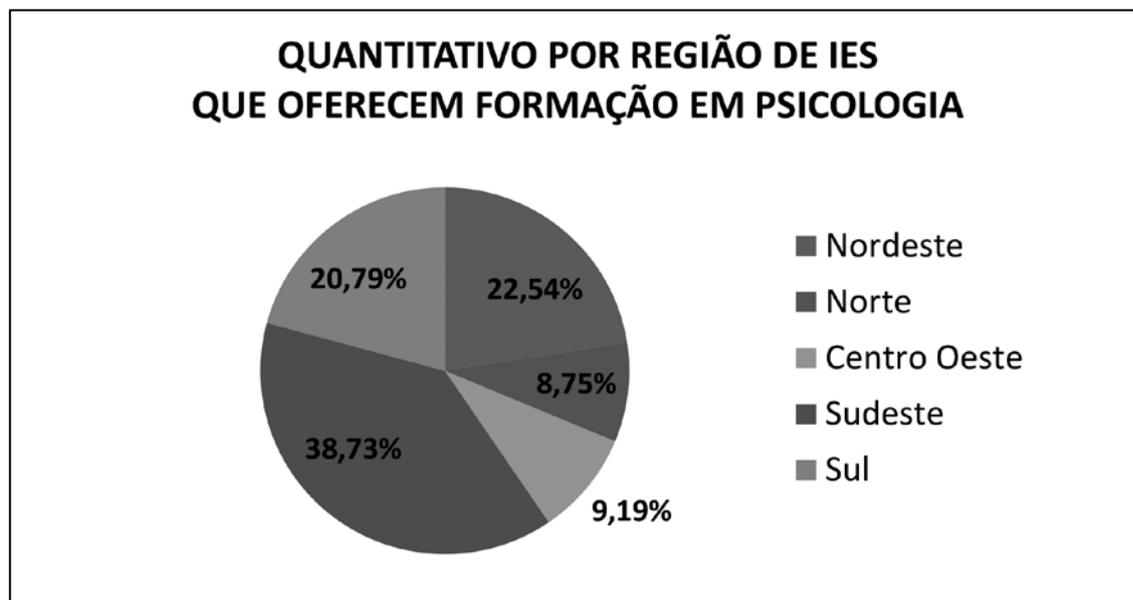
Gráfico 1- Quantidade por Estado de IES que oferecem cursos de Psicologia<sup>10</sup>



Fonte: Dados retirados do E-mec/MEC, 2015.

Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.

Gráfico 2- Quantidade por região de IES que oferecem formação em Psicologia<sup>11</sup>



Fonte: Dados do site <http://emec.mec.gov.br/>

[10] Extraído da dissertação de mestrado de Sarah Lemes de Almeida (2015), intitulada *Psicologia escolar e educacional na formação de psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e orientada por Lygia de Sousa Viégas.

[11] Extraído da dissertação de mestrado de Sarah Lemes de Almeida (2015), intitulada *Psicologia escolar e educacional na formação de psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e orientada por Lygia de Sousa Viégas.

O processo de implantação das novas diretrizes vem acompanhado da organização política de psicólogos, formadores e pesquisadores que; por meio de associações e entidades científicas, profissionais e sindicais; pautaram a formação de psicólogos, a docência em psicologia e as políticas públicas.

Essa organização, no âmbito da formação profissional, foi protagonizada pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). Por meio da ABEP, o tema da formação tornou-se uma questão debatida nacionalmente, criando núcleos, seminários e encontros nacionais; articulando os coordenadores de cursos de psicologia e discutindo o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, a formação de especialistas, dentre outros temas. A articulação e participação da ABEP em entidades nacionais de psicologia como o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), a União Latino-americana de Psicologia (ULAPSI) e, mais recentemente, a Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI); bem como em Congressos Nacionais de Psicologia, instância de discussão e deliberação das políticas e das ações a serem implementados nacionalmente pelo Sistema Conselhos de Psicologia; foram fundamentais para o avanço das discussões no plano da formação de psicólogos e para a docência. Vários documentos produzidos pela ABEP são referência para os cursos de psicologia. Uma das frentes de ação foi o Ano Temático da Educação do Sistema Conselhos de Psicologia e a *I Conferência Nacional de Educação* em 2010. A aproximação das demandas dos psicólogos brasileiros com a formação possibilitou, em 2011, o planejamento estratégico conjunto entre o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e ABEP para pautas comuns, que culminou, dentre outras ações, na aprovação de dois importantes documentos em 2012 e 2013.

Um desses documentos foi divulgado pelo Conselho Federal de Psicologia em 2012, fruto do Grupo de Trabalho e Formação e intitulado *A Formação de psicólogas e psicólogos: respondendo às demandas da sociedade brasileira* (CFP, 2012), coordenado pela professora doutora Ângela Caniato, Conselheira da Gestão 2010-2013 e professora da Universidade Estadual de Maringá. Em um levantamento feito pelo GT, foram encontrados vinte e cinco artigos sobre formação de psicólogos no Brasil e quatro livros sobre o tema, demonstrando a importância dessa discussão. Este documento, dentre importantes questões, destaca a necessidade de construção de um projeto ético-político para a área de psicologia que norteie os currículos dos cursos de formação profissional, chamando a atenção para determinados aspectos que precisam ser considerados quando se pensa em uma formação crítica. Dentre eles, o documento destaca: a análise da conjuntura social, política, econômica para compreender o lugar da intervenção psicológica; a posição da área de psicologia frente aos instrumentos que utilizamos para realizar determinado diagnóstico psicológico; a relação com a pesquisa e as demandas sociais postas à psicologia e seu estatuto científico e a presença do ideário neoliberal nas políticas de formação em geral e do ensino superior, que implantam modelos cada vez mais produtivistas e se afastam das discussões de fundo das áreas em questão – no nosso caso, a psicologia.

Além disto, no âmbito da formação em geral, em 2013 o CFP, juntamente com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e o Conselho Regional de São Paulo, produziu o documento intitulado *Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-Escola*, que instituiu diretrizes para a realização dos estágios e do funcionamento dos serviços-escola das IES em psicologia, atualizando os objetivos e concepções a partir dos preceitos da Lei Federal n.º 11.788/2008, denominada Lei do Estágio e amplamente discutida com os coordenadores de cursos de psicologia.

É importante, portanto destacar que a relação entre formação e profissão é indissociável. A formação é impulsionada pela profissão, pelos seus desafios e necessidades, pela inserção de psicólogos em diversas áreas e políticas públicas. Com este entendimento é que foram instituídos em todos os Conselhos Regionais do país os Centros de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). No âmbito da formação/atuação de psicólogos em diversos campos de atuação e em diferentes políticas públicas, foram construídas importantes referências profissionais sob a responsabilidade do CREPOP. Instituído em 2006, o CREPOP produziu, até 2013, importantes documentos sobre a atuação no âmbito da assistência social (CFP, 2007), educação básica (CFP, 2013), saúde pública (CFP, 2013b), DST e AIDS, questões relativas à terra, varas de família, medidas socioeducativas, dentre outros temas. Essas referências são materiais importantíssimos para a formação de profissionais em psicologia no âmbito das políticas públicas.

Creio que um ponto fundamental que também se insere na profissão e na formação profissional é a compreensão da sociedade de direitos, das questões ligadas à diversidade, ao respeito à diferença, à tolerância e à convivência social. O tema dos direitos humanos passou a centralizar e transversalizar políticas públicas, programas de governo, currículos e documentos governamentais e não governamentais. A Comissão Nacional de Direitos Humanos da Psicologia Brasileira teve um papel importante na construção de uma massa crítica que se faz hoje presente nas inúmeras práticas profissionais dos psicólogos e em temas de discussão e documentos nacionais e regionais em psicologia. Áreas tradicionais da psicologia, como a de avaliação psicológica, por exemplo, ao realizar o seu Ano Temático da Avaliação Psicológica em 2011/2012 iniciou a discussão como uma mesa sobre avaliação psicológica e direitos humanos.

Outro aspecto que gostaria de destacar são as Semanas de Psicologia, que têm se feito presentes em muitos cursos de formação de psicólogos. De maneira geral organizadas pelos estudantes, com maior ou menor apoio das IES, vem abrindo interessantes espaços para a inserção de novos temas, polêmicas, aprofundamento de discussões, questões ligadas às novas possibilidades de atuação profissional e ampliação da interdisciplinaridade. Enfim, têm se apresentado enquanto um dispositivo muito vivo, questionador e crítico, que tem feito avançar discussões importantes nos cursos de psicologia.

Assim, considero que estamos no momento de analisar as muitas conquistas que foram realizadas no plano da formação profissional em psicologia. Analisando a formação

a partir de uma perspectiva histórico-cultural, considero que o fenômeno educativo é expressão das dimensões sociais, históricas, políticas, culturais em que estamos inseridos. Portanto, a formação transcende o currículo, as diretrizes, os planos de aula, mas não pode deles prescindir. Esta relação dialética do conhecimento, da formação e da profissionalização com o que tem sido produzido, inserido, criticado e apropriado é fundamental. O papel da pós-graduação e da pesquisa é fundamental para a qualidade da graduação e para a formação de pesquisadores e de profissionais que aprofundam aspectos de sua formação continuada. Há vários trabalhos demonstrando a importância dessa relação na formação profissional.

## **A dimensão educativa na formação profissional de psicólogos**

No que tange à atuação do psicólogo no campo da educação, as discussões iniciadas nos anos 1980 tiveram excelentes resultados e muitos se articulam com as questões postas pelas novas Diretrizes Curriculares, como procuramos apresentar a seguir.

A psicologia escolar e educacional tem suscitado inúmeras reflexões acerca da formação e da prática dos profissionais que nela atuam, sobretudo, a necessidade de redefinição do papel do psicólogo na escola e de reestruturação de sua formação acadêmica (BALBINO, 1990, 2007; WITTER 1996,1997, 2002; MALUF, 1994; MALUF; CRUCES, 2008; JOBIM; SOUZA, 1996; WECHSLER, 1996; ALMEIDA, 1999; DEL PRETTE, 2001, 2002; GOMES, 2002; GUZZO, 1996, 2002, 2011; NOVAES, 2002; SOUZA, 2002, 2009; CHECCHIA; SOUZA, 2003; MARINHO-ARAÚJO, 2007; YAZLLE, 1990, 1997; MARTINS, 2002; MEIRA, 2002; LIMA, 2011; CRUCES, 2006; CAMPOS, 2007; ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI 2011; CABRAL; SAWAYA, 2001).

Segundo Novaes (2002, p.98), “o surgimento de novos espaços e tempos educativos provocará, sem dúvida, mudanças não só no próprio sistema educacional e social como nas práticas profissionais do psicólogo escolar”. Afirma a autora que não podemos continuar vislumbrando o futuro como uma mera continuidade do passado ou até mesmo do presente, pois nos encontramos diante de uma crise histórica que “exige novas soluções para novos problemas” (idem). Neste sentido, afirma que “o psicólogo escolar terá que procurar caminhos outros para ajudar a construir esse novo século que já está em nossas portas” (NOVAES, 2002, p.101).

Para Gomes (2002, p.71), a psicologia escolar também precisa acompanhar a realidade atual.

Considerando que a sala de aula reflete a sociedade, é urgente que a psicologia Escolar transforme cada vez mais o foco de interesse. Para isto, será necessário repensar a Universidade que, por um lado, desenvolve pesquisas e aprimora os conhecimentos na área e, por outro, não prepara profissionais capazes de enfrentar o desafio de promover educação e saúde no ambiente escolar.

Checchia e Souza (2003, p.125) consideram ainda que a formação profissional deve, nesta área, favorecer “a realização de uma prática de atendimento psicológico que busque a ruptura do fracasso escolar, [...] considerando a complexidade das práticas envolvidas na vida escolar”. Para as autoras, a psicologia no campo da dimensão educativa do trabalho do psicólogo tem construído os elementos constitutivos para uma atuação e uma formação em uma perspectiva crítica. Analisam que tal construção baseia-se no tripé (p.126):

a) Compromisso da psicologia com a luta por uma escola democrática e com qualidade social, cuja função social se instaura em processos contraditórios e que precisam ser considerados, desvelados e enfrentados.

b) Ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de psicologia, às críticas aos modelos clássicos de compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento que se aproprie da discussão crítica realizada pela área que considera que o fenômeno educativo não é uma questão meramente individual e sim expressão das dimensões sociais, históricas, políticas e culturais.

c) Construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar que compreenda a dimensão educativa do trabalho dos psicólogos e como tal dimensão pode ser exercida em diversos campos da vida e da realidade social de maneira interdisciplinar e intersetorial (CHECCHIA; SOUZA, 2003, p.126).

De um modo geral, pode-se afirmar que a maioria dos autores contemporâneos corroboram esta ideia, pois apontam a necessidade de romper com a formação e atuação tradicional que tinha como marca o modelo clínico médico e patologizante.

Mas como aproximar as questões postas na área da psicologia escolar e educacional e os desafios das diretrizes curriculares em psicologia? Marinho-Araújo (2007) tenta fazer esse exercício de análise e de aproximação entre as discussões instaladas na área e os desafios das Diretrizes Curriculares. Um primeiro aspecto destacado pela autora é a necessidade de clareza em relação ao perfil profissional esperado do egresso do curso de psicologia. Ou seja, que psicólogo desejamos formar? Segundo a autora,

a implantação das Diretrizes requer a construção de um perfil crítico e comprometido com a transformação das condições sociais e de trabalho que permeiam o contexto escolar e educacional, articulando-se coletivamente e defendendo a utilidade das intervenções, como suporte ao reconhecimento social da profissão (MARINHO-ARAÚJO, 2007, p.20).

Portanto, quando consideramos as questões postas pela área estaremos nos comprometendo com uma formação que se encontra articulada a concepções na busca pela edu-

cação democrática, baseadas em concepções sobre o desenvolvimento humano, que pensam o encontro do sujeito com a educação, que se constituem em um determinado contexto social, histórico, cultural e político (MEIRA, 2002). Nesse processo, a psicologia escolar caminha na direção da complexidade definição de suas práticas, substituindo paradigmas como o da doença e do tratamento pelo da saúde psicológica e da construção de estratégias que visem a promoção e o bem-estar humanos.

Uma importante conquista a ser assinalada é a constituição das Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogo(a)s na Educação Básica (CFP, 2013). Esse documento, feito a mais de 5.000 mãos, por psicólogos que atuam no campo da educação, representa as dimensões ético-políticas para a atuação profissional na educação, as áreas dessa atuação e os desafios a serem enfrentados pelos psicólogos no campo da educação. Este documento propõe as seguintes ações para psicólogos que atuam no campo da educação (p. 67-8):

Compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional.

Problematizar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas.

Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida.

Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial.

Valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional.

Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora.

Produzir deslocamento do lugar tradicional da (o) psicóloga (o) no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos.

Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão.

A psicologia avançou nos seus mais diversos campos de atuação, com destaque para a educação, constituindo, de fato, uma visão crítica sobre a profissão e a formação profissional. Os inúmeros embates permanecem, mas o movimento de crítica – conforme o levantamento realizado por Souza et al. (2014), analisando produções científicas na

área entre 2000 a 2007 — apresenta propostas de atuação profissional que consideram em sua centralidade os seguintes aspectos:

- a) Compreender como se constroem as queixas escolares.
- b) Repensar as relações institucionais e as práticas escolares que produzem o fracasso escolar.
- c) Identificar e compreender a influência de elementos externos à escola na produção das queixas escolares, como o impacto de políticas públicas na educação.
- d) Discutir a questão da prática de atendimento à queixa escolar nas Unidades Básicas de Saúde;
- e) Romper com os modelos tradicionais de intervenção
- f) Apresentar e discutir práticas críticas em psicologia escolar e educacional, entre os principais.

Alguns desafios aqui apresentados são fundamentais à formação profissional, com destaque para as questões da formação teórico-metodológica em que aprendizagem, desenvolvimento humano, direitos humanos e sociais e democratização são elementos indissociáveis.

## **Considerações finais**

Para finalizar, gostaria de destacar alguns elementos que me parecem fundamentais e que precisam ser garantidos na formação de psicólogos hoje:

- a) Dar continuidade ao projeto ético-político de psicologia, valorizando o caminho percorrido pela profissão e pela formação profissional e ampliando seus horizontes no campo social, político e cultural.
- b) Ampliar articulações entre ciência e profissão, de modo a ancorar o fazer psicológico em teorias e métodos que possibilitem a realização de uma prática psicológica que explicita e contribua para os enfrentamentos das tensões e contradições do cotidiano e da realidade social.
- c) Ampliar ações interdisciplinares visando a construção de articulações políticas e potencializando políticas públicas e fazeres na direção de uma visão crítica de sociedade, dos homens e de educação.

d) Ampliar e estabelecer fóruns internacionais de discussão, articulando-os com setores latino-americanos por meio de acordos firmados no Mercosul e Unasul (União das Nações Sul-Americanas), com vistas à realização de ações formativas conjuntas e complementares.

A formação de psicólogos hoje é expressão da trajetória construída nessas últimas décadas, nas quais a psicologia brasileira tem inserido as dimensões da complexidade do humano em suas relações com a sociedade, com as políticas públicas, com os desafios e contradições que nos levam a novas temáticas e à construção de novos aportes enquanto ciência e profissão.

Gostaria de finalizar com alguns desafios apresentados por um grande formador de psicólogos, latino-americano, que nos leva a pensar e repensar a psicologia, a prática profissional e o nosso compromisso com as camadas populares. Ao propor uma Psicologia da Libertação, traz para o universo da ciência e da profissão o desafio de construção de uma *práxis* libertadora e libertária, inspirando a nossa trajetória de formação de psicólogos. Trata-se de Ignacio Martín-Baró, que afirma em sua obra *Rumo a uma Psicologia da Libertação/Hacia una Psicología de la Liberación* (1986) três pontos fundamentais para uma psicologia que se pretende libertadora, resgatando a dimensão ético-política. Caberia à psicologia: 1. descentrar-se da atenção a si mesma, diminuindo as preocupações por seu *status* científico, profissional e social, concentrando-se em abordar os problemas cruciais das maiorias; 2. propiciar uma nova busca de referenciais, a partir das maiorias populares e 3. instituir uma nova *práxis* psicológica que permita não somente conhecer a realidade, mas também potencializar o negado pelo ordenamento social. Como construir espaços formativos, sociais e profissionais, que não percam de vista as finalidades de nosso compromisso ético, político e social com as maiorias populares? Grandes desafios para nós formadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. J. *Educação Médica e Saúde: Possibilidades de Mudança*. Londrina/Rio de Janeiro: Ed. UEL/ABEM, 1999.

ANCONA-LOPEZ, M.; MARANHÃO, E. *Parecer CNE/CES n. 0062/2004 - Diretrizes Curriculares Psicologia*, 2004. Disponível em: <[http://www.anaceu.org.br/legislacao/pareceres\\_cne/parecer\\_05.html](http://www.anaceu.org.br/legislacao/pareceres_cne/parecer_05.html)>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

ASBAHR, F. S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. In: *Psicol. estud.* vol.16, n.1 Maringá Mar, 2011.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP). Diretrizes Curriculares. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/site/temas-e-debates/diretrizes-curriculares/>> Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

BALBINO, V. R. *Psicologia e Psicologia Escolar no Brasil*. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. Psicólogos escolares em Fortaleza: dados da formação, da prática e da contextualização da atividade profissional. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*, 1990, nº 2-3-4, p. 50-56.

BASTOS, A. V.; ACHCAR, R. (Coord.). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs.) *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

BOTOMÉ, S. P. Em busca de perspectiva para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: BASTOS, A.V.B.; GOMIDE, P.I.C. (Orgs.). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, p.292.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº. 4119, de 27/08/1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 1962.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº. 5766, de 20/12/1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº. 11.788, de 25/09/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. In: *Diário Oficial da União*. Brasília, 26 set. 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. A democratização e a expansão da Educação Superior no Brasil (2003-2014.). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. *Parecer 0062/2004, aprovado em 19/02/2004, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE N° 5/2011, aprovado em 15/03/2011, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília, 2011.

BRASILEIRO, T. A. M.; SOUZA, M. P. R. de. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na

Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. In: *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), 14(1), 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a12.pdf>>. Acesso em: 13 janeiro de 2014.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. In: *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal,6(2), 2001.

CAMPOS, H. R. *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas, Alínea, 2007.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M.P.R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M.E.M; ANTUNES, M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.105-138.

COIMBRA, C. *Gerentes da Ordem: algumas práticas "Psi" nos aos 70 no Brasil*. 1992. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1992.

CONSELHO Federal de Psicologia (CFP). *A Formação de psicólogas e psicólogos: respondendo às demandas da sociedade brasileira*. CFP: Brasília, out.2012.

\_\_\_\_\_. *Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-Escolar*. Disponível em <<http://www.crpsp.org/fotos/pdf-2015-10-05-17-06-26.pdf>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

\_\_\_\_\_. *Quem é a psicóloga brasileira: mulher, psicologia e trabalho*. Disponível em: <[http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo\\_files/quem\\_e\\_a\\_psicologa\\_brasileira.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/quem_e_a_psicologa_brasileira.pdf)>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013.

\_\_\_\_\_. *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) no CRAS/SUAS*. Brasília: CFP, 2007.

\_\_\_\_\_. *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas/os em Políticas Públicas de Álcool e Outras Drogas*. Brasília: CFP, 2013.

\_\_\_\_\_. *Resolução CFP Nº 006/2007. Institui o Código de Processamento Disciplinar*. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Resolução CFP 010/2005. Aprova o Código de Ética Profissional*. CFP, Brasília, 21 jul, 2005.

CRUCES, A. V. V. *Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

CRUCES, A. V. V.; MALUF, M.R. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPOS, H. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas, S.P., Alínea, 2007, p.163-2010.

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: R. S. L GUZZO (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. 2ª. ed. Campinas, Ed. Alínea, 2002,

\_\_\_\_\_. (Org.). *Psicologia Escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2001.

DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na Década de 1980. In: *Cadernos PROLAM/USP*, v. 13, 2014, p. 47-60.

GIONGO, C.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. (Des)Enlaces da Psicologia Escolar na rede pública de ensino. In: *Psicologia USP*, 21, 859-874, 2010.

GOMES, V. L. T. A formação do psicólogo e os impasses entre a teoria e a prática. In: GUZZO, R.S.L. (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. 2ª. Ed. Campinas: Ed. Alínea, 2002.

GUZZO, R. S. Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs.) *Psicologia e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

\_\_\_\_\_. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSSLER, S. M. (Org.) *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996, p. 75-92.

\_\_\_\_\_. Novo paradigma para formação e atuação do Psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In: GUZZO, R. S. L. (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. 2ª. Ed. Campinas: Ed. Alínea, 2002.

JOBIM E SOUZA, S. *O psicólogo na educação: identidade e transformação*. Coletâneas da ANPEPP, 7, 37, 45, 1996.

LEMES, S. A. *Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015.

LIMA, C. P. *O caminho se faz ao caminhar: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

LO BIANCO, A. C.; BASTOS, A. V. B.; NUNES, M. L. T.; SILVA, R. C. da. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para a formação. In: Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p.7-79.

MACARINI, S. M.; MARTINS, G. D. F.; VIEIRA, M. L. Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia. In: *Paidéia*. Ribeirão Preto, 19(43) Aug., 2009.

MALUF, M. R. Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: *CFP Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, p.157-200.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. Psicologia educacional na contemporaneidade. In: *Bol. Acad. Paul. Psicol.* [online], vol.28, n.1, 2008, p.87-99.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. A Psicologia Escolar nas Diretrizes Curriculares. In: CAMPOS, H. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas, S.P., Alínea, 2007, p.17-48.

MARTIN-BARÓ, I. Rumo a uma Psicologia da Libertação/ Hacia una Psicología de la Liberación. In: *Boletín de Psicología*. El Salvador: UCA, 22, 1986, p. 219-231.

MARTINS, J. B. O disciplinamento escolar e a prática do psicólogo escolar. In: MARTINS, J.B. (Org.), *Psicologia e Educação: tecendo caminhos*. São Carlos: Rima, 2002, p.95-120.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E.R.; PROENÇA, M., ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (p. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.35-72.

MELLO, S. L. de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1980.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F.; CHAPERMAN, B. P. B. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*, vol. 22, n. 2, Brasília, jun. 2002, p. 02-11.

NOVAES, M. H. A convivência em novos tempos e espaços educativos. In: GUZZO, R. S. L. (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. 2ª. Ed. Campinas: Ed. Alínea, 2002.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. 1981. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1981.

SILVA, A. L. P. Desenvolvimento de comportamentos profissionais de avaliação em psicologia na formação de psicólogos. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

SOARES, P. G.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 2010, p.45-54.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e a formação do psicólogo: desafios e perspectivas. In TANAMACHI, E.R., PROENÇA, M., ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (p. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 2009, 13(1), p.179-182. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-85572009000100021](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-85572009000100021)>. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

SOUZA, M. P. R.; BARBOSA, D. R.; Ramos, C.J.M.; YAMAMOTO, K.; CALADO, V. A.; LIMA C.P. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. In: *Psicologia da Educação* (Impresso), v. 38, 2014, p.123-138.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Orgs.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. 1. ed., v.1, Uberlândia: EDUFU, 2014, p.320.

WORLD Health Organization [WHO]. *The Ottawa charter for health promotion*. Geneve: WHO, 1986.

WECHSLER, S. M. *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas: Ed. Alínea, 1996.

WITTER, C. *Psicologia Escolar: produção científica, formação e atuação (1990-1994)*. Tese de doutorado não publicada. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

WITTER, G. P. *O Psicólogo Escolar: Pesquisa e Ensino*. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

\_\_\_\_\_. Psicólogo no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In: GUZZO, R. S. L. (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. 2ª. Ed. Campinas: Ed. Alínea, 2002.

YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. (Orgs.). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN, 2010.

YAZLLE, E. G. A atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B.B.B. et al. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte Ciência, 1997.

\_\_\_\_\_. A formação do psicólogo escolar no estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1990.



# Sobre os autores

## **Adriana Marcondes Machado**

Possui graduação em Psicologia, mestrado em Psicologia Social e doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora do Instituto de Psicologia da USP.

## **Aline Lima da Silveira Lage**

Professora de Psicologia do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), colaboradora na Comissão de Psicologia e Educação CRP-RJ. Psicóloga, mestra em Ciência Ambiental e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## **Angela Maria Dias Fernandes**

Psicóloga, doutora em Psicologia Escolar, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

## **Beatriz Sancovski**

Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da UFRJ. Psicóloga pela UFRJ com mestrado e doutorado em Psicologia pela Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. Integrante do núcleo de pesquisa Cognição e coletivos (NUCC) e colaboradora do Núcleo ABRAPSO-Rio de Janeiro.

## **Claudio Ramos Peixoto**

Possui graduação e licenciatura em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1980) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professor da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, professor da Universidade Severino Sombra e supervisor de estágio em Psicologia Escolar e Psicopedagogia Clínica do Serviço-Escola de Psicologia na mesma universidade.

## **Diva Lúcia Gautério Conde**

Possui mestrado em Psicologia Experimental pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutorado em Programa EICOS-Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, pelo Instituto de Psicologia/UFRJ (2012). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Diretora-Presidente da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia.

## **Fernanda Fochi Nogueira Insfran**

Economista (UERJ), psicóloga (UFRJ), mestra e doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. Professora adjunta na Universidade Federal Fluminense.

### **Helena Rego Monteiro**

Doutora em Psicologia (UFF), possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atualmente desenvolve ações políticas como conselheira presidente da Comissão de Psicologia e Educação (COMPSIEDUC) do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (CRP/RJ).

### **Joyce de Paula e Silva**

Mestrado em Pesquisa e Clínica em Psicanálise pela UERJ, graduação em Psicologia na UFRJ. Professora colaboradora da Pós-Graduação do IPUB/UFRJ e Pesquisadora do PROADOLESCER IPUB/UFRJ, desde 2004, com financiamento FINEP (2010 a 2013). Tem experiência no campo de saúde mental e como professora de graduação e pós-graduação e supervisora de estágio de atendimento clínico de crianças e adolescentes. Desde 2011, participa de congressos e simpósios, ministrando aulas e supervisões em Maputo/Moçambique.

### **Katia Aguiar**

Psicóloga, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, doutora em Psicologia Social pela PUC/SP, professora associada do Instituto de Psicologia da UFF, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Linha de Pesquisa Subjetividade e Exclusão Social.

### **Lygia de Sousa Viégas**

Psicóloga, mestra e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

### **Marilene Proença Rebello de Souza**

Professora Titular da Universidade de São Paulo. Graduada em Psicologia, mestrado, doutorado e livre-docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Presidente eleita da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional para a gestão de setembro de 2014 a setembro de 2016.

### **Marina Sodré**

Marina Sodré Mendes Barros: Doutora em Psicanálise pelo Programa de Pós-graduação em Psicanálise da Uerj, mestra em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Uerj e graduada em Psicologia pela Puc-Rio. Psicóloga do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas do município do Rio de Janeiro.

**Nira Kaufman**

Psicóloga (UFRJ), mestranda em psicologia (UFF) e especialista em educação especial/inclusiva (AVM). Fundadora e coordenadora do Projeto Encontros de Mediação e Inclusão. Colaboradora na Comissão de Psicologia e Educação CRP-RJ.

**Rosimeri de Oliveira Dias**

Pedagoga (UERJ), mestra em educação (UERJ) e doutora em Psicologia (UFRJ). Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**Rossano Cabral Lima**

Psiquiatra, com residência em psiquiatria infantil. Mestre e doutor em Saúde Coletiva (IMS/UERJ). Professor adjunto do Instituto de Medicina Social da UERJ.

**Rui Harayama**

Professor da Universidade Federal do Vale de São Francisco (UNIVASF), mestre em Antropologia Social pelo PPGAN-UFMG. Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Colaborador na Comissão de Psicologia e Educação CRP-RJ.

**Silmara Cássia Barbosa Mélo**

Pedagoga, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, professora da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, PB.

**Vanessa Monteiro Silva**

Psicóloga, mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF, atua na clínica transdisciplinar e em projetos vinculados à educação escolarizada.



Este livro foi impresso pelo Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (CRP-RJ) na Edigráfica Gráfica e Editora Ltda, em papel offset 90g, utilizando as fontes Calibri Light, Calibri Regular e Calibri Bold.



TEXTOS DE

**Adriana Marcondes Machado**

**Aline Lima da Silveira Lage**

**Angela Maria Dias Fernandes**

**Beatriz Sancovski**

**Claudio Ramos Peixoto**

**Diva Lúcia Gautério Conde**

**Fernanda Fochi Nogueira Insfran**

**Helena Rego Monteiro**

**Joyce de Paula e Silva**

**Katia Aguiar**

**Lygia de Sousa Viégas**

**Marilene Proença Rebello de Souza**

**Marina Sodré**

**Nira Kaufman**

**Rosimeri de Oliveira Dias**

**Rossano Cabral Lima**

**Rui Harayama**

**Silmara Cássia Barbosa Mélo**

**Vanessa Monteiro Silva**



CONSELHO REGIONAL  
DE PSICOLOGIA  
DO RIO DE JANEIRO

[www.crprj.org.br](http://www.crprj.org.br)

