

REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 9 – Nº 20 - Julho - Dezembro 2014
Semestral

ISSN: 1809-6220

Artigo:

**OS DESCAMINHOS DO ENCAMINHAMENTO:
A RELAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA E A ESCOLA EM UMA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO**

Autores:

Jarbas Dametto¹

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani²

¹ Psicólogo, mestre em Educação. Professor da Universidade de Passo Fundo.

² Doutora em Educação. Professora da Universidade de Passo Fundo.

OS DESCAMINHOS DO ENCAMINHAMENTO: A RELAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA E A ESCOLA EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

THE DIVERSIONS OF FORWARDING: THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGY AND SCHOOL IN A MUNICIPAL SCHOOLS

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa realizada junto a um centro multidisciplinar de atenção ao educando de uma rede municipal de ensino, no qual se buscou, através da análise de encaminhamentos dirigidos a psicólogos, averiguar o que as escolas buscam no saber psicológico ao encaminharem um aluno para alguma intervenção. Percebeu-se que tal saber se apresenta como um aparato tecnológico disponível para o manejo dos conflitos e do mal-estar resultantes da inadaptação e da heterogeneidade subjetiva e social que emerge no encontro entre o aluno e escola, servindo a uma precária gestão de impasses cotidianos que remetem a problemas em diversas esferas, inclusive extra-escolares. Averiguou-se também, uma ação relativa ao binômio problema-solução centrada sempre no aluno, não havendo intervenções institucionais, e que apenas uma minoria dos encaminhamentos resulta em efetiva resolução do problema que motivou a solicitação do atendimento.

Palavras-chave: Educação; Psicologia; Saber-poder.

Abstract: This article presents a survey conducted by a multidisciplinary Centre of attention to educating a Municipal schools, which sought, by analyzing referrals to psychologists, find out what schools look for in to know the psychological forward a student for any intervention. It was realized that such know presents itself as a technological tools available for the management of conflicts and the resulting malaise and maladjustment of subjective and social heterogeneity that emerges in the encounter between the student and the school, serving a precarious management of everyday dilemmas which refer to problems in various spheres, including outside the school. It is also an action on the problem-solution pair always centered on the student, in the absence of institutional interventions, and that only a minority of referrals resulting in effective resolution of the problem that motivated the request.

Key-words: Education; Psychology; Know-power.

Introdução:

Este artigo versa sobre uma pesquisa que teve como objetivo investigar os vínculos existentes entre o saber psicológico e a educação escolar. Buscou-se compreender o que as escolas de uma rede municipal de ensino procuram na Psicologia ao encaminhar um aluno para um centro de atendimento especializado. Qual a sua demanda? Que poderes ela supõe neste saber ou lhe confere? O que ela espera que ocorra com o sujeito encaminhado? Este interesse da escola coincide com alguma demanda terapêutica do próprio aluno? Enfim, buscou-se averiguar que ação sobre a subjetividade do aluno é esperada pela instituição ao enviá-lo para uma avaliação ou intervenção psicológica, e se este procedimento compõe uma prática de gestão escolar ligada a uma forma específica de compreender o sujeito, o papel da Escola e o processo educativo.

Esta pesquisa teve como motivação inicial a experiência cotidiana - a prática clínica pública e privada, em que grande parte dos atendimentos direcionados a crianças e adolescentes, possui como foco principal a dificuldade escolar, não necessariamente de aprendizagem, mas sim de adaptação ao regime disciplinar operado nas instituições educacionais. Atendimentos psicológicos que, muitas vezes, são desprovidos de qualquer queixa, demanda ou necessidade por parte do aluno/paciente, sujeito que frequentemente também é submetido a diversos e recorrentes tratamentos medicamentosos e exames psiquiátricos e neurológicos. Embora tais indivíduos, via de regra, não estabelecem vínculos duradouros com esses tratamentos, não costumam sair ilesos de tais experiências, carregando em si as marcas de intervenções, por vezes sucessivas e mal sucedidas.

A gestão dos conflitos entre a escola e os indivíduos compõe uma ação política que exige articulações de poder, que passam pela escolha de caminhos, lugares e procedimentos, de forma alguma naturais ou únicos. Na realidade estudada, os saberes “extra-escolares”, como é o caso da Psicologia, adentram a esta organização micro-política dada a existência de um centro de atenção multidisciplinar para atender a demanda das escolas, local em que o aluno é encaminhado para que sejam resolvidos *os seus* problemas.

O local estudado e a coleta de dados:

As informações sobre as quais se deu a análise nesta pesquisa foram coletadas nas *fichas de encaminhamento* enviadas a um centro multidisciplinar de atenção ao educando de uma cidade do norte gaúcho, durante todo um ano, preenchidas pelos professores, orientadores educacionais, diretores e outros profissionais das escolas, e dirigidas aos psicólogos e/ou psiquiatras deste local.

O referido centro, que conta com o serviço de pedagogos, psicólogos, médicos de algumas especialidades, fonoaudiólogos, dentre outras classes, tem como objetivo dar conta de fenômenos que interferem na educação, nas dificuldades de aprendizagem e na adaptação escolar, nas repetências e na evasão.

A fim de contemplar a proposta desta pesquisa, foram coletados literalmente os conteúdos das fichas de encaminhamento presentes no campo “motivos do encaminhamento”, sendo sobre este enunciado do solicitante que se deu boa parte da análise posterior. Também foram registrados dados pertinentes quanto ao procedimento adotado pelo centro multidisciplinar frente aos problemas que lhe foram encaminhados.¹

Os dados analisados foram coletados em arquivos digitais pré-formatados, com campos específicos para cada informação. As fichas foram enumeradas e nelas foram registrados códigos alfabéticos referentes às escolas e códigos alfa-numéricos referentes aos alunos, a fim de facilitar a organização posterior dos dados. Estes códigos foram atribuídos de forma aleatória, sendo que não foi anexado ao trabalho nenhuma tabela de correlação código-escola ou código-aluno. Nestas fichas também são registrados série, idade, sexo e número de encaminhamentos do mesmo aluno em outros anos.

Abordagem metodológica:

Primeiramente, os dados levantados foram organizados e descritos quantitativamente, estabelecendo números quanto à idade dos alunos encaminhados, sexo, série, número de encaminhamentos que não resultaram em atendimentos, abandono de triagens, avaliações e tratamentos, número de altas, etc., para que, com isso, fosse possível ter conhecimento acerca da clientela do centro e dos resultados por ele obtidos. Após este levantamento, foi feita uma análise qualitativa, lançando mão da abordagem teórico-metodológica conhecida como *Análise do Discurso*, tomando como base a abordagem foucaultiana.

Frente a esta empreitada, cabe retomar elementos básicos desta abordagem, seu campo de análise, seus limites e possibilidades. Como *discurso*, Foucault concebe algo que vai além dos simples atos de fala, da articulação entre signos que descreve as coisas, pelo contrário, os discursos participam ativamente da forma como essas coisas das quais se fala são constituídas e percebidas. “Os discursos não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo” (VEIGA-NETO, 2005), mas sim práticas que emergem em relações de poder e saber, no bojo de instituições ou agrupamentos destas, bem como no entrecruzamento de outros discursos já concebidos. A análise do discurso em Foucault teria como foco seu caráter estratégico e polêmico, para além das regras linguísticas de sua enunciação. (FOUCAULT, 2002b).

Na leitura foucaultiana, “(...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2002d). É o campo em que se constitui o verdadeiro, que não diz respeito aos acontecimentos ou as coisas tal e qual são, mas sim ao que dos fatos se pronuncia, seguindo regras específicas de determinada cultura e momento histórico.

Os discursos não habitam espaços isolados, eles possuem entrecruzamentos, assim como pontos de conflito, *heterogeneidades*. Sempre há relações de *interdiscursividade* nas

práticas discursivas. Enunciados de um campo de saber podem reforçar ou serem reforçados por uma sobreposição vinda de outra fonte, assim como podem digladiar sobre os mesmos fenômenos. É sempre nesta coexistência que os discursos emergem, ganhando formas, ordenando e mobilizando poderes na luta pela imposição do sentido (FISCHER, 2001). Também, ao se propor analisar discursos, cabe definir “quem fala”, por meio de que rede de instituições, que conjunto de discursos e saberes o sujeito falante recebe o direito a enunciar a verdade (FOUCAULT, 2005).

As coisas ditas não o são por acaso, assim como não se pode dizer o que se quer e a qualquer momento. O discurso, bem como o falante, está submetido a um princípio de rarefação, plasmado que está à dinâmica social. Mesmo em uma sociedade onde o conhecimento é livremente publicado, há a exclusão e inclusão de sujeitos à ordem discursiva, dando-lhes ou não o direito à enunciação (FOUCAULT, 2002d). As regras, pontos de convergência ou limites existentes para o discurso, compõe o que se denomina “formação discursiva”, que são redes complexas que existem dentro de campos do saber que lhe atribuem certa regularidade. Um sistema de formação que “(...) prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia” (FOUCAULT, 2005, p.82-3). Como aponta Fischer (2001), trata-se de uma “matriz de sentido” em que os falantes se reconhecem dada a obviedade e naturalidade com que são percebidas as significações correntes em cada campo de saber.

O discurso, os enunciados dos diversos saberes e instituições, as formações discursivas, bem como todas as práticas não-discursivas que coexistem ao discurso (o campo das ações - médicas, pedagógicas, éticas, etc.) atuam na formação do sujeito: em sua subjetividade e, em última análise, na sua constituição corpórea, no modo como concebe e se relaciona com seu corpo (FOUCAULT, 2002a).

Analisar discursos, sob esta óptica, é explorar as formas de sujeição operadas pelas instituições e saberes. No caso aqui proposto, *é abordar o modo pelo qual a instituição escolar, em seu encontro com a Psicologia e um centro de atendimento especializado, concebem e produzem discursivamente o sujeito encaminhado, dando-lhe atributos, designações, classificações, propondo intervenções, aceitas ou negadas, em atos de sujeição e resistência.*

Apontamentos teóricos: subsídios para a interpretação

A abordagem foucaultiana acerca do poder, do saber e das instituições modernas mostra-se conveniente ao objetivo deste estudo, na medida em que esses fatores são vistos por Foucault como produtores de subjetividades, que através de processos de assujeitamento, estabelecem modos de ser (BODEI, 2000). Foucault analisa no primeiro momento de sua obra, sobre o qual este trabalho se centrará, a inter-relação entre poder e saber na constituição das ciências e instituições, dentre as quais se inscrevem a Escola e a Psicologia Científica, e a forma como elas determinaram, em conjunto com outras instituições e saberes, as formas de subjetivação do homem moderno.

Voltou-se o olhar sobre as questões desta pesquisa com a hipótese de que, muitas vezes, se busca na Psicologia o ajustamento arbitrário do aluno que, devido a alguma forma de sofrimento psíquico, vulnerabilidade social, diversidade cultural ou deficiência de qualquer natureza, não se enquadra nos padrões normais estabelecidos. Pressupõe-se que a fuga desta norma possa assumir diversas formas, como inquietação, perturbação do ambiente escolar, baixo rendimento, apatia, evasão, improdutividade, sofrimento físico e mental, etc., que são fenômenos que dirigem o olhar dos agentes da escola para o indivíduo, que pode se tornar alvo de diversas intervenções. Frente a esta problemática, levantam-se alguns aparatos teóricos que podem viabilizar a compreensão desses processos operados nas escolas.

Primeiramente, considera-se que o poder do qual fala Foucault compreende algo impalpável, que não é passível de observação direta, mas sim um atributo volátil. Na análise foucaultiana, o poder surge sempre nas *relações*. Ele é conferido, potencializado ou articulado sempre *entre as pessoas*, não havendo uma possibilidade de captura, uso ou desenvolvimento individual do poder. Neste sentido não existe o "fora" do poder. Trata-se de lutas transversais presentes em toda a sociedade, podendo ser centralizado ou organizado em várias instituições (VEIGA-NETO, 2005).

Poder é aqui tomado como algo de natureza diferente da violência. A violência incide diretamente sobre uma coisa ou um corpo, destruindo-o ou submetendo-o. De modo diverso, o poder age de forma menos ostensiva, guiando as ações do sujeito e fazendo-se perceber como necessário (FOUCAULT, 2001). Pode-se dizer que o binômio *poder-saber* naturaliza práticas e idéias construídas historicamente, tornando-as parte integrante das subjetividades. Foucault introduz esta questão como ferramenta de análise que contribui para explicar a produção dos saberes. A própria produção da individualidade foi atribuída ao poder, a um tipo específico: o poder *disciplinar*.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (...) A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 1984. p.153).

Foucault relaciona em suas análises o poder ao saber, expondo a relação de gênese e potencialização mútua que há entre ambos:

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Idem, p.30).

Há uma íntima ligação entre a constituição de campos de saber e os interesses políticos internos das instituições, e com a relação dessas com a sociedade em geral. Estas práticas de produção da verdade enquanto discurso, são regidas por regras que as controlam, “(...) não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘política’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 2002d, p.35). No caso do saber psicológico, somente cabe dizer a verdade ao sujeito que passa pelo crivo deste saber instituído - o trabalhador ou pesquisador da “área psi”, submetido à formação universitária específica.

Deste modo, a Escola não possui a autonomia para pronunciar a verdade sobre aquilo que lhe é estranho ou inconveniente, tudo o que fugir a sua normalidade será domínio de outras instituições e saberes, e não caberá a seu pessoal - professores, supervisores, orientadores e diretores, determinar a verdade sobre esses casos, daí a necessidade do encaminhamento a profissionais “especializados”, que dominam as regras de discursos não-pedagógicos, pois esses sim têm o aval para deles falar, por mais que a realidade e os conflitos envolvidos em cada caso estejam deles muito distantes. Trata-se de um direito à verdade que perpassa a intervenção e a possibilidade de incidir sobre essas subjetividades.

A necessidade de um “sujeito padrão” para o funcionamento ótimo da escola não é um fenômeno incidental ou um “capricho” desta instituição, antes, professores e escolas foram, e continuam sendo, amplamente submetidos á mesma lógica disciplinar. A Escola teve, ela mesma, que passar por um movimento de normatização que teve início na Europa, empreendido também pela medicina, pelo exército e pela manufatura. Neste período ocorre,

concomitantemente, a normatização do *espaço físico* da Escola, pois a disciplina exige um espaço específico, útil e funcional. Este espaço normatizado é constituído a partir da organização arquitetônica seguindo a uma racionalidade semelhante a das prisões, hospitais e indústrias, que prioriza o controle pelo olhar (FOUCAULT, 2002a).

Esta ação do disciplinamento e da normalização opera sobre indivíduos “médios”, dotados de características físicas e mentais comuns à maioria dos homens, capazes de dar conta das exigências de seu período sócio-histórico. A norma não visa excluir, pelo contrário, busca enquadrar em seus parâmetros a maior quantidade possível de indivíduos, no entanto, aqueles que por ventura não se adequem a ela são lançados ao campo da anormalidade, sofrendo as sanções que tal atributo lhe confere (FOUCAULT, 2002c).

Análise dos dados:

a) Análise Quantitativa:

A análise quantitativa dos dados da pesquisa empírica buscou expor de forma objetiva informações quanto à clientela do centro multidisciplinar em relação à idade, sexo e série, assim como quanto ao desfecho de cada encaminhamento analisado. O número de pastas de alunos analisadas, referentes aos encaminhamentos, foi de 408 unidades (relativas ao ano de 2006, e a coleta dos dados de deu entre 2007 e 2008) .

Observou-se que o número de meninos encaminhados foi significativamente maior do que o de meninas, sendo 61% dos sujeitos do sexo masculino (249 encaminhamentos), e 39% do sexo feminino (159 encaminhamentos). Seguem abaixo o gráfico referente à faixa etária dos dois grupos:

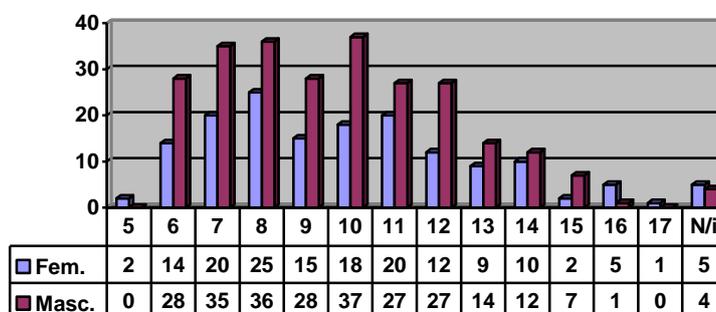


Gráfico 01: Numero de encaminhamentos por idade e sexo.

Os números mostram o predomínio de *crianças* em ambos os grupos (faixa etária dos 5 aos 11 anos). Sendo que os adolescentes representam um grupo significativamente menor.

Em uma divisão por série e sexo, têm-se os seguintes números:

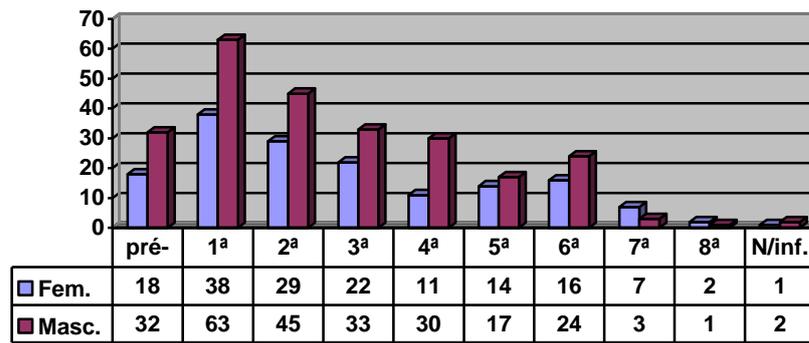


Gráfico 02: Numero de encaminhamentos por série e sexo.

O levantamento revela que há um predomínio de encaminhamentos na primeira série do Ensino Fundamental (no ano de 2006 ainda vigorava nas Escolas Municipais de Passo Fundo a organização do Ensino Fundamental anterior a Lei 11.114 de 2005, que estabeleceu o Ensino Fundamental de 9 anos). A primeira série, até o ano de 2006, correspondia à verdadeira inserção do aluno na lógica escolar, sendo que até então, na pré-escola, os alunos possuíam uma rotina de atividades de caráter lúdico/recreativo, com predomínio de atividades motoras.

Quanto aos resultados dos encaminhamentos, se propôs uma divisão em seis categorias, conforme expressas abaixo:

- 1) *Não compareceram*: 24% da amostra, um total de 99 alunos encaminhados, não compareceram a nenhum atendimento psicológico agendado. Também se incluem nesta categoria os encaminhamentos que não resultaram em atendimento devido a dificuldade em entrar em contato com os familiares do aluno (telefone errado ou não atendiam);
- 2) *Abandonaram avaliação*: 15% da amostra, um total de 62 encaminhamentos, resultaram em avaliações inconclusas devido ao seu abandono (por parte do aluno ou familiar), comparecendo a apenas uma ou duas entrevistas; dessa amostra, não resultou nenhum diagnóstico, constatação ou encaminhamento terapêutico;
- 3) *Abandonaram tratamento*: em 27% da amostra, um total de 106 encaminhamentos, percebeu-se o abandono de um ou mais tratamentos após avaliação. Nesta categoria incluem-se os alunos que foram encaminhados e não empreenderam tratamento, assim como os que o iniciaram e frequentaram por algum tempo, abandonando-o posteriormente, sem chegar à conclusão ou melhora significativa;

- 4) *Atendimento concluído ou em andamento*: nesta categoria, que representa 17% do total de encaminhamentos (71 sujeitos), têm-se as altas, os encaminhamentos para outros profissionais ou instituições, e os alunos que permaneciam, na data da coleta de dados (outubro de 2007 a janeiro de 2008), ainda em atendimento. Reuniu-se essas situações por representarem um trabalho que alcançou o objetivo proposto, viabilizou o adequado atendimento, ou ainda está em vias de alcançar um resultado satisfatório;
- 5) *Não necessitam de atendimento*: 4% dos encaminhamentos, um total de 18 casos, após avaliação ou triagem, constatou-se que não havia no momento necessidade de empreender qualquer tipo de atendimento psicológico, sendo o aluno liberado;
- 6) *Sem registros de atendimento*: 13% dos encaminhamentos, um total de 52 casos, não possuem em suas pastas relatos de atendimento, apenas a ficha de encaminhamento.

Este levantamento demonstra que uma parcela relativamente pequena dos encaminhamentos resultou em uma ação semelhante à esperada pela escola: a “resolução do problema”. Frente aos números obtidos, torna-se evidente que a maioria dos alunos não se integrou satisfatoriamente aos serviços do centro, e que este não responde, na maioria dos casos, á necessidade das escolas enquanto possibilidade de resolução de problemas.

b) Análise Qualitativa:

Esta parte da análise se deu sobre o campo “Motivos do Encaminhamento” presente nas fichas preenchidas pelas escolas e enviadas ao centro multidisciplinar. As colocações deste campo foram classificadas em cinco categorias, representando formas distintas (porém passíveis de sobreposição) de argumentar o encaminhamento do aluno. Segue abaixo a descrição de cada categoria estabelecida, seu número de incidências, e a respectiva leitura interpretativa, sendo esta, ilustrada com exemplos do material coletado correspondente a cada categoria:

a) Problemas já denominados (presentes em 104 encaminhamentos):

Dentro desta categoria, têm-se a presença de palavras que sintetizam o motivo do encaminhamento, podendo ser esses: termos técnicos retirados da psicopatologia; palavras de uso comum no trabalho educacional; partes da história escolar do aluno ou de sua história de vida; fatos isolados, como a ocorrência de algum problema ou a necessidade de algum

atendimento especializado em momento anterior, dentre outros argumentos correlatos. Os excertos abaixo visam ilustrar o modo como se arranjam as solicitações nesta categoria:

AE04 - menina, 6 anos, pré-escola:

A aluna é portadora de epilepsia, necessita de tratamento contínuo. Devido suas crises (desmaio...) falta com frequência.

AF07 - menina, 6 anos, pré-escola:

A pedido da mãe, pois há suspeita da síndrome do pânico.

AK10 - menino, 7 anos, 1ª série:

A mãe diz que ela já toma remédio porque tem problemas “na cabeça”. Está na 1ª série por causa da idade, mas não apresenta condições para isso.

AV05, menina, 10 anos, 1ª série:

A aluna não consegue apresentar progressos na sala de aula. É repente. Conforme a professora há bloqueios psicológicos e não dificuldades de aprendizagem nas atividades em sala de aula.

BA12 - menino, 8 anos, 2ª série:

A mãe relatou que seu filho já foi tratado com neurologista que tratou com medicação. Diagnosticou hiperativo.

Nesses encaminhamentos percebe-se o modo como certas experiências, como um acompanhamento neurológico, psiquiátrico ou psicológico, uma ou mais reprovações e repetências de série, o fato de frequentar uma classe especial, ou de “se enquadrar em um diagnóstico”, provocam um efeito estigmatizante, que faz os alunos adentrarem ao campo da anormalidade, uma anormalidade por vezes tênue, mas que os torna sujeitos de outra ação que não a escolar, logo, ocorre um pedido de “cura”, solução ou acompanhamento, que como tal, só pode ocorrer fora da escola, em outros espaços de atuação, sob o olhar de outros saberes.

Esses encaminhamentos são marcados por pressupostos como “ele é...”, “ele tem, ou não tem...”, “ele deve ter, ou ele deve ser...” ou “ele teve, ou foi...”, enunciados em que o uso de “rótulos” (que emergem de associações com outros saberes, como a Medicina, a Psicologia e a Educação Especial) ou fragmentos da história individual, servem como indícios de pré-disposição à reincidência ou permanência no problema, o histórico - escolar, familiar ou individual, aparece como condicionante do encaminhamento.

É marcante a presença de encaminhamentos em que “dificuldades de aprendizagem”, termo que parece agregar toda uma gama de experiências de fracasso no contexto escolar, são tomadas como problemas individuais a serem resolvidos, necessariamente, fora da escola.

AV08 - menino, 11 anos, 2ª série:

O aluno tem dificuldades de aprendizado. Multirepetente.

BE10, menina, 8 anos, 1ª série:

Dificuldade de concentração e aprendizagem.

Inseridos no campo da anormalidade, ou ao dar indícios deste estado que foge ao padrão de regularidade esperado e empreendido pela escola, como acima apontado, o sujeito se torna objeto de intervenções mais pontuais, individualizadas, *especializadas*, sendo que a Psicologia, historicamente, se apresenta como disciplina capaz de certificar tal estado - o *psicodiagnóstico*, e de comportá-lo em sua atuação - *a clínica*.

É comum a utilização de terminologias da psicopatologia com critérios pouco precisos, o que demonstra que o “local de fala” da escola ao encaminhar o aluno não comporta tais enunciados, eles não soam “verdadeiros”, pois não são dotados do método e da forma deste campo do saber, nem são pronunciados por sujeitos que possuem o método e o direito a esse saber. Já no caso dos encaminhamentos que se detém ao vocabulário pedagógico, que são a maioria, percebe-se que há conceitos próprios, densos e complexos como é o caso das “dificuldades de aprendizagem”, e que possivelmente não são de imediato compreendidos pelos profissionais aos quais são endereçados. Essas “fronteiras dos saberes” parecem carecer de pontos de ligação interdisciplinares, já que as diversas áreas resistem em “traduzir” seus saberes a uma linguagem comum, antes, tendem se apropriar de discursos alheios, uma banalização de conceitos, na busca do estabelecimento de alguma comunicação, ainda que precária.

Por fim, pode-se sintetizar a demanda da escola nesta categoria como um pedido de solução de um problema sobre o qual a instituição escolar se considera inapta a solucionar, seja por falta de aparato técnico, seja por sentir que tais problemas “não lhe pertencem”, já que dizem respeito ao sujeito em sua individualidade, a sua história pessoal e as suas características pré-existentes a vida escolar, mesmo que só se manifestem como “problema” dentro da escola.

b) Sintomas e estados (Presentes em 194 encaminhamentos):

Nesta categoria foram agrupadas solicitações em que o problema foi descrito como um estado ou um conjunto de sintomas, sem que esses fossem, de antemão, enquadrados em um diagnóstico ou quadro-problema já estabelecido. Enquanto na categoria anterior tínhamos

idéias como “ele é...”, “ele tem...”, “ele foi...”, aqui se tem algo como “ele vem apresentando...”, “ele tem se mostrado...”, estados momentâneos ou persistentes que provocam problemas, ora para o aluno e, via de regra, para a escola. Como exemplo, tem-se:

AC08 - menino, 11 anos, 5ª série:

É um aluno que evidencia uma certa inquietação apresentando atitudes de revolta. Quando quer é um aluno participativo, se irrita com facilidade com os colegas e professores. Apresenta dificuldades de concentração o que dificulta seu rendimento escolar. Mora com o pai, a madrasta e os irmãos.

AF14 - menino, 9 anos, 3ª série:

Houve mudança de comportamento do aluno há uns dois meses. Passou a ser agressivo com os colegas, agitado, dificuldade de concentração, conversa.

AN04 - menino, 8 anos, 1ª série:

O aluno fica inseguro e nervoso quando precisa demonstrar os seus conhecimentos. Como por exemplo no ditado quando tem que escrever, começa a tremer a mão e chorar dizendo que não sabe nem que tente ajudar. Mas não é que não saiba, pois durante a aula ele realiza as atividades, sendo que já foi observado se ele realiza sozinho ou as copia de algum colega, e na grande maioria das vezes ele trabalha sozinho.

Nesses pedidos, nota-se que o fator “história” tem menos peso, ao contrario da categoria anterior, onde a história por vezes representava uma marca profunda na vida do indivíduo dando os tons da solicitação. A grande maioria dos encaminhamentos desta categoria traz sintomas ou problemas “soltos”, desconectados com o andamento do sujeito e com o contexto escolar. As solicitações desta categoria não apresentam quadros de anormalidade já constatada, mas sim pedidos de investigação ou avaliação da normalidade de cada caso, desta forma, é comum a presença de argumentos como “impróprios para a idade”, “atrasado em relação à turma ou a idade”, “comportamentos incomuns”, ficando a cargo da Psicologia estabelecer o grau ou estado de anormalidade/patologia, bem como os procedimentos a serem tomados em relação ao que se constatou. Como apontam Prado Filho e Trisotto (2007), a Psicologia,

Como ciência, ou como conjunto de saberes e práticas sobre o sujeito, (...) tem o poder socialmente reconhecido de enunciar a subjetividade, dizer quem são os indivíduos, quem somos nós; no entanto, ela sempre nos enuncia como sujeitos da norma, remetidos a ela, comparativamente a outros sujeitos como nós, marcando e nomeando os desvios em termos de médias, curvas, condutas adequadas ou não, sancionadas ou não, quando não, patologizadas. Esta é a visibilidade social da psicologia, por exemplo, quanto emite laudos e pareceres atestando características, capacidades, responsabilidades e a própria normalidade dos sujeitos, técnica e documentação que serve de suporte a decisões familiares, médicas, escolares, de escolha e exercício profissional, servindo até mesmo de base para decisões jurídicas envolvendo a vida dos sujeitos (p.11-12).

O próprio encaminhamento, em vários casos, já traz em si a idéia de normatização através da comparação com seus pares, com um “ideal para a idade”, ou com o “diferente dos demais”. Argumentos correlatos aos utilizados por diversos métodos avaliativos aplicados em psicodiagnósticos, cujo atributo de cientificidade é adquirido, necessariamente, pela padronização e pelo uso de fórmulas estatísticas.

AR11 - menina, 13 anos, 2ª série:

Não aprende, não lembra o que já fez, uma hora sabe outra não sabe, está muito fora da idade na série.

BE08 - menina, 7 anos, 1ª série:

Comportamentos inadequados com a idade, salientando muito a sua sexualidade precoce em atitudes inadequadas para o local e principalmente para a idade com os colegas meninos.

Como síntese, nota-se que nesta categoria os encaminhamentos têm por base questões como “com o que estou lidando?”, ou “isto é normal?”, e subjacente a essas perguntas, tem-se outras, como “este problema é de minha responsabilidade?”, “que devo fazer, ou se não for algo normal, vocês podem fazer alguma coisa?”. De tal modo, pode-se antever nos quadros apresentados, uma forma de delegação da responsabilidade sobre o desenvolvimento escolar do sujeito encaminhado que, quando constatado algum desvio do desenvolvimento normal, sai da alçada da escola, e entra na alçada do centro multidisciplinar, do atendimento clínico.

c) Argumentos morais e “preconceitos” (Presentes em 18 encaminhamentos):

Esta categoria representa um número relativamente pequeno de encaminhamentos, mas não menos significativos. Nesses casos, nota-se o uso de julgamentos morais, preconceitos, tabus e mitos populares como forma de argumentar o encaminhamento, sendo que esses possuem como pano de fundo, problemas sociais, familiares e sexuais, bem como condições e configurações familiares que fogem a um padrão de família nuclear tradicional.

AP03- menina, 10 anos, 3ª série:

Gostaríamos que a AP03 tivesse uma avaliação psicológica ou clínica geral, para termos maiores informações sobre nossa aluna. Percebemos que ela é muito distraída em sala de aula, desvia o interesse da aula (mostra outros interesses fora da escola); apresenta várias dificuldades na aprendizagem tanto no português como na matemática. Tudo indica que será uma aluna reprovada na série. Talvez por ser adotada, é muito mimada em casa, demonstra dificuldade em relacionar-se c\ a turma, principalmente quando as atividades são fora da sala de aula. Faz aulas de apoio em turno inverso. Pouco progresso.

AR09 - menino, 7 anos, pré-escola:

É um aluno agressivo, vive agarrando os colegas, chutando e dando empurrão; não para no lugar, não obedece ordens, passa o tempo todo falando, cantando e atrapalhando os colegas. Não se prende aos trabalhos da aula, diz que não sabe fazer, que não faz e pronto. Quer brincar o tempo todo, mas acaba brigando com os colegas. Seu comportamento pode ser de fundo emocional ou genético, pois o pai está preso e tem irmãos com problemas neurológicos que frequentam a APAE.

AR12 - menino, 12 anos, 4ª série:

Excesso de nervosismo, agressividade (avança nos colegas e bate) tanto na escola como em casa. O problema vem se alastrando desde que entrou na aula, já foi atendido por psicólogos e não resolveu. O pai ficou preso por vários anos por estupro e o filho não conseguiu superar.

Percebe-se a dificuldade que existe na escola para lidar com situações atípicas: prisões, negligência ou condutas “impróprias” dos familiares, violência doméstica, deficiências, analfabetismo, etc., condições sobre as quais emerge um discurso trágico, possivelmente por estar a escola, em casos como esses, desprovida de seu “reforço à disciplina” que é a autoridade dos pais. (FOUCAULT, 1984; FOUCAULT, 2006). O que fazer quando os pais mentem? Quando eles são “maus exemplos”? Quando possuem dificuldades em organizar as próprias vidas? Quando nada sabem sobre escola e aprendizado? Quando são “irresponsáveis”? Diante disso, têm-se falas que descartam os familiares, restando o especialista como último recurso.

Como apontam Nascimento, Cunha e Vicente (2008), é histórica a produção da desqualificação do sujeito e da família pobre, que no Brasil, remete aos primeiros escritos de médicos higienistas ainda em tempos de escravidão, sendo a partir daí que se deu uma inversão: da criança em perigo (abandonada, negligenciada), para a criança perigosa, potencialmente nociva à vida social, ligando a precariedade de vida à violência. Inversão que foi (ou é) sustentada legalmente, ao colocar a pobreza como situação irregular, de negligência ou de risco, o que justificaria a intervenção do Estado ou de outras instituições, através do trabalho de especialistas.

Com relação à sexualidade, nota-se que o “diferente” é tomado como impróprio, bem como imprópria é a aparição deste tema no contexto escolar, sendo indício de problemas maiores subjacentes, como nos exemplos abaixo:

BF27 - menino, 14 anos, 6ª série:

Sempre tentamos resolver os problemas de relacionamento na escola, até brigas na saída da escola ocorrerem e o relacionamento na turma, com os colegas, é muito difícil. O problema maior é a sexualidade do BF27 (tendência ao

homossexualismo). Por esse motivo estamos pedindo ajuda através de orientação psicológica para o nosso aluno.

AF06 - menino, 7 anos, pré-escola:

O aluno salientou verbalmente a palavra “estupro” ao se referir ao ursinho de pelúcia. Repudia quando se fala na família e expõe visivelmente essa revolta no desenho e pintura.

Possivelmente existam dificuldades por parte da escola em trabalhar com a diversidade social e com alguns temas em específico, como por exemplo, sexualidade e violência. De fato, não se tratam de temas fáceis de abordar, mas, como atender a uma clientela que vive em meio a altos índices de criminalidade, sem comportar a possibilidade de sustentar uma atividade pedagógica com alunos cujos familiares estão presos ou são vítimas da violência e da miséria? Ou, como trabalhar com adolescentes, sem agir com tranquilidade ante as manifestações de sexualidade? Frente a esses desafios, surge a demanda por atendimento especializado e individualizado, externo à escola - um trabalho que possivelmente viria a dar conta dessas dimensões da existência dos alunos, sem que a escola precisasse tocar em tais pontos.

d) Pedidos ou motivos externos à escola (Presentes em 191 encaminhamentos):

Nesta categoria predominam os pedidos externos à escola, em que esta se encontra como “intermediária” da solicitação (um pedido da mãe, avó, médico, Conselho Tutelar, etc.), e encaminhamentos que possuem como ponto principal problemas não-pedagógicos (familiares, sociais, jurídicos, médicos, etc.) mas que, por algum motivo, chegaram até a escola e coube a ela promover o encaminhamento. Segue abaixo, alguns exemplos:

AC03 - menina, 7 anos, 1ª série:

A criança vem apresentando dificuldades na aprendizagem. Ela não apresenta problemas em relação ao comportamento e relacionamento. Participa das atividades propostas mas percebo que ela tem uma certa insegurança na realização das atividades. Observação: a criança está sendo encaminhada a pedido da mãe, segundo ela a família tem problemas de depressão.

AD09 - menina, idade não informada, 7ª série:

Separação recente dos pais. Este fato abalou muito a menina, pois a mesma é muito apegada ao pai.

AL08 - menina, 12 anos, 6ª série:

Motivos de problemas familiares, a mesma mora com a mãe, o pai a abandonou e a aluna sente saudade, chega a sonhar com o pai e chora muito.

BF30 - menino, 9 anos, 1ª série:

Fraquíssimo em tudo (fome).

Através desses encaminhamentos é possível perceber o quanto o contexto sócio-familiar dos alunos adentram a escola, assim como a escola se aproxima de problemas que não são pedagógicos. A escola vem se responsabilizado por demandas que não dizem respeito a sua atividade-fim e assume uma postura de equalizador / referência social - um lugar onde é possível receber ajuda, ser direcionado a uma solução, enfim, ser ouvido em suas dificuldades, bem como uma instituição que *deve* encaminhar, denunciar, controlar e vigiar a comunidade próxima. Este fato pode receber diversas leituras: ele atesta a presença marcante da instituição escolar, tida como um espaço confiável, a ponto de se expor nele problemas familiares íntimos; assim como, a escola pode estar desonerando outros setores públicos de suas responsabilidades, permitindo a displicência desses e sobrecarregando-se com impasses para os quais não está apta a dar assistência; assim como pode estar cumprindo um papel de agente de governo, controlando de forma tênue os destinos dos sujeitos a ela ligados (para além do controle já operado pelo ensino regular).

Que política educacional está por trás da necessidade de que a escola assuma funções de ajuste social, de assistência de saúde, de aconselhamento familiar? A presença de otorrinolaringologista, de pediatra, etc., atendendo por intermédio do centro estudado dá mostras de que a incumbência relativa à saúde do aluno é determinada “de cima”, não sendo uma opção de gestão local ou um incidente na escola. Cabe frisar aqui, que tais serviços caberiam, a princípio, aos centros de atenção à saúde, ao SUS, à Estratégia Saúde da Família (ESF), uma cobertura de serviços de saúde que deveria estar presente em todos os locais do município, abrangendo toda a população, independente de sua idade ou presença em outra instituição.

Constata-se através dos encaminhamentos desta categoria, que a escola busca com tais encaminhamentos “repassar” pedidos e problemas que não são efetivamente pedagógicos, ou que o são somente de forma secundária, tais como miséria, violência urbana, separações, abandonos, enfim, problemas nos quais o aluno está envolvido.

e) Ênfase na dificuldade de manejo/disciplinamento em sala de aula (Presentes em 124 encaminhamentos):

Dentro desta categoria agruparam-se os encaminhamentos que se embasavam em queixas referentes à conduta dos alunos em sala de aula e nas demais dependências da escola: a baixa produtividade, ao baixo rendimento, a falta de disciplina, a agitação, ao fato de perturbarem o bom andamento das aulas. Abaixo, têm-se alguns exemplos:

AC06 - menino, 12 anos, 4ª série:

Falta de disciplina, briga com os colegas, agitação em aula, perturbação em aula.

AF12 - menino, 10 anos, 4ª série:

O aluno chegou em nossa escola esse ano, e desde o primeiro dia de aula apresentou problemas de relacionamento. Ele é muito agressivo com colegas, seja na sala, pátio, na educação física; reclama de tudo, provoca os colegas e sempre argumenta que os outros são culpados. Fica emburrado quando é chamada a atenção e tapa os ouvidos. Quando se fala em comunicar a mãe através de um bilhete ou quando se coloca observação no caderno sobre tema não feito ou incompleto, ele começa a chorar dizendo que vai apanhar muito se isso acontecer. Quanto a aprendizagem, não vejo problemas.

AK11 - menino, 10 anos, 3ª série:

Perturba demais, falta de concentração.

AK17 - menino, 9 anos, 3ª série:

Não para em aula, perturba a concentração dos colegas e o andamento da aula.

AR10 - menino, 10 anos, 3ª série:

A mãe nos colocou que ele faz as atividades muito rápido e fica incomodando a turma e a professora.

Tais encaminhamentos evidenciam a necessidade de uma ação de disciplinamento em sentido amplo. Disciplina como uma “domesticação do corpo”, como uma imposição de regras, como regulação da vontade ou disciplina como controle de ritmo e produtividade (FOUCAULT, 1984). Diversos encaminhamentos, também trouxeram a indisciplina como uma “co-morbidade”, resultante de problemas familiares e sociais, como nos casos abaixo, em que os problemas principais envolvem fome e dependência química na família:

AY04 - menino, 6 anos, pré-escola:

O aluno apresenta dificuldade de concentração, é bastante agressivo, agitado, inquieto, não cumpre ordens; realiza as tarefas aparentemente para continuar agitando. Pelo que sabemos ele tem problemas familiares, onde o pai tem problemas com álcool e isso está afetando toda a família.

AM01 - menino, 12 anos, 2ª série:

Tem dificuldade de se relacionar, muito inquieto, conversa muito, falta limite. Dificuldade de aprendizagem. Medidas tomadas pela escola: está frequentando a classe de apoio. Não é um aluno assíduo. A O.E. foi na casa e colocou a situação para a mãe, está vindo na escola. Segundo a professora, o aluno pede o tempo todo pela merenda e diz a mesma que ele não rende até o horário da merenda.

O indisciplinado ostenta uma conduta que põe em xeque todo o estado de coisas da escola, ele “inviabiliza o trabalho”, como algumas escolas afirmaram. Trata-se de uma gama de ações que se apresentam como *resistência*, em seu sentido bélico, chegando por vezes a uma postura de *contra-ataque*, e como tal, demanda uma sobre-intervenção. Esses pedidos à psicologia remetem à necessidade de reforço das redes de poder instituídas no interior da escola. Um parecer, uma avaliação uma ou várias intervenções psicológicas, supostamente

reforçariam a verdade da escola, em um processo de assujeitamento a esta força maior, que por algum motivo, veio a falhar ou a ser contestada. Como aponta Foucault, (2006):

A escola [...] necessita do psicólogo quando é preciso fazer valer como realidade um saber que é dado, distribuído na escola e que pára de se apresentar como real efetivamente àqueles a que é proposto. O psicólogo tem de intervir na escola quando o poder que se exerce na escola deixa de ser um poder real, torna-se um poder ao mesmo tempo mítico e frágil e quando, por conseguinte, é necessário intensificar sua realidade. (p.237).

De tal modo, evidencia-se a dificuldade no trabalho cotidiano com outro conceito de organização do espaço escolar que não o conceito tradicional de disciplina. Os encaminhamentos desta categoria trazem, talvez mais que os outros, os problemas íntimos da instituição, os estados de mal-estar que são de fato seus, que emergem em função de sua dinâmica, mas que, tal como os demais, são imputados aos alunos unicamente, e cujas soluções dependem de mudanças no sujeito indisciplinado operadas *fora* do contexto de sua indisciplinada.

Considerações Finais:

A presente pesquisa debruçou-se sobre a exceção da gestão escolar, seu fracasso, ou sobre sua falha: episódios em que a gestão da instituição escolar é ineficiente e se atribui a outrem o poder de gerir o seu cotidiano ou de minimizar as suas mazelas, sendo que no caso em questão, se atribui esta capacidade ao saber psicológico e seus agentes. Importa sublinhar que a Escola procura na Psicologia o amparo, o saber legitimado e supostamente qualificado para traduzir os seus fracassos e suportar tais eventos em sua especificidade.

O fracasso na gestão da sala de aula e da escola se faz presente, sobretudo nos encaminhamentos da categoria *e) ênfase na dificuldade de manejo/disciplinamento em sala de aula*, em que é premente a ideia de que a escola não consegue lidar com o confronto direto à sua lógica de funcionamento. Da mesma forma, as categorias *a, b e c*, evidenciam a dificuldade da escola em trabalhar com o diferente: o “anormal”, o “irregular”, o “doente”, enfim, todo aquele que está descontextualizado em relação a uma pretensa normalidade.

Quanto a ação do centro multidisciplinar, os insucessos se evidenciam pelo elevado número de desistências e atendimentos que não se concretizam, números que contrastam com a baixa porcentagem de atendimentos efetivamente eficazes. De tal modo, têm-se um descompasso entre a demanda das escolas e dos alunos, e o êxito no trabalho. Nota-se também o fracasso da ação geral do Estado, sobretudo na categoria *d*, em que a escola, e em última

instância, o referido centro, acabam por absorver o impacto da falta de políticas sociais: de saúde, assistência social, saneamento básico, geração de emprego e renda, prioridade no atendimento à infância e adolescência, prevenção à violência, dentre outras questões. Percebe-se que, nas lacunas do Estado, a escola acaba por assumir um papel para o qual não está apta, e aí o inevitável fracasso da escola nesta empreitada.

A ideia de um centro de atendimento para receber as demandas educacionais “desviantes”, sustenta uma leitura individualizante sobre os problemas escolares, logo, prioriza-se um trabalho clínico centrado no sujeito (que possivelmente seria o necessário em determinados casos, mas não em todos), sendo que, de forma alguma, a atuação do centro no período estudado pode ser considerada, nos moldes contemporâneos, um trabalho de “psicologia escolar”, já que muito pouco se fez em termos de atuação institucional, *in loco*, mas sim atendimentos ao aluno fora do contexto em que emerge a queixa/problema, contexto este, que fica livre de qualquer intervenção.

Cumprе salientar que a ideia de disponibilizar atendimento qualificado para alunos com dificuldades de escolarização não pode ser abandonada, pois em alguns casos, sim, problemas individuais participam da dificuldade escolar. Contudo, é oportuno salientar que, para que tal trabalho realmente some aos esforços da escola, seria preciso organizá-lo de modo a deslocar-se da ação sobre o sujeito, aproximando-o do problema como um todo: da instituição encaminhadora e da realidade social em questão, já que em muitos casos, tais esferas participam ativamente dos conflitos e necessitam, também, ser alvo de intervenção.

Notas:

¹ Esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética da Universidade de Passo Fundo, e por ele autorizada. Por tratar-se de material em que estão contidos dados pessoais e confidências de alunos e de seus familiares, foram tomadas as devidas providências a fim de garantir o anonimato dos sujeitos atendidos cujas fichas foram analisadas, bem como das instituições que encaminharam o aluno e dos profissionais que os atenderam. O material integral foi manuseado apenas pelos pesquisadores, e para evitar qualquer problema de ordem ética, nenhum material foi retirado do centro de atendimento, sendo que a coleta foi realizada no local, e diretamente armazenada em meio digital, já desprovido de dados que possibilitariam qualquer identificação por terceiros. Tal condição foi devidamente expressa em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos gestores da rede de ensino.

Referências Bibliográficas:

BODEI, Remo. **A filosofia do século XX**. Bauru: Edusc, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p.. 197-223. nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **História da sexualidade1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 17.ed. São Paulo: Graal, 2002a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Jardim. 3.ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002b.

_____. **Os Anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes , 2002c.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2002d.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Beata Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **O poder Psiquiátrico**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NASCIMENTO, Maria Lívia.; CUNHA, Fabiana Lopes; VICENTE, Laila Maria Domith. A desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza. **Revista de psicologia política**. v.14.n.7. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=48&layout=html&mode=preview>>. Acesso em: 10 jun 2012. p.1-17.

PRADO FILHO, Kleber; TRISOTTO, Sabrina. A Psicologia como disciplina da norma nos escritos de M. Foucault. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault. n.3. dez. 2006 / mar. 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/KLEBER.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2008. p.1-14.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.