



**A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADE NAS
PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO¹**
Adriana Marcondes Machado*

Como psicóloga no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), realizo trabalhos em escolas públicas (denominados Intervenções na Instituição) e também atendo a grupos de educadores e de outros profissionais da área da Educação, que vão mensalmente à USP para discussão do trabalho (atendimento que chamamos de Plantão Institucional). Atuo também como uma das supervisoras dos estágios dos alunos do Instituto de Psicologia que cursam as disciplinas da área de Psicologia Escolar. Essas experiências resultaram em muitos artigos que discutem os processos de individualização dos fenômenos sociais e os efeitos patologizantes e medicalizantes, que se intensificam, inclusive, pela presença das psicólogas, quando participam do cotidiano escolar (Machado e Souza, 1997; Tanamachi, Proença e Rocha, 2000; Meira e Antunes, 2006; Souza, B. P., 2007; Machado, Fernandes e Rocha, 2007).

O Serviço de Psicologia Escolar foi criado na contracorrente dos encaminhamentos de alunos da rede pública de ensino a especialistas da Saúde – no caso, psicólogos².

¹ Esse trabalho foi apresentado no CEU Butantã em 2008, no âmbito do Projeto Direitos Humanos nas escolas coordenado pelo Prof Dr José Sergio Fonseca (EDF USP)

* possui graduação em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas - SP (1984), graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1991) e doutorado (1996). Atualmente é Psicóloga do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia, psicologia escolar, escola pública, classe especial e vida escolar.

² Maria Helena Souza Patto, docente do Instituto de Psicologia da USP, publicou o livro *A Produção do Fracasso Escolar* em 1990, que tem sido instrumento importante na discussão sobre a função naturalizadora das ciências psicológicas na produção do fracasso escolar.

Resultado: professores cansados de relatórios psicológicos nos quais liam que as crianças não tinham problemas, enquanto as dificuldades na escola persistiam; mães que não viam sentido nos atendimentos e os mesmos exigiam tempo, dinheiro, transporte...; crianças que demoravam a apresentar alguma mudança no território escolar (no qual a necessidade de encaminhamento havia se estabelecido). Ou seja, a escola ficava de fora do trabalho realizado pelo psicólogo, que, quando muito, recebia um relatório por escrito sobre o aluno. Nessas práticas, os psicólogos não escutavam a demanda de atendimentos individuais de forma a pensar em maneiras de trabalhar com vistas a ter acesso aos elementos presentes no processo de produção que constitui a própria demanda.

Foi então que criamos um método de trabalho para estarmos mais próximos dos professores. Indo às escolas realizar os trabalhos, passamos a ouvir as preocupações expostas pelos professores, a discutir sobre os alunos encaminhados, a participar de algumas situações do dia-a-dia escolar, a desenvolver algumas ações pontuais juntamente com professores e coordenadores das escolas, a freqüentar as reuniões de professores... Enfim, criamos formas de agir e de estar na escola mediante as quais pudéssemos trabalhar as questões subjetivas, o processo de produção de subjetivação, presentes no processo de escolarização, estabelecendo uma relação com os professores cuja finalidade é investigar, pensar em hipóteses, ampliar o campo de análise e discutir ações em relação às problemáticas apresentadas.

Em algumas histórias, os atendimentos psicológicos oferecidos pela Saúde também eram considerados. Mas percebíamos que era possível ampliar as estratégias no cotidiano escolar, as experimentações ante as questões colocadas. Para isso, era necessário tempo para pensar junto com os professores. E diria que esse tem sido o desafio: conquistar TEMPO – tempo para pensar, discutir, problematizar. As situações vividas revestem-se de muita intensidade. A pobreza, o tráfico, o sofrimento, a violência, o abuso, a solidão, a miséria, a doença, as más condições de trabalho, o excesso de aulas, a banalização e naturalização dos acontecimentos cotidianos... estão presentes em muitas histórias. Sem tempo para criar formas de enfrentamento, tudo isso acaba por produzir a sensação de impotência e adoecimento. As condições de trabalho têm levado muitos professores a adoecimentos, com pedidos de licença médica, abonos, faltas, uso de medicações para

dormir e viver. As questões sociais que perpassam o dia-a-dia escolar são muito intensas e têm exigido a articulação desses equipamentos com outros. Cenas: uma professora nos contou que, ao ir visitar um aluno, foi logo seguida por um olheiro, pois estava entrando em uma favela que tem a geografia de um beco, no qual o tráfico de drogas domina – não pôde continuar seu percurso; um aluno da 8ª série ameaçou o professor dizendo que ninguém na escola poderia mandar nele; um aluno da 1ª série chorava na saída, pois teria de ir morar com a avó, em outra região do Brasil, pois a mãe não poderia mais cuidar dele; um dos alunos da 2ª série narrava que seu pai havia ido para a cadeia no dia anterior; 30 jovens da 7ª série estavam na terceira aula vaga do dia por falta de professores e pulavam o muro, entrando e saindo da escola; “Não fiz o que a professora pediu”, disse um aluno de 9 anos, 3ª série, não alfabetizado, que começou a bagunçar na sala de aula e a professora pediu que fosse conversar com a coordenadora; uma professora sentia-se desgastada com a falta de respeito na sala de aula; um coordenador ficou irritado, pois alguns alunos da 3ª série insistiram em ir à escola, mesmo tendo sido informados de que a professora faltaria...

É nesse território que lutamos – a escola, efeito de um funcionamento político produtor de alunos que não aprendem. A educação é processo imprescindível para a formação do sujeito. Na escola, é possível participar de rodas de conversa, ler, aprender, fazer amigos, se apaixonar, perguntar, pesquisar, exercer a cidadania, entrar em contato com o múltiplo. É nesse local que as crianças tem a possibilidade de criar textos, inventar formas de se expressar, recriar relatos, problematizar a escravidão, pensar na colonização, calcular as quantidades, operar raciocínios, inspirar-se em pintores impressionistas, desenhar, entusiasmar-se antes de um passeio. Temos visto que essas possibilidades, tão necessárias para a produção do que chamamos de saúde, têm sido pouco viabilizadas, e, muitas vezes, entramos em contato com histórias nas quais a vida escolar se tornou mais um impeditivo do viver.

Portanto, é nesse campo que circulamos, junto com os professores. Um campo cheio de lutas, perdas, indignações, comemorações, buscas... As conquistas são pequenas. As escolas públicas, em nosso país, não têm alfabetizado nossos alunos. O fracasso da educação no Brasil é tema comum entre nós. Para além da qualidade da educação, teríamos também de pensar que o modelo escolar está em crise.

Esse difícil contexto tem relação com cenas cotidianas da vida escolar, que se evidenciam nas maneiras de agir nas relações sociais. Para que possamos falar dessas cenas cotidianas, dos perigos que lá ocorrem e dos cuidados necessários, afirmamos que esses pensamentos sobre o cotidiano, que podem ser entendidos como pequenas lutas de resistência à impotência, não devem cair na falácia de produzir efeitos do tipo “temos apenas de melhorar o trabalho no dia-a-dia”. Não é isso. São pensamentos que visam fortalecer a possibilidade de discussões sobre os temas escolares, tensionar o instituído, fazer escolhas.

Muitos jovens indagam: “Para que escola?”. Para socializar conhecimentos, desenvolver o aluno e dar-lhe condições para a vida social e produtiva? Pensemos: nestes tempos em que a exploração e as desigualdades sociais são maximizadas no processo de globalização (há “sobrantes” que não interessam ao mercado nem como excedente de mão-de-obra), em que a produtividade é cada vez mais relacionada ao conhecimento e à informação, estar fora dos processos de informação significa uma nova forma de analfabetismo. E tornamo-nos consumidores de formas de viver. Consumimos a natureza, que passa a ser entendida como recurso, e a educação assume a forma de uma prestação de serviço – aliás, recorre-se a esse serviço para tudo: para alimentação, cuidar da casa, do corpo... (Gadelha, 2007).

Perante esse cenário, vemos o desenvolvimento de políticas públicas para a formação de professores, para a produção de material didático, para a criação de estratégias de enfrentamento em relação aos, agora, jovens, que não sabem ler e escrever. Salários baixos, continuam; regras que impedem a autonomia da escola, continuam; impunidades ante acontecimentos graves, continuam; políticas compensatórias, continuam; processos de privatização, continuam.

Psicologia, para quê? Pois é. Imaginem o perigo, a busca de adaptações. Nesse campo de relações de forças³, a produção de sintomas não é pequena e podemos produzir

³ Relações de forças – Foucault nos convida a pensar em um funcionamento anterior ao que produz uma certa formalização tais como a escola, a classe especial, o diagnóstico.... Nesse funcionamento (campo de relações) também estão presentes forças relacionadas a certas formalizações que já foram constituídas: do encontro da psicologia com a educação, surge a função diagnosticar e criam-se os deficientes mentais grau leve. Fazemos parte da luta para que outras funções desse encontro possam ser possíveis.

malefícios, intensificar os mecanismos de culpabilização e individualização em um tempo em que estes estão mais refinados – mecanismos de controle a céu aberto e baixo custo, nos quais se buscam soluções e alívios imediatos individuais (atendimentos, remédios, lexotans, ritralinas, florais, nutricionistas, psicólogos, especialistas...) para adoecimentos que se estabelecem socialmente: um funcionamento social em que se intensifica a competição, o consumo, a necessidade de mais e mais... e o aumento de pânico, depressão, comportamentos inquietos, corpos insatisfeitos. Esse quadro fala de forças perigosas, adoecedoras, que não são as únicas (embora sejam, em muitas situações, as hegemônicas).

Estão dados alguns elementos desse cenário. O que NÃO PODEMOS é agir como presas fáceis e agentes dessas forças. No caso da psicologia, sabemos que o discurso crítico que defende a necessidade de se pensar coletivamente nas questões e considerá-las efeitos de uma construção histórica opera repetições e desigualdades quando julga negativamente as falas e pensamentos que não condizem com aquilo que esse discurso defende. Tem sido muito comum encontrar psicólogos que avaliam como absurdos os pedidos de atendimento individual feitos pelos professores e que se ressentem pelo fato de esses mesmos professores não quererem aquilo que os psicólogos propõem como forma de trabalho. Por isso a importância da discussão sobre como operar na demanda estabelecida – a história encaminhada de um aluno é efeito de um campo de relações no qual a psicologia se insere, intensificando a prática do encaminhamento. Mas a idéia aqui é expor essas considerações para percebermos que essa relação, que se opera quando julgamos negativamente a maneira de o outro pensar, como se o pensamento dele fosse impedimento ao nosso trabalho, estabelece um vínculo de desigualdade, pois fica parecendo que a boa forma de agir é a de quem está tendo o poder de avaliar o outro: os supervisores da Secretaria da Educação avaliam que algumas escolas não funcionam da maneira como se quer, as diretoras das escolas avaliam que alguns professores não funcionam da maneira correta, os especialistas avaliam que os professores deveriam agir de modo diferente, os professores avaliam que alguns de seus alunos (e seus pais) não agem de forma correta. Podemos, sim, estranhar um funcionamento relacional, ter impressões, pensar coisas, achar isso e aquilo. Mas a pergunta que se coloca é: “Quando se pretende afetar o outro, agir nas relações, como fazer?”. Na chave da orientação, que tem sido a privilegiada, atuamos como se faltasse ao outro as informações e as dicas que falamos e temos para dar. Ora, se um professor acredita que, em

uma certa cena, tirar o aluno da sala de aula vai propiciar efeitos positivos em sua educação, se a mãe acredita que o melhor é poupar o filho que tem alguma deficiência, se alguém acredita que o melhor é as crianças comerem em silêncio, se outro alguém acredita que precisamos que o pai olhe a lição do filho, se outro alguém acredita que seria bom uma terapia... sabemos que essas crenças e pensamentos já são efeitos constituídos em relações de saberes, práticas e representações sobre o que é ser um bom aluno, o que é ser professor, o que é ser mãe, o que seriam as boas soluções. Quando dizemos que já são efeitos, implica pensarmos na existência de um campo comum que cria realidades, institui verdades... Nesse campo comum, há forças que se tornam hegemônicas em certo momento, passando a dominar sobre as outras – que se tornam minoritárias, ou desaparecem. Um campo comum que constitui saberes, práticas, relações de poder. Agir na relação com quem defende uma prática medicalizante (que tornam médicas as questões que são da ordem do social e do político) remete a termos de investigar esse campo comum de intensidades que derivou, instituiu certas verdades que tomaram forma. Habitar esse campo comum é importante para podermos agir nessas verdades. Houve um tempo em que se acreditava que crianças com Síndrome de Down não poderiam ser alfabetizadas – o encontro da pedagogia, da ciência médica sobre essas crianças, das mães, das formas de cuidar de crianças com alguma síndrome resultava nessa verdade: elas não poderiam vir a ler. Mas algumas aprenderam, alguns ousaram ensinar... e hoje a verdade é outra. Por isso importa buscarmos esse comum. Quem acreditava que uma criança com Síndrome de Down não poderia aprender a ler talvez achasse que essa era a forma possível de cuidar. Como desequilibrar essa crença? Como afetar uma sensação? Habitar esse campo comum implica buscar intensidades que podem ajudar-nos a criar deriva. Aquele professor que expulsa seu aluno da sala de aula também está aflito, também quer ajuda para pensar o que fazer, também gostaria que seus alunos aprendessem. Neste caso, a maneira do professor agir não é causa do problema, é efeito.

Vejam bem, aqui não estou falando das pessoas que dizem acreditar em uma coisa e fazem outra, como aquelas que afirmam que o Estado deve cuidar da saúde e, sendo funcionário público dessa área, tornam-se corruptas. Também não estou falando das situações em que se busca uma orientação específica – sobre como amamentar, como se alimentar quando se tem uma certa doença. Estou falando de situações em que se pretende

incidir na forma do outro pensar, desejar e agir, portanto, dos funcionamentos nos quais os efeitos produzidos são diferentes das intenções e pretendia-se que não fosse assim.

Nessas investigações sobre a maneira de afetar, percebemos, muitas vezes, o enfraquecimento de recursos coletivos. Aqui, re colocamos uma questão que se apresenta como central em nossa análise – a maioria dos encaminhamentos que vêm da área da educação para especialistas tem relação com a pouca possibilidade de discussão, de poder pensar em hipóteses sobre o que ocorre e criar estratégias sobre o que fazer no cotidiano escolar. Utilizamos a expressão “tem relação”. Também não podemos pensar na falta de tempo como causa... pois ela já é efeito de uma maneira de estruturar os tempos e espaços da escola (como quisemos mostrar no início do texto). A montagem do dia-a-dia do Ciclo II do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série) impossibilita pensarmos nas classes que estejam apresentando algumas problemáticas no processo educativo. Quando essa célula da escola – que a nosso ver é a sala de aula, e não o aluno – não pode ser pensada, resta a cada professor recorrer às suas estratégias pessoais, e o que temos visto é que a intervenção no coletivo e o cuidado com os acontecimentos em determinada classe ficam impedidos.

Vejamos outro exemplo para essa discussão sobre um campo de múltiplas forças que institui algo. As Classes Especiais das escolas públicas estaduais para alunos com deficiência mental grau leve (quem é esse sujeito?): carregam a luta de familiares para aproximar essas crianças da vida escolar, a produção de um cotidiano no qual esses alunos sentiam-se menos, uma montagem na qual as crianças eram responsabilidade da professora da classe especial, efeitos de segregação operada pelo isolamento dessas crianças marcadas como alunas especiais. Criar circulação, rupturas, contatos, encontros era remar contra a maré. E essa remada estava presente na luta de muitas professoras de classes de especiais; outras, por sua vez, acreditavam que as crianças seriam protegidas pelo isolamento.

O dispositivo “classe especial” não exigia trocas, conversas. Muitas professoras não participavam das reuniões de professores do Ciclo I. Em uma escola, em que havia três classes especiais, as professoras dessas classes reuniam-se entre si e, embora percebessem algumas arbitrariedades nos encaminhamentos, tinham pouca possibilidade de conversar com as outras professoras sobre os critérios e os funcionamentos das várias classes especiais. Portanto, esse dispositivo instaurou uma prática que criou um lugar que impedia

a circulação, que dependia das intervenções individuais de uma certa equipe técnica e de certos professores, para que não se tornasse um território cristalizado. E, como já dissemos, a classe especial foi palco de luta para pensar a presença dessas crianças na escola, a função da aprendizagem na constituição de processos de subjetivação. Palco de luta. E, na luta, ocorria o embate de várias práticas e saberes, alguns deles impossibilitados pela maneira como se constituiu o funcionamento dessas classes. Por exemplo, a possibilidade de conviver com pessoas diferentes era, muitas vezes, impedida, pois essas crianças de classes especiais eram apresentadas às demais como aquelas que não deveriam misturar-se com as outras. Isso intensificava a discriminação, o preconceito e o medo.

Portanto, as práticas são operadas e criadas por pessoas, que atualizam crenças, saberes, formas de proceder e produzem subjetividades. Fazemos parte do campo comum em que a multiplicidade se realiza. Nesse campo há luta, embate, e por isso interessa percebermos o que se alia à construção de uma prática mais justa.

Afirmamos que na chave da orientação em relação ao outro (orientam-se professores, orientam-se mães) produz-se desigualdade, pois funciona como se quem orientasse soubesse mais e melhor sobre o que fazer, e como se o orientado não soubesse fazer. Perde-se, desse modo, a discussão sobre o sentido que se busca com o que se faz.

Muitos professores e coordenadores nos relatam situações difíceis em relação a certos alunos. Chamam os pais e as mães para que, conversando, consigam realizar alguma estratégia conjunta. Nessas conversas, é comum que os responsáveis sejam orientados – por exemplo: estar mais perto de seu filho, ver a lição, levar ao médico para uma avaliação... É comum que esses pais, que não estão conseguindo aquilo que pretendiam com seus filhos, saiam da conversa mais impotentes do que quando a iniciaram. Como potencializar? Temos visto situações nas quais as professoras, contando sobre o que têm feito na escola e como têm agido com a criança, conseguem ser mais ouvidas, afetar.

Cena: uma educadora muito respeitada de uma creche orientou a mãe de sua aluna a tirar-lhe a chupeta (a menina tinha 4 anos). Essa mãe, achando que talvez estivesse agindo errado, pois permitia que a filha usasse a chupeta, resolveu que iria iniciar o processo para tirá-la. Vendo que a menina passou a querer mais ainda a chupeta, resolveu ser mais

enérgica e avisar que ela não poderia mais usar a chupeta. Choros, noites maldormidas, culpa. A mãe trabalhava durante todo o dia e só via a filha à noite, quando então o assunto da chupeta voltava... Depois de uns dias, essa mãe voltou a falar com a professora, contando que não havia conseguido. Estava triste, desanimada, sentindo-se mal e culpada. A professora, imediatamente, afirmou que a orientação que ela havia dado, de tirar a chupeta, estava equivocada. Essa orientação havia produzido sensação de impotência na mãe – de que ela não sabia educar e cuidar direito. Quais as melhores formas de uma certa mãe cuidar de uma certa filha? Talvez o que as professoras da creche pudessem fazer seria explicar por que, na creche, começavam a fazer o trabalho de retirada da chupeta desde os 3 anos, criando sentido para isso. Essa é uma forma de afirmar as coisas, sem julgar, sem ameaçar; na família, as intercessões são diferentes do que na escola.

A função dessa discussão, portanto, é podermos realizar a seguinte reflexão: a partir de práticas cotidianas, percebermos os efeitos que se operam nos processos de subjetivação para entendermos melhor que questões estão presentes nessas práticas, ampliarmos o campo de análise sobre aquilo que temos visto como problemático no cotidiano escolar e articularmos práticas possíveis para agir nas questões trazidas pelos professores. Nossa idéia é de que essas práticas possíveis precisam de funcionamentos relacionais (saberes, ações, sentidos), que partam desse campo comum para criar instabilidades, mudanças no foco de análise dos problemas e para trazer à tona outra maneira de lutar.

E, falando em luta, podemos afirmar a luta de muitos professores para dar conta, da maneira mais satisfatória possível, de ensinar seus alunos. Buscam materiais, preparam aulas, carregam jogos e livros, criam rotinas, são presentes e pontuais... Assim como conhecemos escolas que conseguem realizar um trabalho com continuidade e consistência. Mas essas práticas e funcionamentos têm muita fragilidade e, rapidamente, as conquistas submergem, dependendo da rotatividade de professores, da mudança da equipe técnica, da forma de trabalhar dos professores dos anos seguintes. Estranhemos os professores que lotam suas lousas com escritos a serem copiados, aqueles que humilham e rotulam, aqueles que ironizam e culpabilizam. O estranhamento em relação à existência dessas práticas nos convoca a pensar em formas de os professores discutirem as divergências que ocorrem nas maneiras de pensar o sentido do trabalho educativo.

Ensinar quem está na escola há anos e não foi alfabetizado: exemplo do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC)

Tem sido recorrente, na definição de ações pelas secretarias de educação (diferentemente de pensar, como o próprio nome sugeriria, em políticas públicas), projetos que visam agir em problemas que foram criados na estrutura educacional, sem, no entanto, interferir nesse processo de produção. Conforme nosso entendimento, são ações compensatórias. Temos conhecido muitas salas do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC), que faz parte do Programa Ler e Escrever, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, implementado a partir de 2007, que visa promover a recuperação da aprendizagem, focalizando as competências de leitura e escrita nos alunos do Ciclo I. Assim, o PIC 4ª série tem em vista trabalhar com os alunos que estão concluindo o Ciclo I do Ensino Fundamental sem dominar minimamente a leitura e a escrita, bem como seus demais conteúdos básicos - portanto, alunos que, em sua maioria estão na escola há 4 anos e não sabem ler e escrever. Dessa forma, remedeia e explicita uma crise que nos parece muito mais ampla, que tem relação com o processo de ensino-aprendizagem que se engendra desde as séries iniciais do Ciclo I do Ensino Fundamental. Conhecemos salas nas quais as crianças mostram que agora, estando em seu 5ª ano do processo de escolarização – pois é critério para frequentar uma sala PIC ser repetente na 4ª série –, estão aprendendo a ler e a escrever. Suas professoras apontam a seguinte preocupação: a maioria desses alunos passa a aprender, depois de ficarem um tempo muito grande paralisados, sem aprender, sem criar saberes, sem entender as coisas. Portanto, eles desenvolvem formas de estar na escola e de não aprender: muitos se tornam copistas, outros ficam agitados e agressivos, outros têm certeza de que são burros – efeitos no processo de subjetivação de quem vive cinco anos na escola sem um projeto singular que dê conta de criar um processo de aprendizagem. Mas se muitas professoras das salas PIC conseguem, em um ano, desenvolver o conteúdo de uma primeira série com esses alunos, o que ocorre nas séries iniciais que não tornaram isso possível? E como agir nesses acontecimentos que têm impedido a aprendizagem dos alunos? Se essas perguntas não entram na função do Projeto PIC, na pauta da discussão dos professores de uma unidade escolar, caímos no perigo de pensar que “as professoras” de 1ª a 4ª série é que não conseguiram trabalhar direito, operamos a culpabilização individual, e ficamos sem ampliar o campo de análise sobre a produção do fracasso escolar. Se sabemos

da necessidade de maior tempo no trabalho com algumas crianças, de invenção de estratégias diferenciadas que exigem tempo para o professor preparar as estratégias educativas e ter proximidade com o pensamento do aluno, desde as séries iniciais, devemos estranhar o fato de as ações serem voltadas para quando o problema já se estabeleceu (analfabetos da 4ª série). Sabemos que muitas crianças que passam pelas escolas precisam de algum apoio extra-escolar para que sua vida de estudante se efetive: ajuda para ler um texto, explicações sobre Matemática, aulas particulares, fonoaudiólogo especialista em linguagem, terapias, ajudas em trabalhos escolares... Essas exigências nos mostram o intenso desafio para que um aluno aprenda a organizar o material, preveja o tempo para lição de casa, perceba quais são suas dúvidas, aprenda a estudar. A realidade de muitas famílias nos convida a pensar na dificuldade que se opera quando esses apoios passam a ser da responsabilidade da família.

Alguns alunos do PIC nos contam que acreditam que não aprenderam porque bagunçavam, outros porque faltavam, outros dizem “Eu não sabia o que o professor ensinava”. Esses alunos, recém-alfabetizados (e nem todos terão conquistado essa capacidade), irão para a 5ª série, Ciclo II. E aí caímos na seara que funciona com vários professores, com vários temas, com adolescência, com sensação de não pertencer, com revolta, com falta de professores para ministrar as aulas, com aulas vagas, vagando, vagando... Pois é isso, o PIC compensatório produz um falso alívio... o PIC deflagrador de uma crise deve nos tensionar sobre a forma de lutar em uma escola que não ensinou.

A educação inclusiva

Nossa presença, nas escolas, tem estado muito próxima a esse tema. Caberiam algumas considerações. A inclusão carrega uma idéia falsa de que essas crianças e jovens estavam excluídos e de que, ao incluí-los na escola, resolveríamos o problema, como se o problema fosse o fato de estarem excluídos. Os excluídos não existem. Existem “vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes” (Martins, 1997, p14), que lutam e reivindicam mudanças nesses processos excludentes. Michel Bourdieu (1999) fala dos “excluídos do interior”, aqueles que agora freqüentam as escolas, saem com uma formação ruim, trabalham durante todo o dia, cursam uma faculdade particular, um curso fraco, à noite, e depois se verão impossibilitados para exercer o que pretendiam fazer. Esses autores

nos convidam a repensar essa idéia de que estar na escola é estar incluído. O que queremos fazer caber na escola?

Muitas crianças com comprometimento grave estão circulando pelas escolas. No artigo de Cristina Vicentin (Vicentin, 2007), ela conta como essas crianças melhoraram sua ação no mundo, depois que foram às escolas. Caberia aqui pensarmos que essas experiências também exigem um tensionamento sobre o funcionamento de escolas que, como dissemos acima, não têm dado conta de ensinar o mínimo que se espera à maioria de seus alunos.

Atualmente, temos salas de apoio a alunos de inclusão (SAAI) no Município de São Paulo. Esses alunos freqüentam as salas regulares em um período e, no outro, vão à SAAI (às vezes em grupo, às vezes em atendimentos individuais, às vezes uma vez por semana, outros vão duas... conforme a avaliação da professora dessa sala). O fato de muitos desses alunos estarem em salas regulares tornou o desafio de ensinar essas crianças algo que envolve toda a escola, diferentemente do que ocorria na montagem das classes especiais. As professoras das SAAIs nos contam que uma das questões que precisam ser problematizadas é que, para alguns professores de salas regulares, essas crianças devem aprender na sala de apoio, e a sala regular deve apenas socializar essas crianças. Caberia aqui pensar que a socialização ocorre dependendo se conseguimos ou não certas produções específicas de um certo social. A função social da escola é ensinar a ler, escrever, transmitir conhecimentos. Portanto, um aluno somente estará socializado na escola se estiver aprendendo (assim como estará socializado em uma biblioteca quando, em silêncio, proceder à leitura de um livro). A dificuldade de ensinar esses alunos piora quando falamos do Ciclo II, com o funcionamento já mencionado.

Muitas escolas têm desenvolvido trabalhos que consideram a importância de os temas trazidos pelas crianças com necessidades educacionais especiais poderem ser transformados em saberes nos projetos pedagógicos. A surdez adentrando a escola implica saberes diferenciados – como potencializar isso? Essa é uma questão relacionada ao lugar dessas crianças na sala de aula. Lugar no sentido da maneira como essas crianças vão sendo lidas, tratadas, consideradas, significadas. Muitos professores, preocupados com isso, ressaltam os saberes que essas crianças trazem. Foi no trabalho com Ivana, uma menina

surda, que se iniciou a discussão sobre a leitura labial, o cinema mudo, o silêncio... Foi com a presença de Igor na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que todas as crianças começaram a ter curiosidades com sua cadeira de rodas... Essas práticas são intensamente inventadas pelas educadoras. Temos visto a necessidade de pensar ações que coletivizem a discussão, com a sala de aula, sobre os acontecimentos e as cenas cotidianas, como fundamental para ampliarmos as possibilidades do grupo para agir e criar nesses acontecimentos. Raquel (6 anos) perguntou um dia: “Eu sou doente?. Por que todo mundo anda e eu não?”. Ela teve paralisia cerebral ao nascer e faz uma indagação que está presente nos questionamentos de muitas crianças. O desafio ao trabalhar essas cenas exige cuidado para não expormos as crianças e enfrentamento do silenciamento em relação ao que é da ordem do coletivo.

A presença dessas crianças indaga, tensiona o instituído: o sistema de avaliação, os critérios e indicadores de aprendizagem, o sentido do aprender... essas questões vão sendo transformadas? Lembro dos profissionais de uma escola particular que estavam receosos com o resultado do ENEM dos alunos dessa escola, pois sabiam que o mesmo seria menor devido à presença das crianças com necessidades educacionais especiais realizando essa avaliação. Para que serve o ENEM?

Despedidas

Apresentarei uma cena do cotidiano, que ressalta a preocupação com modos de operar que fortaleçam o sujeito para agir nas adversidades. Uma professora de uma sala de crianças com 5 anos de uma EMEI, muito querida pelos alunos e muito comprometida com seu trabalho, estava aguardando ser chamada para uma vaga, em outra unidade escolar, para trabalhar na área em que havia escolhido: Arte. Ela sabia que isso estava para ocorrer a qualquer momento, e que, uma vez que fosse chamada, teria de assumir a nova função imediatamente. O receio era de que a mudança fosse muito ruim para as crianças e de que elas ficassem tristes com isso (cabe aqui ressaltar que as mudanças de professores têm priorizado o “*Diário Oficial*” e não o processo pedagógico). A professora introduziu uma conversa sobre seu encantamento com a área de que gosta. As crianças também demonstraram gostar de tudo o que tinha referência com arte e houve a proposta de fazerem pastas individuais com os trabalhos que elaboraram durante o ano. As pastas tinham capas

desenhadas e plásticos para guardar os desenhos. Quando chegou a convocação para a mudança requerida, a professora se sentiu muito feliz por ir para o novo trabalho e triste por ter de deixar a sala no meio do ano letivo. Feliz e triste, e tudo o mais que pudesse sentir. Usar a palavra “e” em lugar de “mas” faz muita diferença. Dizer: “Estou feliz por ir, mas triste por deixar a classe...” tem outro efeito: fica parecendo que a tristeza é um problema, que é um “infelizmente”. Ora, como não ficar triste ao ter de interromper uma relação que estava tão potente? E dizer “Não quero que vocês fiquem tristes” nos parece culpabilizador – uma criança poderia pensar que ser uma boa aluna é não demonstrar tristeza, já que a professora disse que não queria que as crianças ficassem tristes. Inventaram despedidas, trocaram endereços e escreveram cartas para a professora que viria, nas quais mostrariam as pastas com seus trabalhos. As crianças estavam ansiosas por apresentar as surpresas à professora nova e também estavam tristes, também estavam saudosas, também, também...

Esse exemplo nos remete ao campo comum novamente. A tristeza, a sensação de abandono e a perda instituída pela saída da professora, são produções de uma história que também carrega conquista, luta, alegria. As crianças sabem viver o que é optar por algo bom e perder coisas devido à opção feita. E a tristeza pela perda não é um problema quando o sentido da conquista pode ser afirmado. Esse cuidado não impede que certa criança viva essa separação de um modo mais sofrido. Mas essa criança da qual falamos, agora, faz parte de um coletivo que fortalece outras possibilidades, e isso faz diferença para o que ela vive. Ver uma colega da classe abraçando a professora que vai embora, dando um beijo e desejando boa sorte talvez a contagie em sua forma melancólica de viver esse fato nesse momento.

Finalizando

São muitas as cenas perante as quais precisamos pensar os efeitos subjetivos que criamos. Uma criança que não vai a um passeio organizado pela escola⁴ porque a família não tem dinheiro para pagar os custos do mesmo, vive uma prática que produz os seguintes efeitos subjetivos: o direito de participar das atividades pedagógica é vivido dependendo

⁴ Algumas escolas realizam passeios com função pedagógica: parques públicos, zoológico, museus... e outros, mais caros, com função de entretenimento (e com maior produção de exclusão): Play-Center, Parque da Mônica...

das possibilidades financeiras das família. É isso que produz a fala de Pedro, 8 anos, que não foi ao zoológico: “Eu não fui porque minha mãe não pôde pagar. Não tem problema, acho que eu nem queria mesmo”. Ensinamos isso a nossos alunos: que neste ambiente público, as possibilidades de aprendizagem são determinadas pelas condições financeiras. Nesse momento, criam-se desigualdades, naturaliza-se o instituído e não se fortalecem os sujeitos para agir nas formas de viver estabelecidas. Para mantermos a tensão é necessário, inicialmente, escutarmos as várias formas de viver essas cenas: existem aqueles que detonam, outros agridem, alguns se rebelam. Será que esses não estariam mais fortalecidos do que aqueles que reagem como se essas coisas fossem naturais?

Orientamos, sim, nossas crianças sobre como elas devem proceder, sobre o que acreditamos que seja o melhor para elas, mas temos de cuidar para evitar uma forma de orientar que culpabiliza. É comum os adultos terem o seguinte tipo de discurso com as crianças: “Chegue em casa, almoce, escove os dentes, faça a lição, descanse um pouco, vá até a aula de futebol, volte, tome banho e leia o livro... combinado?”. Se a criança não executa uma das partes, logo ela passa a ser aquela que não cumpriu o combinado. Culpa? Estamos combinando algo com ela? Isso é um combinado?

Portanto, acreditamos que o grupo de professores de uma certa unidade escolar precisa de tempo para pensar, criar ações, tomar partido, fazer escolhas. E, se essas escolhas não condizem com o que aparece como hegemônico em uma secretaria de educação, precisamos pensar que lá também existem outras forças, múltiplas, minoritárias, que precisam ser fortalecidas. Temos visto muitas escolas terem a coragem de exercer práticas que priorizam o processo de aprendizagem de seus alunos, ao invés de aceitarem manter uma criança no analfabetismo. Mas essas práticas implicam luta, recusa do instituído, aceitar ser uma escola que dá trabalho, sim, à rede pública, pois tem posicionamentos a ser defendidos. Talvez o pior efeito da série de orientações, julgamentos negativos e culpabilizações que desconsideram as crenças e saberes dos outros seja a produção da impotência. O que temos a perder, perante o quadro colocado de adoecimentos do corpo docente e de produção de fracasso escolar? O medo se opera de uma forma que individualiza as questões: no caso das escolas particulares, perder o emprego; no caso das escolas públicas, tornar-se alvo de ataques.

O enfrentamento é possível pela reflexão, por parte dos professores, sobre o que ocorre na unidade escolar⁵. Azanha, no artigo “Proposta pedagógica e autonomia da escola”, afirma que “os esforços de aperfeiçoamento do magistério usualmente repetem e eventualmente agravam os equívocos já presentes na formação acadêmica, ignorando que a entidade que deve ser visada é a escola e não o professor isolado”. Neste artigo ele questiona os cursos que reúnem dezenas ou centenas de professores de uma mesma disciplina, mas de diferentes escolas, para serem aperfeiçoados.

Tornar público aquilo que surge através de um corpo individual, implica na coletivização das questões que surgem no cotidiano. Esse processo exige que, em algum momento, consigamos ter acesso ao que há de impessoal nessas questões, isto é, buscar o funcionamento das relações de forças que estão presentes na produção de um certo campo relacional para entendermos os fenômenos (educacionais e outros) como efeitos desse campo. Habitamos esse campo - uma certa professora da PIC está atravessada por múltiplas produções: o projeto da secretaria de educação que funda essas classes; o procedimento para a atribuição das classes; os alunos que freqüentam essas salas; a articulação do trabalho dessa sala com o das outras, na unidade escolar específica; a discussão dos professores de 5ª série sobre esses alunos que estarão sendo encaminhados para lá; as necessidades que se apresentam no cotidiano; outros acontecimentos na vida desse professor; a condição de trabalho... A radicalidade dessa consideração implica percebermos que, se fazemos parte do campo de relações de força e se, como efeito desse campo há, por exemplo, a produção de tantas situações de desrespeito e fracasso no cotidiano escolar, a responsabilidade que temos nessa produção vai para além da conclusão racional de que o mundo é o que construímos. Ela é corporal, tem efeitos no processo de subjetivação. Tornamo-nos, como dissemos, presas fáceis de produções que estão presentes, também, em nós, quando orientamos, desconsiderando o outro, e quando ouvimos, calados, verdades que desconsideram as nossas. “O poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” nos aponta Foucault (2005, p35) ao afirmar que os indivíduos são

⁵ Preocupados em expandir a possibilidade dessas reflexões, criamos, há cerca de 10 anos, o Plantão Institucional no Serviço de Psicologia Escolar, no qual professores de uma mesma unidade escolar, ou outros profissionais que trabalham na área educação e que fazem parte de uma mesma equipe, vão até a USP, mensalmente, para esses encontros. Essa experiência está relatada no artigo “Plantão Institucional: um dispositivo criador” (Machado, 2007), no qual apresentamos os temas trazidos por um grupo de professoras e as formas de trabalhar que temos desenvolvido.

sempre intermediários do poder. Problematizar essas relações é lutar na micropolítica do cotidiano.

AZANHA, J. M. P. *Proposta pedagógica e autonomia da escola*. Cadernos de História e Filosofia da Educação, vol. II, n.4, São Paulo, 1998.

BOURDIEU, P (org). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Editora Brasiliense: 1988.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

GADELHA, S. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In MACHADO, A. M. e FERNANDES, A. e ROCHA, M. (orgs). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.

MACHADO, A. M. *Plantão Institucional: um dispositivo criador*. In MACHADO, A. M. e FERNANDES, A. e ROCHA, M. (orgs). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.

MACHADO, A. M. e FERNANDES, A. e ROCHA, M. (orgs). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007

MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Editora Paulus, 1997.

MEIRA, M.E.M. e ANTUNES, M. (orgs). *Psicologia e Educação: práticas críticas*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Editora T. A. Queiroz, 1990.

SOUZA, M. e MACHADO, A. M. (orgs). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1997

TANAMACHI, E.; PROENÇA, M. e ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2000.

VICENTIN, M. C. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In MACHADO, A. M. e FERNANDES, A. e ROCHA, M. (orgs). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.