



A atuação do psicólogo junto às escolas: limites e possibilidades

Ana Carolina Bastides Horibe
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2017



SUMÁRIO

1	A atuação do psicólogo junto às escolas: limites e possibilidades	2
2	Bibliografia	11



1 A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO JUNTO ÀS ESCOLAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Este trabalho é fruto da participação, durante o ano de 2007, no curso de Orientação à Queixa Escolar, coordenado por Beatriz de Paula Souza, psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar da USP.

As linhas que se seguem visam trazer algumas contribuições teóricas de uma perspectiva crítica da psicologia escolar para entender um dos casos atendidos no curso à luz deste aporte.

O caso de que tratarei é um menino de 11 anos, Harrison, que está cursando a 4ª série do ensino fundamental em uma escola pública municipal pela segunda vez, e que veio com a queixa de que não sabe ler e escrever. A escola se pergunta se o aluno teria alguma deficiência, como dislexia por exemplo, ao mesmo tempo que acusa a família de não se implicar na queixa, ameaçando mandar o caso para o Conselho Tutelar se a mãe não garantisse atendimento psicológico para o filho. A escola dirige ao psicólogo a demanda de que investigue e comprove que as causas das dificuldades estão localizadas no aluno e sua família. Na medida em que não compreende o que ocorre e não consegue cumprir a tarefa de alfabetizar esta criança, a escola passa a acusar a família de violência doméstica e abuso sexual, acusações sem fundamento, segundo a compreensão da psicóloga e da psicopedagoga que atende o caso.

O primeiro ponto que gostaria de trazer para reflexão em relação à queixa escolar, é a necessidade do psicólogo buscar entender e tomar contato com a rede de relações em que a queixa está sendo produzida, em uma prática que ultrapasse o espaço do consultório (Machado, 1997).

Acerca da relação escola e psicologia, Machado (1997) argumenta que os professores depositam o saber no psicólogo, idealizando que este adivinha e diagnostica os fatos. Neste contexto, o papel do psicólogo seria intervir de forma a questionar esta idealização e a desconsideração dos saberes docentes e escolares, restituindo a capacidade da escola



pesquisar e formular hipóteses sobre o que ocorre com as crianças.

Nesta perspectiva, o psicólogo tem a função de problematizar as práticas escolares, informando que as estratégias pedagógicas têm efeitos subjetivos, e que estas estratégias devem ser incorporadas na compreensão do fracasso escolar. É fundamental, ao mesmo tempo que introduzimos as determinações institucionais no campo de compreensão, resgatar as potencialidades da criança portadora da queixa no discurso da escola e professores.

A escola muitas vezes demanda por diagnósticos que localizem nas crianças e famílias as causas das dificuldades, uma vez que está inserida em uma visão de mundo contemporânea que individualiza as produções sociais. Em relação à força do instrumento diagnóstico no meio escolar, Souza (1997) afirma que a avaliação psicológica “sela destinos” (retomando expressão utilizada por Patto), reforçando a estigmatização e atuando contrariamente ao fortalecimento do aprendizado. Assim, consideramos que um dos desafios postos ao trabalho do psicólogo escolar é lidar com a visão individualizante e o imaginário social do psicólogo como profissional que detecta as causas dos problemas no psiquismo dos indivíduos. Para tanto, a formação do psicólogo deveria possibilitar a problematização desta visão individualizante, intervindo sobre a rede de relações que produz a queixa, partindo do pressuposto de que toda criança é capaz de aprender.

Neste sentido, uma contribuição importante da psicanálise é pensar que a doença mental é do âmbito do sujeito do inconsciente, e que os problemas de aprendizagem se referem ao funcionamento egóico, e portanto amplamente determinados pelas relações vividas pela criança no interior da instituição escolar.

Jurandir Freire Costa (apud Freller, 1997) faz uma diferenciação muito interessante entre tipo psicológico ordinário e saúde mental. Para o autor, fracassar no acesso ao tipo psicológico ordinário, que se refere às características consideradas ideais por determinada classe social, pode ser fonte de sofrimento, mas não reflete uma estrutura psíquica patológica e não requer tratamento médico-psicológico. Ao tratar a criança que não atinge o tipo almejado socialmente, o psicólogo realiza um trabalho adaptativo e discriminatório, fortalecendo a idéia de que a diversidade precisa ser domesticada e uniformizada.

Freller, utilizando as contribuições de Alicia Fernández, fundamenta a importância do psicólogo poder discriminar casos de fracasso escolar reativo, em que a criança não se adapta como defesa contra mecanismos a que está submetida e não entende ou não concorda, e casos de fracasso escolar sintomático, em que inibições ou deficiências podem ser localizadas na criança. Neste contexto, é importante considerar a possibilidade de



determinados comportamentos refletirem momentos de crise, natural e esperado para a criança em processo de escolarização.

A perspectiva da psicanálise winnicottiana também compreende que a escola e outros fatores ambientais devem ser considerados como estruturantes da constituição psíquica do sujeito, e não somente as relações familiares.

Dolto, Mannoni e Winnicott (apud Freller, 1997) afirmam que nem todos os casos de inadaptação escolar necessitam de tratamento psicológico, e que muitos podem ser cuidados pelo próprio círculo escolar em que estão envolvidos.

“... nada é mais enganador na avaliação dos métodos educativos do que o simples êxito ou fracasso acadêmico. O êxito pode meramente significar que uma criança encontrou ser o da subserviência o caminho mais fácil para lidar com um determinado professor, ou certo assunto, ou com a educação como um todo, (uma boca sempre aberta com os olhos fechados ou um engolir tudo sem inspeção crítica. Isto é falso pois significa a existência de uma completa negação de dúvidas e suspeitas muito concretas. Tal estado de coisas é insatisfatório no que respeita ao desenvolvimento individual mas é matéria-prima para um ditador” (Winnicott, 1982, apud Freller, 1997:72).

Assim, nossa intervenção como psicólogos deve procurar intervir sobre visões de mundo em que as características pessoais são tomadas como desigualdades, em que diferenças são hierarquizadas em uma escala de superior e inferior; em que há uma concepção de sujeito que não considera que toda produção subjetiva é efeito das relações. O processo que cria a ilusão de que os problemas são individuais é um processo contemporâneo que implica efeitos subjetivos de culpabilização do indivíduo e desimplicação do contexto que o produziu.

O que queremos? É uma pergunta que devemos nos fazer constantemente no trabalho com crianças portadoras de queixa escolar, suas famílias e escolas. Entendo que devemos querer provocar encontros com pessoas e criar um tipo de relação em que seja possível investigar o outro. Afetar professores e alunos de forma a podermos pensar os problemas não como causa, mas sim como **efeito** de um funcionamento institucional. Ajudar a escola a pensar como as problemáticas estão sendo produzidas, entendendo que nosso trabalho não é solucionar a queixa. Tornar potentes alunos, professores e equipe para falar, pensar e agir sobre o que acontece na escola, intensificando maneiras de se relacionar. Isto porque entende-se que o processo de escolarização é um fator fundamental para a subjetivação das singularidades envolvidas.

Partindo desta concepção da produção social de questões que são, em geral, localiza-



das nos indivíduos, gostaria de trazer alguns dados presentes no texto de Souza (1997). Em pesquisa realizada em 1989 em São Paulo, da totalidade de alunos com queixa escolar encaminhados para atendimento psicológico na UBS (Unidade Básica de Saúde), 61% estavam cursando a 1ª ou 2ª séries do ensino fundamental. Esta autora propõe que passemos a entender os ditos “problemas de aprendizagem” como problemas de escolarização, uma vez que a escola pública não está conseguindo cumprir sua tarefa de escolarização.

Neste sentido, torna-se fundamental ao psicólogo avaliar os efeitos subjetivos e institucionais produzidos a partir de seus encaminhamentos. Encaminhar para o psicólogo um aluno com problemas escolares deixa implícita uma relação de causa e efeito entre problema emocional e dificuldade de aprendizagem. Aos psicólogos se coloca o desafio de superar a concepção de que as crianças sofrem as conseqüências da pobreza apresentando déficits cognitivos, família desestruturada, e são vítimas da carência afetiva e cultural. Visão em que os déficits intelectuais são causados por problemas emocionais, que orienta a prática de grande parte dos psicólogos e em que se concede privilégio ao mundo interno em relação ao externo. A concepção de que o fracasso escolar é decorrente de problemas emocionais ou neurológicos da criança também perpassa o discurso dos professores.

Patto (apud Souza, 1997) argumenta que, mesmo com uma psicodinâmica familiar dificultadora do bom rendimento escolar, é preciso considerar a natureza da experiência escolar, pois esta consolida e aumenta temores e angústias ou colaboram para sua elaboração e superação.

Grande parte dos psicólogos adere ao modelo psicologizante/medicalizante do atendimento à queixa escolar. Porém, não podemos negar as influências e determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo, encobrendo preconceitos e estereótipos dos quais as crianças de classes populares são vítimas.

Porém, entendemos que a questão não é retirar o foco da culpabilização do aluno e sua família transferindo para a escola. Reverter este contexto de culpabilização dos alunos e suas famílias, não deve implicar na culpabilização dos professores da escola, pois estes também sofrem com as condições precárias de trabalho. Machado (1997) aponta que os professores são solitários em seu trabalho, não encontrando espaço de acolhimento e interlocução de suas questões no interior da instituição escolar. Como Adriana Marcondes afirma em supervisões de estágio, nossos inimigos não são alunos, famílias ou educadores, e sim uma visão de mundo que localiza no indivíduo a causa dos problemas produzidos em relações institucionais.

A intervenção do psicólogo junto à escola deve realizar uma leitura do discurso da



escola, segundo Kupfer (1997), uma vez que as instituições, assim como o psiquismo dos sujeitos, operam segundo as leis de funcionamento da linguagem. Afirma que se o discurso institucional estiver muito cristalizado, girando em torno de repetições, os sujeitos não poderão mais se manifestar, o que impossibilita a criação de discursos de transformação. Neste ponto que ocorre a fixação das crianças em estereótipos, modelos pré-fixados, resultando em inibição intelectual e fracasso escolar. Sem a circulação de discursos não há oxigenação, o que pode resultar em uma necrose do tecido social, segundo a autora. Se puder haver circulação discursiva, os sujeitos se implicam e se responsabilizam pelo seu fazer e pelo seu dizer. Mudam ativamente discursos, assim como são mudados por eles de modo permanente.

A partir destas considerações sobre escuta do discurso da escola, colocamos a hipótese de que no caso de Harrison, assim como em grande parte dos casos de alunos com queixa escolar, os discursos da escola estavam muito cristalizados, buscando encontrar no aluno e em sua família a causa de suas dificuldades, o que dificultava que tanto a mãe quanto a escola pudessem se implicar na resolução do problema.

Para a psicanálise, somente a palavra proferida pelo sujeito pode ser por ele ouvida, mas ele precisa dirigir sua fala a alguém para que esta retorne e se faça ouvir. O papel do psicólogo seria o de se dispor a escutar nesta posição específica em que está investido pela transferência, para poder escutar as verdadeiras raízes da questão. Estar na posição de ouvinte é trabalhar não para “consertar” uma escola, mas para ser um dos agentes na produção de uma instituição bem “concertada”.

Nesta leitura, o psicólogo pode propor-se a criar condições para a produção de tais mudanças: o objetivo do psicólogo escolar seria a abertura de espaços para a circulação de discursos – espaços de conversa em que seja possível escutar as diversas versões. E foi um pouco o que ocorreu no caso de Harrison: ouvindo as versões da escola e da família sobre as dificuldades do aluno, pudemos compreender e fazer circular o discurso da escola de que a mãe era irresponsável e a família desestruturada. A partir disto a mãe pôde manifestar-se dizendo que era uma mulher trabalhadora, que não podia deixar de trabalhar para levar o filho aos atendimentos que a escola exigia. Esta circulação nos informou em relação ao que esta mãe resistia: resistia ao fato de ser inteiramente responsabilizada pelo fracasso escolar, resistia ao discurso da escola que culpabilizava seu filho ao mesmo tempo em que se desresponsabilizava pelo insucesso.

Neste ponto, Kupfer aponta para a importância do estabelecimento da transferência, fator fundamental que autoriza o psicólogo a intervir na instituição de forma a criar o



espaço psi na escola. A partir do estabelecimento desta relação, o psicólogo não deve atender nem recusar a demanda que lhe chega, deve realizar uma escuta. Devemos atentar para não atender ao pedido de que o psicólogo faça pela instituição. A transferência é também fator fundamental para o estabelecimento de um vínculo de confiança entre psicólogo e família. Entendemos que a superação da queixa depende da existência de um espaço em que família, aluno e escola possam colocar suas versões e idéias, bem como pensar conjuntamente sobre as experiências que se dão no espaço escolar.

A partir da minha experiência com a orientação à queixa escolar portada por Harrison, senti a necessidade de entender melhor que concepções atravessam a relação entre famílias e escolas. Com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca da visão que a escola tem em relação às famílias, exporemos algumas discussões presentes no texto “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”.

Neste texto, Maria Helena Souza Patto (1997) argumenta que, apesar dos avanços da psicologia escolar crítica, ainda predomina nas escolas públicas uma visão originada na teoria da carência cultural, que explica que as crianças pobres e de minorias raciais são portadoras de deficiências físicas (nutricionais, por exemplo) e psíquicas, contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos seus filhos. Estas crianças não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e sócio-cultural impediria ou dificultaria o desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias a um bom desempenho escolar.

Nesta visão, respaldada em teorias científicas pretensamente neutras, as diferenças e desigualdades sociais são explicadas e ratificadas por diferenças individuais ou grupais de capacidade, funcionando como prova e justificativa da inferioridade da população pobre e não-branca.

A crença de que o ambiente familiar das crianças pobres é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contato afetivo entre pais e filhos e de interesse dos adultos pelo destino das crianças, indica um desconhecimento da complexidade das casas dos bairros pobres, segundo Patto (idem).

Esta autora aponta que a patologização das dificuldades escolares tem o efeito de dispensar a escola de suas responsabilidades. Afirma também que a influência desta visão da carência cultural faz com que as atitudes tomadas dentro da escola aprofundem e cronifiquem as dificuldades vividas pela criança.

Esta visão hegemônica que se construiu acerca das famílias pobres e suas crianças influencia a relação que os profissionais da escola pública, que geralmente pertencem



à classe média da sociedade, estabelecem com seus alunos e as respectivas famílias. O psicólogo escolar, trabalhando em uma perspectiva crítica, tem a função de problematizar esta concepção de que pobreza é sinônimo de deficiência intelectual ou carência cultural. Cada classe social tem culturas específicas, que precisam ser consideradas pela escola, em detrimento da valorização estrita das culturas de elite. O foco da discussão deve voltar-se para a forma que as instituições são organizadas neste sistema econômico, e que tipo de problematizadas esta sendo produzidas neste contexto.

A produção do fracasso escolar está assentada, de acordo com Patto (idem), na insuficiência de verbas destinada à educação pública e no seu mau uso. No Brasil, o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação somente na medida exigida por esses interesses. Um exemplo é a progressão continuada: o que se busca é diminuir os índices de repetência e atender às exigências dos bancos mundiais de financiamento, e não melhorar a qualidade do ensino.

A compreensão da contextualização histórica e política que engendra a qualidade da escola pública no Brasil possibilita que consideremos Harrison como um aluno que sofre os efeitos da implantação autoritária da política de progressão continuada. Ele está em seu 5º ano de escolarização e foi progredindo na seriação sem que tivesse consolidado conhecimentos básicos. Precisou chegar ao final do ciclo do ensino fundamental para ser constatada e trabalhada a defasagem na alfabetização. Frequentará a 4ª série pela terceira vez, o que lhe causa muitas mágoas e constrangimentos.

Patto coloca a relação família e escola como um confronto desigual. Os educadores têm uma idéia fragmentária da vida das famílias pobres e atribuem o baixo rendimento da escola à incapacidade dos alunos e desinteresse das famílias. Porém, a principal forma de relação é convocação dos pais para ouvir as queixas relacionadas aos seus filhos. Entendemos que o que é expresso no discurso da escola tem grande poder de convencimento, pois a escola é um lugar social legítimo para designar os mais capazes. E a escola caminha em direção ao *slogan* liberal segundo o qual “vencem os mais aptos e os mais esforçados”.

Em relação à ideologia liberal, a população pobre é também reprodutora deste discurso, talvez porque esta falsa idéia lhes dê a esperança da ascensão social. Segundo Sartre (apud Patto, 1997), funcionam como “mordaças sonoras” (expressão utilizada para referir-se à adesão dos colonizados à ideologia dos colonizadores), o que dificulta uma visão crítica de sua condição social, o que acaba mergulhando as famílias em um processo de auto-culpabilização.



“Em casa ele é esperto, sabe achar os caminhos, fazer troco, mas na escola não consegue. Acho que é um parafuso que falta. Eu até que achava ele bom da cabeça, mas chega na sala e esquece tudo. Acho que é da família, ninguém tem sina para o estudo. Eu e meu marido somos leigos. A gente não entende das coisas da escola porque não fomos na escola quando crianças. Meus filhos vão na escola, mas também não entendem, não conseguem aprender. Acho que não é coisa para a gente”. (relato de uma mãe quando perguntada sobre a causa do insucesso escolar de seus filhos. Freller, 1993:41, apud Patto, 1997:293).

Em relação à queixa escolar, Patto afirma que as famílias estabelecem diferentes formas de relação com o discurso da escola. Um grupo aderem ao parecer da escola, procurando na história da família e da criança fatos que expliquem a anormalidade, muitas vezes sendo gratas aos educadores pela revelação. Outros debatem-se confusas entre o retrato escolar e não-escolar da criança, tentando conciliá-los e pedindo ajuda para resolver o impasse. Algumas são capazes de articular uma visão crítica das coisas da escola, mas guardam para si, temendo represálias se forem se queixar. O denominador comum é que todas valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem seus últimos recursos.

Os relatos transcritos no texto de Patto, bem como nossa experiência, contrariam o senso comum, segundo o qual a desvalorização dos estudos pelos pobres seria a principal causa de evasão escolar. A autora argumenta que as crianças permanecem na escola até que mecanismos escolares mais ou menos sutis de expulsão acabem por se impor. Neste sentido, podemos afirmar que a família de Harrison valoriza e luta muito por sua escolarização, pois, mesmo diante de tantos percalços vividos, nunca cogitaram a possibilidade de retirá-lo da escola. Pelo contrário, a mãe de Harrison mencionou a possibilidade de parar de trabalhar para poder dar mais atenção aos filhos, ao mesmo tempo em que ponderava que precisava trabalhar para atender às necessidades básicas de sua família.

Em relação à composição familiar, encontramos mães trabalhadoras, muitas vezes arrimo de família, com pouca escolaridade e que, em geral, encontram dificuldades na relação com as escolas de seus filhos, seja pela aversão calcada em experiências escolares negativas, seja pela ambivalência, seja pela idealização dessa instituição. A aceitação das mães pela escola é tanto maior quanto elas correspondem ao ideal de mãe que as professoras constroem: “pobre, mas limpinha”, casada legalmente, colaboradora com a escola (prestação de serviços e contribuição em dinheiro), assídua nas reuniões, funcionando como um “corpo docente oculto” que ensina e acompanha lições escolares e, sobretudo, não reclamam nem reivindicam.



No caso de migrantes que chegaram à grande cidade há pouco, como por exemplo a família de Harrison, a oferta de um lugar na escola é vista como um favor da diretora, o que estabelece um relação de clientelismo. As famílias não têm poder de se opor ao poder técnico da escola, e a função do psicólogo escolar é empoderar as famílias com a produção da legitimidade de seus discursos.

Basaglia (apud Patto, 1997: 294 e 295) constatou que quanto menor o poder do usuário maior o poder de técnicos e funcionários da instituição prestadora de serviços.

“Quando não há poder econômico a opor ao poder institucional, é o poder advindo da consciência e da exigência dos direitos de cidadania que possibilita que os usuários não fiquem a mercê dos caprichos dos que trabalham na instituição (...) Assim, a melhoria da qualidade do ensino público passa por espaços externos à escola: a transformação de ‘clientes’, de ‘favorecidos’ em cidadãos é condição imprescindível à maior eficiência dos serviços públicos em geral” (Patto, 1997:295).

Os educadores precisam de melhores salários, a escola necessita de investimento em sua estrutura, mas também a formação docente é fundamental para reverter o fracasso da escola. Patto defende uma formação intelectual consistente, que instrumente para a reflexão crítica à respeito da escola e da ação pedagógica em uma sociedade de classes.

No caso da psicologia escolar, também podemos considerar a formação profissional como fator fundamental para o enfrentamento crítico e ético das dificuldades escolares. Neste sentido, gostaria de expressar que a formação em Orientação à Queixa Escolar cumpriu o objetivo de contribuir para a formação de psicólogos críticos e comprometidos com a superação da queixa escolar.



2 BIBLIOGRAFIA

Freller, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: Machado, A. M. & Souza, M.P.R. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Kupfer, M. C. M. O que toca à/a psicologia escolar. In Machado, A. M. & Souza, M.P.R. (org). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Machado, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: Machado, A. M. & Souza, M.P.R. (org). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Patto, M. H S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: Patto, M. H. S. (org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Souza, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A. M. & Souza, M.P.R. (org). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.