

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONFLITOS, ANOMALIAS E DISPARIDADES:
A PSICOLOGIA COMO RECURSO À GESTÃO DO COTIDIANO
ESCOLAR

JARBAS DAMETTO

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Passo Fundo, agosto de 2008

Jarbas Dametto

CONFLITOS, ANOMALIAS E DISPARIDADES:
A PSICOLOGIA COMO RECURSO À GESTÃO DO
COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Dr. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Passo Fundo

2008

RESUMO:

Esta pesquisa trata das relações existentes entre a instituição escolar e o saber psicológico que se apresenta como um aparato tecnológico disponível para a gestão dos conflitos resultantes da inadaptação e da heterogeneidade subjetiva e social, no encontro entre o aluno e escola. Para a exploração e para o entendimento dessa questão, realizou-se uma revisão bibliográfica a fim de traçar um histórico sobre as abordagens do sofrimento psíquico na sociedade ocidental e para chegar até a aproximação entre a anormalidade e a escola, ponto central do estudo. Como forma de constatar a vinculação entre a psicologia e a escola, em uma realidade aproximada e atual, realizou-se uma pesquisa empírica em que foram analisadas fichas de encaminhamento que disponibilizaram dados sobre as expectativas da escola em relação ao trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam na área da psicologia e da psiquiatria, encaminhadas ao Centro Municipal de Atendimento ao Educando do município de Passo Fundo – RS, solicitando atendimento ou avaliação psicológica para alunos, durante o ano de 2006. Como referencial teórico para a análise, utilizou-se os estudos do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) que contemplam as dinâmicas de poder e de saber que se articulam no interior das instituições modernas, de onde são produzidos discursos de verdade e modos de subjetivação. Constatou-se que a psicologia é solicitada para solucionar problemas de naturezas diversas, tais como: dificuldade de manejo em sala de aula (indisciplina); demanda de trabalho com sujeitos que fogem às normas e ao ritmo escolar; auxílio para a efetiva constatação e para o estabelecimento de estados de (a)normalidade; solução de conflitos morais e de problemas sócio-familiares que interferem no cotidiano escolar. Verificou-se, ainda, que a escola serve de referência não só para as demandas educacionais, mas também para o atendimento à saúde em geral e para a obtenção dos serviços da assistência social, concluindo-se que chegam à psicologia solicitações que extrapolam os limites de sua atuação. Além disso, constatou-se que o conjunto de dados composto pelos encaminhamentos e pelos resultados do Centro é indicativo de fracassos na gestão educacional em diversas esferas, bem como fracassos nas gestões públicas extra-educacionais que envolvem saúde, segurança pública e políticas de emprego e renda.

PALAVRAS CHAVE: Educação; Gestão Escolar; Psicologia; Saber-poder.

ABSTRACT:

This research treats of the relations between school institution and psychological know that shows as an attribute technological available for management of the conflicts results of the unadaptation and subjective heterogeneity, on encounter between student and school. For that exploration and understanding, realized a bibliographic revision for to plot a historic about the psychic suffering on western society and for to arrive until an approximation between abnormally and school, which is the main issue of this work. For to check the link between psychology and school, on a present and approximate reality, we realized a empirical research who were analysed the informations' forms about the school's expectations according to work developed by professionals who act on psychology and psychiatry area, sended by the Centro Municipal de Atendimento ao Educando of the Passo Fundo – RS, requesting psychological assessment for students, during 2006. For the theoretical reference, were utilised the Michel Foucault (1926-1984) studies, who contemplate the dynamics of power and know into modern institutions, whose was produced speeches of truth and ways of subjectivity. It was noticed that the psychology is requested for to solve many troubles, such as: difficulty of to manipulate in classroom (indiscipline); work with students who run away by school method; help to check and to establish (un)normality; answer moral conflicts and socio-familiar troubles that intervenes on school routine. It was also observed that the school is reference by education needs and to acquire health relief and to take social services, we conclude that arrive to the psychology requestions who overtake their confines. Furthermore, it was noticed that the results by the informations' forms of Centro is evidence of failure on the school management, also failure of the extra-education public management who involve health, public safety and employment politics.

KEYWORDS: Education; school management; psychology; know-power.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	08
1.1. O local para coleta de dados	08
1.2. Cuidados éticos em relação ao material de pesquisa	09
1.3. Fichas de coleta de dados	10
1.4. Abordagem metodológica	11
2. O SOFRIMENTO PSÍQUICO: DA ANTIGUIDADE À ESCOLA CONTEMPORÂNEA	15
2.1. As expressões do sofrimento psíquico na Antiguidade	15
2.2. Idade Média, a doutrina demonista da loucura	19
2.3. Renascimento, do elogio ao banimento da loucura	23
2.4. A Modernidade e o olhar científico sobre o sofrimento mental	25
2.5. A criança, a Escola e a anormalidade	33
2.6. A Psicologia Educacional e a atuação do psicólogo escolar	38
2.6.1. A Psicologia e a investigação educacional	38
2.6.2. O Psicólogo Escolar	41
3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DA GESTÃO DO MAL-ESTAR NA ESCOLA	44
3.1. O sujeito e a Educação	45
3.2. As instituições modernas e a formação do sujeito	47
3.3. O poder-saber	54
3.4. Uma leitura possível sobre a posição do aluno na instituição disciplinar	57
3.5. Do professor como mediador político	59
4. OS ENCAMINHADOS E OS DES (A)TINOS DO ENCAMINHAMENTO	62
4.1. Levantamento Quantitativo	62
4.2. Análise Qualitativa	66
4.2.1. Problemas já denominados	66
4.2.2. Sintomas e estados	70
4.2.3. Argumentos morais e “preconceitos”	73
4.2.4. Pedidos ou motivos externos à escola	76
4.2.5. Ênfase na dificuldade de manejo/disciplinamento em sala de aula ...	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXO	89
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido	90
ANEXO B - Parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa - UPF ..	93

INTRODUÇÃO

A Psicologia, enquanto ciência nos moldes modernos, tem uma história relativamente curta, cujos primeiros trabalhos remontam ao século XIX, período em que esta área deixou de ser um campo reservado à especulação filosófica, voltando-se ao experimento, a mensuração, e a aplicabilidade na compreensão e intervenção sobre os seres vivos e os problemas da vida social. Embora seja uma ciência “jovem”, sua expansão se deu rapidamente, sendo adotada por diversas áreas, como a Medicina, a Educação, o Exército e a Indústria, como fornecedora de parâmetros e métodos para o tratamento terapêutico, o diagnóstico, a seleção, o ajustamento, o melhor enquadramento do sujeito em uma estrutura funcional, a delimitação entre o normal e o anormal ou o patológico, dentre outras tantas possibilidades. (DAVIDOFF, 2001). A ascensão da Psicologia científica, que lhe deu o *status* de produtora de conhecimento válido, ou de “verdades”, conferiu a este campo de saber o poder de incidir sobre a vida dos indivíduos, promovendo modos de se fazer sujeito. Pode-se considerar a Psicologia como um dos saberes de maior influência sobre a subjetividade do homem moderno, já que é a própria subjetividade seu objeto de estudo e seu campo de atuação, seja em sua forma íntima e particular, seja em suas manifestações comportamentais e grupais.

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os vínculos existentes entre o saber psicológico e a educação escolar, em que o primeiro se apresenta como um aparato tecnológico disponível para a administração de conflitos e do mal-estar que emergem no cotidiano da escola, em especial no confronto com a diferença subjetiva que impede uma adequada adaptação do discente aos padrões estabelecidos e esperados pela instituição. Buscou-se compreender o que as escolas municipais passofundenses procuram na Psicologia ao encaminhar um aluno para um centro de atendimento especializado: qual a sua demanda? Que poderes ela supõe neste saber ou lhe confere? O que ela espera que seja feito ou que ocorra com o sujeito encaminhado? Este interesse da escola coincide com alguma demanda terapêutica do próprio aluno? Enfim, buscou-se averiguar que ação sobre a subjetividade do aluno é esperada pela instituição escolar ao enviá-lo para uma avaliação ou uma intervenção psicológica, e se este procedimento compõe uma prática de gestão escolar ligada a uma forma específica de compreender o sujeito humano, o papel da Escola e o processo educativo.

Esta pesquisa teve como motivação inicial a experiência cotidiana - na prática clínica pública e privada, em que grande parte dos atendimentos direcionados a crianças adolescentes, solicitados pelos familiares e pelas escolas, tinham (ou ainda têm) como foco principal a dificuldade escolar, não necessariamente de aprendizagem, mas de adaptação ao

regime disciplinar operado nas instituições de educação formal. Atendimentos psicológicos que, muitas vezes, eram desprovidos de qualquer queixa, demanda ou necessidade por parte do aluno/paciente, sujeito que frequentemente também era submetido a diversos e recorrentes tratamentos medicamentosos e exames psiquiátricos e neurológicos. Embora tais indivíduos não estabelecessem vínculos duradouros com esses tratamentos, não saíam ilesos de tais experiências, carregando em si as marcas de intervenções sucessivas e, muitas vezes, fracassadas. O encaminhamento do *indivíduo problemático* expõe uma forma específica de gerir o dia-a-dia escolar, e subjacente a este, os modos pelos quais se constrói a subjetividade do “aluno problema”.

Neste trabalho, considera-se gestão escolar como algo amplo, que extrapola os limites de uma gestão do cotidiano e das estruturas funcionais da instituição, passando também pela gestão de pessoas, de impasses e de conflitos inerentes aos ambientes regradados e submetidos a uma lógica produtiva cuidadosamente arquitetada, usando a terminologia de Michel Foucault (1926-1984), problemas inerentes às *instituições disciplinares* que se consolidaram na Modernidade. A gestão dos conflitos, muitas vezes percebidos como problemas individuais, compõe uma ação política que exige articulações de poder, que passam pela escolha de caminhos, lugares, teorias e procedimentos, de forma alguma naturais ou únicos. Os saberes “extra-escolares”, como é o caso da Psicologia, podem entrar nesta organização micro-política dada a existência de um centro de atenção multidisciplinar para atender a demanda das escolas municipais, local em que o aluno é encaminhado, supostamente, para que sejam resolvidos os *seus* problemas.

As informações que podem dar indícios sobre as questões da pesquisa foram coletadas nas fichas de encaminhamento redigidas no ano de 2006, preenchidas pelos professores, orientadores educacionais, diretores e outros profissionais das escolas, dirigidas aos psicólogos e/ou psiquiatras, classes profissionais que materializam a atuação do saber psicológico disponível no CEMAE - Centro Municipal de Atenção ao Educando, de Passo Fundo – RS, bem como dados relevantes disponíveis nos relatos de procedimentos adotados em cada caso atendido. Com esses documentos em mãos, buscou-se empreender uma pesquisa empírica, que utilizou como base os estudos foucaultianos acerca do saber e do poder, em suas manifestações discursivas e extra-discursivas, com aporte secundário na Análise do Discurso, que na perspectiva de Foucault, contempla acima de tudo a dimensão tática, de articulação de saberes e poderes operadas pelo discurso.

Como estrutura do trabalho, tem-se, primeiramente, um capítulo no qual organizou-se os elementos relativos à instituição fornecedora dos dados, aos procedimentos metodológicos

e aos cuidados éticos tomados em relação à pesquisa documental, seguido de uma revisão histórica sobre a anormalidade e o sofrimento mental, resgatando as diversas formas de abordar o problema na Civilização Ocidental, desde a Antiguidade até os tempos hodiernos, focalizando o final da leitura na relação entre Escola, Psicologia e anormalidade. No terceiro capítulo, buscou-se a organização dos pressupostos teóricos que nortearam a análise dos dados, retomando conceitos como *poder*, *saber*, *disciplinamento*, *sujeito*, dentre outros, que compõem a abordagem foucaultiana dos fenômenos da Modernidade. O quarto capítulo dedica-se a análise quantitativa e qualitativa dos dados empíricos, sendo que o agrupamento das análises se dá nas considerações finais, onde são sintetizados os achados mais significativos e sua leitura interpretativa.

I- CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

1.1. O local para coleta de dados:

Os dados sobre os quais se trabalhou nesta pesquisa foram coletados no CEMAE – Centro Municipal de Atendimento ao Educando, da cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil, estabelecido atualmente no seguinte endereço: Avenida Brasil, número 758 - fundos, Centro. Local popularmente conhecido como “prefeitura velha”, dado que era o antigo estabelecimento do poder público municipal. No mesmo local estão estabelecidas as associações de deficientes auditivos e visuais, o Conselho Tutelar, o Procon (Procuradoria de Proteção e Defesa do Consumidor), dentre outros órgãos públicos.

A estrutura física do prédio é um tanto precária, aparentemente “desinvestida”, com diversos problemas e reparos a serem feitos (há goteiras, difícil acessibilidade, sanitários precários, imperfeições nas paredes, forro e chão, dentre outros problemas). Lá encontram-se arquivadas as pastas dos alunos atendidos e em atendimento no Centro, que proporcionaram farto material para a pesquisa proposta.

Quanto ao seu funcionamento, pode-se ter um panorama geral sobre as atribuições do referido Centro, bem como dos profissionais que nele atuam e das atividades lá realizadas, através do texto informativo contido no *site* da Prefeitura Municipal de Passo Fundo (PASSO FUNDO, 2007), o qual é aqui parcialmente reproduzido:

É coordenado pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria da Saúde, constituído por uma equipe multidisciplinar que tem como objetivo básico prestar um atendimento preventivo e também imediato aos alunos da rede municipal de ensino. Realiza um trabalho médico, psicológico e pedagógico nas peculiaridades físicas, psicológicas e sociais das crianças.

[...]

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem é um fenômeno amplo que não se limita apenas à aprendizagem dos diversos conteúdos, mas abrange o aluno, o professor e a comunidade na sua totalidade e nas suas relações.

[...]

Dessa forma, os fenômenos que interferem na educação, nas dificuldades de aprendizagem e na adaptação escolar, nas repetências e na evasão escolar não são somente pedagógicos, mas incluem fatores emocionais individuais, orgânicos, culturais, familiares e sociais.

[...]

Considerando esses aspectos, a área de psicologia busca contribuir para a superação das dificuldades dos alunos com problemas escolares através do

trabalho terapêutico dos diversos conflitos existentes, que podem estar interferindo no seu processo integral de desenvolvimento, através de: avaliações psicodiagnósticas, atendimento clínico individual, atendimento em grupoterapia, atendimento familiar, acompanhamento às oficinas pedagógicas.(PASSO FUNDO, 2007).

Nesta pesquisa, foi direcionada a atenção ao trabalho solicitado e realizado pelos profissionais da psicologia e aos médicos psiquiatras, principalmente, sobre a solicitação deste tipo de serviço. Para tanto, foram coletados literalmente os conteúdos das fichas de encaminhamento de 2006 presentes na questão “motivos do encaminhamento”, sendo sobre este enunciado do solicitante que se deu boa parte da análise posterior. Também foram registrados dados quanto ao procedimento adotado pelo CEMAE frente ao problema que lhe foi encaminhado, porém, sem o registro literal de todos os relatos de atendimentos contidos nas pastas¹ arquivadas dos alunos, pois este seria um trabalho muito extenso, que extrapolaria os objetivos e possibilidades da presente pesquisa.

1.2. Cuidados éticos em relação ao material de pesquisa:

Por tratar-se de material em que estão contidos dados pessoais e confidências de alunos da Rede Municipal de Ensino e de seus familiares, foram tomadas as devidas providências a fim de garantir o anonimato dos sujeitos atendidos cujas fichas foram analisadas, bem como das instituições que encaminharam o aluno e dos profissionais que os atenderam. O material integral foi manuseado apenas pelo pesquisador, dentro do que reza o Código de Ética do Psicólogo, e para evitar qualquer problema de ordem ética, nenhum material foi retirado do Centro de Atendimento, sendo que a coleta foi realizada no local, e diretamente armazenada em meio digital, já desprovido de dados que possibilitariam qualquer identificação por terceiros. O único nome de instituição revelado é o do CEMAE, que tem algumas de suas características descritas, como o público que atende, as classes de profissionais envolvidos, o tipo de trabalho realizado e o local de atendimento, por serem dados relevantes para a pesquisa.

¹ Nessas pastas estão contidos documentos como: encaminhamentos, notas relativas aos atendimentos, atestados, exames, testes psicológicos e devoluções.

O projeto de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 01) posteriormente assinado pelos responsáveis pelo CEMAE foram encaminhados para o Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, sendo que após sofrer algumas revisões, o projeto de pesquisa foi aprovado no dia 07 de março de 2007, cujo parecer favorável está anexado ao presente trabalho (Anexo 02).

1.3. Fichas de coleta de dados:

Os dados analisados foram coletados em arquivos digitais pré-formatados, com campos específicos para cada informação. As fichas foram enumeradas e nelas foram registrados códigos alfabéticos referentes às escolas (*Escola (cód.):*) e códigos alfa-numéricos referentes aos alunos (*Aluno (cód.):*), a fim de facilitar a organização posterior dos dados. Estes códigos foram atribuídos de forma aleatória, sendo que não foi anexado ao trabalho nenhuma tabela de correlação código-escola ou código-aluno. Nestas fichas também são registrados série, idade, sexo e número de encaminhamentos (caso o aluno tenha sido encaminhado mais que uma vez, sendo que nesses casos, os dados coletados serão exclusivamente do ano de 2006, cabendo apenas alguma observação, quando relevante, acerca dos encaminhamentos realizados em outros anos).

No campo "*Motivos do Encaminhamento (literal):*" foram registradas as considerações da escola que justificam o envio do aluno para uma avaliação ou atendimento especializado, sendo sobre este campo que se deu a análise mais minuciosa dos dados. No campo "*Profissionais que atenderam:*" foram relacionados os profissionais que realizaram os atendimentos, bem como os que agendaram consultas para o(a) aluno(a), mesmo sem que estas tenham sido efetivadas (no caso de faltas nos horários marcados). Na área "*Procedimentos, diagnósticos e constatações:*" foram registrados, de forma sucinta, os procedimentos, encaminhamentos, constatações, resultados, etc. que foram decorrentes do encaminhamento realizado pela escola, da ação dos profissionais do CEMAE ou da adesão ou não, dos alunos ou familiares, às propostas de atendimento. Por fim, no campo "*Observações:*" foram registrados dados que não estão pré-determinados aos campos anteriores, mas que podem ser relevantes para a presente pesquisa. Segue abaixo o modelo da tabela de registro dos dados empíricos:

O SABER PSICOLÓGICO E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA		Ficha de coleta de dados. CEMAE - Ano 2006	Número da ficha: 001
Escola (cód):		Aluno (cód): AA01	
Idade:	Sexo:	Número de encaminhamentos:	
Série:			
Motivos do Encaminhamento (literal):			
Profissionais que atenderam:			
Procedimentos, diagnósticos e constatações:			
Observações:			

1.4. Abordagem metodológica:

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

Frente a esta empreitada, cabe retomar elementos básicos desta abordagem, seu campo de análise, seus limites e possibilidades, dentre outros pontos. Inicialmente, como aponta Fischer (2001), cabe considerar que

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas, práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. (p.198).

Como *discurso*, conceito de múltiplas e imprecisas definições, Foucault concebe algo que vai além dos simples atos de fala, da articulação entre signos que descreve as coisas, pelo contrário, os discursos participam ativamente da forma como essas coisas das quais se fala

são constituídas e percebidas. “Os discursos não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo” (VEIGA-NETO, 2005), mas sim práticas que emergem em relações de poder e saber, no bojo de instituições ou agrupamentos destas, bem como no entrecruzamento de outros discursos já concebidos. A análise do discurso em Foucault teria como foco seu caráter estratégico e polêmico (no que se refere ao conflito, como objeto de luta), para além das regras lingüísticas de sua enunciação. (FOUCAULT, 2002b).

Na leitura foucaultiana, (...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2002d). O discurso é o campo em que se constitui o verdadeiro, que não diz respeito aos acontecimentos ou as coisas, tal e qual são, mas sim ao que desses fenômenos se pronuncia, seguindo a regras específicas de determinada cultura e momento histórico. Em sua obra *A arqueologia do Saber* (1969), Foucault objetiva

(...) mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 2005b, p.54-5).

Os discursos não habitam espaços isolados, eles possuem entrecruzamentos, assim como pontos de conflito, *heterogeneidades*. Sempre há relações de *interdiscursividade* nas práticas discursivas. Enunciados de um campo de saber podem reforçar ou serem reforçados por uma sobreposição vinda de outra fonte (um enunciado da Psicologia pode ser reforçado por enunciados da Pedagogia) assim como podem digladiar sobre um ponto (estaria a Psicanálise ou a Neurociência dizendo “a verdade” sobre a mente humana?). É sempre nesta coexistência que os discursos emergem, ganhando formas, ordenando e mobilizando poderes na luta pela imposição do sentido. (FISCHER, 2001).

Ao se propor a analisar discursos, cabe definir “quem fala”, por meio de que rede de instituições, que conjunto de discursos e saberes, de que espaço institucional, o sujeito falante

recebe o direito a enunciar a verdade (FOUCAULT, 2005b), sendo que a questão inicial se expande:

A pergunta “quem fala?” desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. (FISCHER, 2001, p.208).

Os enunciados que compõe o discurso são manifestações de um saber, que como tal, são repetidos, transmitidos e tidos como verdadeiros. Eles não são simples falas comuns ao cotidiano, simples coisas ditas ou mostradas. (VEIGA-NETO, 2005). Eles surgem em determinada condição e recorte de tempo, não possuem o mesmo efeito para além do momento em que surgem, “(...) os enunciados são sempre históricos, não só em relação às suas condições de emergência como às funções por eles exercidas no interior de práticas não discursivas.” (FISCHER, 2001, p.215).

As coisas ditas não o são por acaso, assim como não se pode dizer o que se quer e a qualquer momento. O discurso (e o falante) está submetido a um princípio de rarefação, plasmado que está à dinâmica social. Mesmo em uma sociedade onde o conhecimento é livremente publicado, há a exclusão e inclusão de sujeitos à ordem discursiva, dando-lhes ou não o direito à enunciação. A produção discursiva é “(...) ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 2002d, p. 8-9).

As “coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de idéias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. (FISCHER, 2001, p.204).

Tais regras, pontos de convergência ou limites existentes para o discurso, compõe o que se denomina “formação discursiva”, que são redes complexas de relações que existem dentro de campos do saber que lhe atribuem uma certa regularidade. Um sistema de formação que “(...) prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia.”(FOUCAULT, 2005b p.82-3). Como aponta Fischer (2001), trata-se de uma “matriz de sentido” em que os falantes se reconhecem dada a obviedade e naturalidade com que são percebidas as significações correntes em cada campo de saber.

O discurso, os enunciados dos diversos saberes e instituições, as formações discursivas, bem como todas as práticas não-discursivas que coexistem ao discurso (o campo das ações - médicas, pedagógicas, éticas, etc.) atuam na formação do sujeito: em sua subjetividade e, em última análise, na sua constituição corpórea. O corpo é fruto da história, não somente ou primordialmente em decorrência dos fatos, mas das diversas leituras dos fatos, dos discursos operados na civilização. (FOUCAULT, 2002a).

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

II- O SOFRIMENTO PSÍQUICO: DA ANTIGUIDADE À ESCOLA CONTEMPORÂNEA

As perturbações mentais acompanham a humanidade desde seus primórdios, assumindo em cada período uma conotação específica vinculada à cultura vigente, que pronuncia discursos sobre elas, bem como traça procedimentos a serem tomados e espaços para seus portadores, ora chamados de loucos, de possuídos, pervertidos, excêntricos ou doentes, dentre outras denominações possíveis. Pretende-se neste capítulo, retomar os diversos sentidos e interpretações acerca desta experiência subjetiva e social na cultura do ocidente, partindo da Antiguidade, chegando até os tempos hodiernos. A retomada histórica da questão do sofrimento mental mostra-se conveniente na medida em que viabiliza uma desnaturalização do problema, expondo os vínculos existentes entre as várias idéias acerca da insanidade psíquica e os preceitos éticos e morais de cada época, sendo que a reflexão sobre esta relação permitirá uma melhor apreensão do sentido das ações relativas à perturbação mental e aos comportamentos desviantes *no ambiente escolar contemporâneo*, objetivo central do presente estudo.

Esta parte da pesquisa utilizou como fonte estudos anteriores sobre a perturbação mental ao longo da história, bem como textos literários, filosóficos ou científicos que trazem em si conceitos, idéias e procedimentos do passado, relativos à *loucura*, termo que, *grosso modo*, abarca um vasto leque de experiências ligadas a “falhas” da faculdade da razão e aos comportamentos inabituais. Quanto ao período recente (do século XIX até o século XXI), utilizaram-se discursos das ciências relativas à questão: Psicologia e Psiquiatria, e suas aproximações com os problemas educacionais, bem como críticas tecidas sobre esses campos do saber e suas formas de atuação.

2.1. As expressões do sofrimento psíquico na Antiguidade:

Na Grécia Antiga, até os tempos pré-socráticos, não havia uma noção estruturada de “natureza humana”, de modo que as perturbações que acometiam as ações e a razão também recebiam interpretações inarticuladas, envolvendo fatores diversos, como a vontade dos deuses e seus mediadores, a iniciativa dos homens e os caminhos traçados pelo destino.

homem descrito nos tempos homéricos, embora dotado das diversas funções mentais (*thymos*, espécie de alma que faz a mediação entre o corpo e a sua vida externa), não possui plena autonomia, ele é compreendido como subordinado a um controle transcendente. Logo, não há espaço para a culpa e o remorso ante as ações imprudentes resultantes da *atê*, estado ou agente intermediário perturbador da razão regido por um ser mítico. “Enquanto *atê*, a loucura é, assim, um instrumento de resgate da ordem, que algum homem rompeu. Não se exerce qualquer vingança sobre a loucura. Ela mesma é a vingança, o instrumento de restauração da ordem, do destino.” (PESSOTTI, 1994, p.18).

O tormento mental nos tempos de Homero não era concebido como uma doença ou um desequilíbrio, sua etiologia remetia diretamente à mitologia, assim sendo, um estado dessa natureza não deixava qualquer seqüela após ser superado, geralmente por meio da expiação ou reparação mediada por agentes externos, que restabeleciam a ordem transgredida pelo homem e promoviam maior auto-conhecimento. Já nos textos trágicos, como os de Eurípides, Ésquilo e Sófocles, a loucura é tema recorrente e apresenta-se de outro modo, sendo que sua “etiologia” a liga a vergonha e ao erro, logo, seu antônimo é a *sophrosyne*, a prudência. “Nas peças trágicas (...) a interferência da divindade cede gradualmente o papel de causa aos conflitos e paixões, ao entrelaço entre os desejos e a norma ética.” (idem; p.46).

A tragédia ensina que a transgressão das interdições socialmente estabelecidas – normas e leis – requer reparação. Do contrário, a vida social entraria em colapso.

(...)

É justamente a idéia de erro que evidenciará a consciência moral do homem trágico. Ela indica a necessidade da reparação dos excessos cometidos, pois toda mancha ou erro exige reparo por parte de quem o comete. A reparação vincula-se a idéia de *katharsis*, ou seja, ao expiar seu erro, o indivíduo purifica-se de sua culpa, o que implica, por sua vez, sofrimento. A reparação feita através da catarse possibilita ao indivíduo uma aprendizagem que indica como ele deve passar a agir em tais circunstâncias. (CENCI, 2001. p.14-15).

Embora a intenção dos autores trágicos não fosse à descrição pormenorizada de quadros de loucura, muito menos uma teorização sobre esses, vários personagens apresentam verdadeiros quadros clínicos psicopatológicos (fazendo-se sobre esses uma análise com os parâmetros atuais) e mostram uma interpretação diferenciada em relação aos escritos que os precederam, incorporando a ela novos elementos e a categorizando conforme sua gravidade, indo da simples inconseqüência até o delírio e a alucinação. (PESSOTTI, 1994).

A problemática da loucura na Grécia Antiga assume uma leitura radicalmente diferente da proposta por Homero e pela tragédia através de Hipócrates, que constrói sobre a perturbação psíquica uma abordagem “terrena”, abrindo mão de interpretações teológicas ou teológico-morais.

Hipócrates vai inaugurar um segundo período, que denominaremos proto-científico, reagindo contra a concepção religiosa das doenças mentais. Quatro séculos antes de Cristo, ele é o precursor autêntico da psiquiatria contemporânea (...) Precursor da clínica psiquiátrica, quando descreve o delírio febril agudo (frenite), a mania, a melancolia, a epilepsia (mal sagrado) em suas crises convulsivas bem como em seus delírios. Precursor da gênese orgânica das perturbações mentais, quando as considera provenientes do alcoolismo e da gravidez. Precursor da unidade psicossomática, atribuindo a gênese das perturbações mentais não mais às influências divinas, mas aos mecanismos dos humores (...). Enfim, precursor da terapêutica psiquiátrica, quando, repudiando os exorcismos e os encantamentos, preconiza os processos físicos (purgações, sangria, vômitos, dieta e exercícios) ou espirituais: tais como a mudança de lugar, as viagens e a música. Chega a ser anunciador da psicofarmacologia, ao defender o uso do heléboro e da mandrágora. (MICHAUX, 1973, P.5-6).

O abandono de uma interpretação sobrenatural, adentrando em uma concepção organicista da loucura, não pressupõe o abandono da metafísica ou de todos os pressupostos de origem mítica. Sua análise dos fenômenos orgânicos não se enquadra nos modelos da ciência contemporânea, sua observação não é metódica, ao menos nos moldes da modernidade, já que ele trabalhou com modelos e idéias advindas de filósofos pré-socráticos, como Empédocles, por exemplo, que lhe serviram de base para suas teorizações acerca da etiologia das afecções da mente. A concepção de loucura como originada no organismo, que rejeita o mítico e o moral em sua etiologia, acaba por inviabilizar uma terapia propriamente psíquica, cujos pressupostos já se insinuavam nas tragédias (a *catarse* em sentido moral, por exemplo). Hipócrates propôs uma visão laica da loucura, a loucura como *doença*, onde “(...) os processos afetivos, os conflitos passionais deveriam continuar assuntos privativos de filósofos ou poetas ou, ainda, sacerdotes. O cérebro, lesado por desequilíbrios humorais, é o órgão da loucura” (PESSOTTI, 1994. p.51), logo, seu tratamento compreende dietas e purgações que ponham para fora, ou em seu devido lugar, os humores que provocam o transtorno. As diversas terapias, mesmo parecendo conter em si pressupostos psicológicos, visavam um tratamento humoral, físico, uma limpeza do organismo. Dentro desta perspectiva, um transtorno de causa eminentemente emocional era considerado como uma

“falsa doença”, tal qual descrição presente em Areteu da Capadócia (séc. II e III d.C.), que trata de uma “cura” de um quadro melancólico através do amor, onde, segundo ele, embora parecesse uma doença, esta deveria ser concebida antes como uma desilusão amorosa, desfeita com a nova relação afetiva (Idem). Até este ponto da história, as diversas concepções da loucura mostram um quadro um tanto semelhante ao moderno, onde, embora elas sejam apresentadas como uma seqüência evolutiva que chegaria a uma forma “verdadeira” de interpretação, há uma coabitação de todas as formas de entendimento na sociedade, com seus modos peculiares de tratamento, mas permanecendo a dificuldade de diálogo entre as diversas formas de avaliar o fenômeno, formas que, por vezes, rivalizam entre si.

Análises sobre a loucura posteriores a Hipócrates, podem ser encontradas, por exemplo, em Platão, no *Timeu* e na *República*. Platão, ora adota francamente os pressupostos hipocráticos (no *Timeu*), ora desenvolve novas explicações para as afecções mentais, como foi o caso da divisão da *psyche* em três partes, uma afetivo-espiritual, outra racional, e outra apetitiva (n’A República) (Idem).

El alma, en condiciones idénticas, puede tener una gran cantidad de miserias que se deban al cuerpo. En efecto, cuando en un individuo, los humores que proceden de la pituita agria o salada, o bien los humores que son ácidos y biliosos, luego de haber andado errantes por todo el cuerpo, no encuentran por donde ser exudados al exterior y cuando, enrollando en el interior sus voltas, se mezclan y funden sus vapores con los movimientos del alma, producen en el alma gran diversidad de efermidades, mas o menos grandes y más o menos numerosas. (PLATON, 1963. p.204; 86 e-87).

Uma vez que, tal como a cidade está dividida em três corpos, também a alma de cada um tem três partes, poderá admitir-se, parece-me, outra demonstração.

(...)

Se há três partes, parece-me que haverá também três espécies de prazer, cada um específico de cada uma delas. E do mesmo modo com os desejos e os poderes.

(...)

Uma parte é aquela pela qual o homem aprende, outra, pela qual se irrita; quanto a terceira, devido a variedade de formas que ostenta, não dispomos de um nome único e específico, mas designamo-la por aquilo que nela é mais eminente e forte: chamamos-lhe concupiscência. (PLATÃO, 2001. p.425-6; 580 d-e).

Esta concepção da *psyche* influenciou um grande nome da medicina greco-romana, Cláudio Galeno (131-200 d.C.), que descreveu três almas, uma sediada no cérebro (racional), uma no coração (irascível) e outra no fígado (concupiscível), e uma tríplice *pneuma* (psíquica,

animal e física) espécie de sopro ou espírito, algo intangível que faz a ligação da alma com o corpo. Os humores de Hipócrates sofrem uma espécie de “releitura” em Galeno, que não abandona por completo seus pressupostos, mas passa a pensar uma vida psíquica incorpórea, com características próprias para além do orgânico. (PESSOTTI, 1994).

Este médico foi o que melhor distinguiu a loucura dos delírios resultantes de outras afecções, como as febres provocadas por diversas doenças. Ele possuía uma concepção de fisiologia bastante avançada em relação a Hipócrates, e não fixou sua interpretação em uma única variável, combinando entendimentos organicistas e mentalistas. Galeno manteve o orgânico como etiologia, mas reconheceu o mental como campo onde esse desequilíbrio tem suas manifestações essenciais, onde o transtorno ganha forma. (Idem).

Como síntese, pode-se delimitar três modos de conceber a des-razão na Antiguidade. Um modelo mitológico, um psicológico e um organicista, que se diferenciam conforme as premissas epistemológicas (veladas) adotadas na elaboração das concepções. Não são três *teorias* diferentes, pois no decorrer da história há teorias diversas que utilizam esses mesmos pontos de partida: o *sobrenatural*, como nas doutrinas demonistas da Idade Média; o *psiquismo*, como na psicanálise; e o *organismo*, como nas teorizações dos primórdios da psiquiatria científica. (Idem).

2.2. Idade Média, a doutrina demonista da loucura:

Segundo Pessotti (1994), o vínculo ou identificação da loucura com a possessão demoníaca, interpretação comum na Idade Média e também no Renascimento, tem suas origens nos primórdios do cristianismo, sendo que a mitologia demonista está presente já nos primeiros séculos da era cristã, sendo uma herança de crenças pagãs pré-existentes. A partir dessas construções mitológicas houve um movimento de afirmação do poder ligado ao cristianismo, estabelecendo-se duas linhas evolutivas: primeiro, todas as divindades pagãs passam a ser tomadas como demônios; e segundo, todo dissidente do cristianismo passa a ser considerado um adepto ou instrumento do demônio, estando assim legitimada a perseguição e a intolerância religiosa.

Pelas doutrinas desenvolvidas por grandes nomes da teologia medieval, como Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino, consideravam-se obras do demônio diversas sensações, tentações e revezes que acometiam os sujeitos, inclusive os religiosos. Tais problemas

poderiam ser propiciados pela ação da bruxaria e por rituais pagãos francamente combatidos, assim como pela fraqueza individual - pelo pecado. Dentre essas manifestações demoníacas encontram-se diversos quadros hoje compreendidos como psicopatológicos, como a depressão, a psicose e a histeria.

Quando se queimaram centenas de mulheres histéricas ou psicóticas, ou simplesmente ignorantes e crédulas sob a acusação de estarem mancomunadas com o demônio ou possuídas por ele, a “teologia” que embasará os “julgamentos” e interrogatórios será basicamente a de Agostinho, consolidada e aperfeiçoada por Tomás de Aquino. Cuja decantada inteligência não lhe impedirá de adotar numerosas credices dos antigos Padres Apologistas. (Pessotti, 1994, p.87).

Parte considerável da literatura inquisitória e exorcista utilizou como base as idéias tomistas, e através de tais escritos, difundiu o temor pela ação dos demônios e de seus comparsas humanos, atestando a onipresença dos perigos e das tentações demoníacas. Atribuiu-se a ação demoníaca uma série de comportamentos pouco usuais o que lançou a população hoje concebida como doente pela psiquiatria, dentro de categorias religiosas como a possessão ou a obsessão. No entanto, não se encontram raciocínios que coloquem a possessão como *causa* da loucura, tomando-a como um quadro específico, antes, toda a sintomatologia é a própria expressão do diabo, em uma espécie de inversão da leitura mitológica grega, onde a loucura era um produto da ação sobrenatural sobre a paixão humana. “Não se afirma algo como ‘posseço, portanto louco’, mas ‘louco, portanto posseço’” (PESSOTTI, 1994, p.90), a loucura ganha tons maléficos em si, não havendo a possibilidade de uma leitura positiva deste estado, como ocorria na Antiguidade onde ela podia ser concebida como uma situação que visava à reparação de um dano e o alcance de uma condição de equilíbrio, a loucura é necessariamente má, e o louco é passivo frente às forças demoníacas, bem como frente ao poder do exorcista, não havendo espaço para a autoconsciência. “A perda da razão ou o descontrole emocional agora têm a marca da condenação e da culpa. O louco passa a ser suspeito, a ser perigoso e, por isso, evitado.” (idem, p. 100).

Uma das obras mais conhecidas acerca das possessões demoníacas e da bruxaria, que apresenta indiretamente a interpretação teológica medieval da loucura é *Malleus Maleficarum*, de Kramer e Sprenger, escrito em 1484, livro que toma os textos de Aquino como “aporte

teórico”, e que serviu de manual às investidas da religião contra as bruxas, pessoas sobre as quais se cometeram as mais diversas atrocidades, ações que contribuíram para ligar a insanidade mental à imoralidade. Neste livro encontram-se diversas menções a quadros supostamente psicopatológicos, bem como a sintomas como a ilusão, o delírio e a alucinação, e curiosas observações acerca da sexualidade das bruxas, sendo que diversos capítulos referem-se a este tema. Segue abaixo, fragmentos da obra que explicitam, primeiro, a interpretação demonista de sintomas psicopatológicos, e em seguida, as relações sexuais empreendidas pelas bruxas com o diabo:

E quando um homem que está acordado vê as coisas diferentes do que são (...) então seus sentidos externos estão sendo iludidos e são empregados pelos sentidos internos. Pois, pelo poder do diabo, com a permissão de Deus, imagens mentais há muito guardadas no tesouro de tais imagens que é a memória, são evocadas não pelo entendimento intelectual onde estão guardadas essas imagens, mas pela memória que é o repositório de imagens mentais e está situada na parte de trás da cabeça, e são elas apresentadas à faculdade imaginativa. (...) Assim é levada a pensar que vê com seus olhos externos tal animal, quando na realidade não existe tal animal para ser visto, mas parece ser assim por causa da força impulsiva do diabo obrando por meio dessas imagens. (KRAMER & SPRENGER, s/d, p. 70).

Nenhuma regra infalível pode ser estabelecida a este respeito, mas existe uma distinção provável: que uma bruxa ou é velha e estéril ou não é. E se ela o é, então ele naturalmente se associa à bruxa sem injeção de esperma, desde que isso seria inútil e o diabo evita tanto quanto possível tudo o que é supérfluo em suas obras. Porém, se ela não é estéril, ele dela se aproxima na forma de um deleite carnal que é procurado pela bruxa. E se ela estiver predisposta à gravidez, então ele se apossa devidamente do sêmen de algum homem, e não tarda em se aproximar dela com a finalidade de infectar sua descendência. (Idem, p. 58).

O referido livro está repleto de problemáticas de ordem sexual, sejam elas de cunho puramente fantasioso, como o trecho citado acima, sejam problemas “reais”, como é o caso da impotência sexual, que recebia este tipo de interpretação (há um capítulo relativo a isto), neste caso, imbuindo de culpa a figura da bruxa que, muitas vezes, era uma jovem que não retribuiu os apelos amorosos de seu admirador, e que promoveu uma “extirpação fictícia”, via feitiço, do órgão fállico. Esta atenção dada à influência da bruxaria sobre a sexualidade, bem como a descrição e algumas possessões (onde o demônio se apossa do corpo) ou obsessões (onde o demônio influencia o pensamento e as ações do sujeito), remetem a quadros clínicos descritos

pela psiquiatria, em especial, a quadros de histeria, os quais Freud em fins do século XIX expôs a etiologia ligada à vida sexual em sentido amplo, para além da genitalidade.

Szasz (1979), ao analisar a questão da concepção de bruxaria como uma interpretação errônea de um quadro psicopatológico que depois seria denominado como histeria, considera a função moral do suplício das bruxas na Idade Média, sobre o qual ele pondera que não seria uma “má interpretação” de uma doença, pois, primeiramente, não haveria neste período uma medicina capaz de comportar este transtorno em sua nosologia, e segundo, a racionalidade da época não é a mesma dos tempos científicos. Ele afirma que

O interesse pelas atividades sexuais das bruxas era uma contrapartida, uma imagem especular da atitude oficialmente anti-sexual da Igreja Católica. A tortura e a queima das bruxas deve ser vista à luz da visão teológica do mundo medieval, segundo a qual o corpo é fraco e pecador, e o único objetivo que vale a pena ser atingido pelo homem é a salvação eterna de sua alma. (SZASZ, 1979. p.166-7).

O autor toma a condição das bruxas como uma formação de uma leva de bodes expiatórios, sobre os quais se aplicam as punições exemplares em prol de uma conduta moralmente adequada e da salvação comum (processo que se repete nas diversas sociedades, mudando os sujeitos focalizados e os procedimentos tomados), onde a única interpretação viável, na época, era a teológica, que constituía a racionalidade dominante.

Queimar corpos humanos na fogueira era um ato simbólico que expressa a adesão às regras oficiais do jogo. Essa afirmação dramática e ritualizada da fé assegurava a existência continuada de uma importante ficção ou mito social. Queimar bruxas acusadas durante a caça às bruxas pode ser, portanto, comparado à destruição de bebidas confiscadas na época da Lei Seca. Ambos os atos expressavam o reconhecimento oficial a uma regra que poucas pessoas na verdade seguiam. (SZASZ, 1979.p.167).

Szasz (1979) traça um paralelo entre a bruxaria e a doença mental, onde, de forma semelhante, ninguém se intitulava bruxa, do mesmo modo que ninguém assume de bom grado ser um “doente mental”, esses dois processos se fazem “de fora”, são atributos imputados pelo discurso oficial da sociedade, e que implicam sérias restrições ao sujeito assim classificado. Continuando a comparação, os sujeitos tomados como bruxos eram em sua maioria mulheres pobres, velhas e fracas, raros eram os casos em que homens, assim como pessoas de alto nível social, eram condenados por bruxaria; do mesmo modo, as ações mais incisivas da psiquiatria

se deram (ou se dão) sobre sujeitos desamparados socialmente, “as pessoas bem informadas e ricas atualmente podem proteger-se melhor de serem diagnosticadas como mentalmente doentes contra sua própria vontade e de serem tratadas por isso com uma lobotomia.”² (p.169).

Para este autor, o problema não era a falta de um olhar clínico, que nem poderia acontecer, sobre as mulheres acusadas na Idade Média, tendo em vista que a mulher “histérica” do século XIX e início do século XX sofria de sanções sociais, considerando-se as peculiaridades cada tempo, semelhantes às sofridas pelas bruxas, onde, no lugar do temido interrogatório do religioso e da fogueira, tem-se o escrutínio do médico em busca dos motivos da doença, e a internação em sanatórios. Nos dois casos, há a problemática da dominação e da submissão, onde a bruxaria ou a histeria servem de *linguagem* a um discurso subversivo, que denuncia a opressão. Discurso este que a Psicanálise, no início do século XX, buscou decifrar, apontando outros destinos possíveis para a vida desses sujeitos.

Destinos psíquicos e sociais diferentes, evidentemente, que não fossem a mortificação crônica em vida a que eram fadados regularmente os histéricos, no final do século XIX. Com efeito, condenados a internações subseqüentes e definitivas, estes eram excluídos da existência social, imobilizados para sempre na sua possibilidade de existir. (BIRMAN, 2001.p.83).

2.3. Renascimento, do elogio ao banimento da loucura:

Para além da visão demonista da loucura ainda fortemente presente no Renascimento, surge neste período um olhar diferenciado sobre o fenômeno: a loucura é ligada ao fantasioso, à criatividade, ao prazer, à liberdade, ao cômico e a vida cotidiana. Esse movimento se expressa nas artes plásticas, na dramaturgia e na filosofia, onde o incomum, o bizarro e o

²Lobotomia é um procedimento cirúrgico irreversível em que partes do cérebro, como o lobo pré-frontal, são “desconectadas” através de incisões feitas através e orifícios no crânio, pelo nariz ou pela órbita ocular. Este procedimento foi amplamente utilizado em pacientes psiquiátricos que apresentavam comportamentos impulsivos em meados do século XX, sendo que hoje está em desuso frente à ampla gama de efeitos indesejáveis como perda cognitiva e perda de controle emocional que pode provocar, e pelo desenvolvimento de tratamentos medicamentosos mais eficazes. Os problemas éticos de tal procedimento também participaram de seu abandono enquanto técnica terapêutica, sendo que raramente ela era realizada com consentimento do paciente, e há registros de seu uso para conter comportamentos indesejáveis, inclusive em adolescentes em idade escolar. (HOLMES, 1997).

estranho ganham espaço e visibilidade. Na pintura, cujos nomes mais significativos são Bosch e Brueghel, a loucura ganha formas de um sonho (ou pesadelo) repleto de figuras inquietantes, uma franca representação visual do que se poderia chamar de delírio e alucinação, que se apresentavam como o prenúncio do fim: o castigo supremo, uma louca vingança divina. Já em pensadores de tradição humanista tem-se uma loucura menos obscura, pueril, uma crítica ao saber e sua presunção, mas que, ao olhar do sábio, continua sendo a risível loucura. Pode-se perceber este modo de pensar, de forma ímpar, na obra *Elogio da Loucura*, de Erasmo de Rotterdam, escrita em 1509, da qual segue um fragmento, onde “a Loucura” se pronuncia:

Qual é a mulher que se submeteria ao dever conjugal, se todas conhecessem ou tivessem em mente as perigosas dores do parto e as penas da educação? Se, portanto, deveis a vida ao matrimônio e o matrimônio a *Irreflexão*, que é uma de minhas sequazes, avaliai quanto me deveis. Além disso, uma mulher que já passou uma vez pelos espinhos do indissolúvel laço, e que anseia por tornar a passar por eles, não o fará, talvez, em virtude da assistência de minha ninfa Esquecimento, minha cara companheira? É preciso dizer, pois, a despeito do poeta Lucrécio, e a própria Vênus não ousaria nega-lo, que sem a nossa pujança e a nossa proteção, a sua força e a sua virtude languesceriam e se desvaneceriam completamente.

Foi, por conseguinte, dessa agradável brincadeira, por mim temperada com o riso, o prazer e a amorosa embriagues, que saíram os carrancudos filósofos, agora substituídos pelos homens vulgarmente chamados frades, os purpúreos monarcas, os pios sacerdotes e os pontífices três vezes santíssimos. Finalmente, dessa brincadeira é que também surgiu toda a turba das divindades poéticas; turba tão imensa que o céu, embora muito espaçoso, mal pode contê-la. Mas, pouco amiga seria da verdade, se, depois de vos provar que de mim tivestes o gérmen e o desenvolvimento da vida, não vos demonstrasse ainda que provêm da minha liberalidade todos os bens que a vida encerra. (ERASMO, 2000, p.22).

Vê-se neste fragmento que em tal contexto a loucura é tomada como a verdade e o motivo de boa parte da experiência humana, principalmente do que nela se tem de alegre e criador, a própria possibilidade de nascer é posta nas mãos da Loucura, não estariam os homens sobre o mundo sem uma boa doze de irracionalidade, ou pelo menos, de um entusiasmo inconseqüente. Como aponta Foucault (2005a), no Renascimento a loucura zomba da morte, risco iminente que assombrou a Idade Média com a lepra e a peste. A ironia vem suprimir o medo e a fantasia se mostra ao homem desta época, mais interessante que a própria realidade. A loucura retratada por Erasmo não se reveste do caráter trágico presente em outras épocas e em seus contemporâneos. “Ela governa tudo o que há de fácil, de alegre, de ligeiro

no mundo. É ela que faz os homens ‘se agitarem e gozarem’, assim como os deuses.” (p.23). “A loucura não diz tanto respeito à verdade e ao mundo quanto ao homem e à verdade de si mesmo que ele acredita distinguir”(p.25), trata-se de uma loucura desarmada, onde a libertação de suas vozes domina sua violência, a torna cômica, de presença tolerada à medida que serve ao riso do sábio, que se deleita com sua imagem em negativo.

O irracional enquanto experiência tolerável ou privilegiada teve vida curta, sendo enclausurada na medida em que a racionalidade moderna foi sendo assumida como “A Razão”, única forma válida de obtenção de conhecimento. Não existirá na loucura forma alguma de saber a ser revelado, pois o saber tem sua fonte no bom uso da faculdade da razão. Descartes ira emparelhar a loucura a todas as formas de erro, e oporá o louco ao ser pensante. Se penso, não posso estar louco, e se “penso, logo existo”, então, existirá ou qual será o lugar do “não pensante” ou do “impensado”, enfim, do louco e da loucura? (FOUCAULT, 2005a).

2.4. A Modernidade e o olhar científico sobre o sofrimento mental:

Com o fim da estrutura social medieval, ocorre uma notável alteração sobre o modo de perceber o fenômeno loucura, sendo que, gradativamente, ele deixa de ser objeto da prática religiosa, para compor o campo de trabalho do médico, cada vez mais guiado por um método científico. A formação médica do século XV e XVI, quando em relação às questões psicológicas, recebia a influência da filosofia grega, aristotélica ou platônica, e das concepções organicistas galênicas, formando teorias híbridas sobre a insanidade mental. A atuação dos médicos deste período mostrava-se mais “tolerante” em relação ao enlouquecimento do que a visão do clero, sendo que a medicina da época admitia muito restritamente a possibilidade de alguma influência diabólica em estados delirantes. Já no século XVII, ocorrem alguns esforços significativos para uma classificação nosológica dos transtornos mentais e uma diferenciação entre os diversos sintomas e as possíveis etiologias, bem como articulações entre as noções jurídicas e médicas, a fim de favorecer decisões quanto à imputabilidade do acometido por tais doenças. (PESSOTTI, 1994).

Ao longo deste período a etiologia diabólica é progressivamente descartada, a explicação humorista de tipo hidráulico ou termodinâmico perde importância,

as especulações fisiológicas procuram harmonizar dados da observação (clínica) mais que encaixar as hipóteses em algum esquema teórico dogmático, os distúrbios do comportamento começam a ser observados e considerados como discriminantes entre tipos diferentes de loucura, as perturbações intelectuais passam a constituir a condição *sine qua non* para o diagnóstico da loucura. (idem, p.141).

Concomitantemente ao interesse médico pela insanidade mental, observou-se um interesse sócio-político por este problema. Foucault (2005a) traça o percurso da loucura na sociedade ocidental, detendo-se mais à realidade francesa, do fim da Idade Média até a constituição do olhar médico sobre este fenômeno, que resultou em sua patologização e na constituição de espaços de exclusão, mais especificamente, os manicômios. Vários desses espaços já se destinavam à segregação em tempos passados, como espaço de reclusão dos leprosos e por um curto período, de portadores de doenças venéreas. Desaparecida a ameaça da lepra e medicalizada a sífilis, o jogo da exclusão se repete de forma semelhante, dois ou três séculos mais tarde, com sujeitos que até então coabitavam a sociedade: os pobres, vagabundos, alienados, infratores, etc., que lançados a esses espaços, irão renovar a idéia da “encarnação do mal”, figuras nas quais se projetou o medo, que são lançadas aos rituais de purificação-exclusão.

O indivíduo louco e a loucura em si, que, como visto acima, por algum tempo foram ligados mais ao cômico e à alegria que a doença e ao perigo, onde foram encarados como portadores de uma verdade que só a insanidade pueril poderia pronunciar, ganham uma nova leitura com o avanço da hospitalização e da razão como condição de existência e de humanidade, como proposto por Descartes. A ausência de razão, bem como a razão irrazoável renascentista, passam a ser vistas como uma ameaça. O louco perde seus direitos de verdade. A partir do século XVII, o “local natural” da loucura passa a ser o internato, junto aos indigentes e criminosos. Os hospitais gerais deste período estabelecem-se como instituições semi-jurídicas, mais do que médicas, locais onde a caridade e a detenção se misturam. Ali se decide, julga e executa, sem direito à defesa, seus poderes vão além dos tribunais, estando sob o controle de gerentes locais. “O Hospital Geral não se assemelha a nenhuma idéia médica. É uma instância da ordem monárquica e burguesa que se organiza na França nesta mesma época.” (idem, p. 50).

Com ligeiras particularidades, o fenômeno da internação ganhou proporções continentais, com as casas de correção da Alemanha, as *workhouses* na Inglaterra, dentre outros estabelecimentos de natureza correlata. Os hospícios, enquanto obras da religião, de

particulares e da ordem pública, ganham *status* de política pública de previdência e de manutenção da ordem e da segurança das cidades. Trata-se de um assunto de polícia, não de saúde, a cura não está em questão. Como afirma Foucault (2005a), “é entre os muros do internamento que Pinel e a psiquiatria do século XIX encontrarão os loucos” (p.48), pode-se dizer, com relativa segurança, que a “internação psiquiátrica”, muito mais ampla que nos moldes atuais, veio ao mundo antes da própria psiquiatria enquanto especialidade médica, que tem seu marco inaugural no *Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental*, de 1801, do referido psiquiatra.

O *Tratado* de Philippe Pinel (1745-1826) traz em si um caráter moralizante, onde por vezes surge o termo “vício” para designar alguns problemas psíquicos. Em diversas passagens da obra, a ciência vem a potencializar os ditames morais, ou a socorrê-los, dando às “imoralidades” o *status* de etiologia, sintoma ou prenúncio da doença mental. (PESSOTTI, 1994). Neste ponto, Pinel aproxima-se da concepção trágica que ligava a loucura ao erro, ao excesso ou a falta, associando-a também a questões de ordem orgânica e ambiental. A loucura passa a ser um adoecimento que se dá frente aos maus hábitos. “O conceito de causa é evidentemente impreciso no tratado de Pinel. A terapia é o ‘restabelecimento da ordem’ através de uma severa pedagogia. A psiquiatria é uma reeducação moral dirigida segundo as normas dos ‘bons costumes’, portanto essencialmente repressiva.” (idem, p.165). Tal entendimento vem a atestar a validade de uma terapêutica baseada no afastamento do ambiente cotidiano em que se situava o paciente e em uma mudança arbitrária de seus costumes, o que, em idos de 1800, se resumia à internação nas instituições para alienados: os Hospitais Gerais, ao menos no que se refere a grande maioria da população: os pacientes pobres. Pinel avança em relação a sua época ao “desacorrentar” seus pacientes, mas a reclusão permanece como modo *sine qua non* do tratamento psiquiátrico.

O Hospital Geral não tem o aspecto de um simples refúgio para aqueles que a velhice, a enfermidade ou a doença impedem de trabalhar; ele não terá simplesmente o aspecto de um ateliê de trabalho forçado, mas antes o de uma instituição moral encarregada de castigar, de corrigir uma certa “falha” moral que não merece o tribunal dos homens mas que não poderia ser corrigida apenas pela severidade da penitência. O Hospital Geral tem um estatuto ético. É desse encargo moral que se revestem seus diretores, e é-lhes atribuído todo o aparelho jurídico e material da repressão. (FOUCAULT, 2005a, p.74).

A loucura como objeto de preocupação médico-jurídica é abordada por Foucault em suas aulas de 1975 sobre *os anormais*, publicadas em forma de livro com este mesmo título. Nelas, o autor estuda as articulações entre fatores políticos, científicos e legais que originaram o conceito de anormalidade e suas implicações em termos de pena, regime disciplinar, imputabilidade e defesa aos sujeitos enquadrados nesta categoria. Como afirma o autor, até meados do século XIX, “a psiquiatria não funciona (...) como uma especialização do saber ou da teoria médica, mas antes como ramo da higiene pública. (...) Foi como higiene do corpo social inteiro que a psiquiatria se institucionalizou.” (FOUCAULT, 2002c, p.148).

No início do século XIX, período que coincide com o código penal francês de 1810, que em seu artigo 64 estabelece que o criminoso poderia ser legalmente considerado inimputável dado seu “estado de demência” no momento do cometimento de um crime, estado em que não haveria motivos reais para cometê-lo, é que a psiquiatria interessou-se pela “loucura que mata”, reafirmando-se como poder e saber de proteção social. Como afirmaria a psiquiatria: “no fundo de toda loucura, há a virtualidade de um crime e, por conseguinte, justificação do meu poder.” (FOUCAULT, 2002c, p.154). Ante a isto, surge o anormal, sujeito que porta em si o próprio crime, este homem iguala-se à sua ação, ele é um pequeno monstro, um assassino em potencial acometido por diversas degenerações, principalmente morais. Este mecanismo acaba por servir à justiça, dando-lhe o direito de punir os inimputáveis, não com as mesmas sanções, mas com um aparato disciplinar renovado. A condição de imutabilidade do estado de anormalidade de tais sujeitos, tidos como “incuráveis”, de forma curiosa e paradoxal, os torna objeto das mais diversas práticas corretivas, presentes, por exemplo, nas instituições de tratamento ou contenção desta parcela da população, como os manicômios, internatos e hospitais.

Este panorama de afirmação de poderes ante a legitimação de práticas antigas via discurso científico deu origem ao *louco perigoso*, que deve ficar à distância, contido, vigiado. Sobre esta figura o senso comum, inspirado no contra-senso científico, vai criar as mais diversas fantasias, em muito semelhantes às crenças supersticiosas: o louco é mais forte que as demais pessoas; doença mental é sinônimo de violência; o doente mental necessariamente tem feições e comportamentos bizarros; dentre outras idéias que dificilmente são comprovadas pelo cotidiano. Tais formas de perceber estes sujeitos acabaram por criar um estigma sobre o transtorno mental, que mesmo nos dias atuais, não deixou de ser percebido como um fenômeno moral, como um vício, fazendo com que diversas das ações dirigidas às pessoas portadoras de sofrimento psíquico sejam intervenções carentes de respeito à humanidade.

O tratamento do tema, bem como dos pacientes, sofre uma mudança mais significativa somente em meados do século XX, onde críticas ao modelo manicomial e à prática psiquiátrica tradicional, provocaram avanços quanto ao respeito à condição do acometido, desmistificando concepções e saberes alicerçados em julgamentos morais e princípios dogmáticos que remontam ao nascimento da psiquiatria. Um marco neste movimento é a experiência italiana de desinstitucionalização da doença mental, que serviu de modelo a diversos movimentos de natureza semelhante, cujas intenções foram reproduzidas, total ou parcialmente, em diversos países, dentre eles o Brasil. O que saltava aos olhos na proposta inicial é, principalmente, a extinção do regime manicomial de tratamento, tido como desumano e terapeuticamente ineficiente.

Em suas intenções, todas as reformas psiquiátricas dos anos 60 na Europa se propunham a atingir a superação gradual da internação nos manicômios através da criação de serviços na comunidade, do deslocamento da intervenção terapêutica para o contexto social das pessoas, a prevenção, a reabilitação, etc. Esta transformação da forma organizativa dos sistemas de saúde mental rompeu o predomínio cultural do modelo segregativo clássico da Psiquiatria, no qual o manicômio constituía a única resposta ao sofrimento psíquico. (MAURI, LEONARDIS e ROTELLI, 2001, p.20).

No entanto, a proposta de desinstitucionalização vai além do fim das estruturas arquitetônicas e funcionais dos hospícios. Em muitos casos, o que se fez foi a *desospitalização* da doença mental, objetivo que em muito coincidiu com as propostas dos governos neoliberais, já que diminuiu custos, desonerando o Estado de uma importante função: a atenção à saúde, assim, desospitalizar, significou desresponsabilizar. Outras experiências, mesmo mantendo um nível de atenção extra-hospitalar, não deixaram de enquadrar os indivíduos em espaços de segregação ou em abordagens fragmentárias e insuficientes, onde a “estática” do manicômio é substituída por uma “circulação” nos diversos serviços de apoio, cujo fracasso terapêutico e cronificação do doente, frequentemente demandam internações temporárias em hospitais gerais, “casas de repouso” ou abrigos públicos. Tais problemas resultam de uma racionalidade baseada na lógica “problema-solução”, ou “doença-cura”, que se vê desarmada frente ao “incurável” da doença mental, que serve como justificativa ao isolamento, seja nos antigos hospícios, seja em instituições “reformadas” por uma mudança parcial do olhar sobre o sofrimento psíquico. (MAURI, LEONARDIS e ROTELLI, 2001).

Uma mudança paradigmática mais significativa em relação à loucura mostra-se possível através de sua desinstitucionalização radical, que não se detém apenas a retirá-la de determinados espaços e a conter uma prática psiquiátrica arcaica. Conforme os autores citados acima, o primeiro passo é renunciar a busca por um “restabelecimento da normalidade” ou cura, que liga os problemas às soluções, ou que nomeia os problemas conforme as soluções disponíveis, dando-lhes formas predeterminadas.

De modo semelhante, a indústria farmacológica vem, há algumas décadas, influenciando o modo de compreender e nomear o sofrimento psíquico, enquadrando, em clara inversão de raciocínio, os transtornos dentro do efeito que se pressupõe de uma medicação, e anulando diversas categorias nosológicas que não se adaptam a lógica da farmacoterapia, cuja compreensão é acima de tudo organicista.

O diagnóstico é agora definido pelo tratamento que lhe é aplicado. A depressão mascarada é uma depressão, mesmo sem distúrbios de humor, visto que seus distúrbios desaparecem sob antidepressivos. O fato de terem os antidepressivos muitas outras propriedades, sedativas ou estimulantes, antálgicas, anti-histamínicas, etc. não altera a situação. São antidepressivos e o que eles tratam deve ser depressão. (ZARIFIAN, 1989: p.50).

Abrindo mão de leituras médico-júridicas e organicistas como as apontadas acima, pode-se remontar o problema e estabelecer de modo crítico novas abordagens terapêuticas, que visem transformar o sofrimento psíquico, estabelecendo novas formas de existência e múltiplas formas de “saúde”. Deste modo, a “instituição” opressora do sujeito que se ataca neste movimento é

o conjunto de aparatos científicos, legislativos, administrativos, de códigos de referência e de relações de poder que se estruturam em torno do objeto “doença”. Mas se o objeto ao invés de ser “a doença” torna-se “a existência-sofrimento dos pacientes” e a sua relação com o corpo social, então a desinstitucionalização será o processo crítico-prático para a reorientação de todos os elementos constitutivos da instituição para este objeto bastante diferente do anterior. (MAURI, LEONARDIS e ROTELLI, 2001, p.30).

Na experiência italiana relatada por Mauri, Leonardis e Rotelli (2001), coloca-se que os agentes primordiais desta transformação paradigmática são os técnicos que trabalham diretamente com o público ao qual se dirigem as ações de saúde mental, as mudanças ocorrem

aos poucos dentro do próprio serviço de saúde. Suas ações são, necessariamente, políticas, mas apenas indiretamente, como consequência de um modo de agir. A mobilização italiana não partiu do ativismo de políticos reformadores, como ocorrido em outras realidades, trata-se de uma revolução nascida no cotidiano, de frente para os problemas e desafios diários que o sofrimento psíquico impõe aos trabalhadores da saúde e aos próprios pacientes. As mudanças partem de questões elementares, como retirar do sujeito as restrições jurídicas e o estatuto de periculosidade, abrir espaços e possibilidades de experiências, permitir ao paciente o uso de seus objetos pessoais e promover o cuidado de si, criar espaços de interlocução, expressão emocional e relacionamento social, enfim, permitir e propiciar uma vida plena de direitos, como qualquer cidadão, para além da experiência de sofrimento até então vivida.

Desinstitucionalização é sobretudo um trabalho terapêutico, voltado para a reconstituição das pessoas, enquanto pessoas que sofrem, como sujeitos. Talvez não se “resolva” por hora, não se “cure” agora, mas no entanto seguramente “se cuida”. Depois de ter descartado “a solução-cura” se descobriu que cuidar significa ocupar-se, aqui e agora, de fazer com que se transformem os modos de viver e sentir o sofrimento do “paciente” e que, ao mesmo tempo, se transforme a vida concreta e cotidiana, que alimenta este sofrimento. (MAURI, LEONARDIS e ROTELLI, 2001, p.33. Grifos dos autores).

No Brasil, as mobilizações pela transformação do modo de compreender e tratar o sofrimento psíquico tiveram seu início na década de 1970, com mobilizações dos trabalhadores em saúde mental, movimento que teve efeitos em termos de políticas públicas de saúde. Como aponta Jorge (1997), já no início da década de 1980, surgem menções nos documentos oficiais do Ministério da Saúde e da Previdência Social sobre o efeito iatrogênico (produtor de doença) que possuem os modelos manicomiais de tratamento psiquiátrico empreendidos até então. A partir deste momento, que coincidia com o fim do regime político ditatorial, iniciaram debates e pequenas mudanças na forma de atendimento à saúde mental, buscando alternativas para a hospitalização e exclusão.

Mesmo havendo uma intencionalidade e um discurso político favorável a mudanças na estrutura de atendimento à saúde mental, muitas das ações não foram efetivadas, sendo que somente na década de 1990, tais políticas se concretizaram mais amplamente e de forma consensual com a comunidade geral.

Com a redemocratização das instituições, a maior participação da sociedade civil nas discussões dos temas nacionais, as práticas psiquiátricas existentes começaram a ficar em evidência, em função de suas contradições e inoperabilidade como formas de recuperação de pessoas portadoras de doença mental, identificadas com os mecanismos repressivos de controle social e político. (JORGE, 1997.p.65).

A implantação de serviços extra-hospitalares na década de 1990 não contou com clareza quanto à definição de fontes de financiamento e política de redução de leitos psiquiátricos. “Ao final deste período, o país tem em funcionamento 208 CAPS, mas cerca de 93% dos recursos do Ministério da Saúde para a Saúde Mental ainda são destinados aos hospitais psiquiátricos.” (BRASIL, 2005, p.8). Somente em 2001, com a Lei Paulo Delgado, os recursos foram direcionados preferencialmente a serviços de atenção abertos, de base comunitária.

Este processo caracteriza-se por ações dos governos federal, estadual, municipal e dos movimentos sociais, para efetivar a construção da transição de um modelo de assistência centrado no hospital psiquiátrico, para um modelo de atenção comunitário. O período atual caracteriza-se assim por dois movimentos simultâneos: a construção de uma rede de atenção à saúde mental substitutiva ao modelo centrado na internação hospitalar, por um lado, e a fiscalização e redução progressiva e programada dos leitos psiquiátricos existentes, por outro. É neste período que a Reforma Psiquiátrica se consolida como política oficial do governo federal. Existem em funcionamento hoje no país 689 Centros de Atenção Psicossocial e, ao final de 2004, os recursos gastos com os hospitais psiquiátricos passam a representar cerca de 64% do total dos recursos do Ministério da Saúde para a saúde mental. (BRASIL, 2005, p.9).

Embora os últimos anos tenham representado um avanço considerável frente à realidade vivida há poucas décadas atrás, ainda há muito a ser realizado em termos de conscientização e assistência. Exemplo disto é a cobertura dos CAPS – Centros de Atenção Psicossocial, vistos como ponto central na substituição da hospitalização, que podem ser estruturados apenas em municípios com população superior a 20 mil habitantes (BRASIL, 2005). Em cidades menores, o problema da saúde mental deve ser amparado pela Rede Básica de Atenção à Saúde e pelo PSF – Programa Saúde da Família, que por vezes não contam com uma estrutura adequada e com a conscientização dos gestores locais para a devida prestação

deste serviço. E, da mesma forma como ocorreu com estabelecimentos terapêuticos de outras modalidades, como as colônias terapêuticas que degeneraram em grandes hospícios, os centros de atenção psicossocial, mesmo tendo suas portas abertas, podem se tornar meros substitutos aos hospitais, sem efetivarem propriamente um avanço frente àquela condição, caso não assumam uma postura diferenciada em relação aos usuários.

Serviços de atenção à saúde mental deste tipo também vêm sendo estruturados para atender à demanda infantil e adolescente, que historicamente foi suprida por entidades filantrópicas e privadas, como os educandários, abrigos, APAEs, etc., sendo que apenas em 2003 iniciaram-se mobilizações governamentais para a constituição de espaços e serviços para esta clientela de acordo com as diretrizes da Reforma Psiquiátrica. Atualmente, os Centros de Atenção Psicossocial para crianças e adolescentes podem ser implantados apenas em municípios com mais de cem mil habitantes. (BRASIL, 2005).

2.5. A criança, a Escola e a Anormalidade:

A anormalidade e a patologia quando consideradas em relação ao comportamento e à constituição mental do sujeito, são categorias erigidas em um passado recente, sendo que a articulação dessas remete ao século XVIII e XIX. Como apontado por Foucault (2002c), o anormal e o doente mental, surgem diante da consolidação da psiquiatria forense e clínica como campos do saber acerca do homem e como articulação de poder, dentro de um contexto em que a florescente sociedade industrialurgia por uma ação de “higiene social”, onde os sujeitos alheios ao modelo de produtividade e à racionalidade vigente pudessem ter seus espaços e suas ações demarcadas tecnicamente. Esses saberes vieram, não tanto para excluir, pois o internamento de grande leva da população – mendigos, loucos, pobres e contraventores já havia ocorrido, mas sim para justificar tal procedimento. (FOUCAULT, 2005a).

A difusão do poder psiquiátrico para fora dos muros do espaço asilar se deu através de um particular interesse pela criança, logo também, pela pedagogia, estabelecendo junto com esta, parâmetros de normalidade. A psiquiatrização da criança retardada ou idiota - não louca - mas sim deficiente mental em sentido cognitivo e por vezes afetivo, é supostamente a ponte

que viabilizou a propagação da *função psi*³ para além dos manicômios. Até o século XVIII a idiotia era categorizada dentro dos quadros delirantes, como uma exacerbação radical destes, sendo que a partir do século XIX passa a ser encarada como uma ausência constitutiva de *desenvolvimento*, e o retardo mental como sua lentidão que ocasionaria um atraso em relação às demais crianças. Elas não seriam doentes, mas anormais, e é sobre os parâmetros da anormalidade enquanto propensão à loucura que a psiquiatria se expandirá, tomando para si o poder sobre todo desvio da normalidade presente nas mais diversas instituições: escolares, militares, jurídicas, etc., reafirmando seu poder e importância. (FOUCAULT, 2006).

Com o foco no desenvolvimento, ter-se-á uma normatização baseada no que se pressupôs ser um estágio final e ideal do ser humano – o adulto, e na criança média enquanto parâmetro de *velocidade* deste desenvolvimento. Tal leitura do fenômeno retirou da debilidade mental o *status* de doença, pondo-a em uma condição de infância prolongada e acometida por degenerações físicas e morais. O idiota pertenceria, então, a infância, e não a doença, assim, não a medicina, mas a pedagogia: sua “cura” seria um processo educativo adaptado a sua *anormalidade*. No entanto, paradoxalmente a esta distinção teórica debilidade *versus* loucura, tem-se a institucionalização, propriamente psiquiátrica, da deficiência mental em espaços específicos, apartados da maioria, as alas psiquiátricas para crianças débeis nos asilos já constituídos, cuja “educação” era composta pelo confronto entre a vontade do interno e do mestre, o mesmo poder psiquiátrico presente nos manicômios comuns, que interferia inclusive na relação entre os familiares e a criança. (Idem).

Na análise foucaultiana, o disciplinamento tem como função constituir os sujeitos, assujeitando-os, dando-lhes as características pertinentes à sociedade moderna. A Escola serviu, ou ainda serve, ora de forma velada, ora explícita, a esta produção em massa de sujeitos relativamente padronizados, “normais”, mas, primeiramente, a Escola teve, ela mesma, que passar por um movimento de normatização que teve início na Europa, empreendido também pela medicina, pelo exército e pela manufatura, cujas formas de disciplinamento foram transpostas para a escola. (FOUCAULT, 2002a).

³ Por “função psi” (ou função psiquiátrica, psicopedagógica, psicocriminalística, psicanalítica, etc.) Foucault concebe discursos, instituições e sujeitos que operam e organizam dispositivos disciplinares que, em sua origem deveriam agir sobre todos os indisciplinados que fugiram ao controle familiar, e cujo objetivo primeiro seria a “refamiliarização”, ou seja, reintroduzir o indivíduo desviante à dinâmica de poder da família. Com sua afirmação na sociedade, esta função se expandiu para praticamente todas as instituições modernas comportando diversos objetivos, como a qualificação, normatização, seleção e interdição de sujeitos. (FOUCAULT, 2006).

Normatizou-se primeiro a produção dos canhões e dos fuzis, em meados do século XVIII, a fim de assegurar a utilização por qualquer soldado de qualquer oficina, etc. depois de ter normatizado os canhões, a França normatizou seus professores. As primeiras Escolas Normais, destinadas a dar a todos os professores o mesmo tipo de formação e, por conseguinte, o mesmo nível de qualificação, apareceram em torno de 1775, antes de sua institucionalização em 1790 ou 1791. A França normatizou seus canhões e seus professores, a Alemanha normatizou seus médicos. (Idem, p. 83).

Neste período ocorre, concomitantemente, a normatização do *espaço físico* da Escola, pois a disciplina exige um espaço específico, útil e funcional. Este espaço normatizado é constituído a partir da organização arquitetônica, seguindo a uma racionalidade semelhante a das prisões, com salas distribuídas lado a lado sem qualquer comunicação entre si, grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos, portões e vigias nos acessos etc., e na dinâmica do espaço interno das salas de aula, com mesas distribuídas em fileiras e alunos uniformizados, sujeitos a suposta autoridade do professor.

Esta ação do disciplinamento e da normalização se dá em torno de indivíduos “médios”, dotados de características físicas e mentais comuns à maioria dos homens, capazes de dar conta das exigências de seu período sócio-histórico. A norma não visa excluir, pelo contrário, busca enquadrar em seus parâmetros a maior quantidade possível de indivíduos, no entanto, aqueles que por ventura não se adequem a ela, como apontado acima, são lançados ao campo da não normalidade, do anormal, sofrendo as sanções que tal atributo lhe confere. (FOUCAULT, 2002c). Um dos mais notáveis impedimentos que foram postos ao sujeito anormal é relativo à sua presença em algumas instituições modernas, bem como a formação de instituições só para eles. Sua presença foi indesejável no sistema produtivo, no exercito e nas escolas, em contrapartida, seus locais específicos foram o asilo, a instituição para deficientes, o manicômio, e por vezes, a prisão.

Segundo Bueno (1999), as primeiras instituições para crianças com deficiências surgiram no século XVIII, na França. Eram instituições que acolhiam em regime de internato crianças cegas e surdas, anormalidades há tempos reconhecidas como tais. Conforme o autor, essas instituições diferenciavam-se dos manicômios por dois aspectos: elas buscavam algum tipo de melhora e tinham uma perspectiva de recuperação do sujeito acometido, bem como o desenvolvimento de algumas habilidades perdidas (mesmo que muitos permanecessem nesses lugares por toda vida); e segundo, nem todos as freqüentavam em regime de internato, havia alunos externos, principalmente os pertencentes a classes sociais abastadas. Essas

características retiraram desses estabelecimentos o caráter puramente segregacionista presente nos hospícios para doentes mentais.

Se os cegos foram identificados, desde os tempos mais remotos, isto se deve ao fato de que esta *diferença orgânica* gerou conseqüências na relação que esses indivíduos mantinham com o meio, impossibilitando-os de se constituírem como seres normativos, isto é, essa diferença se constituiu, *pela relação exigências do meio – características orgânicas*, em anormalidade.

(...)

Ao contrário, a deficiência mental, tal como a conhecemos hoje, não apenas só passou a ser identificada a partir do final do século XVIII, como foi construída na trajetória histórica de determinadas formações sociais que, gradativamente, foram exigindo determinadas formas de produtividade intelectual, as quais culminaram na caracterização de um determinado tipo de indivíduos – os deficientes mentais – que não conseguiram, em relação a essas exigências do meio (produtividade intelectual), se constituir como normativos. (Idem, p. 163-4, grifos do autor).

A função social das antigas casas de atendimento a deficientes compreendem três objetivos, que segundo Bueno (1999), permanecem presentes nas instituições atuais, são eles: proporcionar as crianças o contato com a cultura socialmente valorizada, desenvolvendo suas possíveis habilidades; segregar parte desta população, em especial os deficientes pobres; e a conformação das subjetividades dos sujeitos incorporados nessas instituições, incorporando-os a trabalhos em oficinas especialmente constituídas para esta mão-de-obra. No entanto, Bueno aponta a rápida degradação que sofreram tais estabelecimentos, onde, logo após sua formação, descaracterizaram-se quanto à primeira função, deixando de ter o caráter primordialmente educacional e emancipador ao qual um dia se propuseram.

Com efeito, esses institutos se transformaram em asilos, preenchendo basicamente a função de organizadores de mão-de-obra barata, que retiravam os desocupados da rua e os encaminhavam para o trabalho obrigatório, manual e tedioso, parcamente remunerado, quando não em troca de um prato de comida e um catre no “maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina.” (BUENO, 1999.p.167).

O processo de internação pelo qual passaram os sujeitos deficientes deste período participou ativamente da criação de uma imagem de dependência, em que seriam eles

incapazes de tomarem conta de suas próprias existências. Este imaginário sobre o deficiente permanece até os tempos hodiernos, influenciando a determinação dos espaços e ações destinadas a esses sujeitos, sendo que muitos deles introjetam tal conceito, limitando-se “voluntariamente”, assumindo de bom grado as restrições institucionais. Estar dentro delas seria um privilégio. Seguindo a mesma lógica, tais instituições, já que destinadas a incapazes, foram, em grande parte, adotadas pela filantropia, objetos das boas ações, da caridade. No Brasil, a trajetória da atenção ao deficiente é semelhante a dos países europeus, considerando-se algumas peculiaridades ocasionadas pela situação “periférica” de nosso país, sendo que as primeiras ações não segregacionistas surgiram apenas na década de 1930, com as classes especiais em escolas regulares. A condição de irreversibilidade com que eram apreciados os estados de anormalidade, retiraram a atenção do sujeito deficiente dos debates acerca da cidadania, mantendo-a em um nível assistencialista (Idem).

Um olhar governamental efetivo sobre a educação especial se deu a partir da década de 1950, período em que categorias diferentes da deficiência mental, auditiva e visual, entraram no âmbito da excepcionalidade. A atenção a esses sujeitos, cuja grande maioria antes estava desassistida pela educação, trouxe também a inclusão de problemas muito próximos a “normalidade” para dentro dos limites do anormal, servindo a uma padronização ainda maior da sala de aula regular.

A ampliação não só não significou o incremento do atendimento aos quadros patológicos já incorporados pela educação especial, mas passou a englobar sujeitos cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados. (BUENO, 1999, p.174).

Desta forma, a ampliação do atendimento veio a “higienizar” a sala de aula, tornando-a livre, não somente do sujeito mental ou fisicamente deficiente, mas também do “aluno problema”, da criança desprovida de apoio familiar, do aluno que teve pouco contato com a cultura oficial e poucas possibilidades de estimulação em período pré-escolar, a criança agitada. É arriscado generalizar, certamente muitos sujeitos se beneficiaram de um espaço e tratamento educacional diferenciado (talvez os que de fato dele necessitassem), mas certamente outros tantos tiveram seus problemas cronificados, destinados à estagnação ou a evasão escolar. Cabe afirmar que o problema da inclusão e da exclusão, vai além de uma colocação no espaço físico, deve-se pensar se o direito à educação do indivíduo está sendo

garantido, no local que for, ou seja, se a sua cidadania e a sua humanidade estão sendo respeitadas na classe regular, na classe especial, ou nas instituições especializadas.

2.6. A Psicologia Educacional e a atuação do psicólogo escolar:

2.6.1. A Psicologia e a investigação educacional:

A constituição da Psicologia Educacional remonta a publicação em 1903, de *Educational Psychology*, de E.L. Thorndike, e a edição da revista *Journal of Educational Psychology*, sendo que ela se consolida principalmente sobre três núcleos de investigação: as teorias da aprendizagem, as teorias do desenvolvimento e a elaboração de técnicas de medida das diferenças individuais. Sobre estas investigações criaram-se grandes expectativas de solução dos problemas da educação, sendo que tais estudos prosperaram até a década de 1970, expandindo-se em centros universitários, associações profissionais e produzindo vasta publicação científica. (MALUF, 1994).

No livro *Psicologia Pedagógica*, de L.S. Vigotski, está expressa a crença na possibilidade da Psicologia, junto com outras disciplinas como a Fisiologia, servir como uma fonte de conhecimento para a Pedagogia alcançar seus objetivos. A Psicologia indicaria “os meios” para que a prática educativa se constituísse em bases sólidas, necessariamente “científicas”, mas Vigotski já apontava a preocupação, citando Willian James, em não promover uma transposição da ciência sobre a prática, chegando à Escola com programas prontos a serem aplicados. A Psicologia Pedagógica viria a constituir uma nova ciência, e não uma mera adaptação dos enunciados da Psicologia Geral ao campo educativo. (VIGOTSKI, 2001). Esta recomendação do pesquisador, reafirmada pelo colega soviético, pouco foi considerada no desenvolvimento posterior das interações entre Psicologia e Educação, havendo a nítida predominância de um saber sobre o outro. Esta condição se revela em um artigo datado, provavelmente, da década de 1950, onde a Psicologia orientaria e validaria o processo educativo. São expressas as seguintes expectativas sobre a atuação da Psicologia junto à escola:

Inicialmente, “determinar eventualmente para cada criança, as causas intelectuais, caracteriais ou sociais de seu comportamento”, e assim, por

intermédio dos exames psicológicos “contribuir para a orientação escolar das crianças”. Em seguida, “apreciar as conseqüências psicológicas dos métodos educativos”, e “as provas psicológicas bem escolhidas podem unicamente permitir estabelecer este balanço”.

Enfim, “adaptar os programas às aptidões próprias de cada idade, e nisso também não pode existir precisão possível sem o emprego do critério psicológico”. (GRATIOT, s/d, p. 209-10, os trechos entre aspas são citação de *La reforme de l'Enseignements projet*, de 1947).

De modo semelhante, Piéron (1927) supôs, numa época em que a Psicologia Científica dava seus primeiros passos e estava recoberta de grandes expectativas, a possibilidade de utilizar testes psicológicos em substituição aos exames escolares:

Ao diagnóstico de inteligência, por meio dos tests, tende-se hoje juntar *tests de escolaridade*, por ocasião dos exames, segundo os processos clássicos, nas escolas; ou mesmo a substituir inteiramente as provas comuns, por tests perfeitamente aferidos ou escalonados. (p.131. Grifos do autor).

O desenvolvimento de métodos de medição psicológica, ou *psicométricos*, foram influenciados, primeiro, pelo avanço de ciências como a Química, a Física e a Astronomia ocorrido no século XIX, que utilizaram com sucesso equipamentos, conceitos e métodos estatísticos em suas pesquisas, o que suscitou a utilização de tais aparatos também ao estudo do homem; e outras influências marcantes se deram pela prática clínica médico-psiquiátrica e pelas investigações sociais, que necessitavam de métodos capazes de medir a estabilidade emocional e a inteligência dos sujeitos. No entanto, foi na escola que os primeiros testes de utilidade prática surgiram, direcionados ao problema da classificação dos alunos deficientes mentais. (NUNNALLY, 1970).

Durante o período entre as duas Guerras Mundiais, as testagens psicométricas assumiram grande popularidade e foram difundidas com poucos critérios científicos e sem análise crítica. O *coeficiente de inteligência*, ou “*QI*”, foi tomado como um rótulo que definia a pessoa, e muitos outros métodos foram produzidos para quantificar as mais variadas condições ou atributos complexos.

La excesiva y poco crítica aceptación de los tests durante este período no se diferencio del entusiasmo igualmente excesivo con que se acogieron muchos otros productos: se recuerdan varios descubrimientos médicos que en un principio se consideraron panaceas y que luego quedaron limitados a un empleo menos amplio y más conveniente. (NUNNALLY, 1970, p.64).

Após a empolgação gerada frente à possibilidade de traduzir em números as habilidades psicológicas dos alunos e com isso traçar seus destinos acadêmicos dentro de padrões normais, surge em meados dos anos de 1970 um período de crítica, em que os resultados obtidos pela Psicologia Aplicada à Educação são postos em xeque ante a fragmentação de seus dados e a dificuldade de aplicação do conhecimento gerado em laboratório às situações reais do cotidiano escolar. Evidenciou-se a relação de verticalidade existente, em que a Psicologia se colocou como um saber acima da Educação, uma espécie de fornecedora de conhecimentos, mesmo sem conhecer de modo satisfatório a ação e a realidade educacional. (MALUF, 1994).

A Psicologia Educacional desequilibrou-se na busca dos dados da natureza. Acreditou excessivamente nos determinismos hereditários e no caráter decisório das cargas genéticas. Pesquisas de laboratório com tarefas unívocas e fechadas originaram hipóteses cujo caráter reducionista veio à luz quando confrontadas com pesquisas mais próximas da vida cotidiana. A utilização abundante e pouco discriminada dos testes psicológicos gerou posturas “preditivas” que foram desmentidas pelas análises mais abrangentes dos determinantes do comportamento. (Idem, p.160-1).

A Psicologia continua em grande medida sendo considerada como um fundamento da educação, ou seja, um campo de saber que, em conjunto com outros como a Filosofia e a Lingüística, dão sustentação à prática de um outro campo – a Pedagogia, que não possui plena autonomia como outras ciências. Pode-se dizer que até meados do século XX, a Psicologia foi posta como uma “ciência mestra”, que poderia dar conta de todos os problemas da educação. Uma concepção mais atual acerca da disposição da psicologia educacional frente à problemática pedagógica pressupõe que esta disciplina serve de ponte entre a Psicologia e a Educação, sendo necessariamente uma *disciplina aplicada*, que se ocupa de processos como o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização, e que *contribui* na instrumentação da prática de pedagogos, psicólogos e psicopedagogos, tanto na instituição escolar quanto fora

dela, mas sem o protagonismo de outrora – não cabe mais a psicologia da educação dar ao processo de ensino o aval de “prática cientificamente embasada”. (COLL, 2004).

2.6.2. O Psicólogo Escolar:

Há dificuldades quanto à definição precisa da data e local em que nasceu a psicologia escolar *enquanto campo de atuação e especialidade profissional*. Estudos sobre a criança e experimentos com escolares, datados do fim do século XIX e início do século XX, produzidos nos Estados Unidos e em vários países da Europa dão indícios de que o interesse pela ação do especialista em Psicologia junto ao ambiente escolar emergiu em vários locais com propostas semelhantes, mas pontos de partida diversos, sendo empreendidas pesquisas paralelas, que décadas depois iriam romper fronteiras e compor um campo de conhecimento relativamente articulado, com aprimoramento de pesquisas e validação de testagens em outros ambientes culturais. No Brasil, o desenvolvimento desta área até a primeira metade do século XX foi tímido e pouco sólido, tendo uma história curta e marcada por esforços localizados e descontínuos empreendidos nas escolas normais, junto à formação de professores. (PFROMM NETTO, 2001).

A estruturação de um conhecimento sobre o qual se alicerçaria a profissão de psicólogo escolar remonta as primeiras décadas do século XX, no entanto, sua expansão se dá após a década de 1950, frente a demandas sociais que urgiam por procedimentos que qualificassem os alunos, a fim de homogeneizar as turmas, pois pressupunham que tal medida facilitasse o aprendizado e assim, aumentaria o rendimento escolar, demanda observada principalmente na realidade norte-americana, onde este campo profissional teve sua maior expansão e afirmação.(GUZZO, 2001). Como afirma Gratiot (s/d), o psicólogo, ao menos em suas formas iniciais de atuação, não possuía um objetivo próprio para seus estudos e análises, ele trabalhava em resposta a solicitações da comunidade escolar. Com base em seus conhecimentos acerca da mente humana, ele desenvolvia técnicas que *respondiam* as indagações da Escola, e de um modo mais amplo, da sociedade.

Nas primeiras incursões do profissional da Psicologia no âmbito escolar media-se a capacidade intelectual dos alunos separando-os em aptos ou inaptos para a aprendizagem em turmas regulares, e, em uma prática eminentemente excludente, laudos e pareceres atestavam a responsabilidade do aluno sobre seu fracasso: os problemas individuais que o impediam de aprender. Muitas vezes faltavam critérios éticos e científicos, bem como não se

contextualizava a análise de cada caso. Desta forma, o psicólogo respondeu a solicitação de tratar dos “casos desviantes”, preferencialmente sem alterar a rotina da escola. O “aluno problema” foi excluído das classes regulares com a intenção de incluí-lo nas normas desejadas. (ANDRADA, 2005).

Tal abordagem traz consigo dois modelos de prática profissional e concepção teórica: o modelo médico, regido pelo paradigma saúde-doença / normal-anormal, em que se pressupõe ser possível afastar o sujeito portador do problema, curá-lo, e devolvê-lo ao contexto escolar (e no caso dos “incuráveis”, simplesmente isolá-los ou excluí-los); e um parâmetro ditado pelas ciências naturais, que prioriza a quantificação e a reprodutividade de dados experimentados. Essas duas posições desembocam no abuso de técnicas psicométricas em situações isoladas, em detrimento de análises contextualizadas, e na carência de trabalhos preventivos, dando-se ênfase ao atendimento curativo em situações-problema já consolidadas. (MALUF, 1994).

Este problema remete a questões envolvidas na própria formação do profissional, que se dá de forma generalista em praticamente todas as universidades brasileiras. O profissional sai da graduação *legalmente apto* a exercer a função de psicólogo em qualquer área, mesmo sem ter experimentado ou conhecido de modo satisfatório diversos dos campos de atuação que poderá vir a enfrentar. Na área da Psicologia Escolar e Educacional percebe-se inclusive a ausência de modelos sobre os quais alicerçar a prática cotidiana, e de definições claras quanto a teorias, clientela, foco e local de ação deste profissional. Mesmo quando inserido no ambiente escolar, o psicólogo mantém-se distante da dinâmica institucional trabalhando de forma isolada, o que reduz o impacto da sua prática sobre os problemas da Escola. (GUZZO, 2001).

A demanda para o trabalho do psicólogo na escola surge, à primeira vista, com um caráter remediativo, frente a isto é premente a busca por uma leitura crítica e ampla sobre as funções deste campo de atuação dentro da escola. (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001). A Escola é um ambiente estruturado onde a *inadaptação* a padrões socialmente valorizados se evidencia, assim como as diferenças culturais, que acabam assumindo, por vezes, feições “psicopatológicas”. Como apontado por Bueno (1999), acima citado, certas condutas sofrem este processo de patologização por haver um olhar e uma leitura especializada direcionada a estes fenômenos e a esses sujeitos, sendo comum uma abordagem clínica e individual sobre os problemas, ampliando processos de exclusão.

Diante destas implicações, dos riscos que uma transposição da clínica à Escola acarretam, se desenha uma nova ação para o profissional psicólogo dentro do ambiente

escolar, em que perde-se o foco no indivíduo e se volta o olhar para a instituição e seus processos. Considera-se que

A atenção do psicólogo não se centra mais na criança individualmente considerada como portadora dos problemas de aprendizagem, mas se desloca também para a escola e as condições de ensino. Estão surgindo novas formas de atuação, em que o psicólogo ajuda a escola e os docentes a melhor atingirem seus objetivos, na medida em que lhes oferece um conhecimento psicológico útil, que leva em conta a heterogeneidade das significações culturais. (MALUF, 1994. p.194).

Para que tal condição, ainda muito mais ideal que real, possa se efetivar, cabe ao psicólogo desenvolver um aparato técnico-teórico próprio a seu objeto, e compreender a constituição histórica dos cenários que encontra na instituição escolar, onde nada é imóvel ou definitivamente estabelecido, logo, havendo a possibilidade de sua releitura e reconstrução, da qual o profissional deve participar de forma consciente e crítica. (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001). Como visto acima, e como propõe este capítulo, a noção de anormalidade, patologia, loucura, dentre outras categorias científicas ou não, são constituídas em confrontos cotidianos e localizados na história, em que os sujeitos e as instituições por eles operadas constroem espaços, procedimentos e destinos aos indivíduos que de algum modo fogem a padrões de comportamento ou de pensamento esperados naquele contexto. Atualmente, tendo clara esta articulação entre saberes, poderes e processos de subjetivação – modos de se fazer gente no entorno social, possuidora de funções e atributos, cabe a “função psi” levar em consideração as conseqüências de sua ação sobre os sujeitos, principalmente quando inserida em uma dinâmica institucional, como a escolar, e armada com seus mecanismos de sujeição.

III- PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DA GESTÃO DO MAL-ESTAR NA ESCOLA

Optou-se por tomar como referencial para esta pesquisa a obra foucaultiana, dada a sua atenção dedicada à dinâmica de funcionamento e constituição das instituições e das Ciências, como é o caso da Escola Moderna e da Psicologia, assim como por sua abordagem dos discursos e práticas sociais ligadas aos sujeitos alheios à lógica institucional da modernidade, tomados como anormais ou indisciplinados; e por sua ênfase em três eixos temáticos fundamentais também pertinentes a este estudo: o saber, o poder e o sujeito, em suas múltiplas imbricações. De um modo geral, serão consultadas as principais obras de Michel Foucault e de seus comentadores, mas centrando a análise nas abordagens acerca da constituição dos saberes e práticas acerca da anormalidade e do disciplinamento (que em última análise objetivam uma compreensão da produção e organização de saberes e poderes em ciências e instituições como a Psiquiatria, a Pedagogia, a Psicologia, o Manicômio, a Prisão, a Fábrica, a Escola Moderna, etc.).

Em sua primeira fase, a crítica foucaultiana à Ciência não objetiva sua destruição, mas sim revelar seus condicionamentos pré-científicos, originados nas configurações de poder, e seus fins extracientíficos, que incidem sobre a sociedade e os sujeitos. Ele não propõe a recusa ao saber, mas o combate aos efeitos de poder subjacentes à prática científica, que impregnaram as instituições modernas estabelecendo seus modos de ação. “Não se trata de rejeitar o saber, mas de combater os efeitos de poder inerentes ao funcionamento da ciência, invocando, nesse combate, não a desrazão, a intuição, o *élan vital* ou a vontade de poder, mas, precisamente, o saber, ou saberes, localizados nos *bas-fonds* da ciência oficial.”(ROUANET, 1987, p.220).

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

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

3.1. O sujeito e a Educação:

As práticas e as políticas para a Educação são arquitetadas, em sua origem, sobre alguma concepção filosófica de *sujeito*, sendo que na sociedade ocidental, esta herda elementos da racionalidade moderna, baseada na filosofia iluminista. O que se pensa sobre o sujeito é o ponto de partida que fundamenta a construção de um projeto educativo, sendo que suas feições finais são, em grande parte, determinadas por este princípio. Deste modo, romper com uma forma unívoca de conceber o sujeito, é abrir uma gama de novas possibilidades de pensar a Educação e sua inserção no contexto social. (VEIGA-NETO, 2005).

Ao trazer à luz a concepção de sujeito presente nos estudos de Michel Foucault (1926-1984), resgatando os elementos críticos frente à tradição moderna nele contidos e as possíveis implicações de sua análise nos modos de pensar a Educação contemporânea, pode-se romper com a “naturalidade” das práticas no cotidiano escolar, fazendo uma crítica em profundidade de seus elementos constitutivos e de suas bases teóricas e técnicas – seus discursos de verdade que incidem sobre os indivíduos. Para este fim, são retomadas aqui, obras do autor que abordam as instituições, trazendo à discussão os argumentos que fundamentam sua análise acerca das formas de subjetivação engendradas na Modernidade, formas que, explicita ou implicitamente, estão presentes em boa parte das teorias educacionais contemporâneas.

As construções filosóficas modernas acerca do sujeito contribuíram, cada uma a sua forma, para a noção de sujeito *desde sempre aí*. A própria noção moderna de que o sujeito é a

matéria-prima a ser trabalhada pela Educação partiu do entendimento de que o sujeito é uma entidade natural, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico. Este entendimento acaba por influenciar o campo da Educação Contemporânea através de pensadores como Piaget, que assim como Kant, concebem o humano a partir de um mesmo ponto básico, em que o sujeito, como ser natural, está intrinsecamente dotado da capacidade de aprender. (VEIGA-NETO, 2005). Como exemplo desta forma de interpretação, pode-se retomar alguns fragmentos da obra *Emílio ou da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), trabalho considerado uma das primeiras teorizações da pedagogia moderna:

(...) para que o projeto [educativo] seja admissível e praticável em si mesmo, basta que aquilo que ele tem de bom esteja na natureza da coisa; neste caso, por exemplo, que a educação proposta seja conveniente ao homem e bem adaptada ao coração humano. (ROUSSEAU, 2004. p.5).

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e que quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou a barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. (idem, p.14-15).

Praticamente todas as correntes pedagógicas modernas partilham desse mesmo entendimento, o *sujeito desde sempre aí*, onde a Educação deve responsabilizar-se pela condução do processo de formação do ser humano, que possui uma natureza peculiar. Contrariamente a esta corrente, o sujeito em Foucault não é concebido como *desde sempre aí*, ou seja, ele não é pré-existente ao social, logo, a função da escola vai além de um mero aprimoramento de um ser dado de antemão. Foucault, ao não partilhar desta concepção, acaba por esvaziar o conceito iluminista de sujeito moderno, gerando um problema até então inexistente para as teorias da Educação Moderna. (VEIGA-NETO, 2005). Nesse sentido, a instituição Escola tem sua função ampliada para além do aprimoramento do homem, passando a ser atravessada e marcada pela configuração social, tendo o papel de *definir o sujeito*, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e pelo modo como transmite o saber. (PRATA, 2005).

Conforme Dreyfus e Rabinow, citados por Deacon e Parker (2000) “A Educação tal a conhecemos é um aspecto de uma prática disciplinar eminentemente ocidental que tomou com a definição kantiana dos seres humanos como, simultaneamente, sujeitos cognoscentes e objetos de seu próprio conhecimento.” (p.100). A idéia de sujeito da modernidade, o sujeito

racional, que interpreta, conhece e domina, tornou-se inquestionável como se este fosse natural, tornando-se praticamente invisível diante de uma análise macroestrutural. Já em Foucault, o sujeito constitui a si próprio em relação aos outros, no duplo sentido de ser “sujeito a um outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento.” (FOUCAULT, apud: DEACON & PARKER, 2000, p. 102).

A concepção moderna de homem, como ser “natural” passível de aprimoramento por meio da técnica, permanece viva no ideário educacional contemporâneo, sendo o discurso embasado nesta possibilidade que sustenta o poder de submeter sujeitos à lógica escolar, intimamente vinculada à dinâmica social. Estuda-se com a perspectiva de “ser mais” ou “ser melhor” no futuro, é frente a esta promessa, que por vezes se apresenta como uma verdade, que a pessoa adentra, ou é lançada, à malha do poder presente na instituição escolar, sujeitando-se, ou por vezes, resistindo, as suas lógicas de poder e saber, sendo sobre esta forma de conceber o sujeito e a relação deste com as instituições, que se dá boa parte da crítica foucaultiana.

3.2. As instituições modernas e a formação do sujeito:

Foucault se debruçou sobre diversas instituições e campos do saber que compõe a sociedade moderna, dentre elas destacam-se a Medicina Científica, a Prisão e a Justiça, o Manicômio e a Psiquiatria, a Moral Sexual, as Ciências Humanas, dentre outras, no entanto, suas incursões nesses campos não ocorreram efetivamente com a intenção de traçar uma história dessas construções sociais, mas na busca de seus modos de produção de saber, e da ação dessas sobre os homens deste período, ou seja, o estudo foucaultiano buscou analisar como as diversas instituições, forjaram seus saberes e o “homem moderno”, sendo que a própria concepção de *sujeito* é considerada como construída dentro deste contexto. Embora Foucault não tenha dedicado nenhum de seus trabalhos exclusivamente à Escola, são diversas as menções a práticas e saberes pedagógicos, vinculando-os a uma forma de poder característico, como será visto a seguir.

Foucault propõe que a constituição deste sujeito se dá por intermédio de um tipo específico de poder alicerçado nas instituições da modernidade: o *poder disciplinar*.

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

Educação e a ordem, para Foucault (1984), são dispositivos intrínsecos à racionalidade moderna e estariam ligadas as técnicas disciplinares das escolas. A Escola enquanto instituição moderna que contribuiu para a formação do sujeito passou, como apontado anteriormente, por um processo de normatização, semelhante ao experimentado por tantas outras instituições, onde os profissionais que nelas operavam foram padronizados em seus gestos e formações.

Não apenas a normatização do professor fez surgir a Escola Moderna, mas a própria normatização do espaço físico foi elemento constitutivo desta, pois, para Foucault (2002a, p.106), “um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial”. A organização ou normatização do espaço, objetiva o disciplinamento do sujeito através da individualização dos alunos, enquadrados em um espaço quadriculado, onde suas posturas e gestos são monitorados permanentemente, bem como sua produção ou aproveitamento, através de exames periódicos.

Segundo Gore (1994) outro conceito a ser considerado nesta discussão sobre a educação e sujeito diz respeito ao governo. Gore retoma a visão de governo do século XVI, onde governar significa dirigir, comandar, indivíduos ou grupos, assim governar significa estruturar o campo possível de ação dos outros. Foucault mostra que as formas de governo moderno mudaram passando do poder soberano, visível e localizado na monarquia, para o poder disciplinar, exercido de modo a não aparecer. (QUEIROGA, 2001).

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (FOUCAULT, 2002a. p.106).

A vigilância no paradigma disciplinar se dá paradoxalmente, de forma massificante e individualizada, onde os sujeitos policiam-se mutuamente através do olhar, estabelecendo o que Foucault chama de *panoptismo*, um olhar onipresente, que teve sua origem no controle das infestações da peste nas cidades, e que passaram a permear toda a sociedade.

O esquema panóptico, sem se desfazer nem perder nenhuma de suas propriedades, é destinado a se difundir no corpo social; tem por vocação tornar-se aí uma função generalizada.

(...)

O panoptismo é o princípio geral de uma nova “anatomia política” cujo objeto e fim não são a relação de soberania mas as relações de disciplina. (FOUCAULT, 1984, p.183-4).

As alterações nas relações de poder propiciaram a passagem da força física, material e temível do Monarca, com seus rituais públicos de suplício dos condenados, para o que Foucault (1984) chamou de reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos: o aprisionamento e a correção. Foi essa significativa transformação que marcou a passagem de uma sociedade penal para uma sociedade disciplinar, de vigilância individualizada. Como ícone desta modalidade de poder, tem-se o *Panopticon*, projeto arquitetônico de Jeremy Bentham (1748-1832) que consistia basicamente em:

Um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semi-cerrados de modo a poder ver sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. (FOUCAULT 1996, p. 87).

O ideal de observação da sociedade disciplinar, pouco a pouco espalhava-se pelas prisões, hospitais, escolas e cidades operárias. (FOUCAULT, 1984). A vigília ininterrupta desempenhava um poder ao mesmo tempo em que constituía saberes. As relações cotidianas

de poder empreendidas nas prisões encontraram-se com os saberes da criminologia, da mesma forma, os hospitais encontraram-se com os saberes da classificação das doenças, e nas escolas encontraram-se com os saberes da pedagogia. (FONSECA, 1995).

No entanto, Foucault não estabeleceu uma relação causa efeito entre saber e poder. Defendia a existência de um total entrelaçamento ou encontro entre um e outro. E foi exatamente esse encontro do poder com o saber que possibilitou a configuração da sociedade disciplinar, ao mesmo tempo em que permitia a difusão dos cuidados e preocupações com a disposição do espaço, com o controle do tempo, com a ininterrupta observação e vigília, atrelados à elaboração de registros, à distinção de condutas e hábitos e à produção de conhecimentos específicos. (SILVA, 2007).

O poder disciplinar se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeitado o indivíduo disciplinar. (FOUCAULT, 1984, p.167).

Como dispositivo essencial, para a proliferação do modelo de sociedade disciplinar, foi utilizada a visibilidade que, a princípio, era percebida como elemento controlador do detento, do aluno, do doente, do louco, do operário, mas, para além desse objetivo, com a observação cotidiana possibilitou-se a construção de um conjunto de saberes com o objetivo de moldar o comportamento, o pensamento e os costumes dos indivíduos. Com a configuração da sociedade disciplinar, a visibilidade acabou por se atrelar a outras características, principalmente no que se refere à expansão das áreas de atuação dos saberes. A partir desse contexto, o vigiar constante ultrapassou o interior arquitetônico do panóptico (prisões, escolas, hospitais, etc.), para atingir o espaço público. (SILVA, 2007).

O sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através dessas pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola. Em geral, práticas tais como o exame e outras pequenas técnicas – tabelas, gráficos, formulários – fabricam e fixam o indivíduo e sua diferença à medida que acumulam e ordenam uma massa de significações. (PIGNATELLI, 2000, p.129).

Este sujeito obediente adquire uma coleção de hierarquizações e ordenações divisórias surgidas a partir de operações disciplinares, ampliando a superfície sobre a qual o poder opera. Essas pequenas práticas colaboram para produzir um indivíduo segmentado, permitindo o aumento na quantidade de poder exercido. O sujeito torna-se mais visível, e tal visibilidade é a medida de um poder que se move com o objetivo de disciplinar. “Enquanto somos produzidos, não somos meramente um artefato ossificado do poder e do saber. O sujeito é uma presença plástica, uma resposta urgente à desordem, tanto no sentido terapêutico quanto no político.” (PIGNATELLI, 2000, p.129). Na sociedade disciplinar, o sujeito é constantemente interrogado, é um objeto de informação.

Percebe-se o sujeito como indivíduo coagido, mas isso não significa dizer que este indivíduo seja meramente explorado, não se está falando em tirar, mas em investir no corpo através da aplicação de várias técnicas disciplinares, que por sua vez, ampliam a capacidade produtiva desse sujeito. Assim, o poder molda a subjetividade, tornando os indivíduos objetos de instituições e processos sociais a partir do momento que nos envolvemos intencionalmente em uma ação. O sujeito acaba por se destituir de seu poder político para se tornar economicamente eficiente, ao mesmo tempo, acredita adquirir mais poder através de suas ações políticas engajadas ou militantes (somadas a redes de poder-saber socialmente constituídas). (PIGNATELLI, 2000).

O projeto moderno de educação, em consonância com o modelo político adotado após a decadência do Antigo Regime (monarquias absolutistas) e com os discursos daí advindos, foi um empreendimento que idealizava a *universalização da educação*, ao mesmo tempo em que a tornava mais “científica”, tendo em Kant um de seus precursores. Nos séculos XIX e XX, o projeto do progresso universal através da educação foi pensado por diversos setores da sociedade, como a Igreja e o Estado, com o intuito de tornar o sujeito um cidadão moral e politicamente útil. Neste sentido houve a contribuição de ciências emergentes como Psicologia, Sociologia e Ciência Política, que buscaram desenvolver as metodologias empíricas e cientificamente verificáveis que possibilitariam identificar de modo objetivo os sistemas sociais e educacionais mais racionais e condizentes com o projeto da Modernidade. (JONES, 1994).

O Estado, a partir dos postulados da Economia Política, em relação com o desenvolvimento das forças produtivas e com a necessidade de governar os sujeitos e a população, empreendeu uma ampla reorganização dos saberes servindo-se de diferentes procedimentos. E assim, frente a saberes plurais, polimorfos, locais, diferentes segundo as regiões, em função dos diferentes

espaços e categorias sociais, o Estado, através de instituições e agentes legitimados (entre eles, desempenharam um papel destacado, os professores) pôs em ação toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los a seu serviço. (VARELA, 2000, p.90).

Desta forma a ciência educacional imaginava uma educação padronizada, que transformaria o homem, visão iluminista de Kant, influenciada pelas idéias de Rousseau. De tal modo, uma educação corretamente ordenada revelaria ou recuperaria a natureza verdadeira do homem possibilitando a criação em todo o indivíduo da capacidade latente para a liberdade moral. Já para Foucault, a ciência não corresponde necessariamente à originalidade, a descoberta e a melhoria da condição humana, pois a vontade científica e o progresso humano não são intrínsecos, são na verdade, em última instância, fenômenos políticos e éticos. A partir do século XIX há uma mudança discursiva abrindo um novo domínio de governabilidade, onde a soberania concebida em termos jurídicos sede espaço para uma nova preocupação com a técnica gerencial. Dessa forma, a preocupação emergente com a população desencadeava a necessidade de inventar novas técnicas de poder. (QUEIROGA, 2001).

Para Deacon e Parker (2000) a educação ocidental tem assumido várias formas, seja ela religiosa, tradicional, liberal, comportamentalista, socialista; fascista; nacionalista; progressista; construtivista, crítica, entre outras tantas, todas vinculadas à escolarização de massa que tem seus discursos educacionais baseados num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para esclarecer, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Esta prática, derivada da fé iluminista, considera o sujeito, em seus discursos pedagógicos, algo unitário, autoconsciente e engajado na busca racional da verdade e dos limites da realidade que podem ser descobertos. O próprio professor, obediente a essa fé, se constitui como a autoridade ativa e comunicativa capaz de produzir e reproduzir o conhecimento, enquanto o aluno pode ser ativo, mas nunca deixando de ser subordinado, conduzido pela autoridade do professor, ou por si próprio, através do autodisciplinamento.

Segundo Gore (2000) a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, em que os estudantes são conduzidos a conservar a si e aos outros sob controle. As técnicas e práticas que induzem esse comportamento podem ser chamadas de tecnologias do eu. Tais tecnologias agem sobre o corpo, controlando olhos, mãos, boca e movimentos.

As pedagogias, nessa análise, funcionam como regimes de verdade. As relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia. Sejam elas auto-impostas, impostas pelos professores, ou impostas sobre os professores. (GORE, 2000, p.14).

A Educação nesse contexto é analisada como uma prática disciplinar de normatização e de controle social. Nessas condições, na análise de Foucault desenvolvida até 1972 as práticas pedagógicas funcionam como um dispositivo orientador à produção do sujeito e estão relacionadas a procedimentos de objetivação no panoptismo, sendo o “exame” ou a “prova” um bom exemplo de práticas educativas dentro de um conjunto mais amplo de dispositivos mediados por certas tecnologias de classificação e divisão, tanto entre indivíduos, quanto no próprio indivíduo. (LARROSA, 2000).

O sujeito pedagógico aparece então como o resultado, a articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam, nesse mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pela escola de massas. (LARROSA, 2000, p.52).

Segundo Varela (2000), a disciplinarização dos saberes e a disciplinarização dos sujeitos criaram um círculo vicioso onde um reforma o outro tornando possível o nascimento das Ciências Humanas. Esse círculo de disciplinarização encontrou no interior das escolas as condições culturais necessárias para sua propagação. Constituindo-se em duas faces de um processo que atravessa o conjunto da organização escolar.

Os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes. Estas classificações e hierarquias de sujeitos e saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento. A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objeto da transmissão. (VARELA, 2000, p.93).

Para Pignatelli (2000), essa escola é um lócus de poder e saber. Assim sendo, as instituições escolares podem ser um local perigoso. Não pelas formas grosseiras, brutais ou ilícitas de poder, e sim, pelo disciplinamento aparentemente benevolente e eficiente que busca saberes sobre os professores, suas práticas e seus alunos, ampliando o domínio autolimitador da normalidade e da marginalização, ou da reabilitação do desviante.

Desta forma no século XX as exigências de governabilidade propiciaram um complexo de conselho e segurança, desgarrados do ideal de modernidade progressista. A escola, o hospital, as agências promotoras do bem-estar social forneceram locais institucionais propícios às técnicas e práticas: estratégias de um biopoder sobre uma população crescentemente terapeutizada. Todo este aparato tutelar saturou a família urbana com normas médicas, psicológicas e pedagógicas, desencadeando um conjunto de situações que apontam para uma insuficiência do paradigma moderno de progresso através da educação científica.(QUEIROGA, 2001).

A Educação permanece na sociedade ocidental como meio primordial pelo qual os sujeitos tem acesso aos discursos, as verdades historicamente estabelecidas, e sua forma de atuação reflete a dinâmica das lutas sociais, onde, segundo os interesses políticos, tem-se uma abertura ou restrição ao direito a tais posições de sujeito falante. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2002d, p.44). A Educação opera poder, seja pelos meios de sujeição do indivíduo, seja pela ordenação dos saberes, em uma dupla disciplina - corpórea e epistêmica.

3.3. O poder-saber:

O poder do qual fala Foucault compreende algo impalpável, que não é passível de observação direta, mas sim um atributo volátil. Na análise foucaultiana, o poder surge sempre nas *relações*. Ele é conferido, potencializado ou articulado sempre *entre as pessoas*, não havendo uma possibilidade de captura, uso ou desenvolvimento individual do poder. O poder não se toma ou se dá, se ganha ou se perde. É uma relação de forças. Circula em rede e perpassa por todos os indivíduos. Neste sentido não existe o "fora" do poder. Trata-se de lutas transversais presentes em toda a sociedade, e em todas as sociedades. (VEIGA-NETO, 2005).

O poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, não está localizado aqui ou ali, nem está nas mãos de alguns. O poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e nessa rede todos os indivíduos circulam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo. Nessa perspectiva, não se trata da questão de “quem tem o poder”, mas de estudá-lo no ponto em que se implanta e produz seus efeitos reais. (PRATA, 2005. p.109).

O poder em Foucault é concebido como a multiplicidade de relações que permeiam a sociedade, é onipresente, já que ele provém de todos os lugares ou “de baixo”. Não se concebe o poder como originado de uma única fonte, como o Estado por exemplo, mas sim algo que se constitui nas diversas relações sociais, podendo ser *centralizado ou organizado* nas diversas instituições. Trata-se de

uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (...) não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio de relações desiguais e móveis. (FOUCAULT, 2001. p.89-90).

Para fins de clareza, é importante expor o que não se enquadra nesta concepção de poder. Poder é aqui tomado como algo de natureza diferente da violência. A violência incide diretamente sobre uma coisa ou um corpo, destruindo-o ou submetendo-o. De modo diverso, o poder age de forma menos ostensiva, guiando as ações do sujeito e fazendo-se perceber como necessário. Poder, nesses termos, também não compreende “o Poder”, enquanto “conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado” (FOUCAULT, 2001. p.88), não havendo a primazia do aspecto superestrutural na abordagem foucaultiana acerca do tema. Foucault não desenvolve uma teoria geral do poder, pois ele não o toma como possuidor de uma natureza ou essência universal. De forma semelhante, foram tematizados os demais objetos do estudo foucaultiano, pois, não havia o interesse em fundar uma ciência, teoria ou sistema, mas sim, realizar análises fragmentárias e passíveis de transformação. Foucault introduz a questão do poder em obras como *Vigiar e punir* e *A vontade de saber* (primeiro volume da *História da sexualidade*) como ferramenta de análise que contribui para explicar a produção dos saberes. A própria produção da individualidade foi atribuída ao poder, a um tipo específico antes comentado: o poder *disciplinar*. Pelas práticas políticas disciplinares articuladas por diversas instituições, como o

Hospital, o Exército, e a Escola, originou-se o indivíduo, o homem moderno, e o saber que lhe concerne, as Ciências Humanas. (MACHADO, 2002).

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

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 1984.p.30)

As instituições modernas como a Medicina Científica, o Exército e a Escola, por exemplo, articularam e produziram em seu bojo poderes e saberes que as afirmaram enquanto necessárias e úteis à sociedade, e que modelaram os sujeitos a elas ligados, transformando de forma substancial as civilizações nas quais elas se inseriram, modificando suas arquiteturas, valores morais, o trato com o corpo, os modos de educar, as formas de punir, etc.. Pode-se dizer que o binômio *poder-saber* gera consentimento, naturalizando práticas e idéias construídas historicamente, tornando-as parte integrante das subjetividades. Com isso, Foucault contrapõe a tradicional idéia de que o saber se constitui em relações onde o poder é suspenso, onde se compõe uma neutralidade que originaria a sabedoria.

Essas relações de ‘poder-saber’ não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (FOUCAULT, 1984, p.30).

Há uma íntima ligação entre a constituição de campos de saber e os interesses políticos internos das instituições, e com a relação dessas com a sociedade em geral (o que a sociedade espera como ação dessas instituições). Estas práticas de produção da verdade enquanto discurso, são regidas por regras que as controlam, “(...) não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘política’ discursiva que devemos reativar em

cada um de nossos discursos.” (FOUCAULT, 2002d, p.35). No caso do saber psicológico, somente cabe dizer a verdade ao sujeito que passa pelo crivo deste saber instituído - o trabalhador ou pesquisador da “área psi”. Como apontou Foucault, 2002d, “(...) ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.”(p.37).

Deste modo, a Escola não possui a autonomia para pronunciar a verdade sobre aquilo que lhe é estranho ou inconveniente, tudo o que fugir a sua normalidade, por ela estabelecida e desejada (o seu público regular), será domínio de outras instituições e saberes, e não caberá a seu pessoal - professores, supervisores, orientadores, diretores, etc., determinar o verdadeiro sobre esses casos, daí a necessidade do encaminhamento a profissionais “especializados”, que dominam as regras de discursos não-pedagógicos, pois esses sim têm o aval para deles falar, por mais que a realidade e os conflitos envolvidos em cada caso estejam deles muito distantes ou não sejam de seu conhecimento. Trata-se de um direito à verdade, e não de uma possibilidade de tradução ou interpretação direta dos fenômenos; e da possibilidade de operar poder por meio deste discurso, incidindo sobre as subjetividades.

3.4.Uma leitura possível sobre a posição do aluno na instituição disciplinar:

Dentro desta perspectiva acerca o poder, não é possível conceber uma posição de passividade, mesmo por parte dos “assujeitados” do processo, já que do poder todos participam. Fischer (2002) aponta que em Foucault, “o sujeito não é considerado como titular ou desencadeador dos acontecimentos, mas situado no jogo contínuo das relações saber/poder, e delas em parte dependente.”(p.78). Considera-se que o sujeito é intersubjetivamente determinado na medida em que ele é governado externamente por outros, e internamente, através de sua própria consciência.

(...) encarar o sujeito muitas vezes como produto de relações de poder não significa que ele exerça somente papel passivo diante dos fatos vividos. Há ações e reações por ele assumidas, denotando-o como partícipe na edificação de sua subjetividade. De fato, é sob esta perspectiva que a sociedade se organiza e a história se efetiva: os indivíduos sabem o que devem fazer e pensar, sem que mecanismos de poder sejam acionados de forma vigorosa ou lancinante. (FISCHER, 2002.p.79).

O aluno, figura sobre a qual se aplica a prática pedagógica, submete-se à educação de forma parcial e seletiva, aderindo ou resistido a determinadas proposições. O modo mais típico assumido pela resistência dos educandos é a indisciplina, marcada por um comportamento desordenado, contraponto direto do modelo engendrado pelo poder disciplinar, mas esta não é a única forma, podendo-se somar a ela toda uma diversidade de mecanismos usados para burlar a ação disciplinadora, como a “cola”, a simulação, o vandalismo, o arremedo, dentre outros atos de “criatividade transgressora”.

A contestação, a revolta, a agitação e o desprezo ao conteúdo dado, são demonstrativos de uma situação onde o poder do discurso escolar perdeu força ou não atingiu seus alvos, não conseguindo provocar a adesão de certos sujeitos. O “bom aluno”, dócil e produtivo, é aquele que compactuou (não necessariamente de forma consciente) com a proposta educacional. Esta adesão se dá por intermédio de outras relações sociais, sendo ela reflexo dos discursos presentes também nas comunidades e nas famílias desses sujeitos. Cabe afirmar que o discurso da Escola não é onipresente ou natural, que ele não possui o estatuto de verdade em todos os contextos.

A postura de aversão à educação muitas vezes é vinculada à precariedade de condições de vida de muitos alunos, a uma “pobreza cultural” que acompanha a miséria econômica de parte significativa da população. No entanto, é cena recorrente pais de classes abastadas procurarem ajuda técnica, como a dos psicólogos, por exemplo, frente ao impasse de verem seus filhos, possuidores de todas as condições favoráveis à educação, resistirem com veemência ao estudo. Sem entrarmos nas possibilidades de interpretação psicanalítica desta questão, o que se vê são filhos que, aos trancos, chegam até o nível de escolaridade de seus pais, pais esses que, nas condições de suas épocas, conseguiram ascensão social sem uma formação acadêmica razoável, trabalhando em ramos como o comércio, serviços e a indústria, onde habilidades práticas, como o carisma, o esforço ou o empreendedorismo, foram suficientes para o sucesso profissional. Em um contexto como este, o “estudar para ser alguém na vida” não se caracteriza como um discurso verdadeiro, apresentando-se sim, como um argumento falacioso, incapaz de promover a sujeição do aluno aos programas do ensino formal. Seguindo a mesma dinâmica, porém em condições extremamente diferentes, parte considerável da anteriormente mencionada classe menos favorecida, desconhece a possibilidade de agregar valor ao trabalho por meio do estudo, ou vê esta possibilidade como algo infinitamente distante de suas possibilidades, sendo que os ideais da educação, tão nobres, oportunos e coerentes para quem o profere, são sentidos por este público como uma fantasia digna de escárnio.

O ato de resistência engendrado pelo educando, embora seja dirigido a um poder e um saber instituídos que lhe são postos como obrigações atestadas em lei, mas que acabaram falhando enquanto uma verdade, volta-se contra pessoas e estabelecimentos concretos, em especial sobre a figura do professor e sobre o prédio escolar, gerando situações de sofrimento ao docente, improdutividade e degradação física do ambiente educacional. É ilusório imaginar um processo educativo sem sofrimento, dado que aprender e ensinar, na medida em que implicam transformações nas individualidades, são atividades árduas e frequentemente frustrantes. No entanto, tal condição de sofrimento inerente não deve ser confundida com quadros de confronto aberto, onde a dificuldade na gestão de conflitos causa o avanço sobre os limites do poder adentrando ao campo da violência, praticada mutuamente. Compreender a “rebelião discente” como uma crítica aos pressupostos da Escola poderia ser um primeiro passo para pensar vias de administração desta crise, que adentra as salas de aula de forma persistente.

3.5. Do professor como mediador político:

Compreender a dinâmica do poder, suas características e implicações, é lançar luz sobre a ação humana, política por excelência. Para os educadores, tal compreensão viabiliza o entendimento, e talvez, a gestão parcial desta variável, muitas vezes ignorada, mas extremamente importante em um campo de conflitos evidentes - a Escola, local de formação de sujeitos, onde o poder e a resistência ganham múltiplas roupagens. O professor, em uma concepção tradicional de forte presença no senso comum – a de sujeito portador do saber ao qual cabe a tarefa de transmiti-lo, é colocado em uma situação de disparidade frente ao aluno. O docente já adentra ao enquadre pedagógico em uma posição de poder previamente arquitetada, a própria distribuição física da sala de aula atesta isto, colocando-o a frente, dando-lhe a palavra cuja pronúncia deve silenciar aos demais. Por mais que posturas renovadoras busquem romper este paradigma, ele permanece como um modelo básico, quase como uma condição *sine qua non* da prática pedagógica. Esta posição, embora pareça favorável como uma espécie de “vantagem tática”, o lança diretamente ao confronto, incitando de imediato os movimentos resistenciais daqueles para quem sua fala não é vinculada a um discurso de verdade previamente concebido.

Diante deste quadro, o que caberia ao professor fazer como forma de arregimentar esses sujeitos alheios ao discurso educacional? Uma das respostas mais comuns nessas

circunstâncias, que surge quase automaticamente, é rebater a contestação do aluno, fazendo uso de recursos coercitivos, como a ameaça, que pode ser aberta ou sutil, recorrendo as “autoridades”, sejam elas a direção da escola ou os pais, bem como fazendo uso das de velhas tecnologias disciplinares passíveis de aplicação no ambiente escolar, como o exame e o controle do tempo do sujeito (as provas e os “castigos” envolvendo uma programação diferenciada das atividades do aluno). Pode-se dizer, ante aos modos atuais de gestão das resistências, que a Escola mostra-se inábil na tarefa de conseguir adeptos à sua causa. Ao que tudo indica, uma prática disciplinar aplicada à Escola como a construída desde o século XVIII apresenta-se desgastada, incompatível com os preceitos éticos e com a configuração social dos tempos atuais, onde educação é obrigação legal (para o aluno e para a escola) e não uma escolha.

As crises de autoridade, e os recentes apelos para que a realidade de vida do aluno e suas habilidades prévias também sejam consideradas, trazendo à escola seus valores e construções culturais, dão indícios desse rompimento, não necessariamente com o modelo disciplinar da modernidade, mas com seus modos de atuação, bem como da inviabilidade de manter um discurso monolítico na educação. Retomando-se as características da verdade utilizada pelo autor que serve como referencial a este estudo, pode-se pensar na dimensão crítica contida em uma postura de acolhimento das vivências dos educandos:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos. (FOUCAULT, 2002, P.12).

Acolher a experiência e o conhecimento prévio do aluno, respeitando sua diversidade em relação ao saber oficial, é reconhecer as clivagens existentes dentro de uma mesma sociedade, e que não se resumem a divisão por classes sociais, a tão divulgada classificação entre “incluídos e excluídos” do cenário social. Para além desta divisão binária, pode-se pensar uma sociedade pulverizada em inúmeros agrupamentos, capazes de produzir verdades, que podem convergir ou não com um regime maior, com a “política geral de verdade” presente na coletividade, como citado acima. Cabe afirmar também, que as diversas “verdades” não se enquadram totalmente em uma dimensão cognitiva, que suas existências se fazem sentir na ação dos sujeitos, assumindo uma dimensão ética.

Ao professor, figura que há muito tempo cabe promover a mediação entre o saber oficial e o aluno, caberá também reconhecer as verdades dos sujeitos que a ele chegam, e as possibilidades de diálogo entre estas e o discurso que constitui o programa prévio da instituição, tendo em mente que a verdade da Escola, o discurso que a coloca em condição de absoluta necessidade na vida social, não é unânime, e que, por determinações legais, a escola deverá esforçar-se por manter dentro de seu estabelecimento pessoas que não compreendem os seus propósitos, que não mostram interesse devido a vivências alheias à racionalidade dominante, ou reflexo de um desconhecimento das propostas do ensino formal, quase sempre não apresentadas, pois tomadas como pré-concebidas.

Frente a este impasse, ensinar (e disciplinar) pessoas que não se propõe a sujeição empreendida pela Escola, cabe a instituição e ao professor buscar gerir de forma consciente o poder enquanto força que emerge nas relações, utilizando-se de instrumentos diferentes dos criados nos primórdios das instituições disciplinares, pois essas ainda conservavam em si a possibilidade de utilizar a violência como recurso reforçador do seu discurso. O caminho que se mostra mais coerente é o da negociação, não necessariamente em termos contratuais explícitos (embora eles possam acontecer), mas da negociação entre as multiplicidades de expectativas, entre os diversos desejos, verdades e modos de ação que emergem no cotidiano, a fim de que o código geral de verdade, no caso, o conhecimento científico e a postura que lhe cabe, que devem permanecer em posição central, pois de outra forma não haveria a necessidade de educação formal, sejam instrumentos norteadores do processo educativo e não parâmetros excludentes.

Se a instituição Escola ainda existe, é porque há discursos que a legitimam reafirmando seu poder, mas o apelo e a exigência para que ela abarque a todos, aptos ou não, interessados ou não, a direciona para uma transformação em suas diretrizes e em seus modos de ação. Sem o castigo físico e moral, a expulsão, e em muitos casos, sem a reprovação, a Escola se vê desarmada, destituída de seus principais meios de coação, sendo que tal situação de desamparo é levada ao extremo quando a ela adentram pessoas alheias as suas verdades. Frente a tal condição, cabe repensar a tecnologia da Escola, sendo que a via da negociação pode servir, senão como um novo modo de operar, ao menos como uma possibilidade provisória de tornar o contexto escolar sustentável e profícuo, negociação que pressupõe a posição do educador como uma condição de poder a ser constituída, que não é gerada automaticamente e nem é inerente ao cargo de professor, uma condição em que o poder de sujeição operado na instituição escolar necessita de permanente articulação.

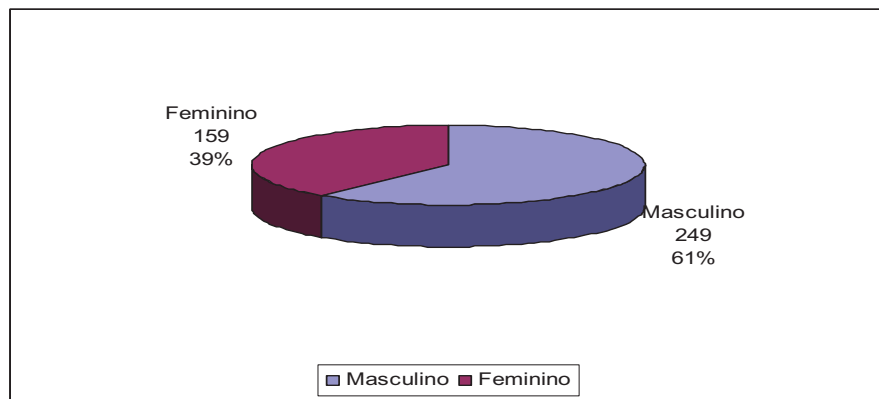
IV - OS ENCAMINHADOS E OS DES (A) TINOS DO ENCAMINHAMENTO

4.1. Análise Quantitativa:

A análise quantitativa dos dados da pesquisa empírica buscou expor de forma objetiva informações quanto à clientela do CEMAE em relação à idade, sexo e série, assim como quanto ao desfecho de cada encaminhamento analisado. O número de pastas de alunos analisadas, referentes aos encaminhamentos do ano de 2006, foi de 408 unidades, sendo que, conforme registros informais do Centro, este número seria cerca de 10 a 15% maior, no entanto, estas pastas não foram localizadas nos arquivos.

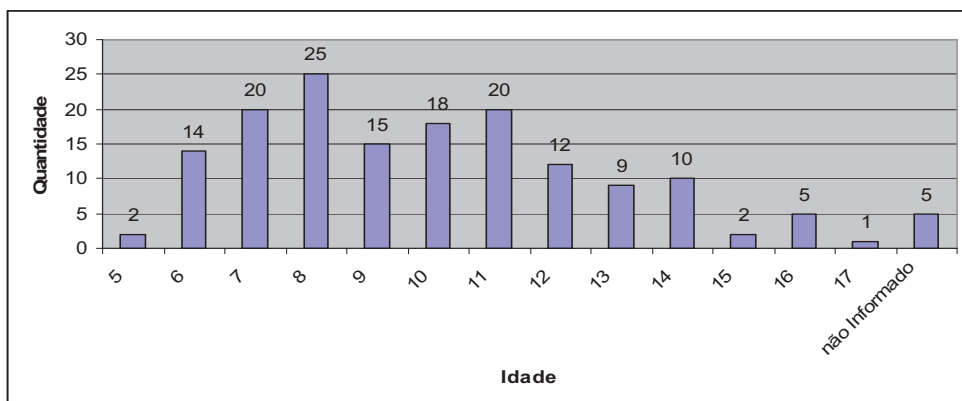
Quanto aos sujeitos encaminhados ao CEMAE, têm-se os seguintes números:

Divisão por sexo:

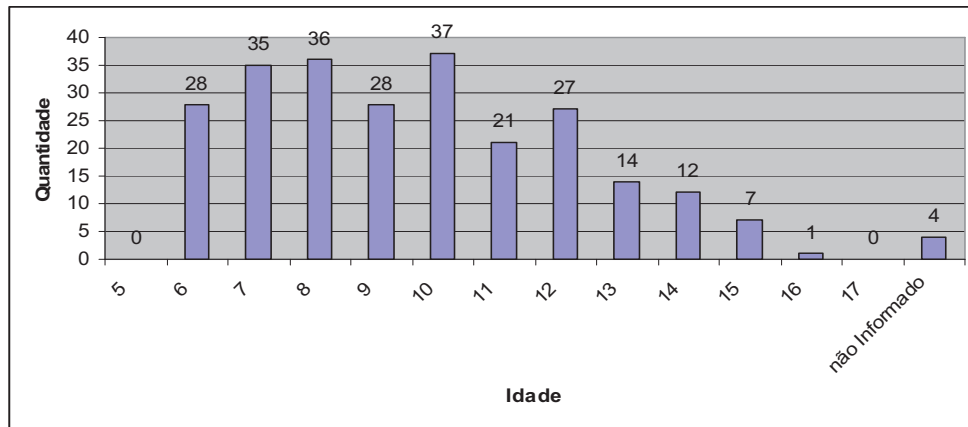


O número de meninos encaminhados é significativamente maior do que o de meninas, sendo 61% dos sujeitos do sexo masculino (249 encaminhamentos), e 39% do sexo feminino (159 encaminhamentos). Seguem abaixo os gráficos referentes à faixa etária dos dois grupos:

Sexo feminino / idade:



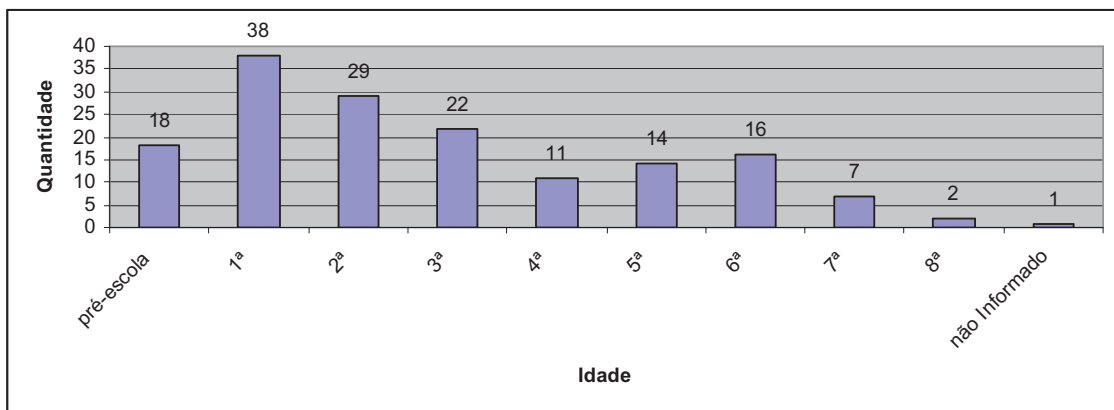
Sexo masculino / idade:



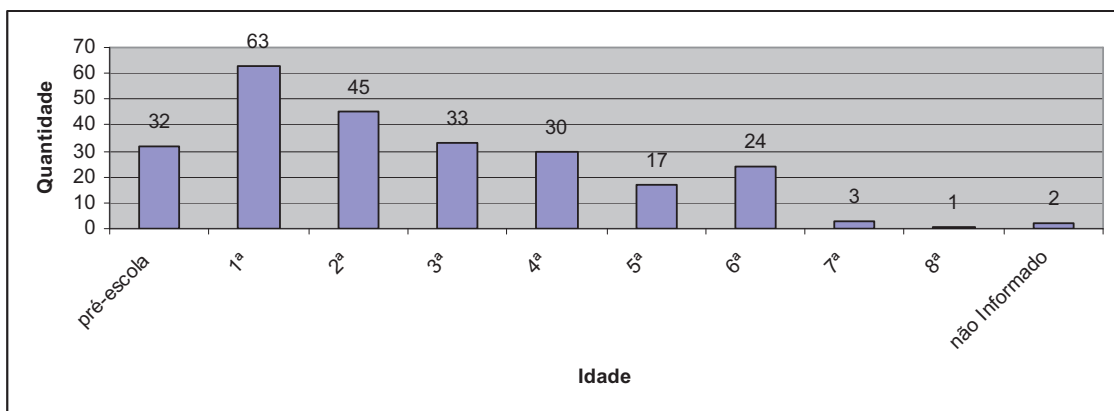
Os números mostram o predomínio de *crianças* em ambos os grupos (faixa etária dos 5 aos 11 anos). Sendo que os adolescentes representam um grupo significativamente menor.

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

Sexo Feminino:



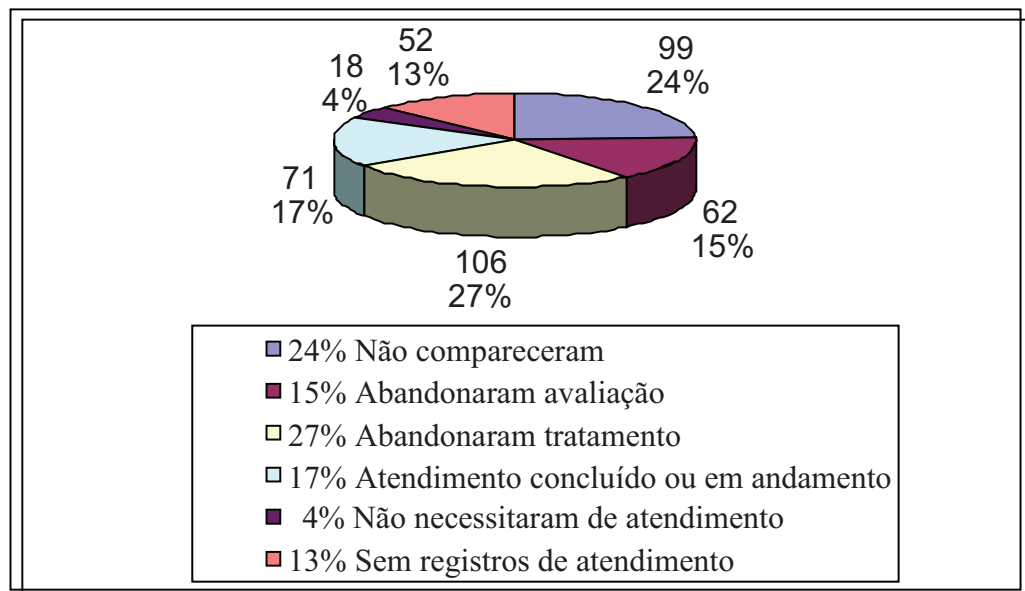
Sexo Masculino:



O levantamento revela que há um predomínio de encaminhamentos na primeira série do Ensino Fundamental (no ano de 2006 ainda vigorava nas Escolas Municipais de Passo

Fundo a organização do Ensino Fundamental anterior a Lei 11.114 de 2005, que estabeleceu o Ensino Fundamental de 9 anos). A primeira série, até o ano de 2006, correspondia à verdadeira inserção do aluno na lógica escolar, sendo que até então, na pré-escola os alunos possuíam uma rotina de atividades de caráter lúdico/recreativo, com predomínio de atividades motoras. A primeira série exigia maior concentração devido à introdução da alfabetização e de outras atividades de cunho intelectual, as quais a criança, muitas vezes, não tem familiaridade.

Quanto aos resultados dos encaminhamentos, se propôs uma divisão em seis categorias, conforme expressa no gráfico abaixo:



- 1) *Não compareceram*: 24% da amostra, um total de 99 alunos encaminhados, não compareceram a nenhum atendimento psicológico agendado, sendo que em muitos casos, estes foram agendados, pelo menos, duas vezes; também incluem-se nesta categoria os encaminhamentos que não resultaram em atendimento devido a dificuldade em entrar em contato com os pais (telefone errado ou não atendiam);
- 2) *Abandonaram avaliação*: 15% da amostra, um total de 62 encaminhamentos, resultaram em avaliações inconclusas devido ao seu abandono (por parte do aluno ou familiar), comparecendo a apenas uma ou as primeiras entrevistas; dessa amostra, não resultou nenhum diagnóstico, constatação ou encaminhamento terapêutico;

- 3) *Abandonaram tratamento*: em 27% da amostra, um total de 106 encaminhamentos, percebeu-se o abandono de um ou mais tratamentos após avaliação. Nesta categoria incluem-se os alunos que foram encaminhados e não empreenderam tratamento, assim como os que o iniciaram e freqüentaram por algum tempo, abandonando-o posteriormente, sem chegar à conclusão ou melhora significativa que justificaria uma alta;
- 4) *Atendimento concluído ou em andamento*: nesta categoria, que representa 17% do total de encaminhamentos (71 sujeitos), têm-se as altas, os encaminhamentos para outros profissionais ou instituições, e os alunos que permaneciam, na data da coleta de dados (outubro de 2007 a janeiro de 2008), ainda em atendimento. Reuniu-se essas situações por representarem um trabalho que alcançou o objetivo proposto, viabilizou o adequado atendimento, ou ainda está em vias de alcançar um resultado satisfatório;
- 5) *Não necessitam de atendimento*: 4% dos encaminhamentos, um total de 18 casos, após avaliação ou triagem, constatou-se que não havia no momento necessidade de empreender qualquer tipo de atendimento psicológico, sendo o aluno liberado;
- 6) *Sem registros de atendimento*: 13% dos encaminhamentos, um total de 52 casos, não possuem em suas pastas relatos de atendimento, apenas a ficha de encaminhamento. Nesses casos, fica difícil definir a qual categoria anterior pertencem, se os sujeitos foram ou não atendidos, e a que conclusões se chegou.

Este levantamento demonstra que uma parcela relativamente pequena dos encaminhamentos resultou em uma ação semelhante à esperada pela escola: a “resolução do problema”, e mesmo nesses casos, algumas pastas demonstram que a “alta” se deu em função de uma percepção do profissional sobre o indivíduo, e não através de um retorno à escola que o encaminhou, a fim que averiguar a sua situação escolar no momento do término do atendimento.

Frente aos números obtidos, é notável que a maioria dos alunos não se integraram satisfatoriamente aos serviços do centro.

4.2. Análise Qualitativa:

Esta parte da análise se deu sobre o campo “Motivos do Encaminhamento” presente nas fichas preenchidas pelas escolas e enviadas ao CEMAE. As colocações deste campo⁴ foram classificadas em cinco categorias, representando formas distintas (porém passíveis de sobreposição, sendo que algumas se enquadram em mais que uma categoria) de argumentar o encaminhamento do aluno. Segue abaixo a tabela que indica o número de encaminhamentos que se enquadram em cada tipo; a descrição de cada categoria estabelecida e a respectiva leitura interpretativa acerca dos encaminhamentos, sendo esta, ilustrada com excertos textuais correspondentes a cada categoria:

CATEGORIA	EXCERTOS TEXTUAIS
Cat. 1 - Problemas já denominados	Presentes em 104 encaminhamentos
Cat. 2 - Sintomas e estados	Presentes em 194 encaminhamentos
Cat. 3 - Argumentos morais e “preconceitos”	Presentes em 18 encaminhamentos
Cat. 4 - Pedidos ou motivos externos à escola	Presentes em 191 encaminhamentos
Cat. 5 - Ênfase na dificuldade de manejo/disciplinamento em sala de aula:	Presentes em 124 encaminhamentos

4.2.1. Problemas já denominados:

Dentro desta categoria, têm-se a presença de palavras que sintetizam o motivo do encaminhamento, podendo ser esses: termos técnicos retirados da psicopatologia; palavras de uso comum no trabalho educacional; partes da história escolar do aluno ou de sua história de vida; fatos isolados, como a ocorrência de algum problema ou a necessidade de algum atendimento especializado em momento anterior, dentre outros argumentos correlatos. Os excertos abaixo visam ilustrar o modo como se arranjam as solicitações nesta categoria:

*AC07 - menino, 8 anos, 1ª série:
Vem apresentando dificuldades na aprendizagem.*

⁴ Os conteúdos das fichas aqui utilizados como exemplo, correspondem a *todo o conteúdo* descrito no campo “Motivos do Encaminhamento”, e não apenas a recortes deste.

AD12 - menino, 9 anos, 1ª série:

Aluno repetente, melhorou um pouco quanto ao capricho no seu caderno, está mais concentrado, principalmente na hora de ler e escrever

AE11 - menino, 8 anos, 2ª série:

O menino está em tratamento com neurologista (medicação). Necessita de atend. psicológico urgente afim de que o tratamento tenha êxito.

AE04 - menina, 6 anos, pré-escola:

A AE04 é portadora de epilepsia, necessita de tratamento contínuo. Devido suas crises (desmaio...) falta com freqüência.

AF07 - menina, 6 anos, pré-escola:

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

AH05 - menino, 12 anos, campo "série" não preenchido:

Criança carente, deprimido, mudança de humor, tristeza relacionada a problemas familiares, não reclama, não se abre com os professores e direção, segura os problemas para si, descarrega, sendo agressivo com os irmãos menores.

AK10 - menino, 7 anos, 1ª série:

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

AM04 - menina, 11 anos, 2ª série:

Não tem raciocínio lógico, não quer participar de nenhuma atividade, não interage com os colegas. Não é assídua. A aluna é diariamente orientada pela O. E., para permanecer na aula. Fiz uma entrevista com a aluna e a mesma colocou que não gosta da professora. Entrei diversas vezes e a professora se mostra bastante interessada pelos alunos e tem ótimo relacionamento com os mesmos. Na conversa, a aluna divagou várias vezes. Não consegue escrever o sobrenome.

AV08 - menino, 11 anos, 2ª série:

O aluno tem dificuldades de aprendizado. Multirepetente.

BA03 - menino, 10 anos, 4ª série:

Avaliação. Motivo- repetência, desconcentrado, desligado dos outros, falta de interesse.

BA12 - menino, 8 anos, 2ª série:

A mãe relatou que seu filho já foi tratado com neurologista que tratou com medicação. Diagnosticou hiper-ativo.

BF06 - menino, 10 anos, 3ª série:

Nos anos anteriores foi aluno de Classe Especial. Sempre foi muito revoltado e agressivo. A professora pede este encaminhamento para tratamento psicológico, com muita urgência.

BF17 - menino, 14 anos, 6ª série:

Muita dificuldade na aprendizagem. Parece ter problema neurológico. Muito disperso, não participa. Apático.

AW07 - menino, 11 anos, 3ª série:

O aluno esteve em tratamento por um ano com psicólogo particular. É um aluno que tem dificuldade de controlar a agressividade (casa, escola). A mãe está

preocupada, porque percebe, que em determinadas situações ele perde o controle sobre seus atos. Toma medicamento para ansiedade.

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

Esses encaminhamentos são marcados por pressupostos como “ele é...”, “ele tem (ou não tem...)...”, “ele deve ter, ou ele deve ser...” ou “ele teve, ou foi...”, enunciados em que o uso de “rótulos” (que emergem de associações com outros saberes, como a Medicina, a Psicologia e a Educação Especial) ou fragmentos da história individual servem como indícios de pré-disposição à reincidência ou permanência no problema, o histórico - escolar, familiar ou individual, aparece como condicionante do encaminhamento, em conjunto com constatações do presente. No caso abaixo (que se enquadra também em outras categorias), nota-se que até o histórico escolar dos irmãos da aluna compõe a solicitação:

AF05 - menina, 7 anos, 1ª série:

A aluna AF05 tem uma história familiar bastante conturbada, o pai é presidiário, muitos irmãos, a mãe toma conta sozinha da família, os irmãos também apresentam dificuldades de aprendizagem. O irmão dela o --- (era da classe especial) aqui do AF. A AF05 não tem vontade de estudar, desanimada, com muita preguiça, falta muita às aulas e à classe de apoio, apresenta uma saúde frágil, acredito que precisaria de atendimento psicológico, apresenta algumas dificuldades de aprendizagem tanto na escrita e leitura, bem como na Matemática. A família não dá o devido acompanhamento. Queixa-se de dor de cabeça com freqüência.

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

AV05, menina, 10 anos, 1ª série:

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

BE10, menina, 8 anos, 1ª série:

Dificuldade de concentração e aprendizagem

AZ10 - menina, idade não informada, 1ª série:

Devido as dificuldades apresentadas, por ser uma aluna que já está repetindo a série e de que não está conseguindo acompanhar o processo. Apresenta dificuldade em entender as informações que são passadas. É uma aluna que pensa para fazer o que lhe é solicitado mas não consegue, parece não ter ordem no pensamento. Por morar com a vó ao conversarmos com a mesma nos informou que já levava a AZ10 ao médico mas não nos trouxe nenhum parecer, pois a aluna veio de outra escola.

Inseridos no campo da anormalidade, ou ao dar indícios deste estado que foge ao padrão de regularidade esperado e empreendido pela escola, como acima apontado, o sujeito se torna objeto de intervenções mais pontuais, individualizadas, *especializadas*, sendo que a Psicologia, historicamente, se apresenta como disciplina capaz de certificar tal estado - o *psicodiagnóstico*, e de comportá-lo em sua atuação - *a clínica*. O conhecimento psicológico, em uma leitura foucaultiana, esteve e, em grande parte, ainda está, “(...) preso aos imperativos objetivistas da ciência clássica positivista, vindo a se firmar ao longo do século XX como ‘psicologia do normal e do adaptativo’, construindo toda uma tradição de familiaridade com práticas de normalização social.” (PRADO FILHO; TRISOTTO, 2007: 7). Ao assumir o dever de normalizar as características individuais, a Psicologia irá operar uma forma, ora sutil, ora ostensiva, de poder, indo desde a condução do “anormal” a um estado de normalidade desejado, por meios que, muitas vezes, contam com o consenso do próprio sujeito; até a franca interdição e classificação do indivíduo, cerceando-o de possibilidades e direitos, enviando-o a outras dinâmicas de saber-poder em espaços e instituições diferenciadas.

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

resistem em “traduzir” seus saberes a uma linguagem comum (o que seria um risco às regras de enunciação), antes, tendem se apropriar de discursos alheios, uma banalização de conceitos, na busca do estabelecimento de alguma comunicação, ainda que precária.

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

4.2.2. Sintomas e estados:

Nesta categoria foram agrupadas solicitações em que o problema foi descrito como um estado ou um conjunto de sintomas, sem que esses fossem, de antemão, enquadrados em um diagnóstico ou quadro-problema já estabelecido. Enquanto na categoria anterior tínhamos idéias como “ele é...”, “ele tem...”, “ele foi...”, aqui se tem algo como “ele vem apresentando...”, “ele tem se mostrado...”, estados momentâneos ou persistentes que provocam problemas, ora para o aluno e, via de regra, para a escola. Como exemplo, tem-se:

AC08 - menino, 11 anos, 5ª série:

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

AC09 - menino, 12 anos, 5ª série:

O aluno apresenta um comportamento bastante agitado nas aulas, levanta a todo momento, não se concentra nas atividades, não copia, não traz material, conversa em tom bastante alto, não aceita conselhos, se mostra revoltado. Em casa, se comporta da mesma forma, conforme relato da mãe, a qual devolve com surras. O aluno já foi encaminhado para a orientação na escola, mas não houve resultados.

AD06 - menina, 7 anos, 1ª série:

Apresenta dificuldade no reconhecimento das sílabas e formar palavras para ler, fica distraída na hora das explicações, por isso necessita de duas ou mais vezes orientação como realizar as atividades. É uma menina tímida e insegura ao realizar as atividades.

AF04 - menino, 8 anos, 1ª série:

Aluno calmo, falante, mas apresenta muitas dificuldades cognitivas, não relaciona objetos, gravuras com a letra inicial, muitas dificuldades motoras. Não consegue acompanhar e se localizar; as correções feitas no quadro com o seu caderno,

muitas dificuldades também na matemática. Demonstra muita insegurança, a mãe e o pai são semi-analfabetos, possui dificuldades para ajuda-lo nas tarefas de casa, falta a aula e a classe de apoio com freqüência, apresenta uma saúde frágil (gripes, alergias, feridas na boca). A irmã possui grandes dificuldades também de aprendizagem. O AF04 não realiza nenhuma atividade sozinho, não compreende as ordens dadas. Precisa ser avaliado com urgência. Dor de cabeça com freqüência.

AF09 - menino, 12 anos, 5ª série:

Apresenta problemas de relacionamento entre colegas e professores, aprendizagem e revolta na família. Solicitamos atendimento “urgente” pois o aluno regressou visivelmente.

AF14 - menino, 9 anos, 3ª série:

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

AH08 - menino, 7 anos, 1ª série:

Muitas vezes, fica apático em sala de aula, distrai-se com facilidade. Demonstra-se com pouco interesse na alfabetização. Poucas vezes responde ao que está sendo solicitado. Muda, com facilidade de humor agindo com agressividade com os colegas. Tem dificuldades em organizar seus pertences, especialmente seu caderno, está sempre atrasado na realização do que está sendo solicitado.

AN04 - menino, 8 anos, 1ª série:

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

AN05 - menino, 10 anos, 3ª série:

Aluno que apresenta apatia na realização das atividades e tarefas escolares. Falta de interesse. O aluno tem 10 anos e a última vez que foi pesado estava com 72KG. Precisa urgente de atendimento médico, pois percebe-se que a cada dia está aumentando o peso.

BC03 - menina, 10 anos, serie não informada:

A criança apresenta um comportamento inseguro, chora com freqüência.

AV03 - menina, 11 anos, 2ª série:

Necessidade de ser pesquisado. Suspeitamos que haja problemas emocionais decorrentes da família e dificuldade de aprendizagem.

Nesses pedidos, nota-se que o fator “história” tem menos peso, ao contrario da categoria anterior, onde a história por vezes representava uma marca profunda na vida do indivíduo dando os tons da solicitação. A grande maioria dos encaminhamentos desta categoria traz sintomas ou problemas “soltos”, desconectados com o andamento do sujeito e com o contexto escolar. Percebeu-se como um dado importante, o fato de que raramente o

aluno foi enquadrado em um diagnóstico pelos profissionais do CEMAE que, em algumas devoluções dadas às escolas, utilizaram descrições dos quadros apontando a problemática em que o aluno estava envolvido - em seus componentes afetivos, familiares e sociais -, evitando diagnósticos fechados. Quando tais diagnósticos se apresentaram nos escritos, assim ocorreu por já possuírem um diagnóstico anterior, atribuído por psiquiatra ou neurologista consultado antes de chegar ao centro.

As solicitações desta categoria não apresentam quadros de anormalidade já constatada, mas sim pedidos de investigação ou avaliação da normalidade de cada caso, desta forma, é comum a presença de argumentos como “impróprios para a idade”, “atrasado em relação à turma ou a idade”, “comportamentos incomuns”, ficando a cargo da Psicologia estabelecer o grau ou estado de anormalidade/patologia, bem como os procedimentos a serem tomados em relação ao que se constatou. Como apontam Prado Filho e Trisotto (2007), a Psicologia,

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

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

AR11 - menina, 13 anos, 2ª série:

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

BE08 - menina, 7 anos, 1ª série:

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

BI02 - menino, 13 anos, 6ª série:

O aluno, na escola tem um comportamento bastante diferente dos de casa, está sempre envolvido em conversas, brincadeiras e algumas vezes em brigas baixando seu rendimento escolar. Outro fato que nos preocupa, embora tenhamos consciência que esteja na adolescência, é que ele tem determinadas atitudes prematuramente desenvolvidas em relação com as meninas.

Como síntese, nota-se que nesta categoria os encaminhamentos têm por base questões como “o que é isso?” ou “com o que estou lidando?”, ou “isto é normal?”, e subjacente a essas perguntas, tem-se outras, como “este problema é de minha responsabilidade?”, “que devo fazer, ou se não for algo normal, devo fazer alguma coisa?”, ou “posso fazer algo?”. De tal modo, pode-se antever nos quadros apresentados, uma forma de delegação da responsabilidade sobre o desenvolvimento escolar do sujeito encaminhado, que sai da alçada da escola, e entra na alçada do CEMAE, do atendimento clínico destinado aos alheios à norma, e caso este sujeito retornar dos atendimentos com os mesmos problemas, poderá se justificar um desinvestimento neste aluno por parte da escola, pois foi feito “o possível”, não restando nada a fazer. Tal destino tortuoso ao encaminhado certamente não se põe como uma regra, mas como uma possibilidade, ligada ao sentido do encaminhamento e a leitura dos seus resultados.

4.2.3. Argumentos morais e “preconceitos”:

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

AH01 - menina, 7 anos, 1ª série:

A criança tem problemas de dicção, é desatenta, apresenta dificuldades de concentração e é super-protégida pela família.

AH02 - menina, 11 anos, 1ª série:

Apresenta dificuldades no processo ensino-aprendizagem, é distraída, muda com frequência de escola; tem interesse mas não consegue aprender, teria que investigar para que possamos auxiliá-la, já que com a mãe não podemos contar pois aparentemente parece ter algum tipo de retardo mental.

AH11 - menina, 8 anos, 1ª série:

A aluna continua com dificuldades, às vezes reconhece todas as letras, no dia seguinte não reconhece nenhuma delas, tenta, se esforça, mas percebe-se que a mesma apresenta algum distúrbio. A mãe apresenta dificuldades em ajuda-la pois a mesma não é alfabetizada.

AP03- menina, 10 anos, 3ª série:

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

AR09 - menino, 7 anos, pré-escola:

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

AR12 - menino, 12 anos, 4ª série:

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

AV14 - menino, 10 anos, 4ª série:

O menino não tem contato com o pai. Há muita mentira que a mãe conta com relação a ele.

AF02 - menina, 8 anos, 2ª série:

A aluna é repetente e demonstra sérias dificuldades de aprendizagem, não sabe identificar letras, associar gravuras com objetos, grandes dificuldades de aprendizagem também na matemática, apresenta muita preguiça, não tem vontade de estudar, falta muito a aula e a classe de apoio, saúde muito frágil, seguidamente está doente, agora no mês de abril estava com hepatite (possui 20 faltas). A família é muito pobre, o pai era presidiário, não sei como vivem, se possuem alguma renda, a família possuem pouco estudo, não acompanham ela (não sabem ler). Não tenho como falar mais dela, porque não conheço, veio muito pouco a aula. Precisa de avaliação “urgente”.

Percebe-se a dificuldade que existe na escola para lidar com situações atípicas: prisões, negligência ou condutas “impróprias” dos familiares, violência doméstica, deficiências, analfabetismo, etc., condições sobre as quais emerge um discurso trágico, possivelmente por estar a escola, em casos como esses, desprovida de seu “reforço à

disciplina” que é a autoridade dos pais. (FOUCAULT, 1984; FOUCAULT, 2006). O que fazer quando os pais mentem? Quando eles são “maus exemplos”? Quando possuem dificuldades em organizar as próprias vidas? Quando nada sabem sobre escola e aprendizado? Quando são “irresponsáveis”? Diante disso, têm-se falas que julgam, desqualificam e descartam os familiares, restando o especialista como último recurso.

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

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

BF27 - menino, 14 anos, 6ª série:

Sempre tentamos resolver os problemas de relacionamento na escola, até brigas na saída da escola ocorrerem e o relacionamento na turma, com os colegas, é muito difícil. O problema maior é a sexualidade do BF27 (tendência ao homossexualismo). Por esse motivo estamos pedindo ajuda através de orientação psicológica para o nosso aluno.

AF06 - menino, 7 anos, pré-escola:

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

AP02 - menina, 13 anos, 6ª série:

A AP02 deixa muito a desejar no comportamento e relacionamento com os colegas e também com os professores. É rebelde, agressiva, está com o lado sexual muito desenvolvido, não se concentra nas aulas, causa confusões (brigas) com os colegas, apresenta dificuldades na aprendizagem (s\ interesse), podendo repetir o ano pelas notas apresentadas até o momento. É uma líder negativa. Perturba a aula demais, inclusive quando é fora da sala. Conversamos c\ a mãe e também é assim em casa; (só quer dançar, disse a mãe). Sugerimos uma avaliação c\ urgência. É preocupante!

Possivelmente exista uma falta de preparo por parte da escola em trabalhar com a diversidade social e com alguns temas em específico, como por exemplo, sexualidade e

violência. De fato, não se tratam de temas fáceis de abordar, mas, como atender a uma clientela que vive em meio a altos índices de criminalidade, sem comportar a possibilidade de sustentar uma atividade pedagógica com alunos cujos familiares estão presos ou são vítimas da violência e da miséria? Ou, como trabalhar com adolescentes, sem agir com tranquilidade ante as manifestações de sexualidade (hetero ou homossexual)? Frente a esses desafios, surge a demanda por atendimento especializado e individualizado, externo à escola - um trabalho que possivelmente viria a dar conta dessas dimensões da existência dos alunos, sem que a escola precisasse tocar em tais pontos, pois não há formação adequada para a abordagem de pontos tão complexos.

4.2.4. Pedidos ou motivos externos à escola:

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

AB03 - menino, 13 anos, 6ª série:

Foi a pedido da mãe do aluno que encaminhasse, pois o mesmo mostra-se muito apático em casa, revoltado com tudo, não quer fazer as atividades em casa, ajudar, na escola o aluno mostrou rendimento escolar baixo neste trimestre. Sobre indisciplina na escola não há problema. Conversando com outras pessoas da família parece que ele está com ciúme da irmã mais velha, pois os pais, principalmente a mãe faz tudo para a filha + velha e ele está se sentindo deixado de lado, rejeitado.

AC03 - menina, 7 anos, 1ª série:

A criança vem apresentando dificuldades na aprendizagem. Ela não apresenta problemas em relação ao comportamento e relacionamento. Participa das atividades propostas mas percebo que ela tem uma certa insegurança na realização das atividades.

Observação: a criança está sendo encaminhada a pedido da mãe, segundo ela a família tem problemas de depressão.

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

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

AE06 - menina, 7 anos, 1ª série:

Como é um problema + de ordem emocional, muita conversa, tanto com a aluna como com a mãe... Os pais se separaram, a mãe entrou em depressão ficava trancada no quarto, a menina iniciou o ano sem atenção por parte dos pais. Resolveram voltar, só que o relacionamento continuou ruim...

AF01 - menino, 7 anos, 1ª série:

A mãe procurou a escola pedindo ajuda psicológica para o menino pois o mesmo está seriamente estressado, agitado, agressivo, pois os pais recentemente se separaram. Os fatos relatados pela mãe, são constatados em sala de aula (estresse). Aguardamos retorno com a data do agendamento.

AF08 - menino, 9 anos, 3ª série:

A pedido da mãe (de criação) pois percebeu que o mesmo anda desligado de tudo, tanto nas atividades de casa como da escola. Esquecido, sem iniciativa, bastante desinteressado. Principalmente agora no segundo semestre.

AF10 - menina, 11 anos, 5ª série:

A aluna apresenta conflitos em casa referentes ao seu “papel” como filha, não aceita a autoridade da mãe, busca refúgio com o pai que demorou a aceitá-la...

AG04 - menina, 8 anos, 2ª série:

A mãe pediu atendimento com psicóloga, pois acredita que em função da visão “cria” dificuldades em outras aprendizagens, não quero, não posso, não enxergo.

AK31 - menino, 6 anos, pré-escola:

Está sendo encaminhado a pedido da mãe adotiva, que diz precisar dar continuidade ao tratamento encaminhado pelo conselho tutelar.

AL08 - menina, 12 anos, 6ª série:

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

AV15 - menina, 6 anos, pré-escola:

Há cinco dias a mãe da AV15 foi morta com um tiro pelo pai. Ela estava chegando do trabalho e quando apertou a campainha foi abordada pelo ex-marido. A aluna está atualmente sob a guarda provisória da prima da mãe dela que cuidará da menina. Ela está muito assustada, com qualquer barulho já pergunta se é o pai que ta vindo. Este está foragido e é procurado pela polícia. A prima está preocupada com a AV15 e o seu desenvolvimento e solicitou atendimento psicológico.

BF30 - menino, 9 anos, 1ª série:

Fraquíssimo em tudo (fome).

Através desses encaminhamentos é possível perceber o quanto o contexto sócio-familiar dos alunos adentram a escola, assim como a escola se aproxima de problemas que não são pedagógicos, nem diriam, a princípio, respeito ao trabalho escolar. A escola vem se responsabilizado por demandas que não dizem respeito a sua atividade-fim e assume uma postura de equalizador / referência social - um lugar onde é possível receber ajuda, ser

direcionado a uma solução, enfim, ser ouvido em suas dificuldades, bem como uma instituição que *deve* encaminhar, denunciar, controlar e vigiar a comunidade próxima. Este fato pode receber diversas leituras: ele atesta a presença marcante da instituição escolar, tida como um espaço confiável, a ponto de se expor nele problemas familiares íntimos; assim como, a escola pode estar desonerando outros setores públicos de suas responsabilidades, permitindo a displicência desses e sobrecarregando-se com impasses para os quais não está apta a dar assistência; ou pode estar cumprindo um papel de agente de governo, controlando de forma tênue os destinos dos sujeitos a ela ligados (para além do controle já operado pelo ensino regular).

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

Constata-se através dos encaminhamentos desta categoria, que a escola busca com tais encaminhamentos “repassar” pedidos e problemas que não são efetivamente pedagógicos, ou que o são somente de forma secundária, e que em diversos casos, extrapolam inclusive a capacidade de atendimento do próprio CEMAE, principalmente no que se refere a problemas sociais envolvendo miséria, violência urbana, separações, abandonos, enfim, problemas nos quais o aluno está envolvido mas não é o “protagonista”, mas sim mais um dos tantos afetados.

4.2.5. Ênfase na dificuldade de manejo/disciplinamento em sala de aula:

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

AC06 - menino, 12 anos, 4ª série:

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

AD01 - menino, 7 anos, 1ª série:

Aluno com dificuldade no aprendizado, pois é distraído, levanta muito do lugar, dificuldade em concentrar-se, apresenta dificuldade nas atividades de coordenação motora fina.

AD10 - menina, 10 anos, 3ª série:

Aluna com dificuldades em executar as atividades propostas, dispersa e dificuldade em fazer raciocínio lógico.

AD15 - menina, 9 anos, 2ª série:

Aluna dispersiva, não tem comprometimento com aprendizagem. Faz as atividades sob pressão. Gosta de estar brincando o tempo todo. Bom relacionamento com colegas e professores.

AF12 - menino, 10 anos, 4ª série:

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

AK07 - menino, 11 anos, 5ª série:

O menino não para em sala, copia atrasado, desorganizado, perde material, tanto em casa, como em casa.

AK11 - menino, 10 anos, 3ª série:

Perturba demais, falta de concentração.

AK17 - menino, 9 anos, 3ª série:

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

AK30 - menino, 15 anos, 5ª série:

Não tem limites e não respeita regras e normas.

AL13 - menino, 6 anos, 1ª série:

O aluno tem dificuldades de concentração, é extremamente ativo. Não pára de falar e/ou se movimentar durante a aula. Não respeita regras, sendo, às vezes, agressivo oralmente. Devido à sua agitação, não se concentra, o que o faz apresentar problemas de aprendizagem. A família não participa da vida escolar do aluno, mesmo sendo chamada constantemente à escola. Quando a mãe veio à escola (uma única vez) relatou que o aluno também é muito agitado em casa. Se relaciona bem com os colegas, porém mantém uma postura agressiva com os professores. Não demonstra interesse por nenhum tipo de atividade em sala de aula.

AR10 - menino, 10 anos, 3ª série:

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

AZ24 - menino, 14 anos, 6ª série:

O aluno apresenta bastante dificuldade de concentração, não realiza as tarefas na sala de aula, inquieto, não aceita regras, desinteresse, não tem limites.

Tais encaminhamentos, que têm como ponto principal a dinâmica da sala de aula e da instituição escolar, evidenciam a necessidade de uma ação de disciplinamento em sentido amplo. Disciplina como uma “domesticação do corpo” (FOUCAULT, 1984), como no caso de AK17, acima mencionado (*Não para em aula, perturba a concentração dos colegas e o andamento da aula.*); disciplina como uma imposição de regras, como em AK30 (*Não tem limites e não respeita regras e normas.*); disciplina como regulação da vontade, como em AD15 (*Aluna dispersiva, não tem comprometimento com aprendizagem. Faz as atividades sob pressão. Gosta de estar brincando o tempo todo. Bom relacionamento com colegas e professores.*); ou disciplina como controle de ritmo e produtividade, como em AR10 (*A mãe colocou que o ele faz as atividades muito rápido e fica incomodando a turma e a professora.*).

Diversos encaminhamentos, também trouxeram a indisciplina como uma “comorbidade”, resultante de problemas familiares e sociais, como nos casos abaixo, em que os problemas principais envolvem alcoolismo, fome e drogadição na família:

AY04 - menino, 6 anos, pré-escola:

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

AM01 - menino, 12 anos, 2ª série:

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

AA02 - menino, 13 anos, 6ª série:

Aluno com oposição desafiante foi atendido e chamado a mãe, teve segredo de família velado. Mãe muito agressiva, pai, 2º ele, bate muito e foi drogada com sérios problemas de relacionamento entre os três, pois o filho é único. Teve vários registros com dificuldades de comportamento e disciplina com muitas queixas dos professores. É um aluno muito inteligente que está se tornando aprendizagem sem significado.

O indisciplinado ostenta uma conduta que põe em xeque todo o estado de coisas da escola, ele “inviabiliza o trabalho”, como algumas escolas afirmaram. Trata-se de uma gama de ações que se apresentam como *resistência*, em seu sentido bélico, chegando por vezes a uma postura de *contra-ataque*, e como tal, demanda uma sobre-intervenção. Esses pedidos à psicologia remetem à necessidade de reforço das redes de poder instituídas no interior da escola. Um parecer, uma avaliação uma ou várias intervenções psicológicas, supostamente reforçariam a verdade da escola, em um processo de assujeitamento a esta força maior, que por algum motivo, veio a falhar ou a ser contestada. Como aponta Foucault, (2006):

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a gestão da educação esteja presente de forma implícita em todos os momentos da pesquisa, é necessário enfatizar que a pesquisa labora com a exceção da gestão, ou com a falha da gestão, ou seja, quando a gestão da instituição escola é ineficiente e se atribui a outrem a capacidade ou o poder de gerir o seu cotidiano ou de minimizar as suas mazelas, sendo que no caso em questão, se atribui esta capacidade ao saber psicológico e seus agentes.

A totalidade dos dados e análises converge para um elemento comum em relação à gestão da educação: *o fracasso*. No que diz respeito ao campo de pesquisa, percebe-se fracassos quanto à gestão do cotidiano escolar e da sala de aula; da proposta de trabalho do Centro Municipal de Atendimento ao Educando; da gestão da rede municipal de ensino; e, por fim, o fracasso da ação e presença do Estado.

O fracasso na gestão da sala de aula e da escola se faz presente sobretudo nos encaminhamentos da categoria 5 (ênfase na dificuldade de manejo/disciplinamento em sala de aula), em que é premente a idéia de que a escola não consegue lidar com o confronto à sua lógica de funcionamento. Da mesma forma, as categorias 1 e 2 e 3 evidenciam a dificuldade da escola em trabalhar com o diferente: o “anormal”, o “irregular”, o “doente”, enfim, todo aquele que está descontextualizado em relação a uma pretensa normalidade.

Quanto a proposta do CEMAE, o fracasso se evidencia pelo elevado número de desistências e atendimentos que não se concretizam, números que contrastam com a baixa porcentagem de atendimentos levados à cabo. De tal modo, têm-se um descompasso entre a demanda das escolas e dos alunos, e o êxito no trabalho do Centro.

A gestão da rede municipal de ensino se mostra falha em relação ao direcionamento dado ao CEMAE. As lacunas se evidenciam em diferentes momentos, como: a localização, central e centralizadora no que tange aos atendimentos, sendo que a instituição está fixada em um local que parece agregar diversos estabelecimentos destinados aos “anormais” - cegos, surdos, delinqüentes, miseráveis, enfim, aos “pouco adaptados” à sociedade, sendo que emerge a idéia de que a própria instituição é destinada, ou foi criada para o fracasso, e dele não estaria apta a sair. A estrutura física do local, caracterizada por uma precariedade extrema que evidencia a carência de investimentos no local, também visível no desleixo com equipamentos, mobiliário, material de escritório, etc..

Quanto à atuação do Estado, nota-se o fracasso do mesmo, sobretudo na categoria 4, em que a escola, e em última instância, o CEMAE, acabam por absorver o impacto da falta de políticas sociais: de saúde, assistência social, saneamento básico, geração de emprego e renda, prioridade no atendimento à infância e adolescência, prevenção à violência, dentre outras questões. Percebe-se que, nas lacunas do Estado, a escola acaba por desenvolver um papel que não lhe compete, e, no inevitável fracasso da escola nesta empreitada, o CEMAE surge como um último refúgio.

A idéia de um centro de atendimento para receber as demandas educacionais “desviantes”, sustenta uma leitura individualizante sobre os problemas escolares, logo, prioriza-se um trabalho clínico centrado no sujeito (que possivelmente seria o necessário em determinados casos, mas não em todos), sendo que, de forma alguma, a atuação do CEMAE no ano de 2006 pode ser considerada, nos moldes contemporâneos, um trabalho de “psicologia escolar”, já que muito pouco se fez em termos de atuação institucional, *in loco*, mas sim atendimentos ao aluno fora do contexto em que emerge a queixa/problema, contexto este, que fica isento de qualquer responsabilidade e livre de qualquer intervenção.

Atribui-se ao Centro e a psicologia (como saber sistematizado e especializado) o condão de ajustar comportamentos, vontades, enfim, cunhar subjetividades conforme o socialmente aceito. Confere-se a legitimidade ao par escola-psicologia para efetuar a vigilância moral dos indivíduos diretamente atendidos pelas instituições, bem como da comunidade próxima. O CEMAE aparece como um estabelecimento de gestão do que foge a estreita normalidade da escola e da moral tradicional, dado que o centro opera com o que a escola considera anormal ou incômodo.

Importa sublinhar que a escola procura na psicologia o amparo, o saber legitimado e supostamente qualificado para traduzir os seus fracassos e suportar tais eventos em sua especificidade. O que a escola não consegue explicar, ela atribui ao saber do outro, no caso - a Psicologia. Quando a Psicologia falha, já que muitas vezes ela é superestimada em suas capacidades, a escola autoriza-se a ratificar o seu modo de agir, ratificação que já está subjacente a todos os encaminhamentos, pois pressupõem transformações francamente individuais.

Cumprе salientar que a idéia de disponibilizar atendimento qualificado para alunos com dificuldades de aprendizagem (idéia inicial do CEMAE) não pode ser abandonada. Contudo, é oportuno salientar que, para que tal trabalho realmente some aos esforços da escola em gerir seu cotidiano, seria preciso organizá-lo de modo a descentralizar o atendimento, aproximando-o do problema como um todo - da instituição encaminhadora e da

realidade em questão, já que em muitos casos, tais esferas participam ativamente dos conflitos e necessitam, também, ser alvo de intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADA, Edla G. Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia Reflexão Crítica*, maio/ago. 2005, vol.18, no.2, p.196-199.

BIRMAN, Joel. *Gramáticas do erotismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. *Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil*. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental : 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, 2005. Disponível em: <http://200.214.130.38/portal/arquivos/pdf/Relatorio15%20anos%20Caracas.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2008.

BUENO, José.G.S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M.C. (Org) *História Social da Infância no Brasil*. 2.ed.São Paulo: Cortez, 1999.p.159-181.

CENCI, Ângelo V. *O que é ética?* Elementos em torno de uma ética geral. 2.ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

COLL, César. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. 2.ed.v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.19-42.

DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à Psicologia*. 3.ed. São Paulo: Pearson Makron, 2001.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.p.97-110.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. In: WECHSLER, S.M. (Org). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2001. p. 139-156.

ERASMO, Desidério. *Elogio da Loucura*. São Paulo: Martin Claret, 2000.

FISCHER, Beatriz T.D.. O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar. In: *Educação Unisinos*. São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos.v.6.n.10, jan-jun. 2002. p.75-96.

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

FONSECA, M. A. Michel Foucault e a constituição do sujeito. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *Microfísica do poder*. 17.ed. São Paulo: Graal, 2002a.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002b.

_____. *Os Anormais*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.

_____. *A ordem do discurso*. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2002d.

_____. *A história da loucura: na Idade Clássica*. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

_____. *A arqueologia do saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

_____. *O poder Psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GORE, J.M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*, 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.9-20.

GRATIOT, H. Os psicólogos escolares. In: DEBASSE, M. et.al. *Psicologia da criança*. v.2. São Paulo: Livrosbras, s/d. p. 207-220.

GUZZO, Raquel S.L.. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S.M. (Org). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2001. p. 75-92.

HOLMES, D.S. *Psicologia dos transtornos mentais*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JONES, D.M. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.111-126.

JORGE, M. A. Soares. Engenho dentro de casa: sobre a construção de um serviço de atenção diária em saúde mental. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: http://portaldeseres.cict.fiocruz.br/transf.php?script=thes_cover&id=000063&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez 2007.

KRAMER, H.; SPRENGER, J. *Malleus Maleficarum: Manual de caça às bruxas*. São Paulo: Ed. Grupo Três, s/d..

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*, 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.35-86.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MALUF, Maria R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: ACHCAR, Rosemary (org). *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 157-200.

MAURI, D.; LEONARDIS, O.; ROTELLI, F.. *Desinsitucionalização*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MICHAUX, Leon. *Os graus da loucura: seus sintomas e seus remédios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

NASCIMENTO, M.L.; CUNHA, F.L.; VICENTE, L.M.D. A desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza. *Revista de psicologia política*, v.14.n.7. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=48&layout=html&mode=preview>. Acesso em: 10 jun 2008. p.1-17.

NUNNALLY, J.C. *Introduccion a la medicion psicologica*. Buenos Aires: Paidós, 1970.

PASSO FUNDO. *Centro Municipal de Atendimento ao Educando – CEMAE: Histórico*. Disponível em: http://www.pmpf.rs.gov.br/capa.php?f_cd_pagina=102. Acesso em: 05 nov 2007.

PESSOTTI, Isaias. *A loucura e as épocas*. São Paulo: Ed. 34, 1994.

PIÉRON, Henri. *Psychologia Experimental*. São Paulo: Melhoramentos, 1927.

PIGNATELLI, Frank. Que Posso Fazer? Foucault e a questão da liberdade e da Agência Docente. In: SILVA, T.T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*, 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.127-154.

PFROMM NETTO, Samuel. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: WECHSLER, S.M. (Org). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2001. p. 21-38.

PLATON. *Timeo*. Buenos Aires: Aguilar, 1963.

PLATÃO. *A República*. 9.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

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

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 Mar 2007.

QUEIROGA, M.S.N. Educação e pós-modernidade. *Par'a'iwa – Revista dos pós-graduados de sociologia da UFPB*, n.1. João Pessoa, dez 2001.

ROUANET, Sergio P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da Educação*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SZASZ, Thomas S. *O mito da doença mental*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

SILVA, J. C. S. Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. Dossiê Foucault. *Revista Aulas*, n.3. dez 2006 -mar 2007.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T.T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*, 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.87-96.

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

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZARIFIAN, E. Um diagnóstico em psiquiatria: para que? In: LACAN, J. et. al.. *A querela dos diagnósticos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989. p. 45-51.

ANEXO

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO****INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

CAMPUS I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, Caixa Postal 611 - CEP 99001-970
Passo Fundo/RS - PABX (54) 316-8100 / Fax Geral (54) 316-8125

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do projeto: “O SABER PSICOLÓGICO E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA: AS FORMAS DE GESTÃO DO MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO”

Pesquisador Responsável: JARBAS DAMETTO – Psicólogo, CRP 07-13652
Telefones para contato com o pesquisador: (54) 99365673 / (54) 3344-3358

Orientadora do projeto: Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Telefone para contato com a orientadora: (54) 99838596 / (54) 3315-3739

Sobre a pesquisa – aspectos gerais:

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa cujo projeto intitula-se “O saber psicológico e sua relação com a escola: as formas de gestão do mal-estar na educação”, na qualidade de responsável pelo Centro Municipal de Atendimento ao Educando – CEMAE, que será, caso permitido, utilizado como fonte de material escrito (registros de atendimentos, encaminhamentos, psicodiagnósticos) que servirão como subsídio para a análise acerca do papel atribuído pelas escolas ao saber psicológico, neste caso representado pelos profissionais da psicologia, psicopedagogia e psiquiatria e a influência deste na atuação da equipe. Nesse material, serão analisados motivos de encaminhamentos; a função de disciplina atribuída à Psicologia, reincidências; procedimentos adotados; consonância ou dissonância entre a percepção da escola e dos profissionais do centro; intenções do encaminhamento; a comunicação existente entre a escola e o centro; dentre outras questões relacionadas à problemática em questão. Após ser esclarecido (a) sobre as informações acerca da pesquisa, caso aceitar os termos do estudo, assine ao final deste documento, apresentado em duas vias de igual conteúdo, compostas por 03 (três) páginas cada, sendo que uma ficará com o (a) senhor (a), e outra com o pesquisador. Em caso de recusa, não haverá qualquer penalização a sua pessoa. Em caso de dúvidas, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, pelo telefone (54) 3316-8370, e-mail: cep@upf.br.

Objetivos e relevância:

A atuação dos profissionais ligados a Psicologia vinculados com a Educação é um tanto controversa. Não há um modo de atuação padrão consolidado, sendo que as formas de trabalho estão sujeitas as condições locais e as necessidades prementes de cada comunidade escolar, podendo assumir diversas posturas, desde um trabalho emancipador e de aperfeiçoamento constante, até uma atividade alienadora e excludente. Nesta pesquisa, buscar-se-á encontrar alguns dos determinantes da atuação dos profissionais através da

demanda da escola, neste caso, registrada em fichas de solicitação de atendimento. Este estudo poderá, por meio de seus resultados, servir de orientação para uma leitura sobre o vínculo entre o saber psicológico e a Escola, possibilitando novas formas de conceber este vínculo, podendo interferir positivamente na atuação das classes profissionais da área psicológica, dada a maior consciência de sua condição, bem como promover um melhor entendimento sobre os papéis da Psicologia junto à Educação por parte dos educadores e demais profissionais das escolas.

Procedimentos da pesquisa:

Caso consinta com a realização da presente pesquisa, o (a) senhor (a) estará permitindo que o pesquisador tenha acesso aos arquivos da instituição, respeitando a organização, a rotina e as normas do local. O material integral será manuseado apenas pelo pesquisador, dentro do que reza o Código de Ética do Psicólogo, extraindo deste somente o conteúdo para a análise, que será tornado anônimo. Não serão anexados à pesquisa nomes de instituições, alunos, professores ou profissionais, bem como qualquer informação que possa identificar os sujeitos e escolas que estão envolvidas no material estudado. O único nome de instituição revelado será a do CEMAE, que terá algumas de suas características descritas, como o público que atende, as classes de profissionais envolvidos, o tipo de trabalho realizado e o local de atendimento, por serem dados relevantes para a pesquisa.

Contato com os profissionais do CEMAE:

Não haverá entrevistas formais, apenas contatos com os profissionais do local para combinações acerca do acesso e organização do material. Material verbal não será considerado no presente estudo, bem como serão preservadas as identidades da equipe de trabalho do local que colaborarem com a organização do material para o estudo.

Riscos e desconforto:

A presente pesquisa não oferece risco ou desconforto, já que serão utilizados registros já existentes na instituição, que serão tratados com a finalidade de impedir qualquer identificação dos sujeitos e ou instituições envolvidas, e não haverá nenhum procedimento investigativo com pessoas presentes no local da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados na forma de dissertação, apresentada junto ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, podendo ser apresentados posteriormente na forma de artigos científicos, mantendo as mesmas diretrizes éticas.

Custos, Benefícios e Remuneração:

Não haverá nenhuma despesa a instituição e aos profissionais do CEMAE, assim como não haverá remuneração ou benefício direto aos mesmos. A participação na pesquisa é de caráter voluntário. A instituição poderá se beneficiar indiretamente com os resultados do estudo, podendo utilizá-lo como referência para uma leitura crítica ou aprimoramento do serviço, da mesma forma que utiliza qualquer outra pesquisa científica.

Período da pesquisa:

O acesso ao material se fará pelo período máximo de 02 (dois) meses, a princípio, nos meses de julho e agosto de 2007. Sendo que sua análise se prolongará até o final do primeiro semestre de 2008, mas sem contato direto com a instituição. Fica reservado o direito à instituição, por meio de seus representantes, de se retirar da pesquisa em qualquer momento caso considerarem necessário, sem qualquer ônus aos envolvidos e a instituição.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma LIVRE E ESCLARECIDA, na manifesto meu CONSENTIMENTO quanto à realização da referida pesquisa.

Nome do participante

Cargo ocupado

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

Passo Fundo, _____ de _____ de 2007.

Testemunhas:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar:

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO B - Parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa - UPF

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
DIVISÃO DE PESQUISA – VRPPG
Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DE PROJETO DE PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa – UPF, em reunião no dia 07/03/07, analisou o projeto de pesquisa “**O saber psicológico e sua relação com a escola: as formas de gestão do mal-estar na educação**”, registro no CEP 318/2006 do pesquisador **Jarbas Dameto**.

O projeto tem como objetivo conhecer a prática de profissionais ligados à área da Psicologia que trabalham no Centro Municipal de Atendimento ao Educando (CEMAE) no município de Passo Fundo-RS. Para isto, o pesquisador realizará entrevistas com os profissionais e consulta a documentos arquivados na instituição.


Após a análise foram apontadas pendências no projeto, as quais foram devidamente atendidas pelo pesquisador. Os direitos fundamentais dos participantes foram garantidos no projeto e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do pesquisador e das instituições envolvidas estavam presentes.

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

O pesquisador deverá apresentar relatório a este CEP ao final do estudo.

Situação: PROTOCOLO APROVADO

Passo Fundo, 4 de maio de 2007.


Prof. Sérgio Machado Porto
Coordenador Comitê de Ética em Pesquisa
VRPPG - UPF

D157c Dametto, Jarbas

Conflitos, anomalias e disparidades : a psicologia como
recurso à gestão do cotidiano escolar / Jarbas Dametto. – 2008.
93 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Passo Fundo, 2008.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

1. Educação. 2. Psicologia educacional. 3. Psicologia. 4.
Políticas educacionais. 5. Gestão escolar. I. Esquinsani,
Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

Bibliotecária responsável Lidiane Corrêa Souza - CRB 10/1721