



# Contribuições à Orientação à queixa Escolar: o humanismo em prática

Roxana Christeo Tavares Amorim Menezes  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
São Paulo, 2016



# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Metodologia</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Discussão</b>	<b>5</b>
	3.0.1 O humanismo-fenomenológico-existencial . . . . .	5
	3.0.2 A sistêmica-fenomenológica . . . . .	9
<b>4</b>	<b>Considerações Finais</b>	<b>12</b>
<b>5</b>	<b>Bibliografia</b>	<b>13</b>



# 1 INTRODUÇÃO

Pensar uma aproximação entre teorias da “terceira força” das linhas de pensamentos psicológicos como uma contribuição à Orientação à Queixa Escolar é a proposta deste trabalho.

Esta, a terceira força da psicologia, perpassa pelo humanismo em suas variações, ou seja – sucinta e superficialmente – podemos englobar, ao próprio humanismo: a fenomenologia, o existencialismo, a sistêmica-fenomenológica, a gestalt, entre outras, no sentido de que este movimento engendra a força não psicanalítica ou comportamental. Mesmo que cada uma dessas escolas possua teorias próprias e especificidades quanto aos procedimentos e técnicas, todas elas estão alicerçadas em mesmas bases filosóficas (CEMIN e VITOLA, 2005).

Foi sendo possível notar que uma postura humanista e até mesmo suas técnicas e terminologias vinham de encontro com aquilo que se apresentava nas temáticas do curso de orientação à queixa escolar.

Esta terceira força, segundo AmatuZZi (2008), vem de uma insatisfação “com a visão de homem implícita nas psicologias oficiais disponíveis”. Mesmo teorias diferentes podem ter uma base humanista, pois “o que as une não é tanto que todas aceitem determinadas afirmações, mas uma atitude”, ligando-se por posicionamentos e compromissos e não somente por suas teses cognitivas.

Autores como Erich Fromm e André Amar discursam sobre uma ética humanista (AMATUZZI, 2008), por isso, também, compreende-se que o que está na raiz do humanismo não se configura somente em postulados teóricos, em hipóteses, mas sim, em atitudes concretas em favor do homem. Deste modo, a psicologia humanista nos aponta uma crítica em relação à atitude científica: o ato científico concreto nunca se dá como neutro, “ele se insere num contexto de sentido e serve a alguma direção do caminhar humano”.

Pensando a respeito desta direção do caminhar humano podemos correlacionar o



apontamento de Souza (2013) de que uma postura ativa e uma relação horizontal têm suma importância nos atendimentos psicológicos, assim mobilizando os recursos dos atendidos, numa relação não empobrecedora, que não se dá apenas “em função de um suposto saber” (científico), contribuindo para a constituição e o fortalecimento de “indivíduos capazes de serem sujeitos de sua própria história”.

Compreendendo também as propostas construídas para uma atuação profissional que trabalhe com a rede de relações e não apenas com um único membro de um complexo sistema de relações e, entendendo que o ambiente não “se restringe ao universo familiar, mas inclui outros grupos e instituições com participação importante na formação e desenvolvimento do psiquismo” (SOUZA, 2013), é que se faz válida essa breve contribuição voltada a um pensamento e prática humanista-fenomenológica- existencial e sistêmica, na qual abordaremos algumas das possíveis correlações.



## 2 METODOLOGIA

Para a composição desta monografia foram necessárias algumas pesquisas e leituras embasadas na busca de correlações teóricas.

As pesquisas foram feitas em meios eletrônicos e físicos, no acervo da biblioteca “Dante Moreira Leite” (IPUSP) e no acervo pessoal da escritora.

Algumas leituras prévias também foram uteis, não chegando a serem inseridas na construção da monografia.

Bastante foram os livros pesquisados, porém ao final da escrita a utilização real contou com a contribuição de seis referenciais entre livros e artigos.

Para a construção da discussão, tornou-se viável dividir em dois módulos para comentar sobre as contribuições encontradas no humanismo-fenomenológico- existencial e na sistêmica-fenomenológica.



## 3 DISCUSSÃO

### 3.0.1 O humanismo-fenomenológico-existencial

Na visão humanista, a psicoterapia vem a auxiliar no processo de significar o que esteve, de alguma forma, bloqueado e não mais consegue seguir sozinho (AMATUZZI, 2008). Seu propósito se dá em facilitar a autorrealização, tendo como métodos as abordagens compreensivas ao invés de abordagens explicativas ou interpretativas (CEMIN e VITOLA, 2005). Na orientação à queixa escolar, muitas das vezes, os sofrimentos – referentes às dificuldades ou até mesmo ao fracasso escolar – podem ser entendidos como estes bloqueios a serem significados e elaborados para que haja um movimento satisfatório em direção a uma melhora nas questões do indivíduo atendido e nas relações existentes.

À luz de um referencial humanista-fenomenológico-existencial pode-se dizer que a fala, quando efetiva e plena, dá vida social a um intento ou a um sentimento, antes vivido de forma ainda vaga e imprecisa. Ao não ser dito ou atualizado, este permanece sufocador. Faz-se necessária uma “presentificação”: a partir do momento que algo se mostra, ele pode se transformar, se liberar, se libertar, dando lugar a outros sentimentos, às possibilidades de elaboração. Os objetivos propostos nos encontros com as crianças e adolescentes atendidos pela abordagem em orientação à queixa escolar podem ser compreendidos na concepção humanista em seus processos de significação.

A respeito do bloqueio do que não mais segue só, encaminhando-se a uma autorrealização, na qual a fala dá vida social ao que estava guardado, incerto ou sufocador, vamos de encontro a estes objetivos:

“- colher a versão da criança sobre a queixa que se tem a respeito dela;”

“- propiciar a conquista e ou valorização de sua condição de sujeito de sua própria história, que percebe, pensa e intervém;”

“- pensar com a criança sobre aquilo que ela não tem poder de determinar ou mudar,



aquilo que acomete sem abrir espaço para outro gesto que não o da recepção do golpe” (SOUZA,2013).

Sobre a presentificação para a transformação e a possibilidade de elaboração, os objetivos abaixo:

“- perceber e acolher suas necessidades, instaurando, reinstaurando ou cultivando a esperança;”

“- oferecer acolhimento para seus sofrimentos e dificuldades, de modo que possam encontrar inscrição no universo simbólico e tornarem-se pensáveis;”

“- favorecer a manifestação e utilização de suas capacidades e potencialidades, afetivas e cognitivas” (SOUZA, 2013).

Quando se lê em AmatuZZi (2008) que a psicoterapia ajuda-nos a passar dos discursos vazios para os discursos transformadores, que alteram os sujeitos que os pronunciam, podemos lembrar que a abordagem proposta pela Orientação à Queixa Escolar preocupa-se com o circular de informações e com as possibilidades de reflexões, aproximando os discursos ora não congruentes entre si, de maneira a horizontalizar as versões da queixa e potencializar aquilo que era visto como desqualificante, por exemplo.

O psicólogo objetiva que os discursos se configurem para a busca de soluções construídas conjuntamente, para assim superar a situação produtora da queixa. Deste modo, possibilitando a transformação da rede ou ao menos disparando a possibilidade de movimentação para tal superação. Ao propiciar a movimentação das versões daqueles que puderam pronunciar-se quanto às questões da queixa, atribui sentido e valor a cada fala de cada sujeito envolvido, compreendendo suas versões e fortalecendo suas potências.

Outra corroboração que se pode inferir a respeito de um pensamento fenomenológico é algo que vai para além do referencial que foi proposto bibliograficamente. Beatriz de Paula Souza, quem nos apresenta a proposta e ministra o curso, sempre nos apontou que a Orientação à Queixa Escolar está em constante construção, pois mesmo tendo um norte teórico e metodológico, a abordagem e a prática sempre estarão abertas às novas tentativas, adaptações, reflexões e contribuições.

Esta abertura faz com que Bondía (2002) seja referenciado neste contexto quando descreve a respeito do “experenciar”: ao surgir a ciência objetiva, com uma tarefa de apropriação, domínio, explicação e soluções para o mundo, aparece a ideia de uma ciência experimental, mas no sentido de uma experiência que converte-se em experimento. Bondía (2002) aponta que neste viés do experimento, a experiência deixa de ser “o que nos



acontece”, “o que nos toca”, se lhe atribuímos ou não algum sentido, e passa a ser como o mundo se mostra, no legível, no regular, no que acontece (sem o “nos”, sem o nós), qual podemos conhecer o que são as coisas e assim dominá-las em sua generalidade. A partir daí o conhecimento se torna uma acumulação progressiva de verdades objetivas, porém externas ao homem real. Bia (como carinhosamente é chamada) nos remete sempre a lembrarmos deste humano real.

Bondía (2002) evita a confusão entre experiência e experimento. A palavra experiência foi contaminada por questões empíricas e experimentais, de conotações metodológicas e metodologizantes. Mas: enquanto “o experimento é genérico, a experiência é singular”. E esta singularidade está no fazer prático da abordagem em orientação à queixa escolar quando, por exemplo, Souza (2013) explica que com relação ao modo investigativo, com os pais e as crianças, não há um roteiro fixo de perguntas, já que estas devem surgir das narrativas, procurando mais entender o que se quer dizer com determinada fala do que colher a primeira informação apontada. As perguntas têm de fazer sentido àquilo que está sendo apresentado como queixa, como histórico, inserindo estes pais e filhos na elaboração e expressão de hipóteses e possibilidades. Para que a intervenção lhes toque, lhes aconteça e não, simplesmente aconteça.

Outra forma de notar que há uma busca por uma experiência vívida e não apenas um momento onde o poder científico daqueles que detém o saber se faz presente é quando nestes mesmos momentos com os pais considera-se de suma importância o encontro coletivo, que, frente não apenas a um especialista, mas a semelhantes (tanto em aspectos sociais como nas situações apresentadas) produz identificações e mobilizações na troca de informações, reflexões e soluções, saindo do papel de únicos, errados ou desviantes (SOUZA, 2013). Isto é o propiciar de uma experiência que, segundo Bondía (2002), nos têm faltado. Discute que nunca se passaram tantas coisas em nosso mundo, mas, ainda assim, cada vez mais rara é a experiência, e elenca quatro motivos para tal característica contemporânea:

- o excesso de informação:

Informação não é sinônimo de experiência, está mais para uma antiexperiência, nos impossibilitando de experienciar o vívido quando temos de ser sujeitos informados e informantes, maquinais da sociedade da informação. No entanto, compostos e repletos de informação muitas vezes supérflua, pouco aprofundada, pouco pensada e com pouco sentido;

- o excesso de opinião:





Por tamanhas possibilidades de informação, temos então um sujeito que opina. Alguém de juízo supostamente pessoal, próprio e crítico, sobre tudo ao qual está informado. E, ainda! Se alguém não opina, sem uma posição ou julgamento sobre o que se passa, parece alguém em falso, em falta. Já que depois da informação tem de vir a opinião, que em muitas das vezes se reduz a estar a favor ou contra àquilo que se comenta. Dado o dispositivo do periodismo - que é a fabricação de informação e de opinião - isso também vem a anular a possível experiência, tornando os sujeitos suportes informados, fabricados e manipulados, massificando a conformação das consciências;

- a falta de tempo:

Pela falta de tempo, estamos impelidos de conexões significativas entre os acontecimentos. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também se tornou um consumidor sempre insatisfeito desta lógica. Ao sujeito do estímulo, de vivências pontuais, onde tudo o atravessa, agita e choca, nada lhe acontece, nada lhe toca ou lhe faz sentido, as coisas apenas acontecem. Permanentemente excitado, pela necessidade da inquietação, já se tornou incapaz de silêncio, do sadio silêncio. Por isso, a alta velocidade dos nossos fazeres e suas consequências, a falta de silêncio e de suportá-lo, a falta de memória e de calma, são também antiexperiência;

- o excesso de trabalho:

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado, opinante, agitado e em oscilação, é alguém que trabalha, quando em conformidade com o mundo “natural”, “social” e “humano”, acreditando, pela lógica contemporânea, que isto aconteça sob e segundo seu saber, poder e vontade. E por isso, por estarmos sempre em atividade, sempre mobilizados, não podemos parar. E então nada nos acontece, mesmo que tantas coisas aconteçam.

Toda esta explanação a cerca do ato de experienciar e não-experienciar liga-se à importância e à validade da prática deste primeiro encontro com os pais, chamado de triagem de orientação (SOUZA, 2013), pois não seria a proposta de Bondía o que se faz nestas triagens? Possibilitar a experiência de sair do automatismo da lógica contemporânea? Vejamos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, (...) demorar-se nos detalhes (...) suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar



aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

Ou melhor, não é a isso que se propõe a abordagem em Orientação à queixa escolar? Parece-me que sim, quando nos aponta o cuidado com os detalhes de cada versão, o saber ouvir e falar, as relações horizontais, a valorização dos recursos e esforços dos pais, professores e criança, ofertando relações de acolhimento e confiança, entre outros, objetivando conquistar uma movimentação na rede de relações para o desenvolvimento do todo e de cada participante, ou seja, um gesto de interrupção do funcionamento já automático da rede, em busca de um novo movimento, onde algo, a superação dos impasses, lhes aconteça.

### 3.0.2 A sistêmica-fenomenológica

A teoria sistêmica vem de uma visão holística e ecológica. Segundo Karina Filomeno (1997), o termo holístico, do grego *holos*, significa totalidade, e refere-se a “uma compreensão da realidade em função de totalidades integradas”, sem que se reduzam as propriedades do ser e do mundo a unidades menores. Portanto, a saída do pensamento reducionista leva à compreensão de que até as menores partículas “não podem ser entendidas como entidades isoladas, devem ser definidas por meio de suas inter-relações” (FILOMENO, 1997).

O mundo então, na concepção sistêmica, é visto no construto das relações, da integração, na qual os sistemas se interligam em suas totalidades, dinamicamente, em manifestações flexíveis de um sistema vivo. Isso não significa não compreender as particularidades, nem ignorar as idiosincrasias, contudo, mesmo discernindo sobre as partes individuais de qualquer sistema, “a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes” (FILOMENO, 1997). A teoria sistêmica se constitui nas mudanças de foco das teorias clínicas que, em algumas práticas, deixam de ser intrapsíquicas para ser inter-relacionais.

Feito este apontamento, cabe-nos olhar para objeto, objetivo e princípios da abordagem terapêutica de orientação à queixa escolar (SOUZA, 2013):

Objeto: a rede de relações e como elas e seus integrantes desenvolvem-se;

Objetivo: conquistar a movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes;

Princípios: colher e problematizar as versões; promover a circulação de informações



e reflexões; identificar, mobilizar e fortalecer as potências.

Portanto, correlacionar a visão sistêmica à proposta de intervenção da Orientação à Queixa Escolar pareceu-me admissível ao transitar pelo campo da queixa escolar, ampliando esta visão dos sistemas a serem trabalhados ao inserir a escola como membro participativo do cuidado terapêutico. Fishman e Minuchin (2003) falam que, no cuidado terapêutico, a rede de transações familiares aparece em toda sua complexidade, tendo o terapeuta que ver o todo (maior que a soma de suas partes) compondo um organismo multicelular que em si mesmo é uma forma de vida.

O objeto seria a rede em suas complexidades e o objetivo seria movimentar o organismo multicelular, a partir dos princípios aos quais se busca ver e cuidar do todo.

Porém, Koesler (apud FISHMAN e MINUCHIN, 2003) fala da dificuldade conceitual que se poder ter ao abusar no uso das palavras “todo” e “parte”, sendo que muitas vezes estes todos ou partes melhor seriam descritos como sendo um “sub-todo” ou “todo-parte” dos sistemas e seus subsistemas. Para isso, foi cunhado um termo desígnio sobre os níveis intermediários das hierarquias sistêmicas: holon. Do grego holos (todo) com o sufixo on (partícula ou parte) (FISHMAN e MINUCHIN, 2003).

Sendo útil à terapia familiar, proponho sua utilidade também nas reflexões exercidas no trabalho em orientação à queixa escolar, já que a unidade de intervenção é sempre o holon, ou seja, o holon é o indivíduo, a família nuclear, a família extensa, a comunidade e, insiro aqui, a escola. Qualquer holon será um todo e será uma parte, empregando energias competitivas para a autonomia e a autopreservação, como também à integração.

As pessoas tendem a funcionar com uma de suas várias possibilidades que são ocasionadas e se produzem à luz de um contexto. Deste modo a quebra ou a expansão destes contextos pode emergir novas possibilidades de funcionamento (FISHMAN e MINUCHIN, 2003). O terapeuta seria um ampliador de contextos, encorajando à experimentação e à medida que surgem as novas possibilidades. Assim o organismo vai tornando-se mais complexo e desenvolvendo alternativas mais aceitáveis para a busca de solução e superação de queixas e problemas.

As famílias são subsistemas de unidades mais amplas. A escola seria uma destas unidades mais amplas e a interação com este holon produz parte significativa das tarefas e problemas familiares (FISHMAN e MINUCHIN, 2003). Os autores registram que uma mudança no contexto familiar ocorre acentuadamente quando as crianças iniciam o processo escolar, pois estas agora têm de se relacionar com um sistema novo, organizado diferentemente e altamente significativo ao estágio de desenvolvimento.



A família toda virá a desenvolver novos padrões de funcionamento e relacionamento, novas descobertas, fronteiras e regras, novas possibilidades de experiência, no entanto, algumas demandas podem pressionar a família. A tendência dos holons envolvidos é recriar estruturas habituais, mas pode ocorrer uma falha na adaptação das demandas, o que vem a dificultar o holon família-escola, criança-escola. Por isso, como apontado por Souza, faz-se de suma importância que, mesmo em um atendimento clínico, olhe-se para o cenário escolar, seu cotidiano, características e funcionamento.

Novamente perpassando as questões teóricas e os nortes metodológicos, ao experimentar o curso, Bia nos guia e supervisiona, mas acredita em nosso potencial terapêutico, o que me leva a pensar na técnica, não tão técnica assim, da “espontaneidade terapêutica” (FISHMAN e MINUCHIN, 2003). Segundo estes autores, técnicas devem ser aprendidas, dominadas para então serem esquecidas, no sentido de que se o terapeuta se mantiver apegado à técnica, seu contato será objetivo, podendo ser habilidoso, mas também superficial, na qual a técnica, por si só, não assegurará eficácia.

Não confundindo-se princípios e valores a serem seguidos com o que entende-se por técnicas. O objetivo proposto é o de transcender a técnica. Tornar-se, o terapeuta, um agente de mudança, agindo ao modo que funciona o sistema ao que se inseriu, intervindo de forma a produzir um modo diferente e mais produtivo de viver as relações.

Usualmente a palavra espontaneidade seria definida como algo “não planejado”, porém neste caso a palavra ganha um significado mais rico: “movimento próprio” (FISHMAN e MINUCHIN, 2003). Quando o terapeuta compreende o ser humano no seu contexto social de constante interação, ele se treina a “empregar diferentes aspectos de si mesmo em contextos sociais diversos”, tendo liberdade dentro da extensão tolerável do contexto ao qual está inserido. Com os pais, o terapeuta tem um limiar de exploração e reações diferente de quando está com a criança ou na escola.

A espontaneidade se restringe ao contexto da terapia, suas ações se regulam pelas metas da terapia e são produtos do seu vínculo com os atendidos, ou seja, é livre para fazer tudo o que lhe pareça viável, mas sempre mantendo-se dentro da estrutura harmônica em que se apresenta o funcionamento familiar. E, em certo sentido, as limitações situacionais e as restrições contextuais é que fornecem a liberdade espontânea ao terapeuta, pois ela se moldará conforme se apresenta o campo de trabalho.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta monografia incutiu ainda mais possibilidades de correlações, comparações e corroborações acerca das possibilidades de se pensar a Orientação à queixa escolar sob as teorias da terceira força.

Foi necessário fazer um grande recorte para conseguir constituir este trabalho. Desta forma compreende-se que ele pode vir a ser um disparador de um estudo mais aprofundado para contribuir em quantos mais pormenores forem possíveis.

Ao fim desta breve correspondência, trago como apontamento uma reflexão de FISHMAN e MINUCHIN (2003):

“É difícil para qualquer pessoa educada na cultura ocidental olhar para além do indivíduo. Estamos formados em uma preferência tanto ética quanto estética pela autodeterminação individual. Pensar no indivíduo como um segmento de uma unidade biológica e social mais ampla é no melhor dos casos desagradável” (FISHMAN e MINUCHIN, 2003, p.22).

Vivemos uma sociedade individualista e tanto o olhar do humanismo e da terapia sistêmica, quanto o da abordagem de Orientação à queixa escolar, fogem à regra da condição de nossa sociedade em suas propostas.

Ambas voltam-se ao cuidado dos segmentos sociais e suas relações e não apenas focalizam o indivíduo como detentor da responsabilidade, da culpa, da solução e da superação de suas queixas e dificuldades, mesmo que seja a partir dele que se cuidará dos sofrimentos e das relações. Mesmo que cuidando de apenas um indivíduo, quando este se modifica, ele movimenta-se diferentemente dentro do sistema a que se insere e nesta diferença, todo o sistema necessita remodelar seu movimento.

Esta pareceu-me a contribuição mais marcante deste trabalho: sairmos da lógica contemporânea do individualismo e do automatismo.



## 5 BIBLIOGRAFIA

AMATUZZI, M. M. Por uma psicologia humana. Campinas: Alínea, 2008.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Vol. 19, pp. 20-28, Jan-Abr, 2002.

CEMIN, M. R; VITOLA, J. C. A entrevista humanista-fenomenológica-existencial. In MACEDO, M. M. K., CARRASCO, L. K. (org). (Con)textos da entrevista: olhares diversos sobre a interação humana – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FILOMENO, K. Mitos Familiares e escolha profissional: uma visão sistêmica. São Paulo: Vetor, 1997.

FISHMAN, C.H., MINUCHIN, S. Técnicas de Terapia Familiar. Porto Alegre: Art-med, 2003.

SOUZA, B. P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In SOUZA, B. P. (org) Orientação à queixa escolar – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.