

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DE UMA PSICÓLOGA NA ESCOLA:  
PROCURANDO ENFRENTAR O FRACASSO ESCOLAR.**

Christiane Miller do Amaral Andrade

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Christiane Miller do Amaral Andrade e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Comissão Julgadora:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2003**

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

An24p

Andrade, Christiane Miller do Amaral.

Possibilidades de atuação de uma psicóloga na escola : procurando enfrentar o fracasso escolar / Christiane Miller do Amaral Andrade. – Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Ana Lúcia Guedes - Pinto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar. 2. Psicologia. 3. Professores – Formação.  
I. Guedes - Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-178-BFE

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, pela paciência e competência com que conduziu minhas reflexões.

Às professoras que participaram desta pesquisa, pela acolhida e empenho em buscar alternativas para as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Ao meu esposo Adriano, pelas inúmeras vezes em que escutou minhas idéias, alegrias e tristezas no percurso desta pesquisa.

Ao Sérgio, um amigo que sempre me motivou a continuar.

À Consuelo, que com tanta doçura tem me acompanhado como amiga e profissional desde os tempos da faculdade.

À minha mãe, causa da minha entrada no magistério possibilitando-me entrar em contato com a minha verdadeira vocação.

Ao meu pai “Milton Miller”, pela coragem e dedicação diante da vida e que com certeza é o responsável por eu estar realizando este sonho.

## RESUMO

Esta pesquisa relata minha experiência de trabalho junto a uma escola estadual da rede pública de ensino do município de Jacareí, São Paulo. Como psicóloga, procurei trabalhar com as professoras daquela escola, de modo a não reproduzir o encaminhamento habitual desse profissional da psicologia. Isto é, através da criação de um grupo de discussão entre mim e as professoras, buscamos refletir sobre as dificuldades encontradas por estas em seu trabalho cotidiano com os alunos, sem fazer uso das avaliações psicológicas ou atendimentos às crianças consideradas “problemas”, marcadas pelo fracasso escolar.

Assim, no decorrer de um ano letivo, realizamos 13 encontros, nos quais tivemos a oportunidade de expor nossas frustrações, desejos e limitações.

Nesse processo, caracterizado por um movimento peculiar, próprio do grupo de nos conhecermos e refletirmos sobre nossas dificuldades, fui percebendo o quanto fui me modificando a partir de nossas interações e o quanto fui resignificando as professoras, seu trabalho com os alunos, assim como o meu próprio, como psicóloga.

Inicialmente, procuro situar teoricamente o problema do fracasso escolar e contextualizá-lo no meu cotidiano, como psicóloga de uma Unidade Básica de Saúde. Preocupei-me em estudar o processo e buscar a gênese das minhas mudanças nas relações sociais, buscando analisar o trabalho realizado pelo grupo de discussão com as professoras na escola, durante o período de um ano.

## ABSTRACT

This research is about my work experience in cooperation with a state school from Jacareí-SP. As a psychologist I have worked together with some other teachers in such a way not to replicate the usual address of a professional psychologist. That means through creation of a group discussion between myself and those teachers. We tried to reflect about the difficulties found by them in their daily work with the students without making use of psychological evaluation, following closely the children seem as “problems” marked by their poor school performance.

In this way, after a full year we accomplished 13 meetings where we had the opportunity to expose our frustration, wishes and limitations.

This process denoted by a peculiar environment gave us the opportunity to know ourselves and reflect about our difficulties. I noticed that I had changed my feelings after our interactions and also my perceptions to the teachers, their work with the students likewise my own as a psychologist.

Firstly, I try to state the poor school performance from the theoretical point of view and then make a comparison to my daily work, as a Basic Health Unit psychologist.

I was concerned to address the process and find the basis of my changes in the social relations, trying to analyse the work done by the group discussion with the teachers from school through the period of one year.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO 1</b>	5
Refletindo sobre o fracasso escolar a partir da Unidade Básica de Saúde: “Reconstruindo uma prática”	5
1.1 O trabalho na U.B.S.	8
1.2 Minha história na U.B.S.	13
1.3 Minha experiência nos programas compensatórios	18
1.4 Drica e Gerson: duas histórias que marcam	21
<b>CAPÍTULO 2</b>	30
Recuperando histórias do fracasso escolar	30
2.1 Um pouco da história do fracasso escolar no Brasil	33
2.2 A teoria racista	35
2.3 A teoria da carência cultural	37
2.4 Os efeitos do uso de certos “instrumentos” da psicologia na escola	41
2.5 O professor, a escola e o fracasso escolar: procurando saídas	50
<b>CAPÍTULO 3</b>	52
Os caminhos da pesquisa	52
3.1 Algumas considerações iniciais	52

3.2 Aprendendo com alguns teóricos: pensando o trabalho de campo	54
3.3 A opção metodológica	58
3.4 O reinício de um trabalho	60
3.5 Caracterização geral dos encontros ao longo do ano	62
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>67</b>
Construindo novas significações para minha atuação como psicóloga junto ao grupo de professoras de uma escola estadual	67
4.1 Mudando no decorrer do processo. Resignificando o estudo	83
4.2. Mudanças no grupo	95
4.3 Um encontro que não possui como marca a finalização de um processo	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

*“O José não aprende e acho difícil que vá aprender, pois sofreu um trauma quando pequeno...”. “Maria é de uma família totalmente desestruturada. Por isso que ela não aprende...”. “Paulo já fez a terceira-série três vezes. Acho que precisa cursar uma sala especial...”. “Na minha família todo mundo demorou para aprender a ler, é assim mesmo...”. “Eu não aprendo por que sou burro mesmo...”.*

É possível identificarmos os enunciadores dos relatos descritos acima: os professores, a família do aluno e, muitas vezes, o próprio aluno. A facilidade em descobri-los relaciona-se ao fato de se tratar de discursos que já fazem parte do repertório educacional.

São, na verdade, fragmentos de um discurso amplo que ainda se faz presente na fala de alguns profissionais da área escolar, médica, psicológica e familiar, que, em geral, situam o problema do fracasso escolar como resultado de dificuldades individuais de cada sujeito e propõem, na maioria das vezes, que a solução a ser buscada esteja fora do contexto da escola.

Muitos autores já traçaram análises sobre esse discurso, e sublinham que as questões educacionais são transformadas em questões psíquicas, médicas. Por essa lógica, freqüentemente, quem ainda é chamado a resolver os impasses da escola é o psicólogo.

Espera-se do psicólogo que ele enquadre a criança considerada fracassada na escola em um padrão idealizado pelo sistema educacional. O psicólogo, por sua vez, imbuído de seus instrumentos, acabou incorporando uma identidade que lhe foi atribuída como profissional detentor das respostas e da cura dos problemas de aprendizagem.

Este trabalho de pesquisa tenta refletir sobre a possibilidade de trilhar um outro caminho para um tipo de atuação do psicólogo na escola, que pode ser

marcado por um processo dialógico no convívio com um grupo de professoras de uma escola estadual.

### **Situando-me.**

Entrei em contato com essa realidade no ano de 1997, quando comecei a trabalhar no serviço de psicologia da Unidade Básica de Saúde (U.B.S.). As escolas encaminhavam as crianças à U.B.S. para que se fizesse avaliação psicológica ou atendimentos psicológicos. A partir da vivência dessa realidade de “transferência”, pela escola, da culpa ou causa do fracasso escolar para a criança e sua família, comecei a me interessar em desenvolver um trabalho de reflexão com os professores sobre esta questão.

Esse interesse foi sendo construído a partir de reflexões relacionadas, inicialmente, aos casos atendidos clinicamente, nos quais as queixas apresentadas pela escola, pela família da criança e pelo pediatra estavam relacionadas ao fracasso escolar.

Destaco alguns aspectos importantes para a realização deste trabalho de pesquisa. Meu interesse sempre foi sustentado pela possibilidade de realizar um trabalho na própria escola. Quando ressalto a importância da realização desse tipo de trabalho, significa que esta pesquisa não se baseou em uma coleta de dados ou na realização de um diagnóstico da escola, mas, teve com fundamento a construção de uma parceria com os professores que atuam na escola, focalizando então meu próprio processo de transformação como profissional, nesse percurso.

### **O trabalho:**

Relato, abaixo, os momentos que fizeram parte do trabalho que me propus a realizar:

O primeiro momento pode ser caracterizado de indignação e perplexidade. Minha preocupação estava centralizada nos efeitos ocasionados na criança e nos pais pelo encaminhamento realizado pela escola para o psicólogo da U.B.S. .

A indignação, a princípio, dificultou-me a reflexão sobre os motivos que levavam o professor encaminhar uma criança para um atendimento psicológico quando ela apresentava dificuldades na escola, fossem elas dificuldades relacionadas à leitura, à escrita, ou ao comportamento.

O segundo momento foi marcado pelo contato que fui adquirindo com os professores, ao longo do tempo na U.B.S. . Nesse momento, passei da indignação (que me impedia de refletir sobre as dificuldades reais do professor que o levavam a realizar os encaminhamentos), para o desejo de realizar um trabalho de reflexão em parceria junto com o educador.

Numa terceira fase, ocorreu a sustentação desse desejo. Partindo da realidade que se apresentava, além da leitura de alguns trabalhos sobre o fracasso escolar, constatei a responsabilidade da área da psicologia escolar pela “patologização” da educação. Uma perspectiva teórica que focalizava a superação do fracasso escolar através do atendimento psicológico, isentando a escola de qualquer responsabilidade com relação a essa questão.

O quarto momento caracterizou-se pelo desenvolvimento do trabalho pretendido junto às professoras de uma escola. Durante o processo de vivência dos encontros do grupo de discussão, fui percebendo, em mim, um movimento de reelaboração do meu fazer e de minhas crenças profissionais.

O momento seguinte - o quinto - envolveu a reflexão sobre o processo vivido durante a pesquisa. Através dele tive a oportunidade de dar-me conta do movimento ocorrido em mim, em razão dos encontros do grupo.

O relato e a discussão do trabalho de pesquisa que me propus a desenvolver estão apresentados neste texto a seguir.

No primeiro capítulo, realizo uma reconstrução da minha prática profissional, como psicóloga da Unidade Básica de Saúde (U.B.S.), do bairro Jardim Paraíso, e recupero algumas questões relacionadas à aprendizagem, durante o período em que trabalhei na Secretaria Municipal da Educação do município de Jacareí, Estado de São Paulo.

O segundo capítulo, é dedicado ao relato da trajetória do meu encontro com produções teóricas que versam sobre o fracasso escolar e a psicologia.

Com o terceiro capítulo, procuro problematizar o processo metodológico utilizado para a construção deste trabalho de pesquisa.

E, finalmente, o quarto capítulo, relata o trabalho realizado junto às professoras, tomando como foco minha atuação como psicóloga na escola.

## CAPÍTULO 1

### **Refletindo sobre o fracasso escolar a partir da Unidade Básica de Saúde: “Reconstruindo uma prática”**

Apesar de o problema do fracasso escolar, conforme Patto<sup>1</sup> (1993) indica, constituir-se, desde a primeira metade do século XX, uma preocupação dos educadores brasileiros e da teoria educacional presente nos artigos publicados em periódicos especializados, ainda nos dias atuais ele faz parte do cenário educacional do País. A questão do fracasso permanece como um desafio a todos aqueles que atuam no campo da educação. Ou seja, é difícil pensar a escola sem fazer referência aos inúmeros casos de crianças com dificuldades de aprendizagem<sup>2</sup>.

Falas como “*o Zé não aprende, pois sofreu um trauma, Maria é filha de pais drogados...*” fazem-se presentes na escola, formando uma rede discursiva que se auto-alimenta. Assim sendo, fica difícil ao professor perceber-se como um possível provocador de mudanças e como alguém em condições de enfrentar os desafios trazidos pela realidade escolar.

Esse é um “quadro” comum, na relação entre a escola e a U.B.S.. Vários autores já problematizaram essa realidade, procurando compreender seus meandros e enfrentar seus desafios. Dentre esses Patto (1993), Collares e Moysés (1996) desempenharam um importante papel para um entendimento desta questão.

Por meio da leitura da produção de estudos empreendida por essas autoras, construí outro diálogo com o fracasso escolar. Elas provocaram, em mim, reflexões, que me conduziram a novas ações frente a minha prática como psicóloga de um Centro de Saúde em Jacareí, SP.

---

<sup>1</sup> Não é objetivo deste capítulo fazer uma revisão bibliográfica sobre a problemática do fracasso escolar. Porém, sinto necessidade de, em alguns trechos, fazer referência à bibliografia especializada.

<sup>2</sup> Neste trabalho, o fracasso escolar será focado em termos de dificuldades de aprendizagem pelas crianças. O problema da evasão escolar não será enfrentado por este estudo.

O fato de trabalhar no cargo de psicóloga de uma U.B.S, para onde eram cotidianamente encaminhados alunos considerados problemas da escola da região, foi decisivo para a construção deste projeto de pesquisa.

Segundo uma estatística<sup>3</sup> realizada no período de dezembro de 1997 a junho de 2000, 87% dos encaminhamentos de crianças para atendimento psicológico na U.B.S. tinham como causa o fracasso escolar, nas suas mais diversas manifestações.

Na U.B.S., procurei atuar procurando um rumo diferente do usual, que priorizava o atendimento clínico ou a avaliação psicológica das crianças. Busquei, portanto, conforme já mencionado, uma aproximação com os professores, através da criação de um grupo de discussão dentro da escola. Essa nova posição perante a realidade que encontrava foi resultado de um processo que teve início na minha formação acadêmica.

No meu curso de graduação em Psicologia, ocorrido no período de 1989 a 1993, fazia-se presente uma linha de pensamento organicista e comportamental, com uma influência significativa na grade curricular. Tanto é, que a Psicologia estava inserida entre os cursos da área das ciências biológicas e não das ciências humanas, ou seja, havia uma influência significativa dos conceitos médicos em muitas matérias. Conceitos que universalizavam o comportamento do sujeito, juntando-se a explicações de causa e efeito oriundas do funcionamento do organismo.

Durante três anos da graduação cursamos uma disciplina na qual a questão da motivação era discutida, muitas vezes, através de experimentos com ratos. O comportamento do ser humano era comparado com questões relativas a reações que pudessem ser ocasionadas por determinados estímulos. Os experimentos eram utilizados com o objetivo de confirmar e demonstrar os conceitos apresentados

---

<sup>3</sup> Esta estatística foi realizada por mim a partir do levantamento dos prontuários das crianças encaminhadas para atendimento psicológico tendo queixa o fracasso escolar.

como verdades prontas e acabadas, portanto pouco problematizados em sala de aula.

Com relação à atuação do psicólogo na escola, as discussões eram realizadas através de dinâmicas de grupo, às quais diversas vezes não conseguia traçar significados além da sensação das aulas como recreativas. Afora isso, havia as aulas sobre os testes psicológicos, durante as quais dificilmente se discutia a legitimidade desses instrumentos e de como poderiam contribuir para o enfrentamento das dificuldades das crianças. Ou seja, nessas aulas aprendíamos a manejar os testes para a futura utilização em escolas, indústrias ou em outras instituições.

Assim, a linha de pensamento e atuação predominante no curso seguia a linha teórica organicista de causa, efeito e superação do problema.

Acredito que o contato que obtive, durante o curso, com a professora psicanalista Fátima Gonzáles, que ministrava suas aulas para uma outra direção, já me apontava pistas indicativas de que os testes psicológicos seriam instrumentos que não fariam parte da minha prática profissional.

Talvez a influência dessa professora tenha-me levado a recorrer a vários autores psicanalistas que se debruçam sobre as questões do fracasso escolar, como Lajonquiére (1999), Mrech (1999), Cordié (1993), Kupfer (2000).

Creio, portanto, que minha prática profissional como psicóloga tem sido marcada pela formação teórica preponderante do curso que frequentei e também pelos “professores inesquecíveis”, como é o caso da professora Fátima Gonzáles, que me proporcionaram uma visão diferente daquela que orientava o vetor geral das disciplinas.

## 1.1. O trabalho na U.B.S..

Já é bastante conhecida essa realidade de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de comportamento serem encaminhados para avaliações ou tratamento com profissionais da área da saúde, sejam eles médicos, neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e, mais recentemente, psicopedagogos.

Encontramos, na análise crítica de Patto (1993), Collares e Moysés (1996) o processo crescente da “patologização” das questões educacionais, ocorrendo uma transferência das questões educacionais para outros âmbitos fora da escola. Neste caso específico, para o setor da saúde. Em outras palavras, as questões são formuladas na escola, muitas vezes, pelo professor, e os profissionais da área da saúde são chamados a dar as respostas. Conseqüentemente, a escola isenta-se da responsabilidade de tratar destas questões.

Uma situação freqüente vivida onde trabalho é o encaminhamento de crianças, com dificuldade de aprendizagem, para o neurologista. Geralmente esses casos acabam parando nas clínicas psicológicas.

Refletindo sobre a realidade de trabalho na U.B.S., o que escutava dos pais, a partir das consultas realizadas com o neurologista, eram as tradicionais orientações destes profissionais, entre as quais verificávamos, alguma prescrição de medicação para criança, alguns exames, que na linguagem dos pais, eram: *“Chapas para ver se a criança poderia ter algum problema de cabeça”*. O que acabava observando era que, muitas vezes, os próprios pais acabavam recorrendo ao neurologista, apresentando uma fala muito comum: *“Este menino só pode ter algum problema de cabeça”*.

Acredito que esse tipo de comportamento dos pais denuncia a incorporação que acabam fazendo do discurso médico para explicar as dificuldades de aprendizagem de seus filhos nas escolas. Um discurso que tem uma de suas

sustentações teóricas nas supostas disfunções neurológicas como causadoras dessas dificuldades.

Collares e Moysés (1996) nos mostram, que os defensores da perspectiva teórica que trabalha com os distúrbios de aprendizagem não têm precisão na elaboração de suas hipóteses. Um dos pontos centrais levantados pela autora para esta questão é a falta de argumentos consistentes que possam diferenciar, por exemplo, uma criança disléxica de uma criança que não foi bem alfabetizada. Segundo alguns autores, as medicações acabavam até produzindo uma melhora no comportamento, mas qualquer relação com uma melhora na aprendizagem, não passava de afirmações infundadas. Mas, como o saber médico dificilmente é questionado, as formulações de hipóteses nele baseadas acabam transformando-se em dogmas.

Reportei-me à questão das dificuldades de aprendizagem por serem uma realidade presente na U.B.S.. Porém, existe também a crença na desnutrição como um fator explicativo para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças provenientes dos setores mais carentes da população. Com relação a essa questão, tanto Moysés (1996) quanto Collares (1996) demonstram que a desnutrição não pode ser apontada como causa da não-aprendizagem das crianças.

Correntes teóricas procuram resolver o que se tem mostrado lacunar. No caso de se levantar uma hipótese relativa a um possível distúrbio da criança, são receitados remédios; se há possibilidade de a desnutrição causar impedimento para a aprendizagem, planeja-se uma melhora na estruturação de uma merenda<sup>4</sup> e, se há fatores emocionais que podem estar interferindo no aproveitamento escolar, o psicólogo é o profissional que parece ser o mais indicado. Portanto, ao lado da “medicalização” das questões educacionais, encontramos a “psicologização” dos problemas de aprendizagem. E é essa problemática que Patto (1987) nos revela pelos caminhos do fracasso escolar.

---

<sup>4</sup> Neste caso específico, Collares (1986) já demonstrou que os programas de merenda podem ajudar no problema, mas não têm condições de resolver algo que tem suas origens ligadas a questões de ordem estrutural da organização sóciopolítica do País.

A autora, ao recuperar as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar, por meio de uma perspectiva histórica dos movimentos sociais, leva-nos a entrar em contato com teorias psicológicas preconceituosas, como a da hereditariedade como um fator determinante para o fracasso; o ambiente familiar; as teorias racistas e os distúrbios.

Patto (1993) realizou sua pesquisa no início dos anos 80, denunciando uma realidade marcada pelos altos índices de reprovação e evasão escolar, delineando-se a necessidade urgente de superação daquele quadro, necessidade que ainda hoje se faz sentir. A realidade passada acabou atualizando-se no presente. Atualmente, as discussões sobre a questão do fracasso escolar ainda fazem parte do cotidiano dos profissionais ligados à área educacional, conforme já mencionado.

No trabalho que desenvolvo como psicóloga da U.B.S., a realidade que enfrento não é diferente do contexto comum que abrange a criança que mora em bairros pobres e que, ao entrar na escola, quando se defronta com os problemas de aprendizagem, recebe o “carimbo” de doente ou deficiente.

Um dos exemplos que podem ilustrar essa situação refere-se às situações em que, para discutir a dificuldade de aprendizagem de algumas crianças que chegam a mim na U.B.S., entro em contato com alguns professores do ensino fundamental. Primeiramente costumam relatar o histórico de desgraças, sofrimentos e distúrbios sofridos pelas crianças e que, segundo eles, seriam as causas das suas dificuldades. Dificilmente podemos dizer que os relatos dos professores revelem dúvidas quanto aos encaminhamentos. Em geral, tais relatos são afirmativos e caracterizam-se por contarem com ampla aprovação por parte dos outros colegas professores.

Apesar da existência de diversos trabalhos que denunciam essa realidade, conforme já destacado, dificilmente encontramos produções acadêmico-científicas que retratam experiências cujas propostas de ações superem as denúncias feitas. Existem até sugestões de trabalhos de parceria entre as áreas de Educação e a Saúde, mas sem um aprofundamento para a realização de ações concretas em um

trabalho em conjunto. O enfrentamento desse problema continua na dependência de produções e ações isoladas.

O objetivo e, ao mesmo tempo, desafio do presente trabalho é pensar em possibilidades de uma atuação do psicólogo, na escola, que não esteja pautada em um modelo clínico de cura, de diagnóstico que implique previsões acerca do futuro escolar do aluno; o que se pretende, em contrapartida, é formalizar um espaço, dentro da escola, para discutir, com os professores, possibilidades de enfrentamento dos impasses advindos de sua prática, criando parcerias. Ou seja, a proposta dirige-se para ações concretas, dentro da escola, em colaboração com os profissionais que nela atuam.

Para entendermos melhor por que os psicólogos normalmente atuam de forma isolada, sem construírem um canal de diálogo com a escola, é importante lembrar da marca da área médica na sua formação, conforme dito anteriormente.

Assim, a atuação do psicólogo está grandemente pautada pelo modelo clínico médico, buscando a correção do desvio, para anular diferenças que supostamente possam trazer uma melhora do aproveitamento do ensino. Grande parte dos professores apropriou-se dessa idéia que indica o psicólogo como aquele que possui os instrumentos necessários para resolver os problemas referentes ao aluno e sua aprendizagem.

Portanto, propor um espaço de troca entre saberes diferentes (o do psicólogo e o do professor) torna-se difícil, quando um desses saberes profissionais acredita que reflexões compartilhadas não promovam mudanças imediatas. Em geral, prevalece a idéia do imediatismo para solução dos problemas. Esta discussão será retomada e aprofundada no capítulo em que realizo discussões acerca da metodologia utilizada nesta pesquisa.

Passo, agora, a relatar um novo panorama relativo ao desenvolvimento do meu trabalho como psicóloga e relacionado à temática deste estudo: aquele que vivencio, neste início do ano de 2003, e que me causa inquietações.

Uma equipe de planejamento da área da saúde do Município, composta por uma psicóloga, um pediatra e dois médicos, estabeleceu-se na Secretaria de Saúde de Jacareí, apresentando como proposta detectar, o mais precocemente possível, as crianças que possam ter problemas escolares futuros. Apesar dessa equipe apresentar um discurso receptivo a sugestões, o que tenho percebido é que traz um projeto da saúde da criança cujas propostas, apresentadas em tópicos superficialmente discutidos, tentam veicular idéias da eficiência da Saúde, ao tratar dos problemas da área educacional. Ou seja, grande número de crianças seria encaminhado para as U.B.S. para a realização de avaliações, antes de sua entrada na escola, e acredito que, ao invés de muitas delas receberem o rótulo de doente o que ocorre quando a escola as encaminha após o início do ano, teriam antecipada sua condição de incapaz.

Acredito que essa proposta trazida pela equipe da Saúde significa um retrocesso em um percurso já trilhado, com uma história própria. Isso por que, durante estes cinco anos vivenciando essa realidade de fracasso escolar e atendimento psicológico, conseguimos iniciar um processo de devolver as questões relacionadas a dificuldades escolares ao Sistema Educacional. Nesse período consegui construir, com psicólogos da Educação, uma parceria que, muitas vezes, propiciava discussões de casos de crianças que pudessem beneficiar-se de um atendimento psicológico, deixando as avaliações psicológicas apenas como parte de um passado da U.B.S.. É importante ressaltar que essa forma de trabalho continua sendo utilizada em um setor do Ensino Especial da Secretaria da Educação.

Nas discussões que realizávamos entre nós, psicólogos, refletíamos se os problemas escolares da criança eram relacionados à escola ou, se além de dificuldades escolares, ela poderia estar realmente apresentando um processo de sofrimento que exigisse uma ajuda terapêutica. Mais adiante relatarei dois casos que acompanhei através dessas discussões com profissionais e em atendimento terapêutico.

## **1.2. Minha história na U.B.S..**

Comecei a trabalhar na U.B.S. no ano de 1997, em caráter de substituição de uma psicóloga que havia pedido transferência. A realidade que encontrei naquela época era a seguinte:

- \_ Atendimento psicológico para crianças, devido à dificuldade de aprendizagem.

- \_ Sala especial para crianças em fase de atendimento psicológico para crianças diagnosticadas como deficiente mental leve ou limítrofe.

- \_ Presença de inúmeros pedidos de avaliação psicológica para possível encaminhamento de crianças para sala especial.

- \_ Discussões realizadas pelos psicólogos da área da Saúde Mental para que a Secretaria da Educação realizasse avaliação psicológica de crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem.

Assim que cheguei, procurei dar continuidade aos trabalhos já realizados, através da utilização de testes para avaliar o nível intelectual das crianças o que, em alguns casos, realizei e de encaminhamentos para a sala especial, apoiada em justificativas da ordem da causalidade. Ou seja, em algumas situações eu confirmava as crenças que sustentam as dificuldades de aprendizagem localizadas na criança ou em suas famílias. Hoje, recuperando essa atuação inicial, posso perceber o quanto a ideologia dominante no campo das teorias psicológicas e educacionais acaba gerando mecanismos que, muitas vezes, dificultam ao profissional atitudes sustentadas em análises críticas de situações que vivencia.

Passei a ter mais contato com as crianças e suas famílias, procurando ouvir seus pontos de vista sobre o encaminhamento. Queria entender qual era a sua compreensão desse processo. Ao mesmo tempo, em função dessa realidade com a qual me deparava, busquei leituras que orientassem melhor minhas ações. Por esse

caminho, tomei conhecimento com as produções de Patto, Collares e Moysés, já citadas, e entrei em um processo de mudança de atuação na U.B.S..

Meu trabalho, ali, não se restringia aos atendimentos de crianças com dificuldades de aprendizagem. Realizava também atendimentos terapêuticos com crianças, adolescentes e adultos, além dos trabalhos preventivos como reunir-me com grupos de pais para discutir por exemplo: os impasses na educação de seus filhos (birra, limites...), parcerias com a Pastoral da Saúde e outros. Enfim, desenvolvia uma série de trabalhos diversificados que acabavam muitas vezes sendo caracterizados por uma certa superficialidade, devido à complexidade de cada tipo específico de atendimento. O psicólogo da U.B.S. tinha que dar conta de um amplo leque de atividades e havia pouco espaço para refletir sobre a nossa prática profissional.

As reflexões formalizadas, ocorriam em alguns poucos espaços, os psicólogos se reuniam uma vez por semana, as discussões eram focalizadas muitas vezes em lamentos quanto a impossibilidades de mudanças na forma de trabalhar ou, muitas vezes, o encontro restringia-se a uma reunião para informes apenas. Algo que me inquietava, quando as discussões abordavam a questão da avaliação psicológica, era o fato de não haver questionamentos sobre as implicações que esse instrumento poderia provocar nas crianças. As discussões se restringiam a propostas para que a Secretaria da Educação assumisse esse trabalho de avaliar as crianças, devido à imensa e diversificada demanda que o psicólogo da U.B.S. deveria atender.

Tentei várias vezes propor discussões para pensar em um trabalho em conjunto, mas, segundo as psicólogas (mais antigas), todo tipo de trabalho já havia sido tentado. Mesmo assim, continuei motivada a pensar em alternativas e discussões, principalmente em função da realidade que encontrei quando iniciei meu trabalho na U.B.S..

A prática rotineira das avaliações psicológicas e suas possíveis implicações para as crianças eram para mim algo assombroso. Com a chegada do final do ano,

e as escolas tendo necessidade de saber quais crianças teriam que ser encaminhadas para a sala especial, foi contratada uma psicóloga particular para realizar avaliações psicológicas dessas crianças, que poderiam ter algum “distúrbio” que pudesse comprometer a sua aprendizagem futura e, caso isso se confirmasse, seriam encaminhadas para a sala especial.

É difícil não me reportar à sala especial, apesar de ela estar em processo de extinção. Segundo os relatos das crianças e dos pais, a sala especial era temida por todos, definida pelas crianças como um lugar para burros e loucos. Era comum as crianças fazerem referência aos colegas que cursavam esta sala como “louquinhos”. Em contrapartida, havia um discurso articulado dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores sobre os benefícios da criança em frequentar a sala especial: era uma sala, onde haveria menos crianças e, como consequência, o professor poderia oferecer uma atenção mais individualizada para cada uma. Em minha atuação inicial na U.B.S., também reafirmava os supostos benefícios dessa sala, quando realizava encaminhamentos que indicavam a importância de a criança ser incluída nela. Naquela época, acreditava ingenuamente nesses discursos e nessas práticas.

Naquele período, não tinha consciência de que muitas das razões que levavam a criança a cursar a sala especial eram relacionadas à falta de algumas condições favoráveis para a aprendizagem na sala de aula comum. Dentre essas condições, cito a importância dada à individualidade do processo de aprendizagem realizado pela criança. Tive um grande impacto quando fui conhecer a sala especial, referência para as crianças que moravam em três bairros pobres e próximos à escola, pois ela era a representação fiel de um lugar para excluídos.

A expressão representação fiel se faz pertinente, pois esse “lugar” situava-se à margem da escola, ou seja, era uma sala localizada distante das demais. Além desse fato, a entrada e a permanência da criança naquela sala só eram possíveis através de uma avaliação psicológica. Certa vez, inclusive, em conversa com a coordenadora pedagógica, ficou claro que já haviam sido destinadas algumas

vagas para algumas crianças que as professoras julgavam que deveriam cursar aquela sala.

O que eu vivenciei naquele período é que, após a realização dessas avaliações, inúmeras mães chegavam à U.B.S. angustiadas para que seus filhos fossem atendidos por mim, pois, na maioria das devolutivas das psicólogas para essas mães, havia uma orientação para que a criança fosse encaminhada para atendimento psicológico. A conclusão diagnóstica predominante era que a dificuldade de aprendizagem da criança estava relacionada a fatores emocionais; portanto, deveriam ser tratadas pelo psicólogo ou seriam encaminhadas para sala especial. Mães que chegavam, muitas vezes, sem entender o motivo do encaminhamento, pois seu filho brincava e às vezes tinha preguiça de copiar, ou tinha medo da professora que o chamava de burro e falava que ele poderia cursar as fileiras dos fracos. Outras mães (a maioria), não questionavam os encaminhamentos propostos, queriam apenas que eu atendesse seus filhos e em nenhum momento perguntavam sobre a validade dos encaminhamentos.

Assim, eu me encontrava numa posição delicada, pois a ética da psicologia não permite que se contestem avaliações de colegas psicólogos e a única saída era esperar um ano para realizar uma outra avaliação. Diante dessa realidade, optei por realizar atendimentos com as crianças através de discussões com suas professoras, para pensarmos se seria mesmo o caso de as crianças terem que cursar a sala especial. Em alguns casos, foi possível travar estas discussões, em outros havia resistência por parte das professoras. Cheguei a entrar em contato com o Departamento da Secretaria da Educação para relatar a situação em que me encontrava e o que recebi como retorno foram profissionais que se propunham a discutir sobre a importância das avaliações psicológicas, saindo de lá com um manual de orientação dos procedimentos corretos para a avaliação psicológica ter validade.

Talvez, uma das situações mais incômodas que encontrei durante esse percurso de cinco anos atuando como psicóloga de uma U.B.S. tenha sido a questão das avaliações psicológicas. Destacar essa situação vivenciada

inicialmente no ano de 1997 e que, lamentavelmente, vem a retornar no ano de 2003, fez-me refletir criticamente, explorando as conseqüências da aplicação desse instrumento tanto na criança, quanto em seus pais e na escola.

Creio que a avaliação psicológica seja um dos instrumentos do psicólogo que mais tenha aceitação entre os profissionais da área da educação. Há uma crença de que, através da avaliação, se possa mensurar o nível de inteligência da pessoa, como se este fosse algo fixo. Apesar da existência do discurso que afirma que toda criança tem uma capacidade de melhorar seu desempenho, quando o profissional escreve na conclusão diagnóstica que a criança é limítrofe, educável, deficiente mental ou outras designações, o que é levado em conta no percurso escolar da criança é essa designação recebida.

O contato com as crianças, suas famílias, e coordenadores pedagógicos possibilitou-me refletir sobre as contradições de um sistema que coloca a vítima em uma posição de culpado e que, através de alguns atendimentos com o psicólogo e com a utilização de testes realiza previsões acerca de seu desempenho escolar.

Toda manifestação da criança acaba sendo balizada pela ordem da previsibilidade. Se anteriormente ela era cercada pelas explicações de suas dificuldades escolares em função de teorias como a da carência cultural<sup>5</sup>, após a realização das avaliações muitas vezes se confirma o que era esperado pelo professor ou mesmo pelos técnicos. Assim sendo, não se espera da criança nada além do que foi mensurado nos testes e atestado pelo psicólogo.

A superação desse destino já previsto de aluno lento, disléxico, hiperativo, educável, treinável e tantos outros adjetivos, torna-se possível com a ajuda de uma rede de profissionais empenhados em enfrentar a questão do fracasso escolar, que continua a atingir a escola, e, como vimos, é extremamente complexa.

---

<sup>5</sup> No próximo capítulo deterei-me-ei com mais detalhes na teoria da carência cultural e sua repercussão na escola.

Segundo Lajonquiére (1999:25), psicanalista que tem atuado na discussão dos impasses do fracasso escolar, o que se observa no cenário educacional é a consolidação do sistema de cuidados paralelos:

*“Nesse sentido, observamos que há uma (psico) pedagogização das experiências educativas- tanto familiares quanto escolares- que não é outra coisa que o corolário desse processo de psicologização da reflexão pedagógica moderna (...).*

*Quanto mais inflacionada está a dimensão psicopedagógica, mais comprometida a educativa”*

Tomando minha experiência como referência, deve-se considerar que minha atuação nesses cuidados paralelos oferecidos pelo Sistema Educacional e em outros, que não tiveram início na U.B.S..

### **1.3. Minha experiência nos programas compensatórios.**

Antes de ocupar o cargo de psicóloga, atuei como professora na Secretaria da Educação de um programa compensatório, ou seja, um programa destinado a crianças de sete a treze anos, com o objetivo de desenvolver atividades complementares ao trabalho escolar, cabendo a mim a responsabilidade pelo reforço escolar. O programa abrangia as áreas de psicologia e psicopedagogia, que ofereciam cuidados para tentar anular as dificuldades e diferenças das crianças. Havia, também, programas compensatórios que, implicitamente, tinham a função de realizar uma tarefa que é função da escola, ou seja, a sistematização do conhecimento.

Refletindo sobre essas duas experiências - a primeira como professora de um programa de ensino compensatório e a segunda como psicóloga - pude identificar algumas aproximações entre essas práticas.

A atuação como professora do ensino compensatório tinha como objetivo “tampar” uma falta. A criança, quando participava desse projeto, além de atividades físicas, educação artística, passava pelo reforço escolar. Na atividade do reforço escolar, o professor investigava a dificuldade que a criança tinha e desenvolvia um programa específico. O instrumento de que me utilizava para ajudar a criança a melhorar seu desempenho na escola eram as dinâmicas de grupo, que tinham o objetivo de trabalhar o conhecimento, transmitido na escola de uma maneira lúdica. Aqui podemos pensar na teoria da diferença cultural, em que as justificativas para um mau desempenho da criança na escola apóiam-se nas diferenças de conhecimentos entre as crianças de diferentes classes sociais e vivências, que possam ocasionar dificuldades de aprendizagem. Uma das saídas possíveis para essa situação seria criar programas que pudessem compensar essas diferenças e que caminhassem em direção à uniformidade da aprendizagem superando a questão do fracasso escolar.

Nesse sentido, as reflexões sobre o fracasso escolar permaneceram distantes dos mecanismos intra-escolares. Havia apenas discussões sobre as metodologias executadas nesses programas compensatórios, para que complementassem as atividades escolares com sucesso. Há poucos dados referentes a encaminhamentos para o psicólogo, nessa época do ano de 1992. Acredito que a pouca quantidade de encaminhamentos realizados justificava-se pelo fato de que o programa tinha como objetivo tratar das questões dos supostos fracassos e o psicólogo não era visto como a única alternativa para a escola.

Esses programas eram desenvolvidos nos bairros periféricos de Jacareí, onde há uma maior abrangência de pessoas com poucos recursos. Ocorriam, em geral, em locais próximos das escolas que atendiam a mesma população. Creio que esse trabalho se encerrou há uns seis ou sete anos.

Com a retirada desses programas, um deles era o Circo-Escola, houve simultaneamente, um aumento do número de psicólogos nos bairros. Jacareí é considerada uma das cidades que possui um número de psicólogos<sup>6</sup> acima do estipulado pela Secretaria do Estado<sup>7</sup>. Portanto, acredito que as escolas devam ter encontrado uma saída para as dificuldades escolares, apoiadas pela teoria da carência cultural, no atendimento terapêutico para a solução de seus problemas.

O psicólogo vai, então, utilizar seus instrumentos como, por exemplo, os testes psicológicos, com o objetivo de investigar as possíveis falhas, na criança, que a impedem de aprender e, como consequência, indicará os caminhos que ela ou sua família devam percorrer.

Atuando como psicóloga na U.B.S., com o passar do tempo, comecei a me perceber como uma profissional que dava um passaporte para a criança entrar para a sala especial. Após algumas avaliações - através das quais realizava uma orientação para que o aluno cursasse a sala especial, seguiam-se contatos com os professores com quem tentava estabelecer um processo de discussão. Apareciam, nesse momento, as resistências, por parte dos professores, não apenas para as discussões sobre as crianças encaminhadas para a sala especial, mas, principalmente, para aceitar o retorno das crianças à sala comum.

A resistência estava apoiada em possíveis cobranças que o professor da sala especial pudesse sofrer por parte dos colegas professores da sala comum, caso a criança não apresentasse o desempenho esperado, o que significava que precisava alcançar o mesmo nível de aprendizagem das outras crianças. Aos poucos fui conhecendo a realidade dessas salas especiais, o que encontrava eram crianças fazendo carreira dentro dessas salas, isto é, havia crianças que lá estavam há três, quatro e até oito anos. Vejamos dois casos exemplares:

---

<sup>6</sup> Informação retirada do Centro de Apoio ao Desenvolvimento de Assistência Integral à Saúde – CADAIS, a Equipe básica de saúde mental preconizada para um serviço de atenção primária, neste caso a Unidade de Saúde, é de 01 psiquiatra, 01 psicólogo, 01 assistente social ou enfermeiro para cada 50 mil habitantes. Cadernos de Saúde. Saúde Mental – Planejamento e Organização de Serviços São Paulo, 1986.p.18.

<sup>7</sup> A correlação esperada pela Secretaria do Estado é de 1 psicólogo para 50 mil habitantes, no caso de Jacareí a realidade é de 1 psicólogo para 10 mil habitantes.

#### **1.4. Drica e Gerson: duas histórias marcantes.**

Recuperar histórias de crianças ou adolescentes com os quais tive contato nesses cinco anos de U.B.S. não foi algo simples. A escolha desses relatos foi difícil, pois, quando pensava especialmente em uma criança que havia atendido, automaticamente outras histórias se juntavam a ela. Escolher duas entre tantas me dava uma sensação de estar em débito com as demais.

Os fragmentos dos relatos de meu encontro com Drica<sup>8</sup> e Gerson foram decisivos para que estes fossem protagonistas e representantes das inúmeras histórias que passaram pela minha pequena sala da U.B.S..

Drica tinha dezesseis anos quando começou a ser atendida por mim. Ela já havia passado por atendimento psicológico com outra psicóloga, na mesma U.B.S., que inicialmente realizou uma avaliação psicológica através da qual concluiu, com um diagnóstico, haver necessidade de encaminhamento para a sala especial. Portanto, quando Drica retornou para um atendimento psicológico comigo, já estava cursando a sala especial fazia oito anos.

Realizei o primeiro atendimento com sua mãe, que relatou, entre outras coisas, que o motivo principal de procurar atendimento para sua filha foi devido ao fato de ter dificuldade de aprendizagem e ficar muito nervosa em sala, mas complementava que o nervosismo sempre foi algo que caracterizou sua família. O que me chamou a atenção é que sua mãe não se inquietava com o fato de sua filha estar cursando há tantos anos a mesma série, em uma mesma sala, e em uma mesma escola.

Ao realizar o primeiro atendimento com Drica, o que observei foi um grande nervosismo de sua parte. Percebi que, como sua mãe, Drica não se

---

<sup>8</sup>Estávamos no ano de 1997 e o nome das crianças em questão é fictício.

importava com o grande tempo de permanência na sala especial. Relatava uma rotina escolar que parecia não causar estranhamento e que cumpria como um ritual. Ou seja, todo início de ano, as atividades eram iniciadas pela coordenação motora, depois passava para as sílabas simples e outras atividades que suponho que deveriam adquirir uma complexidade maior.

Segundo Drica, sua professora havia dito que ela não ficaria muito tempo na sala especial, mas não consegui perceber nenhuma indignação de sua parte pela promessa não cumprida da professora. Talvez a falta de reação dessa adolescente pudesse ser entendida pela imagem que traçava sobre si mesma. Drica se auto-definia como burra<sup>9</sup>.

Se seguíssemos sua lógica de pensamento, a sala especial definida, pelas crianças e jovens como um espaço para burros, seria mesmo o lugar certo. Porém, essa jovem trabalhava na feira, lidando com vendas e, portanto, fazia uso de conhecimentos da matemática na prática. Entretanto, esse fator não a ajudava na escola, pois ela apresentava dificuldades escolares. Tal fato me intrigava, mas em contato com a coordenadora pedagógica e diretora da divisão de Ensino Especial, percebi que não estariam de acordo com a saída de Drica da sala especial.

Procurei, então, realizar um atendimento psicológico com o objetivo de facilitar seu processo de inclusão na sala comum, o que fiz no período de dois meses. Apesar do espaço de tempo ser considerado curto, foi um percurso bastante desgastante e enriquecedor ao mesmo tempo, pois fui percebendo a relação que, muitas vezes o psicólogo pode construir com a escola.

O psicólogo tem em suas mãos os instrumentos legais para encaminhar a criança para a sala especial, mas requerer sua inclusão na sala comum, pelo menos naquele ano de 1997, era da ordem da impossibilidade. Impossibilidade que era explicitada nas discussões realizadas com os profissionais citados acima, em que havia sempre uma justificativa para que Drica permanecesse na sala especial.

---

<sup>9</sup> O trabalho de pesquisa de Moysés (2001) corrobora esse tipo de situação em que os alunos estigmatizados pela escola acabam incorporando sua “doença”.

Realizei então um trabalho de conscientização com Drica e sua mãe sobre as possibilidades de voltar a cursar a sala comum.

A necessidade de realizar tal trabalho se fazia premente, pois a possibilidade de Drica frequentar a sala comum, em princípio, só seria possível com a autorização de sua mãe. E assim consegui que essa possibilidade se revertisse em realidade.

Posteriormente, Drica passou a cursar o supletivo e seu atendimento comigo foi encerrado. É importante frisar que, durante esse longo processo, o encontro com uma diretora de escola foi fundamental para o regresso de Drica à sala comum. Essa diretora compartilhava das mesmas inquietações sobre a problemática das avaliações psicológicas e suas possíveis implicações na criança, e de imediato realizou uma orientação para que Drica começasse a cursar o supletivo.

Até o ano de 2000, Drica era aluna do supletivo e sua mãe também passou a frequentar a escola. A adolescente continuava duvidando de sua capacidade de aprender, mas ainda haveria um percurso para que ela se desvencilhasse do rótulo que recebera durante todos aqueles anos.

Nesse processo, o que pude observar foi o quanto a união das áreas de educação, representada pelo professor, e da saúde, representada, neste caso específico, pelo psicólogo, podem aprisionar a criança em um percurso escolar marcado pelo estigma de uma suposta doença, como revelam outros exemplos demonstrados por Moysés (2001). Formou-se uma rede composta, primeiramente, pelo professor que encaminhou Drica para uma avaliação psicológica; depois, pelo psicólogo, realizando a avaliação que forneceu um diagnóstico que a qualificou como educável, o que a fez passar oito anos na sala especial.

Uma rede, iniciada pelo professor da sala comum, terminou no mesmo profissional, só que em outro ambiente, quando novamente estava em suas mãos o

destino de Drica, que parecia esquecida na sala especial. Creio que esse pequeno relato deste caso caracteriza o perfil de demanda atendida na U.B.S..

Cordié<sup>10</sup> (1993) realiza uma análise sobre as conseqüências, na família e na criança, a partir do momento em que é anunciado a elas o fracasso escolar. A autora relata, através da descrição de alguns casos, contextualizados em um processo histórico, a dimensão mais profunda dos fatores subjetivos da criança, que faz com que elas possam ser vistas pela ordem da singularidade. Nesse sentido, a criança considerada fracassada tem nome e possui uma história única que a diferencia das demais.

A autora mostra que a criança não fica passiva frente a essa realidade que a coloca como fracassada. De alguma forma ela reage, mesmo que muitas vezes essa reação esteja marcada pela aceitação de sua condição de fracassada, marcada pelo silêncio, como é o caso da Drica.

*“Esse sofrimento, ela o faz seu, torna-se o “mau aluno”, e desde agora se identifica com isso (...) São essas crianças que “ficam jogadas” na reeducação em classes de recuperação num estado de indiferença e imobilismo (...)” Cordié (1993:33).*

A história de Drica confirma o fato muito comum de as questões educacionais serem transformadas em questões de saúde.

Gerson tem, também uma história importante, na medida em que se diferencia do caso de Drica e, ao mesmo tempo, também faz parte do cotidiano (em menor escala) vivido na U.B.S.. O relato de Gerson revela, ao contrário de Drica, a necessidade do atendimento terapêutico e mostra como a escola, através da atuação do professor, pode interferir positivamente nesse processo.

---

<sup>10</sup> Cordié revela, em “Os atrasados não existem”, o sofrimento das crianças consideradas fracassadas e contextualiza essa realidade sob uma perspectiva psicanalítica e histórica.

O fragmento do caso a ser retratado a seguir não faz parte de uma realidade freqüente das crianças que são encaminhadas para atendimento psicológico na U.B.S., mas ele ressalta o papel da escola no encaminhamento das crianças que realmente precisam da ajuda do psicólogo. Abordando somente a questão da “patologização” do fracasso escolar, muitas vezes acabam sendo negligenciadas discussões a respeito da necessidade de algumas crianças se beneficiarem de um atendimento psicológico.

No ano de 1997, a mãe de Gerson (Mara) veio em busca de ajuda para seu filho através de um encaminhamento médico e da escola. Ela relatou que seu filho era muito nervoso e apresentava algumas reações que ela achava estranhas, como, por exemplo, torcer as orelhas quando apanhava, esconder-se quando chegavam pessoas a sua casa. Essas falas da mãe tinham relação com a queixa da pediatra da U.B.S. que havia encaminhado Gerson para um atendimento psicológico.

*“Reações tipo torce a orelha quando se depara com algo que não entende, ou não se relaciona com os colegas na escola e tímido” (relato do encaminhamento da pediatra, maio de 1999).*

Mara pareceu não se incomodar com as manifestações que o filho apresentava e o que a inquietava era o encaminhamento da escola, devido à dificuldade de aprendizagem que Gerson começava a apresentar no início de seu percurso escolar.

Gerson vinha ao atendimento acompanhado da sua mãe e então ela comentava que ele havia chorado muito, pois dizia que não era louco para ir para uma psicóloga.

O motivo do encaminhamento feito pela escola trazia questões referentes à dificuldade de aprendizagem de Gerson, mas o que era colocado em destaque referia-se à dificuldade de relacionamento com seus colegas. No recreio ele costumava ficar sozinho.

Realizei atendimento psicológico com Gerson durante um período de quatro anos e, então, pude perceber que seu comportamento, como a dificuldade em se relacionar, ter alucinações e outras atitudes citadas, na realidade estavam encobrindo uma patologia, muitas vezes, latente.

Não pretendo aqui discutir a questão diagnóstica, mas sim destacar o quanto a escola possibilitou a Gerson o benefício de um atendimento psicológico de que realmente se fazia recomendável.

Gerson recebeu alta no final do ano de 2002. Hoje tem vários amigos, mostra-se interessado em pipas, bolas (...) e, como consequência, entrou em um processo de alta.

Apesar da alta, a escola questionou a não-continuidade do atendimento psicológico com Gerson, pois, segundo sua professora ele continuava a apresentar dificuldades escolares.

Do ponto de vista da escola, o sucesso do atendimento com Gerson deveria estar relacionado à melhora do seu desempenho na aprendizagem. Em função desse posicionamento, realizei algumas discussões com as pessoas responsáveis pela escola e com a mãe, no sentido de fazer alguns apontamentos para explicar que, a partir daquele momento, as questões referentes à aprendizagem de Gerson deveriam ser discutidas na escola. Ou melhor, devolvi as questões educacionais para a instituição responsável.

Nesse caso, portanto, inicialmente a escola atuou de modo a facilitar que Gerson tratasse de fatores de outra natureza que o impediam de aproveitar sua infância e pudesse relacionar-se com outras crianças, participar de brincadeiras, etc. Porém, quando condicionou os transtornos patológicos às dificuldades de aprendizagem, a escola passou a dificultar o processo.

Após a retomada desses dois casos de crianças atendidas por mim na U.B.S., passo agora ao relato de uma professora que procurou ajuda na U.B.S..

Creio que, com esse pequeno relato, poderei caracterizar melhor o cotidiano do trabalho, trazendo o ponto de vista do profissional ligado à escola.

Mira era uma professora da quarta-série e dizia estar angustiada, pois estava perto do final do ano e precisava de um laudo psicológico, pois, com ele em mãos, sentir-se-ia segura para reprovar alguns de seus alunos. Perguntei qual seria o motivo que a impedia de reprovar o aluno. E então relatou as inúmeras cobranças feitas pela escola quando havia reprovações.

Acredito que esse pequeno episódio retrata como o psicólogo acaba sendo solicitado a interagir com a escola constantemente, seja para atender alunos, seja para atender o próprio professor.

É importante destacar que não pretendo apontar culpados. Fica sempre nas entrelinhas ou explicitamente, quando se discute a questão do fracasso escolar, a necessidade de achar-se um culpado para a situação. O psicólogo culpa o professor pelo pouco empenho deste no processo de aprendizagem da criança e acaba expropriando o professor do processo de reflexão, quando toma para si a tarefa de atender a criança. Muitas vezes, a partir das manifestações que as crianças apresentam nos atendimentos, o profissional procura através de seus instrumentos, como os testes psicológicos, realizar intervenções que tenham como objetivo enquadrar a criança em um comportamento considerado ideal.

A criança, olhada sob esta perspectiva, passa a ser entendida como um ser que fugiu de uma normalidade prevista para o seu desenvolvimento e passa a ter que entrar na ordem dessa previsão (Lewis, 1999). Dificilmente ela é pensada como um sujeito em processo. Mesmo que encontremos teorias que sustentem a importância de se analisar a criança como um ser singular, o que encontramos no cotidiano da escola são práticas que se orientam ainda por visões que já predominaram no cenário educacional, mas que persistem em continuar, conforme aponta Patto (1986).

A tendência da escola em analisar a vida do aluno fora da instituição, a fim de procurar explicações para o seu fracasso, é uma atitude comum. Muitas vezes, essas explicações aparecem quando uma dificuldade do aluno em se concentrar parece, segundo o professor, e confirmado pelos relatos da família, estar justificada por uma suposta desnutrição ou pela desestruturação familiar. Nesse caso, seria necessário, então o encaminhamento para um médico.

O que talvez mereça uma atenção maior, além desta situação acima descrita, e que comumente encontramos na escola é a aceitação, por parte do professor e dos psicólogos, de, sem muitos questionamentos, interferirem nessa situação. Ou seja, quando se realiza um encaminhamento ou se aceita o encaminhamento, as ações passam a ser uma confirmação das previsões anteriormente feitas. Esse é um “quadro” comum que encontramos na relação entre a escola e a U.B.S..

Em um encontro que decidi realizar em uma escola, devido ao grande número de encaminhamentos feitos pelas professoras, as falas seguiam mais ou menos esse padrão: como “*O João não aprende, pois sofreu um trauma quando era pequeno (...)*”, “*a mãe da Cláudia é desestruturada (...)*” ou “*Antônio é filho de pais separados (...)*”. As descrições da miséria social em que os alunos viviam e da desestruturação familiar se juntavam para justificar o mau desempenho do aluno. Relatos como esses revelam a influência da teoria da carência cultural que, durante muitos anos, foi aceita como explicação para os problemas de aprendizagem no Brasil (Patto, 1993).

O que se observa é que, freqüentemente, o encaminhamento se faz para o psicólogo. Quando isso acontece, os pais se deparam com uma outra realidade, que é a falta de vagas no Sistema de Saúde. Em função dessa busca por vagas, pude observar, através do contato com as famílias, que os pais chegavam com fantasias sobre possíveis problemas mentais que seu filho pudesse ter, o que acabava por se transformar em crença, por parte dos pais, tal era a pressão exercida pelo professor para que se iniciasse um atendimento com urgência, devido às possíveis implicações futuras no aproveitamento escolar da criança.

Essa situação me faz lembrar o relato de uma mãe, ansiosa para que seu filho iniciasse o atendimento, pois um médico havia dito que até os sete anos de idade era possível reverter o quadro de dificuldade de aprendizagem apresentado e, com o passar do tempo, ficaria mais difícil.

A questão da previsibilidade está muito presente nessas situações de atendimento psicológico. Ou seja, a família passa a acreditar que a forma como a criança se desenvolveu inicialmente, será um fator determinante para o seu comportamento futuro (Lewis, 1999).

A título de ilustração dessa forma de pensar, crianças que tenham pais viciados, que tiveram algum trauma, famílias consideradas desajustadas, dificilmente escaparão de um destino de fracasso, neste caso específico na escola.

Assim sendo, as alternativas que vislumbramos, hoje, de escapar a este caminho de exclusão referem-se à inserção em programas compensatórios, intervenções psicológicas ou psicopedagógicas. A criança que não seguir os caminhos propostos, estaria condenada a um destino de fracasso na escola que acaba ampliando para um fracasso na vida.

A proposta deste trabalho objetiva focar a atuação do psicólogo na escola, deslocando-se da U.B.S. para trabalhar com os professores sobre a questão do fracasso escolar.

Uma questão se formula: Qual seria o papel do psicólogo na escola?

Tradicionalmente, este profissional foi solicitado a auxiliar a escola a resolver seus problemas com relação à dificuldade de aprendizagem de seus alunos.

Tentar trazer alguns indícios de resposta à questão sobre o papel do psicólogo na escola e suas possíveis contribuições é a proposta deste trabalho.

## **CAPÍTULO 2**

### **Recuperando histórias do fracasso escolar**

O campo das ciências da educação no Brasil há décadas tem voltado sua atenção para a questão do fracasso escolar. Muitos autores, como Patto (1993), Collares e Moysés (1996) realizaram análises críticas sobre essa realidade que tem atingido o ensino da escola brasileira.

Apesar de existir uma vasta produção intelectual sobre esta questão, o fracasso escolar continua sendo um desafio para aqueles que atuam no contexto escolar, ou mesmo para os que estão fora da escola e que, de alguma forma, estão envolvidos com os professores, os alunos, as famílias dessas crianças rotuladas como fracassadas.

O trabalho de Patto (1987) tornou-se referência freqüente, pelo caminho que traçou com relação às implicações da Psicologia e das teorias importadas de outros países, com o compromisso de manter os interesses da sociedade industrial e capitalista, àquela época, em pleno processo de consolidação.

Patto revelou-nos as facetas ideológicas que acabaram por justificar o fracasso escolar como pertencente à criança pobre e sua família. Realizou análises sobre como a psicologia legitimou o discurso que “psicologizou” a educação. Ou melhor, explicitou o caminho pelo qual as idéias importadas acabaram naturalizando-se nos meios educacionais, ocultando os estereótipos e preconceitos enraizados nos alunos que se encaixavam no perfil de fracassados.

Temos, como exemplos teorias que foram amplamente aceitas, a teoria racista e da carência cultural, que serão exploradas no decorrer do capítulo.

Charlot (2000), sociólogo francês que também se debruça sobre o problema do fracasso escolar, enfatiza a dimensão do fracasso enquanto um elemento que desencadeia várias possibilidades para a interpretação do que acontece no cotidiano de cada escola. Nessa perspectiva, tanto o fracasso quanto o ensino não devem ser estudados fechados em si mesmos, descontextualizados do movimento cultural e social em que a escola, os alunos e suas famílias estão inseridos. É importante olharmos para a problemática do fracasso escolar de forma aberta, isto é, de maneira que possamos compreendê-la em suas mais diversas manifestações, podendo-se, assim, perceber possíveis relações com outras problemáticas. O autor defende a posição de que o pesquisador deveria buscar “uma certa ingenuidade pré-sociológica para proteger-se contra as evidências”(Charlot, 2000:15). Ressalta, também, a importância de buscarmos uma certa distância com relação àquilo que olhamos, mas voltando sempre aos fundamentos: olhar, observar, descrever e escutar, conceitualizar e teorizar.

Segundo Charlot, essas atitudes auxiliariam na compreensão da problemática do fracasso escolar, sem correr o risco, ou melhor, correndo menos risco de repetir as mesmas abordagens e acabar alimentando as mesmas crenças sobre essa questão tão complexa.

O autor sinaliza as diversas interpretações que envolvem o fracasso e os desafios de enfrentamento e alerta para a importância de não se realizarem análises fora do contexto social. Coloca em xeque aspectos que englobam questões referentes ao fracasso escolar que possibilitam travar debates sobre a aprendizagem, a eficiência dos professores, sobre o sistema educacional, etc.

Diante dessa realidade, segundo Charlot, muitos pesquisadores assumem o desafio de responder a essas questões assumindo o papel do especialista que possui as respostas para os impasses que o fracasso provoca.

Para o autor, o papel do pesquisador não é o de aceitar um pedido de intervenção e análise, e atuar. É importante, primeiro, questionar “as questões que

são feitas”. É fazer uma análise que ultrapasse as evidências expostas, para ir ao encontro de fatores que ficam na latência do manifesto.

Por exemplo, chama a atenção, para aqueles que se aproximem da escola, que fatores intra-escolares possam ocasionar a situação do fracasso. O autor ressalta a importância de se ter presente sempre uma dúvida principalmente quando algumas evidências podem nos levar ao imediatismo de conclusões que anulam qualquer possibilidade de questionamentos ou enfrentamentos reais do problema.

Segundo ainda Charlot (2000), o que acaba ocorrendo é que, frequentemente o fracasso escolar passa a ser investigado como um objeto em si, desvinculado das relações em que ele ocorre:

*“O fracasso escolar não é um monstro (...), um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. “O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” Charlot (2000:16).*

Por essa perspectiva, a sociologia deveria analisar os fatores que envolvem o fracasso escolar a partir da reflexão sobre as diferentes posições sociais que levam ou não um aluno a assumir a posição de fracassado na escola. Charlot refuta as análises oriundas da sociologia escolar que acabam privilegiando um olhar determinista e estático para a escola.

Para nos situarmos melhor na questão do fracasso, enquanto situação vivenciada pelos alunos, acredito que, seja necessário contextualizar historicamente essa realidade que há décadas persiste no cenário educacional.

## **2.1. Um pouco da história do fracasso escolar no Brasil.**

O fracasso escolar, interpretado como um baixo rendimento, repetência ou evasão de algumas crianças na escola, em razão de dificuldades de aprendizagem, acabou se tornando um fator que provocava e ainda provoca preocupação no meio educacional. Esse problema foi mais agravado em função de, nas décadas 1960 a 1980, a escola ter-se democratizado, possibilitando sua abertura a todas as crianças.

Tinha-se um ideal a perseguir: que a escola pudesse contribuir para a melhoria do indivíduo, tanto nos aspectos do conhecimento, como no desenvolvimento de uma maior capacidade de enfrentamento das situações de vida ( qualificação, mercado de trabalho, etc).

No entanto, nos dados apresentados nos anos de 1961 a 1964, há um número considerável de crianças reprovadas ou que abandonaram a escola.

O ideal da escola para todos passou, então, a entrar em contradição com os resultados concretos apresentados e, como consequência, fazia-se necessária uma explicação para essas diferenças de rendimento.

Assumindo uma perspectiva histórica para voltar a analisar a questão do fracasso escolar, Patto (1987) recupera o caminho “de entrada” do campo da psicologia na escola. Segundo a autora, o conhecimento especializado, oriundo da psicologia é convocado a dar conta das dificuldades apresentadas pelo aluno, que se traduzem pelo fracasso escolar. Na tentativa de resolver o problema, a psicologia proporcionou à escola a “psicologização” das questões educacionais, firmando-se aí um compromisso com a eficiência da transmissão do ensino.

Patto explicita o processo histórico de construção desse discurso hegemônico no meio educacional. Um discurso de que apropriaram os profissionais ligados à escola e, como consequência, acabou naturalizando-se pelas diversas vozes atuantes no contexto escolar. Discursos com estatuto de dogma, que

passaram a atribuir a responsabilidade do fracasso escolar às crianças ou às suas famílias. Nesse processo, encontramos a questão da “psicologização” das questões educacionais. As questões referentes aos impasses encontrados na escola acabam tornando-se da ordem da patologia.

Para contextualizar as origens dessas crenças, que são legitimadas pela ciência, a autora percorre um caminho por meio do qual se depara com as raízes da formação de uma sociedade ocidental capitalista que cria mecanismos eficazes para manter seus interesses. Esse caminho começa na Europa, com os países que rapidamente se organizaram através do sistema capitalista de produção, e se fortalece nos Estados Unidos.

Acompanhando essas transformações de ordem política e econômica, Patto destaca como “nasce” uma ciência com o compromisso de justificar uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, e que apresenta, no entanto, um discurso fundamentado na igualdade de oportunidades, propiciada pela eficiência de um sistema.

Nessa perspectiva, qualquer fator - conflito, falta de oportunidades que atrapalhasse a “harmonia” dessa sociedade, deveria ser atribuído aos indivíduos e a situações que não implicassem colocar em dúvida a eficiência desse sistema. Se, anteriormente, as misérias sociais, sofrimentos e injustiças eram atribuídas a uma vontade divina, as ciências (e aí entra a Psicologia) passaram a ocupar esse lugar, na legitimidade de uma nova ordem social, isentando a de responsabilidade a sociedade capitalista.

Assim sendo, começaram a surgir teorias, para explicar os fatores que prejudicavam o “bom” andamento da sociedade. Dentre elas, encontramos, em um determinado período histórico, as teorias racistas; depois, mais a frente, a da carência cultural. Ambas se desdobraram numa “patologização” do fracasso escolar. Ou seja, a autora nos mostra como as teorias surgem e como cumprem o papel de justificar os problemas sociais envolvidos nas supostas incapacidades do sujeito. Gerados pela organização da sociedade capitalista, os problemas sociais,

são entendidos à luz das teorias sociais, como problemas individuais. Portanto, devem ser resolvidos individualmente.

## **2.2. A teoria racista.**

Um dos pontos fundamentais pregados por esta teoria era a superioridade do europeu sobre o negro. Os cientistas eram responsáveis por provar essa suposta superioridade, chegando a escavar cemitérios para que pudessem realizar comparações entre crânios de negros e de brancos.

O Brasil se enquadrou entre os países que se apropriaram desta teoria e difundiram suas idéias .

O negro não estaria no mesmo patamar que o branco. Esta não é uma postura excluída de um contexto. Segundo Patto, formou-se até uma escola “Antropológica Norte-Americana”, com o objetivo de estudar e provar essas diferenças. O que seriam apenas diferenças, acabaram transformando-se em diferenças entre capacidades e incapacidades. Desse modo, o negro seria, por natureza, incapaz.

A teoria racista passou a fazer parte do cenário brasileiro a partir do ano de 1870. A aceitação dessa teoria sem a devida criticidade deve-se ao fato de ela corresponder aos valores de uma realidade que aceitava a idéia da inferioridade do mestiço, do negro e do pobre.

Afirmava-se a inferioridade racial do povo brasileiro baseado na idéia de que:

*“Do consórcio da velha população latina, bestamente atrasada, bestamente infecunda, e de selvagens africanos, estupidamente indolentes, estupidamente talhados para escravos, surgiu, na máxima parte este povo” (Patto 1993; 66).*

Se, supostamente, a escola era uma instituição marcada pelo discurso da oportunidade para todos, a psicologia, através de seus instrumentos, no caso, os testes psicológicos, começou a realizar atuações que afirmavam, muitas vezes, o que é pregado pelas teorias racistas e, mais tarde, pela idéia da carência cultural.

Segundo a autora, as idéias presentes e defendidas entre muitos pesquisadores, como Nina Rodrigues, sobre essa suposta inferioridade encontravam aceitação para explicar as desigualdades sociais que se faziam presentes. Por essa perspectiva, antes da formação de uma política educacional sistemática, as análises ficavam centralizadas em aspectos biológicos sobre o comportamento humano, além das idéias da teoria racista.

Para entender melhor como essa forma de pensamento passou a ocupar a educação “oficial”, é importante entrar em contato com publicações da época, como a “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, segundo Patto, implantada e mantida pelo Ministério da Educação e Cultura desde 1944.

Uma das características dessas publicações era serem os temas tratados importados do exterior, com uma influência significativa das idéias norte-americanas. Havia a intenção evidente de procurar respostas para os impasses da educação do Brasil em experiências que foram bem sucedidas em outros países e que poderiam ser “transplantadas” para nosso país.

Essas idéias trazidas de fora, no campo da pedagogia, ampliaram-se, com ênfase, à formação dos professores. Segundo Patto, em concordância com os princípios divulgados pela teoria da Escola Nova, somente um professor que tivesse interesse e fosse bem formado poderia colaborar para o sucesso da escola. O diferencial entre esse forma de pensar e a escola tradicional estaria no fato de se levar em conta o interesse do educando.

Com relação aos fatores sociais referentes, por exemplo, à repetência destacou-se a importância de características externas à escola como fatores

relacionados ao aluno e sua família. Nessa postura, é possível constatar a presença do preconceito existente na teoria racista.

### **2.3. A teoria da carência cultural.**

Segundo Patto, a teoria da carência cultural assume um novo suporte, diferente da teoria racista, que vai orientar o sistema educacional com relação ao entendimento dos “distúrbios” de aprendizagem. Apesar de ocorrer uma mudança discursiva que diferencia esta teoria da racista, mantém-se a visão de se atribuírem as causas das dificuldades de aprendizagem ao indivíduo. Vinda dos Estados Unidos (anos 1960 e 1970), esta teoria traçou explicações sobre as diferenças individuais na escola. Na época, havia uma preocupação com o estudo dos grupos de alunos marginalizados que apresentavam dificuldades escolares. Com essa nova perspectiva, pensou-se na reelaboração dos currículos, para que pudessem atender melhor essa população diferenciada, que precisava se adequar a necessidades específicas.

A teoria da carência cultural surgiu para explicar as dificuldades advindas da pobreza nas classes populares. As causas, agora, das dificuldades de aprendizagem estavam relacionadas a problemas emocionais, família desestruturada, falta de interesse dos pais, alunos desinteressados, desnutrição, falta de estímulo, linguagem pobre das crianças. São formuladas novas justificativas para explicar o fracasso escolar.

A essência desta teoria está na centralização dos problemas em fatores extra-escolares, ou seja, os fatores intra-escolares dificilmente eram colocados como possíveis responsáveis pelas dificuldades dos alunos. Nessa nova forma de olhar para as dificuldades de aprendizagem das crianças, são lançados programas de educação compensatória e a merenda escolar, que passam a ser vistos como

uma forma de “atacar” o problema e algumas crianças passam a ser tratadas, isto é, “medicalizadas”, recebendo, com isso estigmas.

Esta teoria enfatizou características negativas como parte do cotidiano das “classes subalternas”, como por exemplo: a agressividade, o desinteresse pelos filhos e outras características poderiam ser enumeradas como uma causadoras do fracasso escolar.

Os déficits culturais estariam localizados nos pobres, e estes estariam compelidos a passar para os filhos. Dentre os inúmeros “defeitos” apresentados pelas camadas populares, a questão da linguagem ganha destaque. Algo próprio de sua realidade e de sua inserção cultural, como o vocabulário diferente da linguagem culta, acabou sendo considerado inadequado ao que se esperaria de uma criança na escola. O que poderíamos considerar como diferenças de expressão, transformaram-se em deficiências.

Soares (1991:16), ao se posicionar frente ao problema do fracasso na escola, destaca o papel da linguagem dentro da perspectiva da ideologia da deficiência cultural como denunciadora das diferenças culturais entre os alunos. Possibilita, assim que, através dela, os alunos sejam rotulados e classificados. Dentro dessa abordagem, fala-se em déficit lingüístico, o qual corresponderia à pouca riqueza da linguagem verbal das crianças das camadas populares. E, aí, criou-se o mito da deficiência lingüística, em que a escola deveria resolver o problema da linguagem dessas crianças. Assim, assume-se que há uma linguagem padrão e de melhor qualidade que deveria ser seguida, desvalorizando as demais, diferentes do referencial adotado como modelo de linguagem rica, correta e adequada. Enfim, Soares (1991) traz mais elementos que tornam visíveis como a teoria da carência cultural penetrou fortemente no funcionamento do cotidiano escolar.

Se a teoria da carência cultural muitas vezes não é abertamente utilizada como argumento através de suas justificativas, é expressa de uma outra forma, seja através de pesquisas comparativas desenvolvidas pela academia científica, ou de explicações de professores e outros profissionais, que justificam a não-

aprendizagem em função de algum tipo de carência das crianças que não aprendem.

Pela abordagem desta teoria, a camada sócio-economicamente privilegiada da população tem suas crianças educadas dentro de um ambiente harmonioso, afetivo, permeado por uma relação dialógica entre pais e filhos. Esse é o referencial tomado para a criança ter uma motivação para a aprendizagem. Em contrapartida, as camadas populares estariam em falta com os requisitos necessários para a aprendizagem, ou seja, as pesquisas revelavam que a interação entre os pais e filhos era marcada pela falta de diálogo, com uma tendência a desencorajar comportamentos que seriam necessários para uma boa aprendizagem.

A própria palavra “carência”, que nomeia esta teoria, supõe que exista uma falta em relação a um sujeito, ou a uma situação considerada ideal.

Os fatores extra-escolares passaram a ser vistos como determinantes no desempenho da criança na escola. Nessa perspectiva, foram realizadas pesquisas focalizando as relações entre pais e filhos, além de outras, que tinham a finalidade de legitimar essas crenças.

Essas pesquisas acabavam confirmando certos preconceitos que foram sendo incorporados pelos profissionais que atuam na escola, colaborando para que não se construísse um olhar mais abrangente e crítico para a escola e suas relações.

Tais foram revistas pelos grupos de pesquisadores da época. Segundo Patto, nos anos 1970 começa um movimento de se olhar para os fatores intra-escolares como produtores de fracasso. Alguns pesquisadores da Fundação Carlos Chagas desenvolveram projetos para investigar a participação do sistema escolar no mau rendimento da população mais marginalizada:

*“Os pressupostos que nortearam estas pesquisas foram revistos mais tarde, inclusive por integrantes do próprio grupo. Só a título de exemplo, a relação entre o rendimento escolar dos filhos e a frequência dos pais às reuniões mostrou-se, em estudos posteriores( Campos,1981;1982) muito mais complexa do que esta primeira investigação poderia sugerir” ( Patto, 1993:111).*

Com o resultado dessas pesquisas, ocorreu um avanço, na medida em que começou a haver uma descentralização das causas das dificuldades dos alunos. O que antes era visto como causa individual ou proveniente de suas famílias, passou a ser visto como um fator gerado dentro do próprio sistema escolar; mas essa análise, porém, ainda acabou ficando lacunar quando a interpretação da escola, contribuindo para o fracasso escolar, ficou focalizada na sua inadequação para sua “clientela”.

Ao se voltarem as atenções para as escolas, constatou-se um quadro nada animador das condições materiais, administrativas e pedagógicas da escola pública do primeiro grau. Entretanto, esta é outra história<sup>11</sup>.

Como psicóloga, atuando em uma U.B.S., posso dizer que a idéia da carência cultural das pessoas pobres é algo bem generalizado e difundido ainda hoje. O que é possível perceber é que se carrega uma gama de preconceitos e estereótipos quando olhamos para o fracasso escolar, principalmente focalizando as camadas mais empobrecidas da população. E a previsibilidade dos comportamentos é muito forte.

Segundo Mrech (1999), uma psicanalista que desenvolveu estudos sobre os efeitos do fracasso escolar na criança e no professor, os estigmas sociais deixam marcas profundas:

*“A sociedade contemporânea é a sociedade do estereótipo. Das crenças prévias. De como as pessoas devem pensar e sentir. De como as mães devem ser. De como as professoras devem se relacionar com os alunos. De como os alunos devem se relacionar com os professores”*(1999:20).

Constatamos que se espera sempre que se resolvam as carências, que sejam “tapados” os buracos, as faltas. Há a educação compensatória

---

<sup>11</sup> Não é objetivo deste trabalho discutir as condições de trabalho oferecidas pela escola pública brasileira, apesar de reconhecer que este aspecto é fundamental, quando se discute o ensino brasileiro.

desenvolvendo programas e, neste caso, os atendimentos psicológicos que oferecem soluções das mais diversas ordens para o caminho da suposta cura e do sucesso.

A educação, então, passa a ser constituída por saberes extra-escolares que acabam direcionando os procedimentos a serem utilizados pela escola.

Apesar das críticas sobre a teoria do racismo e a teoria da carência cultural, persistem esses discursos por parte daqueles atuam no contexto escolar. Conforme frisado anteriormente, é com frequência que escuto dos professores lamentos sobre aqueles alunos que não aprendem. E, geralmente, as explicações relacionam-se à origem da educação dada pelos seus pais, à história de uso de drogas, etc.... Justificativas externas à instituição são criadas para o mau desempenho da criança na escola.

#### **2.4. Os efeitos do uso de certos “instrumentos” da psicologia na escola.**

Apesar de a psicologia, com seu instrumento de trabalho, os testes, ter-se firmado na área educacional, outra ciência já havia participado desse movimento de classificação e seleção dos indivíduos. A medicina foi quem começou a traçar classificações para os sujeitos que se diferenciavam do que era esperado para a aprendizagem:

*“Quando os problemas de aprendizagem começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os duros de cabeça ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para a escola: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passam a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (Patto ,1993: 41).*

Ainda hoje, nos manuais que são amplamente consultados pelos profissionais da área da Saúde Mental, podemos observar, por exemplo, na categorização das doenças psíquicas no CID 10 (Classificação Internacional das Doenças Mentais) no capítulo 5 – “transtornos mentais e comportamentais”, a sigla “F81” para as crianças portadoras de dificuldade de aprendizagem, juntamente com transtornos psíquicos como, por exemplo, transtornos mentais do comportamento não especificados, autismo infantil, psicose e outros.

*“F81-2 -transtorno específico da habilidade em aritmética.*

*F81-3- transtorno misto de habilidades escolares.*

*F81-8- outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares.*

*F81-9- transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares”. ( CID 10)*

Idéias e crenças presentes em uma sociedade onde os indivíduos são estigmatizados em função de suas particularidades, de suas diferenças. Diferenças que acabam justificando uma realidade excludente que como consequência, adquire estatuto de verdade.

Patto vai mostrando como, historicamente, os instrumentos da psicologia passaram a ser os mais aceitos para explicarem essa situação de desigualdade entre os indivíduos. A autora explicita como são produzidos, no interior da escola, discursos de aceitação a essa teoria hegemônica no campo educacional com relação ao fracasso escolar.

A atuação do psicólogo na escola não foi algo sempre presente na escola. Antes da década de 1950, sua presença era pequena.

Patto (1987) destaca que um levantamento realizado, em 1977, junto ao Departamento de Assistência Escolar da Prefeitura de São Paulo revela que 70 psicólogos foram contratados para atuar nas escolas. Um perfil do psicólogo

mostrava que 75% da sua atuação era centralizada no ensino superior e clínico e seguia um modelo clínico predeterminado para sua atuação.

A intervenção do psicólogo escolar deveria contribuir para a solução dos problemas apontados pelas dificuldades de aprendizagem da escola e, conseqüentemente, para aumentar a eficiência do aluno e do ensino.

Assim, medir as aptidões dos indivíduos passou a ser um dos procedimentos mais aceitos pela sociedade, em geral, e pela escola, em particular.

Muitos psicólogos tinham como objetivo aprimorar seus métodos para identificar quais sujeitos eram os mais aptos para cursarem a escola. Inicialmente, essas avaliações eram restritas aos médicos. Em seguida, os psicólogos, através de seus instrumentos, acabaram apropriando-se dessa prática de diferenciação que, dependendo do resultado apresentado pela criança, acabava selando seu destino por muitos anos.

O campo da Psicologia acabou produzindo um conhecimento especializado que legitimou o discurso que afirma que as causas do fracasso escolar estão localizadas no sujeito aprendiz. Ele apresenta manifestações (dificuldades de ler e escrever) interpretadas pela Psicologia Escolar como “transtornos”.

Galton, segundo Patta, também assumiu o compromisso com a sociedade de sua época. Teve uma influência significativa na educação, com a criação de um dos instrumentos mais aceitos da psicologia. Ele se interessou em criar mecanismos (testes psicológicos) que poderiam ajudar a identificar os sujeitos que não se enquadravam em um modelo ideal de aprendizagem esperado pela escola. Focalizou a distribuição dos dons e talentos de acordo com as famílias e o indivíduo, diminuindo, assim, o destaque dado aos aspectos meramente raciais.

Conforme a autora demonstra, os testes podem ser considerados o conjunto de instrumentos mais utilizados pela psicologia, no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem. Eles possibilitaram a classificação dessas

dificuldades. Sendo classificadas e “separadas”, poderiam ser tratadas e curadas. Facilitou-se o processo de se “patologizar” dificuldades escolares e de “medicalizar”, assim, as “doenças”. Moysés e Collares (1996:28) explicitam como uma questão educacional é desviada para outro campo do conhecimento:

*“Na escola, este processo de biologização, geralmente se manifesta colocando como causas para o fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo ( não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo ensino-aprendizagem”* (Moysés e Collares, 1996:28).

As autoras destacam o processo de ampliação do número de profissionais que passaram a abarcar questões relacionadas à educação. Na realidade, as escolas viram-se invadidas pelos profissionais da saúde.

Binet, idealizador dos testes, tinha uma preocupação com as crianças que não aprendiam em seu país (França). Segundo sua perspectiva, essas crianças não haviam desenvolvido sua inteligência. Assim, podendo fazer o diagnóstico, poderiam ser criados instrumentos para igualar ou melhorar a inteligência com relação às demais. Os testes aparecem, portanto, como alternativa para enfrentar as dificuldades escolares.

No entanto, para esses instrumentos, não existe mobilidade. Mede-se a inteligência como uma característica fixa, estável. Isto significa ignorar os processos e optar por verificar o produto apenas. Além disso, existe uma idéia errônea relacionada à eficiência dos testes. Na maioria das vezes, conforme nos alertam Patto (1993), Sawaya (2002) e Collares e Moysés (1996) os profissionais esquecem que este é um instrumento comparativo, que tem como finalidade medir

a maneira pela qual a criança tem habilidade com os conteúdos escolares, em comparação a outras crianças.

Os testes instrumentos que têm como finalidade classificar, medir, selecionar os sujeitos considerados ideais. Um de seus objetivos é descobrir o que falta na criança em comparação à criança considerada ideal para ser um instrumento que possa direcionar possíveis ações reparadoras.

Indo na contramão dos testes psicológicos e da “medicalização” das dificuldades, Moysés (2001) desenvolveu um trabalho inovador. Ao invés de trabalhar com o instrumento da falta (testes), ela, como médica, restituiu primeiramente o lugar de sujeito para aquele que estava condenado a ficar no lugar de objeto. Ou seja, nos contatos que teve com as crianças em seu consultório, buscava saber de que elas gostavam e sabiam fazer, etc. A pesquisadora não se preocupou em categorizar os déficits das crianças para possíveis reparações, mas, sim em conhecer suas habilidades e projetos. Proporcionou que elas se expressassem como sujeitos singulares que são. Possibilitou o diálogo e a instauração de uma outra relação dentro do ambiente da consulta médica.

É importante ressaltar que suas análises sobre os testes e sua proposta diferenciada para realizar intervenções junto às crianças com dificuldades de aprendizagem, não foram uma posição assumida ingenuamente. Muito pelo contrário, tinha uma motivação muito forte: sua prática como médica e seus conhecimentos da área da medicina indicavam que era um equívoco tratar as dificuldades como patologias.

Moysés (2001) faz uma retomada histórica da origem dos testes e, como consequência, vai traçando análises críticas a respeito de seus objetivos e de sua legitimidade. Recupera dados que confirmam que a maioria dos psicólogos em sua formação ainda utiliza esses instrumentos, para pensar sobre as questões da aprendizagem, apesar de já terem sido realizadas inúmeras produções críticas com relação a esse tipo de atuação.

Collares e Moysés (1996) já denunciavam essa realidade, na década de 1980 e 1990 procurando realizar análises sobre as questões das dificuldades escolares. Seus estudos trazem diversas situações envolvendo a realidade das famílias e dos alunos marginalizados pela escola que mostram como o preconceito é construído em torno de um percurso de fracassos sucessivos na escola.

Embora Collares e Moysés (1996) já tenham denunciado como o preconceito é construído dentro da própria escola e Moysés (2001) tenha demonstrado como as crianças incorporam o estigma de doentes e o tornam real, ainda continuam sendo solicitados pela escola, para pensar em resoluções sobre as questões educacionais, profissionais que têm uma atuação fora do contexto escolar. Ou seja, a ideologia<sup>12</sup> da “patologização” das dificuldades e sua medicalização persistem, apesar da difusão de diversos estudos que confrontam tais posições. Os pedidos de neurologistas para realização de exames neurológicos com o objetivo de diagnosticar causas orgânicas para as dificuldades de aprendizagem ainda aparecem como uma prática constante, quando a criança apresenta dificuldades escolares.

O psicólogo, pressionado por diferentes fatores (diretores de escola, local de trabalho, influência de colegas e de sua própria formação), mesmo não concordando com os encaminhamentos das crianças com dificuldade de aprendizagem, continua a atender as expectativas da escola realizando atendimentos ou avaliações psicológicas.

Sawaya (2001) realizou um trabalho cujo objetivo foi conhecer a atuação dos psicólogos, no Centro de Saúde de Ribeirão Preto, com relação a dificuldades de aprendizagem das crianças. Constatou que os profissionais continuam a atribuir as causas das dificuldades de aprendizagem às crianças e às suas famílias. A autora verificou que, embora os psicólogos, em seu discurso, demonstrem uma postura

---

<sup>12</sup> O presente trabalho não pretende discutir e tomar como foco o conceito de ideologia, apesar de se apresentar com força nesta questão, como a do fracasso escolar. Aqui procuro apenas indicar como a ideologia que se constrói em torno de uma crença tende a permanecer com certa estabilidade.

crítica aos encaminhamentos em sua prática de atendimento à população, suas ações continuam marcadas pela psicologização das questões educacionais.

Conforme a autora explica em seu estudo, essa visão é amparada por uma lei que exige a avaliação psicológica para o encaminhamento de crianças para sala especial, o que, contribui para uma atuação que usa instrumentos que visam a classificar, medir e diferenciar as crianças normais daquelas consideradas com distúrbios. As ações são marcadas por atendimentos que visam a enquadrar a criança nos padrões esperados para sua faixa etária.

*“Responsabilizam desestruturação familiar, a falta de apoio dos pais, o desinteresse destes pela vida escolar de seus filhos, a falta de estimulação em casa para o estudo (...)”* Sawaya (2001).

Assim sendo, a interação do psicólogo com a escola tem como foco ir em busca de informações sobre as dificuldades apresentadas pela criança na escola.

Segundo Sawaya, o que acaba ocorrendo é a ausência de uma análise mais aprofundada sobre as queixas apresentadas pelas crianças na escola, tendo como consequência a isenção de responsabilidade dos profissionais da escola com relação à resolução de seus impasses.

Pode-se perceber essa transferência de responsabilidade, quando se tem como objetivo trabalhar a auto-estima da criança como uma possível saída para enfrentar seu desinteresse pela escola, ou quando há uma crença de que o estímulo ao desenvolvimento de algumas atividades poderá levar a criança ao sucesso esperado.

Kupfer (2000), sob esta perspectiva, nos reafirma o panorama sobre a demanda de crianças que são encaminhadas ao psicólogo para fins de enquadramento e reparação. Há um pedido implícito dos pais e da escola para que

o psicólogo ou psicanalista enquadre as crianças numa “moldura” aparentemente ideal, que caracteriza uma criança dentro do padrão de normalidade.

Essa situação é resultado das inúmeras pressões sofridas por todos que estão envolvidos pelo contexto escolar (alunos, pais, professores, diretores ).

Voltando: por mais que as pesquisas demonstrem que o caminho do uso dos testes e da medicalização possam ser equivocados no caso do ensino, temos visto pouca contribuição efetiva nessa direção. Ou seja, há décadas vemos o psicólogo implicado em questões escolares e, atualmente, continuamos a vivenciar os mesmos impasses que o fracasso escolar provoca.

Kupfer (2000:126-127) faz um alerta:

*“Se um psicólogo ou psicanalista aceitar para tratamento psicológico esse exército de crianças com queixa escolar, estará provavelmente incorrendo no mesmo erro do Alienista, personagem psiquiatra de Machado de Assis (1882), que internou em seu hospital para doentes mentais uma cidade inteira. Sua teoria da loucura, extremamente abrangente, o guiou a este ponto. Mas ao questionar que o erro talvez estivesse em sua teoria, acabou por soltar a cidade e internar-se a si próprio, fonte de todos os erros”*

A autora procura mostrar as conseqüências que podem surgir quando o profissional atende uma criança que só apresenta como queixa a dificuldade de aprendizagem. O psicólogo, ao realizar o atendimento psicológico, acaba por reforçar a imagem que o professor tem do aluno, como portador de uma doença psíquica, legitimando os supostos traumas como causadores do fracasso escolar. Estigmatiza a criança, impingindo marcas em sua trajetória, conforme Moysés (2001) tão bem explicitou em seu trabalho.

Lajonquière (1999) também problematizou as implicações das inúmeras ofertas no contexto da discussão sobre a Modernidade, para a superação do fracasso escolar, e enfatizou os efeitos de algumas posturas educacionais

referentes aos pais e educadores. Pensando sob essa perspectiva, em muitas ocasiões, ocorreu uma “demissão” da função de educador, tanto por parte dos pais, quanto por parte dos educadores.

*“Assim como o professor pergunta a supostos especialistas em educação sobre suas ações, e com isso se demite do ato, os pais fazem a mesma coisa” (Lajonquière, 1999:41 ).*

Essa “demissão” não significa negligência da parte dos pais e educadores no desempenho de suas funções. Conforme analisa o autor, o que ocorre é que a ciência, com seu discurso hegemônico, acabou tirando dos pais e educadores a busca de respostas para os seus impasses com os filhos e alunos. Este processo pode ser percebido nos manuais - criados pelos diversos especialistas - que contêm orientações aos professores e aos pais sobre como educar os filhos.

Encontrando comportamentos fora do esperado, apela-se para as prescrições, orientações dos especialistas para a superação desse descompasso.

A educação continua a ser pensada por saberes extra-escolares que acabam direcionando os procedimentos a serem utilizados pela escola.

Aquino (2000) também aborda essa questão, quando nos lembra que, quando um aluno é encaminhado ao especialista com problema de aprendizagem para ser tratado, está se pedindo que um profissional externo às relações escolares e, portanto, alguém ausente delas, dê conta do enfrentamento de um quadro sintomático, cujas causas remetem à interioridade mesma do cotidiano escolar. Em função dessa situação, o professor acabou sendo desautorizado a elaborar estratégias de enfrentamento para seus impasses. Este enfrentamento se inscreve no aumento de funções a que o professor foi cobrado a partir da década sessenta:

*“Nas expectativas de todos os envolvidos no trabalho escolar parece pairar uma espécie de polivalência atribuída ao docente: ele deveria ser um pouco pai, psicólogo, médico, sociólogo, político, aconselhador, pessoa etc” Aquino (2000:50).*

Dessa forma, quando refletimos sobre as inúmeras questões referentes ao fracasso escolar, fica sempre nas entrelinhas uma necessidade em se apontar culpados e, neste caso, alguém tem que ser responsabilizado pelos insucessos na escola.

O psicólogo culpa o professor pela sua isenção, por não apostar na criança dita fracassada; o professor culpa a criança e a família pela dificuldade de aprendizagem e a família culpa o professor por não ensinar seu filho direito. De quem é a culpa? Esta é uma questão que sempre se faz presente quando pensamos sobre a questão do fracasso escolar.

É importante destacar que, esse movimento de, buscar a culpa é criada uma forma de impedir qualquer ação. Quando se culpa alguém, o sujeito que acusa se isenta de qualquer responsabilidade sobre a situação denunciada:

*“O processo desenrola-se mais ou menos assim: diante das dificuldades que vão se aglomerando no dia-a-dia, professores culpam os alunos, que culpam os professores, e assim por diante, instaurando um círculo vicioso e improdutivo de atribuição de responsabilidade a um outro segmento envolvido”* Aquino (2000:42-43).

## **2.5. O professor, a escola e o fracasso escolar: procurando saídas.**

Para continuar abordando estas questões é necessário situar, mesmo que de maneira breve, o professor frente a um sistema educacional que cria mecanismos que exclui o aluno e que, através de pacotes pedagógicos elaborados fora da escola, transforma o professor em um instrumento de exclusão.

Fontana (2000) retoma diferentes análises que vigoraram sobre os profissionais da educação. Muitas delas criaram imagens, na maioria das vezes, negativas sobre o professor. Uma forma freqüente de olhar é apresentar este profissional como destituído de capacidade técnica, o que acaba não tendo relevância, se ele apresentar características pessoais que supostamente são fundamentais para o êxito de sua prática. Os discursos que se preocupam em desenhar a imagem do professor dificilmente traçam um quadro singular, ou seja,

os professores muitas vezes são enquadrados pela ordem da universalidade, sendo apagadas suas particularidades que constituem seu fazer pedagógico.

É freqüente escutarmos relatos que enquadram o professor como um profissional desinteressado, incapaz, que escolheu sua profissão por falta de opção, e outros tantos adjetivos. Podemos recuperar algo da previsibilidade para analisar essa situação, estabelecendo uma associação com o que acontece com o aluno que “fracassa na escola”. Nesse processo de fracasso, tanto o professor quanto o aluno, são marcados pelo discurso determinista e fatalista.

Mesmo sem realizar aproximações com os sujeitos em evidência, já se formam idéias preconcebidas sobre suas ações e conseqüências. Essas representações acabam cristalizando-se no imaginário das pessoas, ficando difícil pensar no professor com um olhar que ultrapasse o negativo. Dificilmente encontramos uma caracterização do professor que procure acompanhar o movimento de sua constituição, de sua singularidade, de suas especificidades.

Nesta pequena retrospectiva teórica sobre o problema do fracasso escolar, entramos em contato com relatos que realizam análises sobre a atuação desse profissional, marcadas pelo fatalismo, que pode ser traduzido pelo descrédito atribuído a sua atuação no enfrentamento dos impasses em sala de aula.

No contato que desenvolvi com os professores da rede estadual de Jacareí, ao longo desses anos de trabalho, posso dizer que eles se apresentaram a mim como profissionais interessados e engajados em seu trabalho de ensinar. Mesmo que, em grande parte, me procurassem para encaminhamentos e avaliações, também pediam orientações.

Assim, com base nessa experiência anterior com os professores e acreditando em alternativas de trabalho em parceria com a escola, este trabalho segue na tentativa de traçar uma possibilidade para a atuação do psicólogo sustentada pela interação junto às professoras do ensino fundamental.

## CAPÍTULO 3

### Os caminhos da pesquisa

#### 3.1. Algumas considerações iniciais.

Em função de toda a vivência que tive e que tenho como psicóloga de uma U.B.S, antes mesmo do início do trabalho com o grupo de professoras tinha clareza de qual não seria minha opção metodológica. Isto é, meu trabalho junto às professoras não deveria ser um trabalho de diagnóstico da problemática seguido por uma coleta de dados, terminando por uma análise e uma proposta para uma intervenção. Ou seja, tinha como intenção realizar um trabalho marcado pela construção de um diálogo entre o psicólogo e a escola. Pretendia fugir da atuação tradicional deste profissional. Meu desejo era iniciar uma nova relação com os professores, calcada em um trabalho que envolvesse nossos interesses.

O foco deste trabalho está centralizado na minha atuação de psicóloga na escola e o processo de transformação que foi ocorrendo em mim, com a vivência com os professores e seus dilemas. Assim, procurei uma forma de trabalho que se distanciasse da atuação tradicional.

O atendimento clínico das crianças com dificuldades de aprendizagem e a intervenção junto aos professores, mediada por orientações de procedimentos técnicos a serem seguidos por eles, são exemplos de atuação tradicional. Portanto, minha atuação deveria calçar-se no papel de colaboradora em um trabalho, procurando ter em foco a participação de todos numa reflexão coletiva e compartilhada, visando à busca de alternativas para os impasses surgidos na escola.

Com relação a essas “vontades” e a esses desejos de uma atuação diferenciada, tudo estava bem definido no plano do imaginário, mas dúvidas

começavam a se formar quando pensava no trabalho real e “participante”, em conjunto com os professores de uma escola de ensino fundamental.

Por essa razão, antes de explicitar a opção metodológica, farei uma pequena retomada de algumas dificuldades encontradas para a realização deste estudo.

Nos livros e produções acadêmicas em que pesquisei sobre a questão do fracasso escolar, encontrei análises críticas sobre a atuação do psicólogo na escola, que mostravam o quanto este profissional “psicologizava” o problema do fracasso escolar junto aos professores e à escola. No entanto, havia uma escassez de trabalhos a respeito de experiências do psicólogo junto à escola, pautadas em análises diferentes das tradicionais.

Muitos desses trabalhos que li<sup>13</sup> apontavam os caminhos que não deveriam ser seguidos. No entanto, não havia discussões mais aprofundadas sobre as possibilidades de um trabalho do psicólogo na escola. Senti-me sem diretrizes a seguir. Não havia modelos de propostas alternativas em que pudesse me basear para pensar meu trabalho de campo.

Em meio a essa situação, em que me sentia perdida e solitária, minha orientadora teve um papel importante em dois momentos diferentes do meu percurso. Logo no início, quando minhas dúvidas começavam a se petrificar sobre a realização deste trabalho, ela me levou a entrar em contato com produções de Vigotski (1998) e Certeau (1994) que me permitiram acreditar na possibilidade de acompanhar o processo em movimento junto às professoras na escola. Através do estudo desses dois autores, consegui enxergar perspectivas de realização de um trabalho processual, desenvolvido a partir dos problemas cotidianos vividos no ambiente escolar.

---

<sup>13</sup> Refiro-me basicamente aos trabalhos de Patto, Collares e Moysés, citados anteriormente, que denunciam o fracasso escolar, o fracasso e seus efeitos, porém, não apresentam propostas alternativas para enfrentar o desafio de sua superação.

### **3.2. Aprendendo com alguns teóricos: pensando o trabalho de campo.**

O segundo momento, que acredito ter sido o mais importante, e será explorado no quarto capítulo, refere-se a quando ela me fez dar continuidade ao trabalho prático na escola eu estava precipitadamente pensando em encerrá-lo, em função de diversas dificuldades que se foram colocando durante o processo.

Com Vigotski (1998) pude perceber, no grupo de trabalho<sup>14</sup>, a dinâmica do processo em transformação junto às professoras. Através da leitura dos textos desse autor, construí um olhar diferente daquele que tinha até então. Quando, em muitos encontros, com as professoras, acreditava que esse processo estava paralisado, acabado e, como consequência, sem possibilidade de mudança e movimento, fui percebendo que o movimento é sutil e que o meu tempo não correspondia ao tempo das professoras.

Vigotski, ao defender a busca da gênese das mudanças psicológicas ocorridas com os indivíduos, toma como princípio o estudo do processo dessas mudanças. O autor procura compreender esse processo à luz da história das relações sociais, tomando como base a interação entre os sujeitos. Por essa perspectiva, procurei voltar-me às dinâmicas interativas vividas no grupo e compreender as mudanças que foram ocorrendo em mim, mediada pelas relações com as professoras.

Certeau (1994) proporcionou-me uma nova visão do papel do pesquisador. Ao mostrar o quanto pode ser “paralisadora” e inibidora uma proposta em que o pesquisador se assume como “*expert*”, revela, também, caminhos possíveis de uma relação diferente. O autor explora a importância de o pesquisador assumir uma posição liberta do uso de categorias prévias, ou melhor,

---

<sup>14</sup> Mais adiante explicitarei o trabalho de campo (período, os sujeitos participantes, local, etc) que se desenvolveu junto a um grupo de professoras de uma escola.

que ele possa construir um caminho singular, fugindo da posição tradicional da pesquisa<sup>15</sup> que categoriza e procura explicar tudo, tentando “capturar” o outro.

Ainda segundo o autor, as “maneiras de fazer” das pessoas ganham destaque frente à imposição do consumo de produtos e de hábitos fabricados por uma elite dominante. Quando faz referência a essas maneiras de fazer, é no sentido de entender que existe um movimento silencioso e sutil que se insinua contra o que é imposto por uma ordem cultural e econômica, que julga ter os meios e a verdade na direção dos caminhos a serem seguidos. Ou seja, o movimento, os modos de fazer dos sujeitos no cotidiano das relações, nos trazem indícios de que o consumo se dá de maneiras diversas e através de seus usos inventivos e singulares.

Muitas vezes me vi, durante a pesquisa, assumindo o papel tradicional do pesquisador: tentava categorizar as professoras e procurava entendê-las a partir dessa organização produzida por mim, para que, então, eu me sentisse “com o domínio” sobre os seus modos de agir. Aos poucos, fui me dando conta do quanto era pretensiosa minha intenção e o quanto de ingenuidade havia nesse comportamento. Certeau também me possibilitou enxergar, por meio da vivência que tive com as professoras, que elas reinventam suas maneiras de fazer e se apropriam de modos singulares de seus fazeres.

Voltando, então, ao desenvolvimento da pesquisa de campo, Ezpeleta e Rockwell (1989) me possibilitaram apreender como a construção da pesquisa se dá através de um processo, que nem sempre é contínuo e homogêneo. Muito pelo contrário, ele é marcado pelas características da população local, pertencente à cada comunidade estudada.

As autoras me mostraram o quanto é frágil trabalharmos com hipóteses predeterminadas e com a visão de que podemos controlar todas as possíveis

---

<sup>15</sup> Certeau (1994) faz sérias críticas àqueles que se acreditam cientistas e “peritos” em suas especialidades e pretendem com isso “dominar” o lugar do outro, da cultura que lhe é estranha. Ele adverte: “alguns somente depois de terem por muito tempo acreditado falarem como peritos uma linguagem científica, acordam de seu sono e se dão conta de repente, que a certa altura, como o gato Félix num filme antigo, estão andando em pleno ar, longe do terreno científico” (pg 67).

interferências. Ezpeleta e Rockweell (1989) revelaram o quanto é importante apreendermos o cotidiano e como ele é construído processualmente.

Olharmos para a escola através das grandes categorias de análise, tentando enquadrá-las, pode ser um equívoco, advertem elas. Chamam a atenção também para o fato de que cada escola tem uma história particular e as relações de ensino que se dão em cada uma torna-as diversas entre si:

*“Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento”* ( Ezpeleta e Rockwell,1989:11).

Por essa perspectiva, as autoras defendem a necessidade de procurarmos, nós pesquisadoras, viver o cotidiano da escola, olhando para as relações sociais que são construídas entre os sujeitos que ali estão. Esse cotidiano está marcado pela história e fornece indícios para que possamos trabalhar tanto com a heterogeneidade presente em cada escola como com o que de comum há nas redes de relações que as unem a âmbitos maiores.

As situações que acontecem na escola passaram, portanto, a ser estudadas a partir dos sujeitos, considerados pontos de referência no decorrer de suas relações.

*“No processo de observação da vida quotidiana, alguns sujeitos particulares (aquele professor ou diretor, a família conhecida, um grupo de alunos que se aproximam) ganham uma importância fora do comum em pesquisas sociais”* ( Ezpeleta e Rocwell, 1989: 23).

As autoras ressaltam, ainda, que é constitutivo da pesquisa estar inserida em um processo contraditório em si mesmo e sujeito a rupturas em seu decorrer.

Esse processo de idas e vindas entre um modo de pesquisar mais tradicional e um outro, que procurou ser sensível ao cotidiano e às especificidades locais fez parte deste percurso junto às professoras, nesta pesquisa. Apesar de não querer assumir uma posição tradicional de pesquisar, em muitos momentos percebia que atuava privilegiando a minha ótica no decorrer dos encontros. Segundo Certeau (1994), muitas vezes me utilizei de um olhar técnico ( do perito ), que pressupunha superar o saber do professor.

Campos (1981) considera que o caminho de pesquisa que se baseia no contato e nas relações sociais de pesquisa entre os sujeitos caracterizar-se-á sempre como um processo interativo, em que ambos ( pesquisador e pesquisado ) se transformam. A autora explorou a importância da reflexão a partir da experiência concreta vivida. Além disso, coloca em um mesmo plano o processo e o resultado da pesquisa.

Bleger (1984) foi outro autor que me auxiliou no processo da pesquisa, pois ele destaca a importância de o psicólogo ter clareza, ao pesquisar, quanto aos seus objetivos individuais e aos da instituição onde irá atuar.

Segundo ele, essa necessidade de demarcação de limites faz-se premente para que esse profissional não se submeta aos objetivos únicos da instituição onde vai atuar. O autor salienta a importância de o psicólogo ampliar o olhar, procurando perceber também os conflitos presentes no local em que vai atuar. Outra tarefa fundamental para o psicólogo, ao envolver-se com a instituição, destaca Bleger, é definir, junto aos sujeitos de seu trabalho qual o seu papel na Instituição.

Bleger (1984) salienta que, desde o início o psicólogo deve, explicitar seus objetivos, suas possibilidades ou impossibilidades de realizar a tarefa proposta:

*“Realizar uma tarefa de esclarecimento sobre o caráter da tarefa profissional em todos os grupos, secções ou níveis nos quais se deseje agir, alcançando a aceitação explícita (...)” ( Bleger, 1984 : 48).*

Conforme Bleger recomenda, neste estudo, desde o início procurei explicitar junto às professoras e à diretora meu posicionamento sobre o trabalho que pretendia realizar na escola.

Iniciar o trabalho na escola foi uma tarefa fácil. O contato inicial foi realizado com a diretora que manifestou prontamente interesse e receptividade.

### **3.3. A opção metodológica.**

O presente trabalho seguiu a abordagem da pesquisa qualitativa, optando pela linha da metodologia que busca compreender, segundo Ezpeleta e Rockwell, as relações sociais cotidianas que são construídas pelos sujeitos em seu local de trabalho que, no nosso caso, é a escola.

Essa proposta de estudo está marcada pelo compromisso em buscar um outro tipo de compreensão para a atuação do psicólogo na escola. Conforme já mencionado, não pretendia tomar atitudes costumeiras, tradicionais, que têm marcado o procedimento do psicólogo, ao longo do tempo: avaliar psicologicamente as crianças encaminhadas pelas escolas e favorecer a sua transferência para uma sala especial.

Este estudo caracteriza-se pelo *“compromisso entre pesquisador e a realidade que ele deseja investigar e nesse sentido recoloca a questão da neutralidade e do objetivo da ciência”* ( Campos,1981:23). Por essa perspectiva, esse compromisso foi assumido por mim desde o início da pesquisa de campo e incorporado na análise. Assim, o papel daquele que investiga, o papel que assumo no encaminhamento do processo de ida a campo é o de alguém que tem uma função ativa no seu desenvolvimento.

Optei por trabalhar em um grupo com as professoras porque acreditava que, à medida que fôssemos, em conjunto, construindo um espaço de discussão sobre os problemas que enfrentavam em seu cotidiano, o grupo poderia ser um lugar de democratização do conhecimento que seria construído coletivamente, a partir da dinâmica vivida a cada novo encontro.

Conforme Campos (1981:26) destaca, *“o envolvimento” de grupos da população no trabalho de investigação supõe, em primeiro lugar, a intenção de se evitar uma apropriação unilateral*”. Assim, ao propor à escola e aos seus professores a efetivação de um grupo, acreditava que estaria buscando um outro tipo de atuação do psicólogo junto à comunidade escolar. Procurava aproximar-me do cotidiano e, junto com as professoras, viver e compartilhar seus dilemas com relação às dificuldades de seus alunos na escola. Buscava, portanto, tal como propõe Campos, *“evitar uma apropriação unilateral”* do conhecimento produzido na pesquisa.

Na realidade, o conhecimento produzido no grupo, construído por meio de nossos encontros ao longo de um ano letivo, acredito ter sido algo novo para todas nós. Para mim, foi um processo de descoberta e de muita aprendizagem. Tanto é, que se tornou o objetivo principal deste trabalho de pesquisa.

O foco central de estudo foi acompanhar o processo pelo qual se foi constituindo minha relação com as professoras. Busquei olhar para o movimento que foi ocorrendo entre mim e o grupo e como fui me percebendo, como psicóloga, na dinâmica interativa tecida entre as professoras no nosso grupo. Procurei apreender as mudanças que se foram enunciando em mim no desenrolar desse período e que só aconteceram por se terem elaborado através da relação com as professoras. Elas (meus outros), a partir de seu consentimento que me defrontasse comigo mesma no papel da psicóloga que busca um outro entendimento da questão do fracasso escolar.

### 3.4. O reinício de um trabalho.

A escolha da escola para a realização desta pesquisa não foi aleatória. Ela está relacionada a um histórico de contatos anteriores.

No primeiro encontro que tive com essa escola, em 1997, firmei uma proposta, junto à coordenadora pedagógica<sup>16</sup>, para participar de uma reunião com os professores com o objetivo de conversar sobre a avaliação psicológica e suas possíveis implicações no que se refere ao aluno e à sua família.

O assunto que mais despertou interesse e motivou a fala dos professores naquela reunião foi a questão do comportamento dos alunos (falta de limite, agressividade e dificuldade escolar<sup>17</sup>), superando, então, o interesse pelo tema da avaliação psicológica.

Na realidade, o que ficou evidente nessa ocasião foi o fato de que as professoras precisavam desabafar e discutir com outro profissional - alguém de fora - sobre suas dificuldades no seu trabalho docente. As discussões das professoras se centralizaram nos problemas de comportamento dos alunos e dificilmente apareceram em suas falas propostas de soluções. Relatos de histórias eram interrompidos quando se fazia presente a seguinte pergunta: “De quem é a culpa?”. Logo se iniciava um novo círculo de falas para responder essa questão.

Tais falas eram sustentadas pelas próprias crenças pessoais, ou pelas “modas teóricas” da desestruturação familiar, miséria social, repetição de história de vida (“*o pai nunca estudou, como o filho vai ser bem sucedido na escola?*”).

Os dizeres e desabafos dos professores caracterizavam-se basicamente pela denúncia das diversas dificuldades enfrentadas em sua prática cotidiana e, em geral, não se incluíam como integrantes do processo de discussão e busca de

---

<sup>16</sup> No ano de 1997, o contato que mantinha com a escola era através da coordenadora pedagógica. Já no ano de 2001, não havia mais essa função na escola e passei a ter contato com a diretora.

<sup>17</sup> O problema da disciplina escolar aparece geralmente associado às dificuldades de aprendizagem. No caso deste estudo, focalizarei a atenção para as dificuldades de aprendizagem e sua relação com os encaminhamentos psicológicos. Não me deterei na questão da indisciplina.

soluções para cada um dos problemas levantados. Acreditavam que a possibilidade de respostas para os seus impasses se achava em mim, que estava chegando naquele momento.

Após essa reunião, elaborei uma proposta para as professoras e a coordenadora pedagógica, para a formação de um grupo permanente (professoras e psicóloga), que tivesse o objetivo de discutir os dilemas e impasses do cotidiano escolar.

As professoras e a coordenadora pedagógica, de imediato, a aceitaram. Naquela ocasião, contudo, o que pareceu como algo que daria certo, acabou tornando-se impossível, devido aos constantes cancelamentos dos encontros do grupo. Tal fato levou-me, naquela época, a optar pela realização de outros trabalhos em parceria com a creche- escola do bairro.

Porém, como continuei a receber inúmeros encaminhamentos de crianças feitos pelos professores, retornei, posteriormente àquela mesma escola daquele ano de 1997. No ano de 2001, retomei a proposta de realização daquele trabalho em parceria com as professoras que não tinha se efetivado.

Escolhi realizar o trabalho na própria escola, por ser o lugar onde as situações aconteciam. E, além disso, firmar um espaço na escola para discussão, seria iniciar um processo de reflexão sobre os acontecimentos, que na maioria das vezes são falados, denunciados e dificilmente analisados fora do contexto das emoções que despertam. Talvez o grupo pudesse facilitar que se estabelecesse uma certa distância necessária para que pudessemos olhar para os problemas colocados com maior estranheza.

Segundo Amorim (2001), para pesquisarmos, principalmente o nosso cotidiano, aquilo com que nos debatemos rotineiramente, é necessário construirmos um estranhamento àquilo que nos é familiar: *“a estranheza do objeto de pesquisa afirmada enquanto a própria condição de possibilidade”* (pg. 26).

A formação do grupo com as professoras das séries iniciais do ensino fundamental se deu através de um convite feito por mim, que teve como objetivo construir um espaço para nos encontrarmos, sem a obrigatoriedade de participação como a que é realizada através da hora-atividade. Portanto, a participação das professoras era voluntária. Estabelecer uma abordagem que tivesse como marco a participação entre o pesquisador e o grupo foi fundamental para que houvesse um engajamento da parte de ambos no processo de pensar a realidade de forma coletiva. Conforme dito anteriormente, Campos (1981) ressalta o quanto o caráter interativo entre pesquisador e pesquisado é importante na pesquisa.

Não teria sentido fazer uma proposta de discussão questionadora e dialógica junto às professoras, se esta estivesse vinculada à obrigatoriedade. Muitas vezes, porém, encontrei-me em dificuldades para sustentar essa proposta, sendo necessário rever meus conceitos, devido à minha herança acadêmica marcada por um estilo tradicional de atuação, como já relatado no início deste capítulo.

### **3.5. Caracterização geral dos encontros ao longo do ano:**

Foram realizados treze (13) encontros gravados em fita K7, com a concordância das professoras durante o ano de 2001, com duração, em média, de uma hora ou mais. Além das fitas gravadas, registrei sistematicamente minhas impressões sobre o trabalho de campo em meu diário. Nele estão contidas as percepções que fui tendo ao longo do processo, minhas angústias, as dúvidas. Também procurei nele registrar informações importantes para o contexto de cada reunião, procurando enriquecer o que as fitas gravavam desse percurso.

Conseguimos utilizar a sala de reuniões da escola, fazendo uma alternância com as reuniões da hora-atividade. Ou seja, uma semana havia a reunião obrigatória e na outra seguinte havia a reunião do nosso grupo. Em

princípio, todas as professoras da escola participariam do grupo. Porém, no decorrer desse período, algumas delas não deram continuidade à sua participação conforme relatarei mais adiante.

O convite foi feito a todas as professoras das séries iniciais. O segmento da primeira e da segunda série era o que mais fazia encaminhamentos de crianças. No entanto, em função da proposta do sistema educacional do Estado, que instaurou a promoção automática, a demanda para atendimento ou avaliação psicológica, ampliou-se para as terceira e quarta séries e, portanto, a participação das professoras dessas turmas era importante para o grupo.

A diretora da escola não tomou parte nas reuniões, o que achei positivo, pois acredito que sua presença poderia causar alguma inibição das professoras. Todavia, um ponto relevante a destacar e que se mostrou freqüente em nossas reuniões foi a interrupção constante de nossos encontros por parte dela. Apesar de não questionar o objetivo do trabalho e não colocar empecilho, em muitos dos nossos encontros, sua presença dizia-se, seja para transmitir algum aviso, dar informes ou realizar um conselho de classe no mesmo horário em que as reuniões do grupo aconteciam.

No decorrer dos encontros, fui percebendo que vivemos diferentes momentos nesse processo, o que foi marcando um movimento interno nosso. Ficou claro que algo estava mudando em nós. Havia um interesse ou uma demanda comum que nos movia. Fontana ( 2000:70 ) chama atenção para isso:

*“O desafio do pesquisar no movimento é que o pesquisador não olha um tecido pronto, procura aproximar-se do movimento em que o tecido vai sendo feito. Mergulha na multiplicidade dos fios em movimento, buscando compreender a trama que vai sendo tecida”*

É importante deixar registrado que, inicialmente, eu olhava a pesquisa como se olha para um “tecido pronto”. Não tinha a percepção de que nesse

processo, encaminhado como foi, era uma ilusão tomar as coisas ditas e vividas como algo pronto e acabado. O que era essencial eram os movimentos. Talvez a melhor maneira de ter acompanhado esses movimentos tenha sido desconfiar das evidências. Ou melhor, desconfiar de mim mesma, diante das falas das professoras, que me faziam ter interpretações imediatas de suas ações, que me impediam de traçar outros significados além do aparente.

Um primeiro momento que caracterizou o movimento do grupo refere-se a um relato das professoras sobre suas escolhas em relação ao magistério e seu trabalho como professoras. Falar sobre seus percursos pessoais e profissionais que as levaram a se tornar professoras acabou sendo um processo natural de “aquecimento” do grupo. Precisávamos primeiro nos conhecer. A que viemos à escola? Quem somos?

Apresentarei, assim, o grupo das professoras, a partir do relacionamento destas com o campo do magistério. Esta apresentação tem como finalidade relatar a singularidade destas profissionais na opção pelo trabalho de ensino.

É neste caminho de pensar na singularidade do sujeito professor que pensei em apresentá-las através do relato de suas escolhas. Escolhas diferenciadas, muitas vezes fruto do acaso, que mesmo frente a tantos impasses, cansaço, descaso vivenciados no dia-a-dia da escola havia algo que unia estas mulheres e fazia com que elas continuassem no magistério. Podemos dizer que havia um desejo, uma motivação que as inquietava e, conseqüentemente fez com que no decorrer do ano de 2001, nos encontrássemos e juntas construíssemos um caminho que nos possibilitou uma ampliação de olhares para nós mesmas e nosso trabalho.

Edna<sup>18</sup>- Sempre gostou de crianças e como não havia outra opção de curso em sua cidade, resolveu fazer o magistério. Mesmo não podendo escolher outra formação, sentiu-se realizada na profissão.

---

<sup>18</sup> Os nomes das professoras são fictícios.

Janaína - Seu primeiro desejo era fazer um curso de decoração. No primeiro ano de curso teve uma decepção, desistindo de concluí-lo. Conta que sempre teve um “encantamento” pelas pessoas que passavam sabedoria e por essa razão decidiu-se pelo magistério.

Telma - Sempre gostou de estudar, mas teve que parar, pois seu pai julgava não ser necessário. Sua mãe, então, a matriculou em um curso de corte e costura. Após o casamento, passou a dedicar-se somente ao marido. Em certo dia de sua vida, por acaso, alguém comentou com ela sobre um curso de Magistério e resolveu começar a cursá-lo.

Frida - Começou a cursar o magistério devido às condições específicas que o curso oferecia. Achava que não tinha jeito para isso, mas quando percebeu já estava em sala de aula trabalhando com os alunos.

Erica - Na época de nossos encontros estava afastada de sala de aula. Gosta do que faz, ressaltando que naquele momento estava como “observadora na escola”, preparando-se, segundo ela, para algo “grandioso” (participou apenas de um encontro, pois foi transferida para a delegacia de ensino).

Gilda - Começou a fazer faculdade de Psicologia, porém teve que parar devido a problemas de saúde. Iniciou a dar aula no ano de 86 e nunca mais parou.

Cássia - Desde criança pensava em ser professora. Começou dando aula em uma escola particular, mas sempre teve interesse em trabalhar na escola estadual, em função de acreditar que os alunos precisem mais do professor.

Laís - Participou dos últimos encontros e, como no grupo já havíamos conversado a respeito desse assunto relativo às nossas histórias, fica ausente o motivo que a levou a se engajar no magistério.

Assim, nesse grupo em que cada uma de nós trazia uma história específica de professora, procuramos falar do nosso cotidiano, das nossas dificuldades frente aos desafios da tarefa de ensinar.

Em meio a essa realidade, vi-me inserida finalmente junto às profissionais que queria tanto conhecer para procurar, em conjunto, enfrentar o problema do fracasso escolar quanto às dificuldades de aprendizagem das crianças. E, nessa imersão, deparei-me com a psicóloga que sou e tenho sido, com os meus dilemas e minhas dificuldades nas minhas funções em uma U.B.S. que trabalha em relação direta com a rede escolar. E é disto que pretendo tratar a seguir.

## **CAPITULO 4**

### **Construindo novas significações para minha atuação como psicóloga junto ao grupo de professoras de uma escola estadual**

Conforme já destacado, meu objetivo foi realizar um trabalho junto à escola por uma outra perspectiva, diferente da tradicional. Não pretendia resolver os impasses dos professores com seus alunos, visto que o psicólogo escolar geralmente é enquadrado nessa perspectiva de atuação. Meu desejo primeiro era o de compreender as dificuldades dos professores, ao invés de prescrever encaminhamentos ou realizar atendimentos psicológicos de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, assim que entrei em contato com essa escola, vi-me inserida nessa rede discursiva que circula no meio escolar, em que o psicólogo é concebido como um profissional que deve atuar em direção à normalização das crianças consideradas problema. Por esse viés, foram depositadas expectativas das professoras na minha atuação.

Este trabalho, realizado junto ao grupo das professoras da escola pesquisada caracterizou-se como um processo lento, que passou por aproximações, receios, medos de exposição, desabafos e insatisfações. Isto é, a convivência no grupo não foi tranqüilo. Muito pelo contrário, foi marcada por muitas oscilações, que provocaram andamentos outros, diferentes dos pretendidos. Passei por momentos diversos que, no seu movimento, foram demarcando um contorno. E esse contorno foi sendo pontuado e preenchido ao longo dessa vivência. Vigotski (1998), ao propor um método de pesquisa que conseguisse acompanhar o desenvolvimento psicológico de cada sujeito destaca a importância de olharmos para o processo e procurarmos nos aproximarmos dele para entendermos o movimento das mudanças:

*“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (pg 85 e 86).*

Hoje, após o período de vivência do grupo, consigo identificar momentos que foram marcantes e que revelaram esse processo do movimento de minha constituição como psicóloga realizando um trabalho junto às professoras na escola.

Passo, então, a relatar esses momentos.

O primeiro foi marcado pela abertura da escola para a realização deste trabalho de pesquisa e pelas expectativas que se tornaram presentes de ambos os lados.

A escola, representada pela diretora, desde o primeiro contato por telefone manifestou interesse na formação desse grupo. Desde o início, mostrou-se solícita à proposta de nossa aproximação. Acredito que nossa primeira conversa traz indicações tanto da receptividade da diretora quanto de sua expectativa pelo trabalho tradicional de uma psicóloga:

*Eu<sup>19</sup> – Sou psicóloga da U.B.S. do Jardim Paraíso e gostaria de marcar um horário para discutir a possibilidade de formar um grupo com os professores.*

*Diretora – Que bom, pois já estava pensando em realizar uma série de encaminhamentos de crianças para uma Instituição que realiza avaliações psicológicas.*

*Eu – Gostaria de marcar um horário para discutir melhor minha proposta de trabalho, mas adianto que minha*

---

<sup>19</sup> “Eu” refere-se ao meu turno de fala.

*proposta de atuação na escola não é avaliar ou atender as crianças.*

*Diretora – Toda proposta é bem vinda (Diário de campo, abril, 2001)<sup>20</sup>.*

Esse primeiro contato com a escola teve um aspecto que, de imediato, chamou a minha atenção. A diretora, na primeira oportunidade, explicitou o que já esperava de uma intervenção de uma psicóloga na escola, pois mencionou que “*já estava pensando em realizar uma série de encaminhamentos de crianças para uma Instituição que realiza avaliações psicológicas*” . Ou seja, explicitou sua expectativa de que a minha atuação na escola implicaria a execução de avaliações psicológicas, revelando assim como a questão da “medicalização” dos problemas escolares se faz presente na realidade concreta das escolas, conforme já apontaram autores como Aquino, Patto e Collares e Moysés.

Por outro lado, a receptividade da escola torna-se clara quando, mesmo assumindo que o meu objetivo não era o de avaliar as crianças, a diretora aceitou o trabalho prontamente.

A partir desse primeiro contato, comecei a traçar algumas reflexões sobre como seria minha atuação, como deveria proceder, que passos deveria seguir para que conseguisse realizar o trabalho.

As dúvidas relacionadas à possibilidade da realização da pesquisa começaram a fazer parte dessas reflexões e podem ser traduzidas por uma questão: Como competir com uma Instituição<sup>21</sup> que realizava avaliações psicológicas e que oferecia alternativas práticas e imediatas para os impasses do professor?

---

<sup>20</sup> As datas dos encontros quando registradas no último relato referem-se a discussões realizadas em um mesmo encontro.

<sup>21</sup> Devido a questões éticas, não mencionarei o nome desta Instituição, que é voltada ao atendimento de crianças que possuem alguma deficiência mental. Ela tem-se encarregado de realizar avaliações psicológicas, conforme a demanda das escolas estaduais do município. As falas de alguns pais e crianças, fazem referência a essa Instituição como própria para atender “os loucos”.

Essa instituição citada pela diretora em nossa primeira conversa, realizava com frequência avaliações psicológicas para as escolas estaduais, fornecendo, então, os encaminhamentos esperados pelas professoras. A partir dessas avaliações, selava-se o percurso escolar das crianças, ou seja, se ela fosse considerada deficiente, seria encaminhada para essa instituição ou à sala especial. A associação que as crianças e pais faziam entre a sala especial e a loucura era maior, caso se tratasse dessa instituição para esta instituição específica. Através dos diversos contatos que tinha com as famílias das crianças, percebia, em seus relatos, uma crença no poder da avaliação psicológica. Vigotski (1998:116) já sinalizava essa questão de como os testes podem ser limitadores na forma de investigarmos a capacidade dos indivíduos e, apesar disso, como era também forte o seu poder de convencimento:

*“Acreditava-se há algum tempo, que pelo uso dos testes, poderíamos determinar o nível de desenvolvimento mental no qual o processo educacional deveria se basear e cujos limites não deveriam ser ultrapassados”*

Da mesma forma que identifiquei na fala da diretora uma antecipação com relação ao meu trabalho, surpreendi-me antecipando também as hipóteses imaginárias sobre o meu percurso na escola.

Essas hipóteses eram ligadas às possíveis dificuldades em desenvolver um trabalho que não estivesse marcado pela expectativa da realização de avaliação psicológica ou atendimento clínico com as crianças. Ou seja, fiquei presa ao que a diretora mencionou. Comecei o trabalho já sentindo resistência em acreditar que a escola apostaria em outro tipo de atuação do psicólogo.

Hoje, recuperando esses receios iniciais, vejo o quanto também era refém das expectativas e o quanto estava caminhando pela previsibilidade. Se eu criticava a postura das professoras por agirem de modo previsível com os alunos

“problema”, como poderia eu estar também sendo cerceada pelas previsões que inundavam minha cabeça?

Assim como as professoras e a diretora poderiam estar influenciadas pela visão tradicional da atuação do psicólogo, esperando uma intervenção clínica, também eu estava permeada pela visão das professoras como profissionais que só esperavam de mim um tipo de comportamento. Isto é, eu também estava enquadrando o que vinha pela frente.

Acredito que, provavelmente, a diretora e as professoras estavam na verdade entrando em contato com essa identidade mais tradicional do psicólogo. E o meu desejo era mostrar a elas que não tinha como objetivo reproduzir tal modelo de atuação. Queria mostrar-me como uma psicóloga comprometida com o trabalho da escola, mas que possuía uma outra proposta.

Creio que também enquadrava as professoras pela perspectiva de uma identidade formalizada e universal, rotulando-as. Como consequência, não via a diretora como uma profissional singular. Estava também agindo através dos rótulos. Era necessário analisar sua atuação através de uma abordagem mais contextualizada.

Nessa visão inicial, em que previa o trabalho que realizaria junto às professoras, eu já as enquadrava como profissionais cujo interesse na minha participação na escola estaria focalizada em uma atuação clínica de avaliação ou atendimento. Vi-me enredada pelo preconceito e senti “na pele” como ele é enraizado, tal como demonstram Collares e Moysés (1996).

Em função dessas constatações, procurei construir uma abordagem contextualizada, para marcar a necessidade de se construir uma significação ampla das representações que se formalizam sobre as categorias, nas apropriações que as pessoas fazem das identidades definidas pelo “outro”, nas relações que se formalizam na escola.

Nas etapas seguintes, passei a centralizar minha atenção como psicóloga junto às professoras da escola e na minha perspectiva de trabalho, a partir do processo interativo que estabeleci junto a elas. Abordei meu processo de transformação nesse contexto amplo de representações e ações. Ou melhor, refleti sobre como comecei a me perceber presa às amarras da tradição de uma identidade legitimada do psicólogo escolar associado à promoção da eficiência da escola e como minha ação, através dos encontros com as professoras, se desenrolou e foi transformada em direção a um outro tipo de atuação que, para mim, até então, era desconhecida.

Nosso primeiro encontro foi marcado por expectativas tanto minhas, quanto das professoras. Nesse primeiro momento, procurei pôr-me atentamente à escuta das professoras sobre os impasses relacionados aos seus alunos.

Assim, firmei o primeiro encontro com elas escutando suas expectativas sobre o trabalho que estava começando a acontecer.

Tais eram as expectativas com relação à realização da formação de nosso grupo:

*Telma- No meu caso, quase todos os alunos têm problemas, chego a perder o sono. O que será que a gente pode fazer com a criança? A gente não consegue atingir o objetivo. Lanço mão de tudo e só fico tranqüila quando a criança tem uma conversa com a psicóloga para poder dar um retorno para mim. Você fala e nada entra na cabeça da criança, muda as atividades, faz tudo e já não vê mais alternativas. Você olha a criança e parece que está no mundo da lua. Espero participar de tudo, vai ser bom em muitos aspectos. Tenho certeza que deve explicar como se faz. Trabalhar com estudos de casos, de crianças que tiram o sono.*

*Janaína- Eu nunca tive problema de aluno mexer na mesa, este ano até isso acontece. Você não pode descuidar um minuto que eles começam a mexer na mesa do colega. A Maria não faz nada em sala de aula. Eu falo com ela, às vezes parece que ela não escuta. Tudo isso eu acho que é uma carência(...).Tem uma menina que se apegou muito a*

*mim, você percebe que a mãe não dá bola(...).Uma menina que tem vergonha de ir na lousa, quando eu chamo se esconde embaixo da mesa. Eu fiquei sabendo que às vezes o pai colocava de castigo no milho.*

*Frida- As minhas palavras são delas, ou melhor, trazer dados da realidade para pensarmos juntas, de repente trazer uns desenhos para você dar um parecer.*

*Telma- Fico pensando em como trabalhar com estes alunos que não vão pra frente e a família , pois justamente a família que precisa não vem à escola. Aquele aluno que vai bem na escola a mãe aparece. Você cansa de mandar recado e nada. Às vezes eu acho que o problema são essas mães que casam cedo ou usam drogas. Você escuta histórias que era melhor nem escutar. Neste bairro tem muitas mães assim. Nas reuniões são poucos pais que comparecem. Às vezes até a diretora vai atrás, mas não adianta. A gente fala com eles e não adianta.*

*Cássia- Como colocar o saber para ser interessante para a criança? Se a criança fica interessada é mais fácil aprender, mas muitas vezes a gente não sabe o que fazer, tenta de várias formas e não adianta. Muda o jeito de ensinar e tem alguns alunos que não prestam atenção. Eu tive uma experiência que não foi boa com uma psicóloga. Tinha uma aluna que praticamente babava em sala de aula. Eu achava que ela teria que ir para a sala especial. A psicóloga falou que era discriminação e falou que podia denunciar, só que acabou o convênio e ela não atendeu mais a menina. Nem sei o que aconteceu depois.*

*Eu- ( ...) talvez tenha faltado a psicóloga conversar com você.*

*Edna- A minha sala é diferente, o problema maior é o comportamento. As crianças falam o tempo todo. Problema de aprendizagem quase não tem, tenho uma preocupação com uma aluna, a gente passa perto dela, ela às vezes não gosta. Já conversei com sua mãe e ela disse que ela também é assim em sua casa. Ela provoca as outras crianças. Antes era só com os alunos, agora quando eu passo perto da sua carteira ela olha com cara feia.*

*Eu- Nós poderíamos fazer uma discussão a partir das dificuldades enfrentadas por vocês no dia-a-dia da sala de*

*aula. Pelo que vocês colocaram, é o que mais acarreta uma situação de incômodo.*

*Erica- Dou parabéns pela sua proposta, inclusive também já tinha pensado em convidar um médico para realizar um trabalho com os alunos, acho que todo mundo já falou.( 11 de abril de 2001)*

Nesse primeiro momento, apareceram as queixas sobre os impasses entre as professoras e seus alunos e famílias e as expectativas com relação ao grupo foram sendo relatadas, caracterizando, portanto, um espaço primeiro de apresentações, que também se configurou como espaço de partilha. Foi também ficando mais evidente a expectativa que elas tinham com relação à minha chegada e à formação do grupo. Nesses primeiros relatos sobre os alunos, acabei tomando basicamente uma posição de escuta.

Inicialmente, tive a impressão de que as falas das professoras pareciam somente expressar seus incômodos com seus alunos e não se abriam como uma possibilidade de trocas recíprocas. Essa dificuldade nesse processo interativo não estava restrita às professoras. Eu acabava me situando distante, como se estivesse paralisada pelos relatos lamentosos, manifestados através das queixas que se iam delineando ao longo do encontro.

Portanto, nessa situação inicial, eu não conseguia interagir no grupo explicitando minhas idéias. Fiquei quieta, procurando ouvir as falas das professoras.

Fui ter noção desse afastamento através da intervenção da minha orientadora e, mesmo assim, esse “dar-se conta” da situação não foi imediato. Através da leitura de um fragmento da transcrição de meu encontro com o grupo, ela fez uma ponderação, questionando-me sobre o distanciamento que estava percebendo entre mim e as professoras. Foi difícil aceitar que estava atuando conforme os preceitos da tradição da minha formação, tomando uma posição de distanciamento do grupo, típica da orientação clínica. Senti-me traída, e ao mesmo

tempo, frágil. Por outro lado, passei a olhar de outro modo para as professoras, pois pude entender melhor como se dá esse processo de incorporação de rótulos e preconceitos, já que havia acabado de vivenciá-lo na “pele”, como pesquisadora.

Nesse percurso também dei-me conta de como é forte o processo de formação acadêmica pelo qual passamos. Mesmo discordando da linha de formação de meu curso de graduação, vi-me reproduzindo seus princípios ao agir dessa maneira no grupo.

Essa postura tradicional que assumi naquele momento tem relação com o que Campos (1981) critica, nas pesquisas que acreditam que é possível estabelecer-se uma posição de neutralidade frente ao objeto pesquisado. Geralmente, nessa linha de conduta, é comum a construção de explicações sobre o objeto que acabam sendo conclusivas de modo antecipado, pois se pode confirmar aquilo que foi levantado como hipótese. A autora defende uma relação interativa do pesquisador com o objeto, buscando um diálogo. E esse era o meu objetivo. Precisava buscá-lo!

Diante dessa dificuldade criada pelo meu processo, que começava a ficar conflituoso, era mais “tranquilo” depositar nas professoras a responsabilidade pelo tipo de interação que estávamos experienciando.

Sem me dar conta, ao ficar quieta, apenas ouvindo, estava realizando um trabalho inicial de confirmação das hipóteses sobre a questão da patologização escolar, ficando amarrada às queixas das professoras. Queixas que provocavam as professoras a se lembrarem de outras histórias, como se tivessem a finalidade de complementar ou afirmar as enunciações realizadas. Nesse processo eu me percebia apenas como espectadora. E os relatos que se repetiam acabavam dando força e legitimidade às lamentações:

*“Quando você fala, você está sempre, inconscientemente, procurando legitimar o que você está falando. Legitimar não somente o conteúdo, mas a posição mesma do sujeito falante”* Guirado (2000 : 29).

De certa forma, eu acabava também legitimando esses relatos quando não conseguia elaborar outras significações além daquelas emitidas nas falas das professoras. Via-me amarrada às explicações que elas davam para sua ação e isso provocava em mim uma necessidade de buscar a solução para seus impasses. O modelo do psicólogo clínico que tanto criticava insistia em aparecer, mesmo que de forma disfarçada.

Os relatos das professoras indicavam que eu, como psicóloga, deveria assumir a responsabilidade em resolver os problemas trazidos pelos alunos. Elas viam em mim a possibilidade de ajudá-las a resolver suas dificuldades vividas em sala de aula.

Telma traduzia em suas palavras essa expectativa: *“Espero participar de tudo, vai ser bom em muitos aspectos. Tenho certeza que deve explicar como se faz. Trabalhar com estudos de casos, de crianças que tiram o sono”*. Frida também explicitava essa expectativa específica de contribuição: *“(...) trazer dados da realidade para pensarmos juntas, de repente trazer uns desenhos para você dar um parecer...”*. Porém, algo diferenciava a fala de Frida das falas das demais professoras, pois ela apontava também uma expectativa na discussão partilhada *“pensarmos juntas”*.

Foi possível observar nas falas de todas elas ( transcritas a seguir) que as queixas sobre os alunos eram relacionadas a aspectos psíquicos e familiares. Reforçavam conceituações que há décadas fazem parte do cenário educacional sobre essa forma “psicologizante” de olhar para os alunos, sustentada por algum aspecto de deficiência ou falta, para justificar os seus supostos fracassos. Ou seja, era difícil que as professoras relatassem as dificuldades da prática educativa sem fazer referência direta às suas possíveis causas.

Assim sendo, o problema, quando relatado, já possuía uma causa determinada para sua existência. Conseqüentemente, os problemas eram citados e a possibilidade de resolvê-los situava-se em outro contexto, que não incluía a escola e, sim, a psicóloga:

*Cássia – O avô disse que ele sofreu um acidente e que perdeu os dentes. Já escutei falar que em alguns acidentes podem afetar a criança, ter algum trauma. Memória eu acho que ele tem, pois havia contado uma história da galinha que pensei que ele nem tinha prestado atenção e ele lembrou, mas deve ter um trauma psicológico (...) (23 de abril de 2001)*

*Edna - Eu tenho uma coisa pra falar pra você, é muito importante. É sobre uma aluna, eu não sei o que acontece com ela, estou preocupada, não presta atenção na aula. A mãe trouxe umas fotos da família, e ela não se encontrava na maioria das fotos. Acho que ela deve ter algum problema psicológico (...) (7 de maio de 2001) .*

*Telma – Tem hora que você pensa que a culpa é sua, mas como a gente sempre tenta de todas as maneiras, acaba percebendo que o problema é do aluno e você acaba não tendo como ajudar, ainda mais com alguns pais (...), a gente percebe que a família não tem equilíbrio (21 de maio de 2001).*

Formava-se uma cadeia de falas que marcavam a repetição de um mesmo tipo de discurso como “*Maria não aprende por causa da família*” “*Leonardo não pára quieto*” e assim por diante.

As minhas intervenções no grupo eram então rodeadas por um excesso de cuidados. E meus registros expressavam esses receios:

*Naquele momento estava destacando uma situação referente a um fragmento do processo avaliativo realizado com as*

*crianças. Naquele instante a diretora entrou em nossa sala e falou que faria uma avaliação de alguns alunos com a professora Cássia e ressaltou que seria um processo rápido. Não precisávamos parar nossa reunião durante todo o seu transcurso.*

*A partir das dificuldades dos alunos que a professora mencionava, era dada a nota para cada um. Esta avaliação em conjunto durou todo o período de nosso encontro. Eu fiquei calada e gostaria de ter-me inserido nesse processo avaliativo. Algumas perguntas ficaram em meus pensamentos como por exemplo:*

*Qual era a função da diretora nesse processo? Essa maneira de avaliar os alunos era realizada com todas as professoras?*

*Fiquei literalmente em uma posição de escuta e observação (21 de maio de 2001).*

Em muitas situações como essa, dificilmente compartilhava algumas reflexões com elas. Como já mencionei, achava que era melhor permanecer quieta. Ao acreditar que a minha fala pudesse adquirir estatuto de dogma, de verdade, não estava levando em conta a capacidade crítica das professoras nem as relações de confiança entre nós. No decorrer dos encontros, esse cuidado foi sendo substituído por uma segurança, por um conforto maior, provavelmente relacionado a um sentimento de maior pertencimento ao grupo.

Aos poucos fui percebendo que, assumindo a posição apenas de “espectadora”, dificilmente o processo de reflexão com as professoras se consolidaria. Dessa forma, se permanecesse nessa atitude, minha ação seguiria um modelo bem definido por Barthes:

*“E essa linguagem ‘universal’ reforça a psicologia dos que mandam: permite-lhes sempre tratar o outro como objeto, descrever e condenar ao mesmo tempo. É uma psicologia adjetiva, sabe apenas prover suas vítimas de atributos, ignorando tudo que diz respeito ao ato fora da categoria de culpado, em que o faz entrar à força” (Barthes, 2003:53).*

Conforme já explicado, inicialmente as situações de impasses relatadas pelas professoras poderiam ser traduzidas por um sentimento geral de lamento. Caracterizavam-se principalmente pela impossibilidade de resolução dentro do seu contexto.

Esse lamento repetiu-se nos encontros que se seguiram, mas foi possível notar que, ao longo de nossas conversas, foi adquirindo significações diferentes. Inicialmente estava relacionado às queixas do comportamento dos alunos ou das suas famílias. É importante destacar que esse sentimento não se fazia presente só nas professoras. Eu também tinha um certo pesar sobre as expectativas que elas, as professoras, começavam a esboçar sobre a perspectiva desse trabalho. As queixas enunciadas pelas professoras provocavam em mim uma falta de crença no trabalho na escola.

Esse momento do grupo teve como característica o enfrentamento entre a expectativa das professoras para que, de alguma forma, se realizasse um atendimento clínico com as crianças e a minha recusa em aceitar esse pedido. Procurava, portanto, problematizar o pedido e discutir sob outras perspectivas as dificuldades encontradas pelas professoras.

*Telma- Será que não haveria um jeito de você juntar duas ou três crianças para descobrir o que acontece com elas? A gente tenta conversar mas não adianta. Não são muitas crianças, tem uma sala que você pode juntar as crianças e descobrir o que acontece.*

*Eu- Existe a possibilidade de você trazer para o grupo e discutir as dificuldades dos alunos para pensarmos em saídas.*

*Edna- A gente vai ter a noção de professor e podemos estar falhando. Você conversando com a criança vai poder chegar a fundo e nós não chegamos tão a fundo. A criança quem sabe vai poder desabafar(...), contar alguma coisa que ela não tem coragem de contar.*

*Eu- Por mais que a criança apresente algum problema de ordem emocional isto não quer dizer que vai afetar seu desempenho na escola. Acredito que vocês devam ter inúmeras crianças que têm histórias de sofrimento, mas mesmo assim conseguem aprender.*

*Janaína- Tem dois irmãos da mesma família [na classe em que leciona] que um vai bem e outro não.( 28 de maio de 2001).*

Telma tornou explícito o pedido que as professoras faziam em nossas conversas. De certa forma, as professoras tentavam expressar que haviam esgotado suas possibilidades com relação a alguns alunos, fortalecendo-se, dessa maneira, o caráter “mágico” que muitas vezes era atribuído a mim, ou seja, acreditavam que o psicólogo, através de uma conversa com o aluno pudesse solucionar os problemas dele com a escola.

Vivíamos enredadas por um “confronto” de posições com relação à proposta do trabalho em grupo a ser desenvolvido na escola. Ficava preocupada em tentar convencê-las sobre a proposta inicial e elas insistiam na possibilidade de se realizar algum tipo de atendimento com as crianças. Inclusive Telma ressaltou que seriam poucas crianças e que eu poderia atendê-las em uma sala: *“tem uma sala que você pode juntar as crianças e descobrir o que acontece”*.

Hoje, podendo refletir a respeito desse período de vivência específico do grupo, penso que talvez tenha faltado nesse processo eu ter explicado melhor sobre o atendimento psicológico e as suas relações com a área educacional. Ou melhor, falar dos mitos referentes à questão emocional da criança e suas implicações na escola.

Minha reação maior foi de espanto diante das propostas das professoras para a minha atuação na escola, o que acabou atrapalhando minha escuta e minha intervenção.

Acredito que o fato de ter-me negado a dar explicações sobre os motivos de minha posição, contrária ao atendimento aos alunos, está relacionado ao receio que sentia de sujeitar-me a orientar constantemente as professoras, como já o fazem de maneira excessiva vários psicólogos. Só que não percebi, naquela ocasião, que seria importante explicitarmos para nós mesmas nossas diferenças de saberes, nossas especificidades. Creio também que não explorei as razões que me levavam a não atender seus pedidos para avaliar os alunos, em função da influência que recebi da teoria psicanalítica.

No entanto, o que prejudicou minha ação, tomada pelo referencial parcial oferecido pela psicanálise, foi ter realizado algumas intervenções junto às professoras utilizando-me de um modelo clínico da análise. Tentava assumir o papel de desencadeadora de processo, ou melhor, em muitas intervenções assumia o papel de psicóloga ou psicanalista do grupo das professoras, provocando questões, procurando instaurar reflexões:

*Eu - Será que, quando a polícia é chamada na escola, há uma melhora no comportamento dos alunos?(14 de maio de 2001 ).*

*Eu – E, vocês, teriam outras situações em que estariam com dificuldades e encontraram saídas?(13 de agosto de 2001).*

Carregava a expectativa de que, através de minhas intervenções, as professoras saíssem do lamento tão característico de suas falas e fossem em direção a traçar alternativas para os seus impasses.

Quando me percebi nessa posição que, até então, para mim não era bem definida notei que colocava em evidência nas minhas falas o processo das professoras e excluía o contexto em que estávamos inseridas - um grupo de discussão - e o que poderia provocar efeitos em nossas práticas.

Minha atuação como participante do grupo frequentemente ficava fora do foco de minhas reflexões. Tomava uma posição semelhante àquela que o psicanalista toma frente ao paciente, em que o profissional tem como meta sair de cena para que o paciente vá elaborando suas verdades. Sem me dar conta, estava reproduzindo um modelo psicológico de atuação. Ou seja, se eu queria estabelecer um processo de interação dialógica junto às professoras, como poderia me manter em uma posição distante?

Demorei um certo tempo a entender que não era a psicanalista do grupo das professoras, mas sim uma psicóloga desejando construir um trabalho com as professoras na escola.

Foi através da vivência no grupo, olhando e refletindo sobre minhas anotações, percebendo meus incômodos e conversando com minha orientadora, que fui me dando conta de mim mesma, de meus limites e de minhas fantasias. Por meio do conflito com as professoras, pude me olhar e compreender o processo que estava em evolução. Fontana (2000), referida por Vigotski e Bakhtin, destaca como nos percebemos quando nos deparamos com nossos outros. É em relação ao outro que me conheço e me faço conhecer:

*“Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer”* (pg.62).

Por outro lado, essa influência da teoria psicanalítica, percebida em função do convívio no grupo, juntamente com as leituras que desenvolvia para o trabalho de pesquisa na escola, teve aspectos muito favoráveis, na medida, por exemplo, em que ficava atenta aos movimentos do grupo. Movimentos que poderiam ter passado despercebidos ou serem interpretados sem um olhar mais atento, caso não tivesse uma visão mais singularizada do processo que estávamos vivenciando. Uma forma de olhar que não tem a intenção de ser normalizadora ou que vise enquadrar os indivíduos em categorias determinadas e iguais.

Já a linha da psicologia científica mais tradicional traz essa tendência de categorizar os indivíduos e pautar as análises na questão da normalidade e de situações que podem ser controladas por meio de seus instrumentos. Vigotski, ao criticar a metodologia de pesquisa das várias escolas psicológicas, já advertia sobre essa questão limitadora dos experimentos, em que os psicólogos se baseavam: *“a verdadeira essência da experimentação é evocar o fenômeno em um estudo de uma maneira artificial ( e, portanto, controlável) e estudar as variações nas respostas que ocorrem, em relação às várias mudanças nos estímulos”* (pg 67). Porém, não posso esquecer que essa linha tradicional da psicologia está na origem da minha formação e que ela me influenciou e me influencia até hoje. É constitutiva da minha atuação como psicóloga.

#### **4.1. Mudando no decorrer do processo. Resignificando o estudo.**

Inicialmente existia um ideal a ser atingido para este trabalho: colaborar para o enfrentamento das dificuldades das professoras, marcadas pelo fracasso escolar. Buscava o sucesso para suas ações. Creio que tinha a convicção de que a transformação deveria ocorrer nas professoras. Ledo engano. Outras reflexões se impuseram a mim e os caminhos desta pesquisa tomaram outras direções.

Por essa perspectiva, pude perceber que os confrontos estabelecidos entre mim e as professoras não queriam mostrar uma inviabilidade do trabalho e, sim, uma etapa em que era necessário expor com mais profundidade nossas opiniões, as quais eram confrontadas por atitudes defensivas. Portanto, essas atitudes defensivas revelavam pontos de vistas cercados de verdades inquestionáveis, o que tornava difícil estabelecer um processo dialógico entre nós.

Nesse contexto, em que as dúvidas com relação a minha atuação no grupo iam cada vez ficando mais evidentes para mim, o confronto de posições entre nós ia-se firmando.

Em meio a essa dinâmica de questionar os pedidos das professoras para que atendesse clinicamente seus alunos, comecei a olhar de novo para o meu processo junto a elas e percebi que poderia estar precipitando minhas posições, podendo, inclusive, pôr em risco a continuidade deste trabalho. Esse movimento de olhar novamente para o processo foi possível porque eu, assim como as professoras, estava propensa a enfrentar as dificuldades que vinham surgindo no grupo. Estávamos de fato construindo um relacionamento e um sentimento de pertença, pois não nos deixamos abalar por essa etapa conflituosa. Conforme menciona Fontana (2000), para que um grupo de discussão e de estudo se forme e se firme como um grupo em que há confiança entre as partes, é preciso dar tempo. *“Tempo de aprendizado. Tempo de formação. Tempo de (re) conhecimento”*(pg.76).

A observação final que Janaína fez, quando as professoras estavam reivindicando o atendimento dos alunos, a respeito de seus dois alunos que eram irmãos e que tinham diferentes desempenhos -*“um vai bem e outro não”*- foi formulada em decorrência do encadeamento anterior das falas de Telma, Edna e minha. Em função do questionamento feito sobre a necessidade de atender as crianças com problemas, Janaína reelaborou sua posição, tomando como base sua realidade como professora. Isto é, nem sempre o fato de as famílias apresentarem problemas de diversas ordens, significa que essa seja a causa da dificuldade escolar da criança. Naquele caso específico, a professora Janaína tinha a prova de que isso realmente não era verdade, pois tinha como alunos dois irmãos que possuíam comportamentos e desempenhos muito díspares, conforme ela mesma mencionou.

Acredito que esse acontecimento, no movimento interno do grupo de, a partir de um questionamento feito por alguém, voltar-se para seu próprio trabalho, proporcionou a fala da professora que retomava sua prática. Fontana (2000) comenta sobre a reflexão advinda da interação vivenciada entre os sujeitos em seu grupo social:

*“Na dinâmica interativa somos também o(s) nosso(s) outro(s) e jogamos, atônitos ou inadvertidamente, com os nossos desdobramentos. Papéis sociais e significados articulam-se e contrapõem-se, harmonizam-se e se rejeitam, configurando-nos de modos distintos, como sujeitos” (p.63).*

No processo interativo em que nos encontrávamos, as professoras iam dizendo suas posições, seus problemas e, ao mesmo tempo, sendo modificadas pelo que ouviam, como foi o caso de Janaína.

Mesmo com os novos posicionamentos, o movimento de questionamento continuou:

*Gilda- E essas clínicas que existem, onde os psicólogos atendem as crianças que têm problemas de aprendizagem?*

*Eu- Existem psicólogos que têm uma linha de atuação onde a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem é tratada. Às vezes, existem crianças que necessitam de atendimento psicológico, mas o que se percebe é que a maioria das crianças que são encaminhadas para o atendimento psicológico é por causa de dificuldade de aprendizagem, ou porque não acompanha o colega. Quando comecei a trabalhar no Posto de Saúde fiquei assustada com o número de pedidos de avaliação psicológica. Havia crianças inclusive que não estavam matriculadas para esperar uma avaliação com o psicólogo.*

*Cássia- Eu gostaria de saber como é o melhor modo de ensinar, se deixo à vontade ou não. Seria muito bom se tivesse um professor que ensinasse também a dar aulas.*

*Eu- A idéia é que possamos pensar juntas sobre isso , mas sem esquecer que cada criança é uma, e que cada professor vai ter um modo de ensinar.*

*Cássia- É, tem crianças que são mais espertas, pegam as coisas no ar. Outras vão pegando devagarzinho e acabam chegando lá. É, no início do ano já dá pra gente ter uma idéia das crianças que vão acompanhar e das crianças que não vão.*

*Eu- Acho importante deixar claro que minha proposta de trabalho não é dar respostas, para as dificuldades de vocês com os seus alunos. Existe uma crença que o psicólogo possa ter o poder de resolver os problemas da escola.*

*Telma- O que acontece é que muitas vezes a gente não consegue atingir o objetivo com a criança e sofremos pressão.*

*Eu- Me parece que você está falando de cobranças.*

*Janaína- Somos cobradas pela família, pela escola. Teve uma mãe que ficava olhando pelo portão da escola, parecia tentar ver como eu estava dando aula.*

*Eu- Este grupo também pode ser um espaço, onde a gente possa discutir a respeito dessas cobranças da família, da escola. (11 de junho de 2001).*

Esse movimento de questionamentos sobre qual deveria ser a função do grupo ainda continuava sendo caracterizado pela maneira como as professoras e eu íamos demarcando nossas posições através de atitudes defensivas. Apesar de abrimo-nos mais umas com as outras e nos expormos no grupo, persistiam algumas expectativas.

Essa situação ficava mais explícita, por exemplo, através da fala de Gilda. Ela se referiu à existência de um trabalho psicológico, no contexto educacional, ligado aos atendimentos clínicos, que era e é uma realidade presente no cenário educacional e psicológico. Na seqüência, as professoras externaram seu desejo de serem orientadas com relação às ações de seus alunos. Tornava-se mais forte a expectativa de que alguém direcionasse suas ações e trouxesse respostas mais efetivas e imediatas sobre como atender as crianças, ou acalentava-se, ainda, a esperança de receber orientações sobre como ensinar, conforme Cássia externou. Também veio à tona, nesses dizeres, a sensação das professoras de cobrança pelo sucesso e, por outro lado, a frustração diante da constatação de que alguns objetivos não foram atingidos.

Na realidade, acredito que muitas das falas, como a de Cássia: “*Seria muito bom se tivesse um professor que ensinasse também a dar aulas*”, revelam o quanto as professoras hoje estão sem interlocutores para discutirem sobre seu próprio trabalho e, quando têm essa possibilidade de expor seus impasses, buscam orientações sobre os procedimentos a serem seguidos. O que temos observado como retorno oferecido pela política educacional são os pacotes pedagógicos ou supervisões que acabam caracterizando-se como respostas prontas, sem discussões. O que as professoras têm vivido é muito mais uma recepção de diretrizes pedagógicas que só prescrevem modos de trabalhos, não existindo mais espaço para as trocas, para as dúvidas. Acaba restando um espaço caracterizado por relatos queixosos frente às situações enfrentadas no seu dia-dia escolar.

Na situação em que me encontrava, tinha necessidade de ter algo concreto para mostrar às professoras que comprovasse que nosso trabalho de reflexão em conjunto poderia dar certo. Acreditava que era importante que elas apostassem junto comigo nessa proposta.

Entretanto, competir com a tradição das avaliações psicológicas, que ofereciam um caminho mais simples, era difícil. Lajonquiére (1999: 59) destaca o quanto esse mecanismo traz de alívio para os profissionais da escola:

*“Como sabemos, as explicações contidas em todo laudo psicopedagógico, trazem, apenas, certo sossego moral àquele que o recebe em mãos, que dessa forma pode continuar a fazer aquilo que já fazia ou, simplesmente, excluir aquele que se comporta segundo um outro programa para, assim, “encaminhá-lo” para um outro lugar”* .

Pensando ainda sobre o movimento do grupo, um incômodo de ambos os lados era manifestado. Eu tentava, através das posições que assumia, sustentar a possibilidade da reflexão junto às professoras e estas sustentavam suas expectativas no atendimento ou na avaliação das crianças, que segundo elas, poderiam apresentar algum tipo de problema.

Neste momento específico do grupo, ficou forte a imagem da escola como um espaço onde situações podiam ser previsíveis, ou seja, antes de se entrar em contato com o sujeito já se constrói um sentido prévio para suas ações. É previsível esperar do psicólogo que, ao aproximar-se da escola, desenvolva algum trabalho clínico com as crianças; que o professor forme uma imagem do aluno que não aprende como possuidor de alguma dificuldade psíquica e outras; que profissionais realizem propostas para os professores aplicarem em função de não legitimarem o seu saber...

Vivíamos aí o confronto e o enfrentamento das expectativas que, inicialmente, pareciam diferentes, ou até mesmo opostas.

Fontana (2000:64) comenta sobre os conflitos que fazem parte da constituição de um grupo social que pretende conviver tendo propostas comuns que sustentam sua existência. A autora se refere a esse processo conflituoso de constituição:

*“A multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque”*

O objetivo, ao recuperar a proposta de trabalho que tinha junto às professoras, era explicitar que a construção da reflexão seria em parceria e que a possibilidade da realização do atendimento era uma atuação que não fazia parte dessa proposta. Significava deixar claro que eu não trazia as respostas que elas esperavam, mas que poderíamos procurá-las juntas, através das discussões que estabeleceríamos no grupo.

Nessa situação, meu desejo era atravessar esses impasses sem enfrentamentos. Utilizava-me da argumentação, buscando convencê-las de que a forma proposta por mim para desenvolver o trabalho na escola seria melhor. Eu

achava que, se as professoras pudessem ver, de alguma forma, a importância em se apostar em outro tipo de trabalho, poderíamos manter esse processo de reflexão em parceria. Digo manter, porque quase se vislumbrava a possibilidade de ruptura, uma vez que nossas diferenças de postura ainda nos enredavam.

Nesse momento, o grupo sofreu mudanças quanto ao número de participantes, pois algumas professoras deixaram de vir às reuniões.

Continuaram a participar do grupo aquelas que apostaram no trabalho. Duas professoras (Telma e Gilda), que enfatizavam a possibilidade da realização de algum tipo de atendimento clínico com as crianças que apresentavam dificuldade na escola, optaram pela não-participação no grupo, justificando sua ausência pelo excesso de trabalhos delas exigido pela faculdade que cursavam.

Essa desistência foi um fator que, em certo momento, provocou em mim o desejo de não dar continuidade ao trabalho. Não via mais chances na sua realização e pensei em direcioná-lo apenas para a confirmação do quanto o professor culpava o aluno ou sua família pelo fracasso escolar e como deslocava a responsabilidade de sua ação para o psicólogo. De certa forma, era muito mais fácil permanecer com a confirmação das hipóteses imobilistas sobre o fracasso escolar, em que o foco se reduz à denúncia de uma realidade que continuaria a existir e nada mudaria.

Através da ajuda de minha orientadora, pude ganhar fôlego para dar continuidade a este trabalho junto às professoras. Ela me apontou o quanto minha atitude estava sendo precipitada, ao pensar em encerrar a proposta. Revi minha atitude e continuei os encontros no segundo semestre do ano de 2001.

Ela me sugeriu entrar em sala de aula e acompanhar uma das professoras, para poder traçar reflexões com elas no grupo. Concordei apenas com o fato de que a minha atitude em encerrar o trabalho prático com o grupo seria precipitada, mas avaliei que minha entrada na sala de aula, mesmo com a finalidade de trazer

subsídios para a discussão no grupo, poderia reforçar a idéia das professoras de que eu realizaria intervenções ou atendimentos com os alunos.

Essa parada para a reflexão sobre o processo de pesquisa permitiu-me a retomada do trabalho, o que não aconteceu de imediato. Mesmo após as orientações, ainda acreditava que seria muito difícil dar continuidade ao trabalho. Cheguei mesmo seriamente a pensar em propor a dissolução do grupo.

Optei por aguardar o final das férias de julho e voltar para o grupo com uma abertura para o imprevisto, ou seja, não me preocuparia em estabelecer estratégias para a retomada de nossos encontros. Procurei ir mais aberta e menos na defensiva.

Nesse novo momento vivido no grupo, ficou marcado o início de um outro movimento, de novas reflexões entre nós.

Mantive a postura de apontar alguns relatos para tentar recuperar a importância de partilharem suas experiências, mas as reflexões ficavam centralizadas, na maioria das vezes, entre mim e a professora que trazia sua dificuldade.

*Janaína- Gostaria de começar falando sobre uma vitória.*

*Eu- Você poderia nos contar sobre esta vitória.*

*Janaína- Eu tenho um problema sério com um aluno. O Gil só fala palavrão, não faz nada em sala de aula, coloca os pés em cima da mesa. Já chegou a mandar-me para aquele lugar, aquela baixaria. Eu vou no peito com ele, não tenho esta história que pode afetar o aluno determinadas palavras, cansei de mandar bilhete para o pai. Terça-feira, ele picou o caderno, fez tudo o que pode fazer. O pai de Gil compareceu à escola e eu abri o jogo com ele(...)*

*Eu- Qual a reação de Gil após esta conversa com seu pai?*

*Janaína- Ele ficou bem e, para encurtar o caso, Gil tirou B na prova.*

*Eu- Eu estava conversando com a professora Laís e ela havia me contado que também havia passado por algumas dificuldades com alunos. Você poderia nos contar como superou estas dificuldades ?(13 de agosto de 2001).*

Muitas vezes ainda tentava provocar o relato de experiências com as professoras e, como consequência, recuperar ações que foram bem sucedidas dentro do contexto escolar pelas próprias professoras, tal como neste trecho em que me apoiei no relato de Janaína sobre seu aluno Gil, para sugerir que Laís expusesse suas experiências bem sucedidas no grupo:

*Laís- Eu tinha um aluno que tinha uma mania de falar com a diretora sem falar comigo. Provocava os meninos, chutava a porta. Esta situação ocorreu logo que eu comecei a dar aulas. A mãe não comparecia à escola, eu fiquei com medo. Chorava e percebi que o medo começou a tomar conta. Chegou uma hora que eu resolvi não deixá-lo sair da sala sem minha autorização e consegui contornar a situação.*

*Eu- Pedi para Laís contar sobre sua experiência para sublinhar a possibilidade do professor em resolver a situação na escola. Com o que Laís e Janaína nos contaram, é possível pensarmos a respeito do limite. Não há dúvida que Gil precisa de um limite. As dificuldades relacionadas com a família, o professor não vai dar conta de resolver.*

*Janaína- Um dia ele falou que não faria as atividades, pois não sabia resolvê-las. Eu disse para ele que ele não sabia a atividade pois quando estava ensinando ele não prestava a atenção.*

*Eu- Parece que nesta situação Gil pode falar de sua dificuldade sem agressividade. O que vocês acham?*

*Janaína- Acho que vou tentar conversar com Gil. Vamos ver se adianta.*

*Eu- É importante Gil encontrar na escola um espaço onde ele possa manifestar algo além de um comportamento agressivo.*(13 de agosto de 2001).

Assim como a professora Janaína, muitos professores julgavam ter chegado ao limite das possibilidades de intervenção junto ao aluno, recorrendo, por isso à família, na esperança de que esta desse conta das dificuldades do aluno. O alvo de suas inquietações passava do aluno, considerado problema, para suas relações familiares, consideradas problemáticas.

Diante dessa situação relatada pela professora Janaína e consolidada por ela como exemplo de uma ação bem sucedida, cuja iniciativa de chamar o pai do aluno surtiu efeito, vi-me impossibilitada de intervir. Não concordava com sua atitude de envolver a família na situação em que ela se encontrava com o aluno, mas sentia estar em uma posição delicada, que me impedia de falar o que realmente pensava da atitude da professora.

Tínhamos acabado de vivenciar aquelas situações de confronto de opiniões, nos encontros anteriores, e expor minha opinião talvez implicasse novamente uma situação conflituosa.

A saída encontrada foi recuperar a experiência da professora Laís, relatada por ela em uma conversa informal antes do início de nosso encontro: ela havia vivenciado uma situação difícil com um aluno seu e havia conseguido superá-la sem a ajuda do psicólogo ou da família. Achava eu que, através da partilha do relato de Laís, pudesse facilitar um caminho para que expressar, então, meu ponto de vista, mas não surtiu efeito.

Eu ficava bastante incomodada com essa falta de circulação das falas. Percebia, aos poucos, que algumas intervenções que fazia podiam provocar uma maior troca de experiências. Apesar de não querer assumir uma posição de psicóloga de grupo, como dito anteriormente, foi ficando claro para mim que, justamente por ser “de fora”, alguém que não possuía um olhar viciado, era

importante, sim, posicionar-me frente a elas. Também não poderia negar as diferenças dos papéis sociais ali definidos no grupo. Realmente, eu não era uma delas. Era a única do grupo que não pertencia àquela escola. Tinha um projeto de pesquisa encaminhado. Precisava assumir de fato esse papel. Não podia negar esse diferencial. O grupo existia por que fui eu quem o havia proposto. Não podia fugir das condições de produção da pesquisa.

Nesse sentido, tentava instaurar esse espaço, buscando ampliações e outras perspectivas para olharmos para suas dificuldades como professoras. Por essa perspectiva, estava, sim, assumindo, agora de forma consciente e deliberada, o papel de uma psicóloga do grupo. É claro que a atenção do grupo acabava sendo focalizada na minha fala. Isso era inegável. O relato da professora Laís sobre a forma como conseguiu contornar suas dificuldades não quebrou esse modo de interação no grupo.

*Cássia- Os alunos saem da primeira série independente de estarem alfabetizados ou não. Retornei todo processo de alfabetização como faço todo ano. O aluno que aprendeu vai acompanhando e vai embora, e os que têm dificuldade acabam pegando e acompanhando os outros. A gente vê que a criança, estando com os outros, acaba pegando.*

*Eu- Achei interessante o que você está falando, pois na experiência que tive com alguns professores na U.B.S., quando discutíamos casos de crianças com dificuldade de aprendizagem, na maioria das vezes o fato de a criança não acompanhar outras crianças já poderia se tornar um motivo para encaminhar a criança para sala especial. No início do meu trabalho recebia uma série de pedidos de avaliação psicológica. As crianças cursando primeira ou segunda série que tinham problema de comportamento ou dificuldade de aprendizagem já eram encaminhadas para uma avaliação comigo.*

*Cássia- É, por exemplo, este ano tive que dar atividades diferenciadas, pois tenho alunos que não estão em condições de acompanhar. Tenho alguns alunos que não sabem juntar as letras. É o primeiro ano que pego uma sala tão mesclada. As*

*atividades diferenciadas ajudam. São trinta e sete alunos e alguns alunos têm cadernos com atividades diferentes. Léo é um aluno completamente diferente, pois tem algumas letras que ele consegue ler e outras não. Ele tem potencial para melhorar.*

*Eu- Como assim?*

*Cássia- Se as sílabas simples ele aprendeu, as outras ele vai aprender. A gente tem a prática de ver quando o aluno vai acompanhar ou quando vai ter dificuldade. Léo não pára quieto, não olha pra gente. Tudo o que passo para ele fazer diz estar cansado. Eu chamei o avô para conversar e ele contou a história do seu neto.*

*Eu - Parece que chamando a família você acredita que pode resolver a situação?*

*Cássia - Mas eu percebi que não adianta chamar o avô para recitar a vida do menino. Eu fiz algo que não sei se está certo. Falei para Léo que se ele provocar e apanhar eu vou deixar. (3 de setembro de 2001).*

Acredito que esse pequeno trecho revela um pouco da proximidade que fomos construindo e como, pouco a pouco, fui assumindo, de uma certa forma o papel de mediadora do grupo, tal como Vigotski o compreende. Através das relações sociais vivenciadas entre os sujeitos cada um vai elaborando sua própria compreensão da realidade.

É possível notar, também, nesse fragmento, que o grupo passou a partilhar as tentativas e as apostas das professoras para desenvolver um trabalho comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Cássia partiu da adversidade de seu cotidiano - de sua classe numerosa e heterogênea - para relatar suas investidas com seus alunos com dificuldade, como Léo. Podemos aí identificar um processo de maior aproximação e confiança no grupo.

Fontana (2000:76) destaca essa questão ao relatar o processo vivido no grupo de estudos com suas colegas professoras:

*“Fomos construindo, encontrando a cada encontro, uma proximidade/intimidade como interlocutoras, uma confiança no acolhimento e na compreensão de “nossas palavras” e uma identidade como grupo, que nos possibilitou trabalhar em co-participação”*

Cássia, ao narrar sobre o aluno, pareceu dar-se conta da impossibilidade de solução para a dificuldade dele, procurando-a inicialmente na família, neste caso representada pelo avô. Ao relatar seu problema, a professora pôde refletir sobre sua atuação, conseguindo, depois, um redirecionar sua fala sobre sua prática. Mesmo com receio de sua nova forma de intervenção com Léo, *“Falei para Léo que se ele provocar eu vou deixar”*, assumiu de forma diferente o papel de professora quando expôs para o grupo sua decisão de avisar ao Léo que ele deveria responsabilizar-se por seus próprios atos.

Guedes-Pinto (2002:240), em sua pesquisa sobre as histórias de leitura das professoras alfabetizadoras, destaca como a vivência do processo interativo pesquisadora-pesquisada pode contribuir no sentido de provocar um “redirecionamento” das concepções de leitura das professoras.

A autora relata: *“Acredito que esta tenha sido a peça chave da pesquisa: a formação da leitora autorizada construída na interação experienciada em nossos encontros. Assim, o vivenciar da pesquisa acabou se mostrando como um caminho possível para se trabalhar a formação da professora-leitora”*

#### **4.2.Mudanças no grupo.**

Em função desse acontecimento vivido com Cássia, por meio do qual ela pode se auto- avaliar e olhar para seu fazer como professora, comecei a perceber que não era só através de minhas intervenções que ocorriam condições de mudanças no grupo. No encontro seguinte essa impressão se confirmou, principalmente com o posicionamento de Frida a seguir:

*Frida- Tudo isso é culpa do Sistema. Eles cobram muito da gente e a gente acaba fazendo sem perceber o que está acontecendo. Um ano eles falaram que eu teria que dar aula para três séries numa sala, eu consegui e fui elogiada e eles queriam que novamente no outro ano eu pegasse essa sala. Eu não aceitei e é muitas vezes o que acontece com a gente. ( 1 de outubro de 2001).*

Com esta fala, a professora Frida, mostrou-me a importância do imprevisto nesse percurso do trabalho, quando, através de sua intervenção, transformou a dinâmica de nossos encontros, ao deslocar o modo de as professoras olharem para suas dificuldades. Provocou um direcionamento para análises mais amplas - ao deslocá-las para o sistema de ensino- sobre o significado dos desafios enfrentados pelas professoras no dia-a-dia da escola e propiciou, com isso uma circulação das falas entre nós, saindo da repetição de casos:

Esse momento pode ser entendido como a passagem, das reflexões acerca dos impasses entre o professor e o aluno, para questões referentes ao sistema educacional.

Essa fala, além de romper com um modelo de interação consolidado no grupo, permitiu que houvesse uma maior reflexão sobre o rumo de nossos encontros. As discussões, naquele dia, extrapolaram os limites da sala de aula,

focalizando a estrutura do sistema educacional e suas conseqüências diretas na escola, ocorrendo uma circulação das falas entre mim e as professoras.

Anteriormente a esse momento, a posição de Frida no grupo, na maioria das vezes, era marcada pelo silêncio. Dificilmente relatava seus problemas com seus alunos. Ficava na escuta. Foi significativo o efeito que seu dizer provocou nas outras professoras e em mim também Assim, deixava, portanto de me situar como a *psicóloga* do grupo das professoras para passar a ser uma *psicóloga* pensando junto com as professoras.

Com sua intervenção, a professora ampliou as discussões que até então tínhamos travado. A referência feita à responsabilidade da organização estrutural do ensino pela situação de impasse das professoras provocou uma maior cumplicidade entre elas nas discussões e, conseqüentemente, ocorreu também um impacto nas minhas reflexões sobre a minha atuação na escola.

Agora, o próprio grupo estava tomando as rédeas das discussões. Não era mais eu a única a exercer o papel de mediadora. As professoras passaram a ocupar mais os espaços do grupo, mediando a si próprias. Oliveira (2001), ao descrever o conceito de mediação elaborado por Vigotski, comenta: “... *os processos de mediação também sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo*”(p.33).

Creio que o grupo estava vivenciando mudanças quanto à forma de mediação em seu transcorrer.

Eu permanecia junto às professoras, sendo uma psicóloga, e podia discutir questões referentes ao sistema educacional e as conseqüências na escola. Assim, íamos passando por um processo de transformação. Relato abaixo, os desdobramentos desse processo:

*Cássia- Eu fiquei insatisfeita com a visita da supervisora à escola. A supervisora estava analisando as atividades dos*

*alunos de maneira positiva, quando viu uma atividade que não estava boa. Era como se eu não estivesse ensinando direito. Ela não questionou sobre o processo da atividade, mas analisava somente o resultado.*

*Eu- Penso ser importante a participação do professor quando é realizada uma supervisão. É preocupante a exigência que é feita pelo Sistema de 100% de eficiência do rendimento da escola e conseqüentemente o professor pode acabar exigindo 100% de eficiência do aluno.*

*Cássia- Eu percebi isso. Antes eu ensinava com mais prazer, mas com as cobranças realizadas, acabava exigindo muito do aluno. Sem perceber a gente acaba fazendo isso. Eles cobram da gente e a gente acaba cobrando do aluno. (15 de outubro de 2001 ).*

Foi-se tornando evidente, nesses últimos encontros, um descolamento das significações que situavam toda problemática escolar como responsabilidade do aluno ou da família para outros campos.

Ocorreu uma mudança de foco: da análise das relações de impasses vividas pelas professoras, para a discussão da organização do sistema educacional, com sua estrutura rígida e sua forma de gestão. Tal deslocamento nos proporcionou continuarmos a trocar experiências e opiniões e a encontrarmos afinidades entre as condições em que exercemos nossas funções.

As professoras começaram a abordar o processo de avaliação a que os alunos e a escola seriam submetidos no final do ano. Um processo avaliativo que as deixava indignadas, pois seria realizado por profissionais que não tinham vínculo com as crianças, além de ser um requisito que classificaria a escola através de cores que traduziriam sua eficiência.

*Laís- Nossos alunos vão ser avaliados com o objetivo de avaliar o desempenho da escola.*

*Eu- Como é feita esta avaliação ?*

*Laís- A avaliação é feita com os alunos da sala de aceleração e da quarta-série e é realizada por outros professores como se fosse um vestibular, com respostas com múltipla escolha. Um tipo de avaliação que não é utilizada na escola. Após a avaliação é feito um gráfico e a partir deste gráfico verifica-se onde a escola se encaixa, o professor também é avaliado. Eu tenho um aluno que tinha uma dificuldade muito grande de aprendizagem. Agora ele está conhecendo as letras.*

*Eu- Deve ter sido gratificante este processo.*

*Laís- Mas este processo só é gratificante para nós mesmas. Só tem significado para gente.*

*Eu- Pelo que vocês estão contando, parece que fica evidente a contradição deste Sistema. Existe uma fala que afirma sobre o respeito às diferenças do ritmo dos alunos e ao mesmo tempo tem como critério uma avaliação tendo como objetivo padronizar os resultados .*

*Edna- Avalia-se o aluno como se este fosse número mesmo (...). (12 de novembro de 2001).*

Mesmo ao relatar esse processo de avaliação inibidor, a professora pôde lembrar de situações gratificantes relacionadas a seus alunos, como, por exemplo, quando Laís menciona com satisfação o caso de seu aluno que apresentava dificuldades e que começou a aprender a ler e a escrever: “*Eu tenho um aluno que tinha uma dificuldade muito grande de aprendizagem. Agora ele está conhecendo as letras*”.

Nesse momento do grupo, comecei a perceber que as falas das professoras estavam provocando em mim um repensar sobre minha vida profissional. Ao ouvi-las, passava a refletir sobre o meu trabalho como psicóloga. Ao relatarem suas inquietações com o sistema de avaliação, vi-me a olhar para o que vivo como psicóloga atualmente.

Ao psicólogo de uma U.B.S. são atribuídas as mais diversas funções, assim como ao professor. Além de realizar atendimentos psicológicos de crianças,

adolescentes e adultos, são realizados trabalhos preventivos através de grupos de puericultura, etc. Nossa atuação é avaliada, muitas vezes, por mapas de produção, onde são registrados os números de atendimentos realizados, e, ocorrendo uma diminuição dos registros desses atendimentos, as cobranças se tornam presentes sem questionamentos sobre os motivos. O que importa também nesse sistema, são os números, os resultados aparentes.

Fui percebendo que, ao compartilharmos nossas histórias, tanto as professoras como eu mesma, íamos verificando como sofríamos dificuldades em nosso trabalho e muitas vezes nos sentíamos injustiçadas com nossa realidade. Com certeza, as professoras agora se configuravam para mim de outro modo. Fui me dando conta de que não eram elas que estavam diferentes, mas era eu que as olhava e atribuía a elas novos significados de uma outra perspectiva. Mudanças...

Sentia que estava junto às professoras sem estar investida de uma autoridade que elas inicialmente legitimavam como sendo verdadeiras, isto é, aquela velha autoridade do saber técnico que direciona, orienta e avalia. Sentia que já fazia parte do grupo.

#### **4.3. Um encontro que não possui como marca a finalização de um processo.**

Chegamos ao final dos treze encontros e surpreendi-me com o desejo de dar continuidade ao grupo. Mesmo com um ano de percurso, havia uma sensação de que estava faltando alguma coisa, como se ainda tivéssemos um caminho a percorrer. Porém, com o final do ano, algumas professoras entrariam em processo de remoção e, portanto, não havia certezas quanto à permanência das professoras na escola.

Nessa finalização dos encontros, senti necessidade de fazer uma pequena retomada do nosso trabalho desde o início de nossos encontros.

*Eu- No começo, eu tive uma certa insegurança com relação à possibilidade em dar continuidade ao grupo, pela expectativa levantada por algumas de vocês para que eu atendesse as crianças. O trabalho foi muito gratificante.<sup>22</sup>Primeiro a nossa discussão no grupo começou com um lamento. Lamento com relação às dificuldades apresentadas, as dificuldades de comportamento, como lidar com os alunos considerados problemas.... Nunca dá para nós esperarmos 100% e o Sistema quer cobrar os 100% como a gente discutiu.*

*Janaína- É, acho que muito da frustração, vem daí. Você faz, faz, faz e não é estatisticamente o que eles querem. Eles medem o seu trabalho por uma prova (...).*

*Eu- E acaba acreditando que o “outro” é capaz de ensinar você como lidar em sala de aula.*

*Cássia- (...) faz e ainda tem que escutar que não faz direito, que o aluno não foi pra frente por causa do professor (...). Aí você começa achar que você é o problema. (10 de dezembro de 2001).*

Nessa retomada da discussão, pude falar da minha insegurança com relação à possibilidade de realização deste trabalho, devido às expectativas que eram expostas pelas professoras acerca de um trabalho que eu não realizaria. Pude expor-me sem medo.

Senti necessidade de recuperar a questão do lamento, pois foi algo que senti presente em diversos de nossos encontros e que, ao longo do processo foi se transformando.

Nesse dia, Frida falou procurando reforçar o trabalho de cada uma, valorizando suas ações, mesmo que não muito reconhecidas.

---

<sup>22</sup> Essa reunião foi a última do ano. Por isso esse caráter de despedida.

*Frida - Sabe o que a gente tem que fazer, se conscientizar que você trabalha, e pouco importa o que os outros falam porque a distância entre o falar e o fazer é muito grande... Eu não tenho culpa se tem muitos alunos, alunos interessados, mães que não estão nem aí com os filhos.*

*Eu- Isso que você está falando talvez entra no que a Cássia falou sobre o quanto era mais prazeroso ensinar quando não tinha tantas cobranças(...) me fez lembrar de uma garota que ficou oito anos na sala especial e que o pai a chamava de burra. Ela lia devagar e a escola tinha uma resistência de tirar a garota da sala especial, por ela não estar lendo corretamente. Eu não continuei o atendimento com essa adolescente, senão eu estaria considerando que essa garota tinha algum problema mesmo. Eu a encaminhei para o supletivo e ela está super bem... . A escola poderia ter escutado de uma maneira diferente e evitado a longa permanência dela na sala especial. (10 de dezembro de 2001)*

A fala de Frida provocou em mim a lembrança dessa experiência que relatei e que me havia marcado muito na U.B.S.. Cada vez mais via-me partilhando minhas experiências sobre meu trabalho de psicóloga. E, por esse caminho, acredito que as professoras foram compreendendo melhor a razão de me recusar a fazer atendimentos clínicos com os alunos e ter procurado construir, com elas, outra forma de diálogo.

Apesar de ser difícil indicar os efeitos ou os frutos desse trabalho, creio que alguns desdobramentos ocorreram na escola. Não é possível falar se as professoras mudaram sua maneira de agir com o Gil e Léo, ou se elas entenderam como eu almejava a minha tentativa de atuar por uma outra perspectiva diferente da tradicional. Mas o fato de elas terem permanecido participantes durante todo o ano letivo das atividades do grupo já indica algo, como talvez suas vontades e suas crenças em possíveis mudanças na realidade escolar.

É possível e mais concreto me referir às implicações destes encontros na minha atuação como psicóloga de uma U.B.S., pois continuo trabalhando neste setor.

A demanda de crianças encaminhadas para atendimento psicológico na U.B.S., tendo como queixa o fracasso escolar hoje é estatisticamente nula. As crianças que realizam atendimento psicológico, são aquelas que realmente precisam de uma ajuda terapêutica. Claro que não pretendo, com isso, demonstrar ingenuamente que esse quadro de pouca ou quase nenhuma demanda seja resultado direto do trabalho que realizei naquela escola. Porém, não posso ignorar que tal trabalho possa ter alcançado um impacto na realidade da U.B.S..

Hoje, estabeleço uma parceria com a escola municipal do bairro através de discussões de casos com a coordenadora e com o serviço de supervisão dos professores da Secretaria Municipal da Educação. Desse modo, as crianças só são encaminhadas para atendimento psicológico se for realmente constatada a realidade.

Nestes encontros consigo estabelecer um diálogo através do qual as diferenças de saberes entre os profissionais envolvidos são trabalhadas tendo em conta a especificidade de cada um destes saberes. Ou seja, discutimos de maneira aprofundada as implicações de uma avaliação, encaminhamentos da criança para sala especial ou sobre os limites dos atendimentos terapêuticos. Algo que eu não conseguia fazer no ano de 2001.

Destaco ainda que existem conflitos, como por exemplo quando o professor não sabe o que fazer com a criança após realizarmos inúmeras discussões e ele insiste em chamar a mãe de seu aluno para ficar em sala de aula. E tantos outros exemplos que continuam a me causar inquietações. E mesmo assim, os conflitos existentes não se tornam obstáculos para a continuidade destes encontros.

Hoje, após a vivência da pesquisa, sinto-me com mais desenvoltura para me referir ao fracasso escolar e atuar de maneira a buscar saídas em parceria com os professores. Todavia, é importante ressaltar que existem muitas vezes limites para esta possibilidade de atuação.

Isto é, ainda nos deparamos com a realidade de um número significativo de professores reivindicando o atendimento psicológico para a criança e também com uma parcela de psicólogos realizando esses atendimentos e fazendo as avaliações psicológicas.

Por outro lado, esta pesquisa trouxe indícios de que há outras formas de se trabalhar com os professores, e que talvez dentro da própria escola, refletindo sobre sua prática pedagógica junto a um profissional e um saber específico – como no caso deste trabalho, uma psicóloga – procurar, através do diálogo, encontrar outros caminhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das inúmeras possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos na escola, tive a intenção de analisar e acompanhar o processo interativo de um grupo de professoras do Ensino Fundamental, do qual eu também participava.

A escolha de uma atuação que buscasse, prioritariamente, um outro tipo de relação com as professoras foi devida aos inúmeros trabalhos que realizam análises críticas sobre a atuação do psicólogo escolar na escola e à escassez de experiências que proponham um outro tipo de intervenção deste profissional.

Eu fazia parte dos profissionais que questionavam essa atuação “medicalizante” do psicólogo, pois sua atuação na escola se resumia à realização de avaliação psicológica ou atendimento clínico para as questões educacionais. No entanto, minha contribuição para a mudança dessa situação acabava ficando restrita a orientações aos pais sobre a responsabilidade da escola nas questões educacionais ou a questionamentos sobre os procedimentos dos professores quanto aos encaminhamentos para atendimento psicológico na U.B.S..

A indignação que sentia com relação à atuação da escola frente ao fracasso escolar foi algo que me impulsionou inicialmente a pensar em me aprofundar sobre esta questão, em razão das inúmeras crianças que chegavam a mim, no ano de 1997, com orientação para avaliação ou atendimento psicológico. Posteriormente, passei a questionar a minha própria atuação como psicóloga. Acreditava que era necessário ter uma outra atitude, além de questionar a atuação da escola, quando realizava os encaminhamentos para o psicólogo: abandonar a posição de denúncia de uma realidade que há décadas faz parte da escola.

Acreditei que o melhor caminho, para a realização dessa atuação diferenciada, seria aproximar-me da realidade escolar através da formação de um grupo de reflexão junto aos professores de uma escola.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

AQUINO, Julio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Julio Groppa (org). **Erro e Fracasso na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 2003.

CAMPOS, Maria Machado Malta. **“Educação e desenvolvimento social”**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais, 1981 (mimeo).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CID 10 – **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. São Paulo: Edusp, 1998. 6ª ed Vol. I.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. 5ª ed Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **“Programa de Merenda escolar”** In nº 15. São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes, 1986.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima e MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no Cotidiano Escolar**. Ensino e Medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez 1989.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

GUIRADO, Marlene. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LEWIS, Michael. **Alterando o destino. Por que o Passado não Prediz o Futuro**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

LOPES-TEIXEIRA, Marta Eliane (org). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LIMA, Ana Christina De Abreu Araujo. **Aprendizagem Mútua em Relações de Sala de Aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem**. (Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2002).

CAMPOS, Maria Machado Malta “**Educação e desenvolvimento social**”. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais, 1981 (mimeo).

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. “**Carências Nutricionais**”. In Cadernos Cedes nº 15. São Paulo

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível : crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas , São Paulo: FAPESP, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Vigotski- **aprendizagem e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 5ªed. São Paulo:Scipione, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza (org ). **Introdução à Psicologia Escolar**. 2ª ed São Paulo: T.A Queiroz, 1986.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**. 4ª ed São Paulo: T.A.Queiroz, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia**. 2ª ed São Paulo: Queiroz, 1987.

SAWAYA, Sandra Maria e CABRAL Estela. “**Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde**”. In Estudos de psicologia, 2001.

SAWAYA, Sandra Maria. **“Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar”** In Oliveira, Marta Kohl, Sousa, Denise T. e REGO, Teresa C. (orgs) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

VIGOSTSKI, Lev. **A formação social da mente**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1998.