

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**O QUE A ESCOLA DEMANDA DO PSICÓLOGO?
CONTRIBUIÇÕES À PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL.**

RAFAEL MADUREIRA GOMES

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O QUE A ESCOLA DEMANDA DO PSICÓLOGO? CONTRIBUIÇÕES À
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL.

RAFAEL MADUREIRA GOMES

Sob a Orientação da professora

Rosane Braga de Melo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração em Psicologia.

Seropédica, RJ

Janeiro de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G 178
633q
Gomes, Rafael, 15/07/1993-
O que a escola demanda do psicólogo? Contribuições à
Psicologia Escolar e Educacional / Rafael Gomes. -
2019.
141 f.

Orientadora: Rosane Braga de Melo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Curso de Pós- Graduação em
Psicologia, 2019.

1. escola. 2. queixa escolar. 3. psicologia
escolar e educacional . I. Braga de Melo, Rosane,
12/12/1965-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Curso de Pós- Graduação em Psicologia
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

RAFAEL MADUREIRA GOMES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Psicologia**, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, área de Concentração em Psicologia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ----/----/-----

Prof^a Dr^a Rosane Braga de Melo.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Ana Lúcia Gomes.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Prof^a Dr^a Liliane Barreira Sanchez.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram nesse momento tão singular e especial que foi o mestrado:

Aos professores do DEPSI/UFRRJ pelo ensino de qualidade ofertado desde a graduação.

À querida Rosane por sua presença, carinho e aposta nesses anos o que certamente trouxe mais leveza para esse processo. Nos momentos em que me sentia impotente você me inspirava e me passava segurança, me conduzindo a um caminho de deixar o desejo fluir, seja pra escrever um texto ou apostar nas escolhas da vida. Ter tido você nesse processo foi fundamental!

Agradeço a banca pela leitura cautelosa e atenta. Suas contribuições muito acrescentaram ao trabalho.

À querida Lili Sanchez por cada troca e pela aposta em mim. Por me acompanhar desde a graduação na Iniciação Científica. Sua paciência, cuidado e energia me despertou o gosto pela curiosidade e crítica que muito contribuíram para que eu desse valor ao desejo de continuar trilhando a vida acadêmica.

Aos queridos educadores participantes da pesquisa que cederam seu tempo e disposição ao compartilharem suas experiências o que forneceu enormes contribuições para esse estudo.

Aos alunos de Psicologia que me ajudaram na parte prática da pesquisa: Amanda, Bruna, Gabriela, Jesse, Júlia, Juliana Dantas, Juliane Vieira, Nalui, Vanessa, Vinicius, Yuri. Ter tido o auxílio de vocês foi muito importante!

Aos colegas do mestrado pelos momentos de trocas, conversas e que também dividiram angústias.

Aos queridos do quarto 125 pelo acolhimento nesses anos e principalmente pela amizade de vocês.

Aos meus amigos, em especial aqueles que estiveram próximos (mesmo que não fisicamente) dando apoio e carinho. Por cada conversa, sorriso, festa e companhia nesses anos: Família 125 (André, Douglas, Gabi, Gui, Mateus, Léo, Lorenzo, Renan.) Carol Affonso, Jean, Ju Fonseca, Katy, Thais do Rio, Thais Teixeira.

À minha família pelo incentivo em continuar os estudos e também por sempre apoiarem meus sonhos, em especial: minha mãe Maria Elvira; meus irmãos Júnia e Luiz Paulo; meu adorador sobrinho Andrew Miguel; meus tios Beto, Nei e Niulton.

À equipe de Supervisão em Psicanálise, pelas ricas trocas e reflexões que me muito ensinaram e me auxiliaram no percurso com cada paciente que me deparei. Ter tido essa experiência no mestrado foi realmente enriquecedor.

À Capes pelo financiamento da pesquisa e pela bolsa concedida no período de um ano!

À Universidade Rural pela transmissão de grandes aprendizados e experiências que possibilitaram ampliar minha compreensão do mundo. Pelo ensino público, gratuito e de qualidade! Ela foi não apenas o local em que estudei, mas também minha moradia por muito tempo. Nesse tempo, pude conviver com o múltiplo e com a diversidade além de acompanhar histórias de vidas incríveis.

RESUMO

GOMES, Rafael Madureira. **O que a escola demanda do Psicólogo? Contribuições à Psicologia Escolar Educacional.** 2019. 141p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

A proposta do presente estudo é compreender o que os profissionais da educação demandam do trabalho do psicólogo na escola. Aposta-se no trabalho do psicólogo na escola como um campo de atuação que está em constante construção, e ouvir dos educadores as suas demandas e questões pode constituir um caminho para a construção do fazer psicológico no cotidiano escolar. Os pressupostos teóricos adotados no presente estudo se aproximam de uma perspectiva crítica, o que permitiu fornecer subsídios para pensar na dinâmica e nos motivos dos encaminhamentos de queixas escolares que são feitas no âmbito do município de Seropédica. Realizou-se um estudo qualitativo através de uma busca documental e entrevistas semi-estruturadas com 50 professores atuantes no Ensino Fundamental das redes de ensino pública e privada. Os dados foram coletados, transcritos e posteriormente analisados por meio da análise temática. A partir das enunciações, observou-se que o cenário educativo se revela enquanto um campo com demandas complexas e amplas possibilidades de atuação para o psicólogo escolar e educacional. Sobre as expectativas dos educadores em relação à função do psicólogo, observa-se um caminho aberto de atuação a partir de algumas demandas dos educadores a medida que, dentre outros profissionais da saúde ele foi o mais evocado. Majoritariamente foi destacada a importância de uma atuação do psicólogo que priorize o alunado e sua família, e minoritariamente foi mencionado um trabalho do psicólogo que seja voltado para o educador visando auxiliá-lo em sua prática. O atendimento clínico e individual para alunos e professores foi o tipo de trabalho do psicólogo na escola mais evocado. No que tange aos encaminhamentos das queixas escolares de crianças e adolescentes, nota-se menções e endereçamento aos serviços de saúde públicos. Os resultados corroboram pesquisas nacionais com o mesmo tema nas quais a queixa escolar é apresentada como um problema da família ou da criança. Concluímos que todo trabalho do psicólogo atravessado pela queixa escolar deve incluir em suas intervenções uma devolutiva desses profissionais para o campo da educação, de modo a fazer Rede dentro de uma perspectiva atual do campo da Saúde.

Palavras - chave: escola, queixa escolar, psicologia escolar e educacional.

ABSTRACT

GOMES, Rafael Madureira. **What does the school demand of the Psychologist? Contributions to Educational Scholl Psychology.** 2019. 141p. Dissertation (Master in Psychologist). Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

The purpose of the present study is to understand what educational professionals demand from the psychologist's work in school. Placing himself in the work of the psychologist at school as a field of activity that is constantly being built, and listening to educators about their demands and questions can constitute a pathway for the construction of psychological doing in school everyday. The theoretical assumptions adopted in the present study are approaching a critical perspective, which allowed us to provide subsidies to think about the dynamics and reasons for referrals of school complaints that are made within the municipality of Seropédica. A qualitative study was carried out through a documental search and semi-structured interviews with 50 teachers working in the Elementary School of public and private education networks. The data were collected, transcribed and later analyzed through the thematic analysis. From the enunciations, it was observed that the educational scenario reveals itself as a field with complex demands and broad possibilities of performance for the school and educational psychologist. On the educators' expectations regarding the role of the psychologist, an open path of action can be observed based on some of the educators' demands, as he was the most evoked among other health professionals. Most importantly, it was emphasized the importance of a psychologist who prioritized the student and his family, and a minority of the psychologist's work was mentioned that is aimed at the educator in order to assist him in his practice. Clinical and individual care for students and teachers was the type of work of the psychologist in the school most evoked. Regarding the referrals of children's and adolescents' school complaints, mentions and addresses to public health services. The results corroborate national surveys with the same theme in which the school complaint is presented as a family or child problem. We conclude that all the work of the psychologist crossed by the school complaint must include in their interventions a devolution of these professionals to the field of education, in order to make Network within a current perspective of the field of Health.

.

Key words: school, school complaint, school and educational psychology.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Sexo dos participantes.
- Figura 2** - Gráfico – Idade dos participantes.
- Figura 3** - Tempo de experiência no magistério.
- Figura 4** - Formação Profissional.
- Figura 5** - Pós graduação.
- Figura 6** - Presença/Ausência de psicólogos nas escolas investigadas.
- Figura 7** - O que o psicólogo poderia fazer na escola.
- Figura 8** - Procedimento adotado ante alunos que apresentam problemas de aprendizagem
- Figura 9** - Discussão em conselho de classe.
- Figura 10** - Sobre documentos oferecidos pela escola.
- Figura 11** - Para onde os alunos são encaminhados?
- Figura 12** - Como ocorre o contato com os pais.
- Figura 13** - Quais os serviços mais solicitados?
- Figura 14** - Acesso aos profissionais que atendem os alunos.
- Figura 15** - Conhecimento a respeito do funcionamento dos serviços.
- Figura 16** - Sobre o retorno dos profissionais de saúde.
- Figura 17** - Resultados obtidos com o encaminhamento.
- Figura 18** - Sobre as diferenças observadas nos alunos encaminhados.
- Figura 19** - Durabilidade das diferenças observadas nos alunos.
- Figura 20** - Quando o encaminhamento não ocorre o que é feito?

LISTA DE SIGLAS

- APAE – Associação de Pais e Amigos de excepcionais.
- CAPS – Centro de Atenção Psicossocial.
- CID – Classificação Internacional de Doenças.
- DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional.
- PSE – Programa Saúde Escolar.
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
- SISU- Sistema de Seleção Unificada.
- SPA - Serviço de Psicologia Aplicada.
- SUS - Sistema Único de Saúde.
- TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.
- TOD - Transtorno Opositor Desafiador.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PSICOLOGIA E ESCOLA: HISTÓRICO	17
1.1 Psicologia “científica” e desigualdade social.	17
1.2. Psicologia e Educação: Encontros e Desencontros.....	21
1.3. Fatores.	29
1.3.1. O educador.....	30
1.3.3. A instituição educacional.....	33
1.3.4. Aspectos socioeconômicos e políticos.	34
2. DO FRACASSO À QUEIXA ESCOLAR	37
2.1. Fracasso Escolar.....	37
2.2. Queixa Escolar	40
2.2.1. A queixa escolar e a atuação do Psicólogo.....	43
3. MÉTODO	49
3.1 Sujeitos.	49
3.2 Instrumentos.	50
3.3 Procedimentos.....	51
3.4 O campo: Seropédica	52
3.5 Escolas Investigadas.....	55
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
4.1. Análise dos resultados.	62
4.1.1 Sobre as expectativas dos educadores em relação à função do psicólogo.....	65
4.1.2 O Encaminhamento das queixas escolares de crianças e adolescentes para os serviços de saúde	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, acompanha-se o surgimento de problemáticas que cada vez mais se revelam como decorrentes de uma política educacional e de uma lógica de atuação do Estado que não assiste e não se debruça sobre a realidade social da grande maioria da população brasileira. Os problemas sociais frutos de uma sociedade capitalista, a qual é marcada em seu cerne por imperativos tais como o individualismo, a competitividade e também pela distribuição desigual de renda, produzem efeitos nas instituições incluindo-se aí a escola. Para abordar essa questão torna-se relevante pensar que o modo acelerado, hiperativo, individualista e competitivo em que se vive na contemporaneidade produz efeitos nas práticas que se realizam. No caso das questões escolares, a maneira como muitas vezes as dificuldades de aprendizagem são compreendidas e trabalhadas se aproxima dessa dinâmica, haja visto que cada vez mais a queixa escolar é formulada pelos profissionais de um modo aligeirado, para usarmos um termo de Oury (2009), e na maioria das vezes aciona intervenções imediatistas para solucionar tais queixas. Nesse sentido, esse modo de lidar com os conflitos aproxima-se de uma dinâmica na qual se experimenta a vida de maneira instantânea e presentificada, marcas da sociedade contemporânea, tal qual afirma Mancebo (2009):

O presentismo, então, pode ser citado como uma outra dinâmica que tem marcado as novas construções sociosubjetivas, uma verdadeira mentalidade contemporânea, potencializada pela atual organização flexível do trabalho, pela publicidade e pelo consumo, dentre outros fatores. Sob essa dinâmica, o momento presente é arrancado do passado e da história, descontextualizado e autonomizado, de modo que se faz tábua rasa das circunstâncias históricas que conduziram a ordem mundial e seus atores ao ponto em que agora se encontram. (Mancebo, 2009, p.80)

No que diz respeito à hiperatividade e desatenção, constata-se o número excessivo de diagnósticos que objetificam pessoas através de estigmas e de transtornos, tais como o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e o TOD (Transtorno Opositor Desafiador), rapidamente identificados, diagnosticados, e atestados não apenas pelo saber médico. Ousa-se afirmar que esse discurso biologizante e patologizante encontra-se presente no discurso de outros profissionais da área de

saúde – como fonoaudiólogos e psicopedagogos - além de professores, pais e até dos alunos, que “sabem” identificar comportamentos e dificuldades características desses transtornos. Nota-se a dificuldade de discutir coletivamente as questões, a ótica na qual se parte geralmente visa apontar para os indivíduos como únicos responsáveis pelas suas dificuldades, deixando-se de analisar outros fatores e interferências. No caso da hiperatividade, deixa-se de refletir sobre o modo de funcionamento social que perdura desde muito tempo, pautado por demandas de constante produção sobre a vida das pessoas.

Hoje, nos centros urbanos e para um determinado segmento social, é comum para algumas crianças se envolverem em muitas atividades: inglês, natação, judô, música etc. Em determinados cotidianos escolares também acompanhamos uma distribuição de atividades ao longo do dia escolar que fragmenta o tempo dos alunos em sala de aula ou em pequenos horários para diferentes atividades, de tal modo que em um curto espaço de tempo o aluno já percorreu diferentes atividades (música, atividade física, hora da leitura etc.), sem que haja espaço para reflexão sobre tais experiências. Logo, como esperar que essas crianças façam todas essas atividades com a atenção devida ou que não se sintam agitadas em determinados momentos? Que tempo lhes é permitido para que elas possam estar livres para fazer atividades e brincadeiras que gostam?

O individualismo também é outro imperativo do discurso capitalista que expressa-se no cenário escolar. Assiste-se a competição de alunos por melhores notas, de professores da educação básica para cumprirem as metas e obterem premiações. No contexto universitário professores são avaliados pela quantidade daquilo que publicam. Portanto, vive-se num cenário repleto de disputas entre pares em busca de uma performance e desempenhos que sobrepuja os demais.

Na história da Psicologia escolar educacional, uma grande questão discutida por Patto (1981;1990) no Brasil dos anos de 1980 refere-se a maneira como certa “ideologia neoliberal” pode emergir para justificar o fracasso daqueles que não alcançam as metas propostas pela escola, pois, devido a um ideário meritocrático, promulga-se a falácia de que vive-se em uma sociedade na qual todos possuem as mesmas oportunidades. Logo se o aluno não alcança o desempenho esperado isso se deve apenas a sua incapacidade individual, justamente porque esse ideário:

“Ao reforçar cientificamente a crença de que os direitos são distribuídos segundo o mérito de cada um, colabora com a impressão de existência de igualdade de oportunidades, quando, na verdade, nunca fomos liberais, muito menos democráticos.” (Patto, 1981, p.33).

Desta forma, as questões educacionais correm o risco de serem pensadas a partir de uma lógica que venha a culpabilizar *indivíduos* sem problematizar as *relações*, pois como observam Machado & Souza (1997):

Se são nas relações e nas práticas que se produzem as objetivações, então as perguntas devem ser feitas sobre as relações e as práticas e não sobre os objetos. Ao invés de perguntar por que a Escola Pública produz alunos especiais, ou Porque aqueles alunos não aprendem, deve-se perguntar como as relações de aprendizagem e as relações diagnósticas fabricam esses alunos. Deve-se buscar, funcionamento devolvendo-se com isso à história aquilo cuja existência “naturalizamos”. (Machado; Souza, 1997, p.37)

Assim, ressalta-se a necessidade e a potencialidade da discussão coletiva como forma de pensar e problematizar as questões educacionais que podem apresentar múltiplas determinações e fatores (Oliveira-Menegotto; Fontoura 2015). Nessa visada, que pressupõe um olhar cauteloso e singular para os acontecimentos do cotidiano, novas propostas de intervenção estão sendo refletidas na área da Psicologia Escolar e Educacional. Nessa direção, algumas perguntas: É necessário que haja psicólogo na escola? Se sim, que tipo de trabalho pode ser desempenhado por esse profissional? Através de quais ferramentas pode este auxiliar nas tensões e demandas que emergem na Educação?

Inicialmente é importante salientar a importância do papel político e comprometido do trabalho do psicólogo diante das questões sociais, o que requer que se revise as práticas que foram realizadas até então, para problematizar sobre as contribuições efetivas que estas desempenharam. No que diz respeito à educação, é possível identificar várias inserções nocivas da Psicologia, por exemplo, com Teorias Racistas, Psicologia diferencial, Teoria da Carência Cultural. Nessa direção, que tipo de compromisso foi possível a Psicologia assumir numa sociedade dividida em classes? Que tipo de trabalho pode atentar para a implicação das questões sociais que atravessam a dimensão educativa?

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa. Diante dos problemas que afetam o cotidiano escolar e o papel que o psicólogo pode vir a desempenhar no campo educacional, a proposta do presente estudo é compreender o que os profissionais da educação demandam do trabalho do Psicólogo na Escola. Aposta-se em um campo de

atuação que está em constante construção, e ouvir desses profissionais suas demandas, por serem eles que compreendem de perto as reais problemáticas da educação, pode constituir um caminho que contribua para a construção de novas maneiras de intervir no cotidiano escolar.

Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010) abordam o histórico da relação entre a Educação e a Psicologia tanto em suas dimensões teóricas quanto práticas. Nesse sentido, os autores questionam as pesquisas e os programas de Pós-graduação e ressaltam a quantidade de estudos que tiveram como foco o ensino superior. Depreenderam que os pesquisadores não eram movidos por uma curiosidade, mas por uma facilidade na coleta de dados, o que revela uma preocupação mais voltada à manutenção dos próprios programas do que uma problematização que vise intervir e modificar a realidade. Nessa direção, cabe ainda ressaltar que ao contrário de uma lógica de construção de conhecimentos científicos que submeta os atores a determinado método em que estes se apresentem apenas como meros objetos de pesquisa, é mais produtivo pensar que esses sujeitos possuem muitas contribuições a fornecer e por esse motivo torna-se relevante incluir seus pontos de vista e suas perspectivas sobre aquilo que vivenciam em relação ao contexto no qual pretende-se conhecer.

É interessante pensar nas contribuições fornecidas por Machado (2016) ao propor que a dialética entre o psicólogo, o educador e as demandas das pesquisas sejam pensadas como peças presentes em um “jogo de forças” atuantes que produzem efeitos. A autora sinaliza que os educadores têm se apresentado reticentes quanto às pesquisas realizadas por psicólogos, pois o que comumente ocorre é que, após se beneficiarem do campo cedido pela escola, os pesquisadores apenas entregam como devolutiva a pesquisa finalizada em que a escola é descrita apenas como marcada por um cenário repleto de conflitos, impasses e dificuldades. Sobre esse fato, ela considera que a escrita apresenta riscos quando a escola e seus atores são descritos de uma maneira problemática sem questionamentos referentes às relações, ou seja, uma escrita que apenas culpabiliza mas não contribui para mudanças. Outro perigo refere-se ao fato de o pesquisador se revestir de uma postura na qual ele se isenta em relação àquilo que critica, como se a análise fosse realizada externamente, sem a sua participação. Como observa Machado (2016):

Já rompemos, em muitos momentos, com um julgamento exteriorizado e definitivo. Embora persistam, em muitas discussões e produções de textos, frases sobre características problemáticas dos outros, por exemplo, “aquele

professor não conhece seus alunos”, “aquele aluno é preconceituoso”, “a escola não serve para ensinar”, entendemos que cada vez que afirmamos isso, um contorno está sendo dado e, portanto, uma forma está ganhando corpo. Sem questionamentos, tornamo-nos aqueles que estão isentos daquilo em relação ao que criticamos e, dessa forma, é como se existisse um campo preconceituoso e problemático que é analisado por alguém fora dele. (p.85).

Nesse sentido, a realização da presente pesquisa almeja ir ao encontro de uma melhor compreensão da realidade local dentro de uma perspectiva de produção científica voltada à problematização social na produção de conhecimentos, que apontam para os problemas de ordem prática, presentes nesse contexto local. No que se refere à escola e ao papel do psicólogo levantamos alguns questionamentos: Quais as demandas que são feitas pelos educadores ao campo da Psicologia? O que eles pensam sobre a atuação do Psicólogo e sobre a especificidade de seu trabalho em relação aos outros profissionais do contexto escolar? Quais as principais critérios que eles utilizam para encaminhar alunos para atendimentos especializados e/ou serviços de saúde? O que eles pensam a respeito das consequências desses encaminhamentos?

Em relação ao contexto que pretendemos compreender, é válido frisar a introdução muito recente do curso de Psicologia da UFRRJ na cidade de Seropédica, a partir do ano de 2010 e mais adiante a inauguração do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) em 2013, que passou a assistir e oferecer atendimentos psicológicos gratuitos para a população da região que necessita e demanda por tal serviço. Nessa direção, constata-se que este serviço que se apresenta como inaugural, mas que já deixa registros de sua relevância para a cidade, que apresenta uma série de problemáticas sociais que serão melhor descritas mais adiante no presente estudo, especificamente aquelas referentes à questões educacionais, não tem conseguindo abarcar todo o contingente de pessoas que procura, pois grande parte dessas demandas são advindas de escolas públicas locais. A alta procura, que se expressa através das enormes filas de espera, pode ser reflexo da carência de serviços especializados presentes no município voltados para a população, e propiciam deslocamentos para outros municípios em busca de assistência de serviços de saúde.

Parte-se da hipótese no presente estudo de que compreender a realidade a partir do “chão da escola” e dos atores centrais, como exemplo os professores, é um caminho possível que pode favorecer a criação de novas maneiras de intervir no meio escolar, que se desvela cada vez mais marcado por forças criadoras, mas também forças que imobilizam e paralisam os sujeitos. Portanto, apresenta-se a questão que atravessa toda a

discussão do presente estudo: O que a escola demanda da Psicologia? Pergunta que é crucial quando se pensa em qualquer trabalho direcionado a outrem, visto que acreditamos que o lugar ocupado pelo psicólogo não deve estar revestido de autoridade excessiva a ponto de destituir os saberes escolares. No entanto, acredita-se que é possível ao psicólogo favorecer a emergência dos sujeitos presentes na escola, potencializar as relações e além de promover uma maior autonomia e responsabilização a respeito das problemáticas que daí emergem. Pretende-se em alguma medida, esmiuçar essas problemáticas a partir dos múltiplos atravessamentos que interferem nas relações no interior da escola.

Através de busca de leituras a partir de autores tidos como referência no que diz respeito à Psicologia Escolar e Educacional, especialmente Adriana Marcondes Machado, Marilene Proença e Maria Helena Souza Patto e também de pesquisadores de outras áreas do conhecimento das ciências humanas, tais como: Bourdieu, Freitag, Paulo Freire, procura-se apresentar um panorama geral sobre a historicidade dos campos da Educação e da Psicologia, como áreas que se conectam devido a problemáticas que as atravessam e convocam atuações e posicionamentos.

Para cumprir o objetivo proposto essa dissertação divide-se em três capítulos. No primeiro serão apresentadas as tensões e encontros no que diz respeito à inserção da Psicologia na Educação, o percurso histórico referente ao encontro dessas duas áreas. No segundo serão abordadas questões relacionadas à queixa e ao fracasso escolar bem como a atuação do psicólogo ao lidar com a complexidade desses dois fenômenos. O terceiro apresenta o trabalho de campo, o qual se caracterizou pela realização de entrevistas com 50 educadores da rede privada e pública de ensino do Município de Seropédica. A partir da transcrição e posterior análise dos dados tornou-se possível a escrita dos resultados que se desdobram em dois grandes eixos: A atuação do psicólogo na educação e o encaminhamento da queixa escolar. Por fim, apresentamos nossas considerações extraídas da pesquisa de campo e as conclusões.

1. PSICOLOGIA E ESCOLA: HISTÓRICO

Nesse capítulo serão abordadas questões relacionadas à formação do educador e os múltiplos aspectos que interferem na produção do fracasso escolar. As instituições educacionais recebem múltiplas ordens, informações e responsabilidades, o que pode fazer com que elas convoquem uma atuação dos professores que se volta para aspectos operacionais e técnicos em detrimento da dimensão colaborativa do trabalho, dos vínculos e afetos (Imbernón, 2010). Torna-se relevante pensar as problemáticas e a relação estabelecida entre a Psicologia e a Educação no decorrer da história, visto que almejamos compreender o que os professores demandam de uma atuação dos psicólogos.

1.1 Psicologia “científica” e desigualdade social.

Segundo Deleuze (1992), a modernidade pode ser compreendida como um projeto de mundo europeu iniciado com o Renascimento, período circunscrito na história da Europa entre os séculos, XVII e XVIII, marcado pela transição do sistema de trocas da sociedade medieval para a era do capitalismo. No entanto, os ideais para a realização desse projeto enfraqueceram-se com o passar do tempo e culminaram na inauguração da Contemporaneidade.

Deleuze (1992) compreende a passagem da Sociedade Disciplinar (Modernidade) para a Sociedade de Controle (Contemporaneidade) associada à crise generalizada das instituições como um todo (Estado, prisão, hospital, família, escola etc.) após a 2ª Guerra Mundial.

“Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo.” (Deleuze, 1992, p.222).

Mancebo (2009) aponta que neste novo cenário, característico dos dias atuais, houve um rompimento com as identidades que foram estabelecidas na modernidade, propostas como modelos subjetivos. Nesse caminho, prevalece-se uma dinâmica subjetiva consumista pautada na constante presentificação e instantaneidade das relações que estaria também associada à ideia de uma crise disciplinar instaurada no interior das instituições de maneira geral.

Os “aparelhos ideológicos” clássicos do modo de produção capitalista – escola e família – são agora analisados na sua perda de status na organização das demais esferas do social, em relação à centralidade assumida pelas novas regulações midiáticas, no mesmo compasso em que família e escola assumem características também hedonistas, imediatistas e produtoras de demandas por consumo rápido. (Figueiredo e Santi, 1998, p.81)

Nessa direção, a contemporaneidade diz respeito a um funcionamento que está associado a uma modulação que se auto-deforma e que muda continuamente, o que de certa forma favorece a diferenças nos processos de subjetivação que se distanciam dos paradigmas da modernidade. Enquanto que o homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, o homem do controle seria ondulatório, com funcionamento em órbita, como em um feixe contínuo (Deleuze, 1992). Por isso Mancebo (2009) aposta que o indivíduo moderno surge no contexto global com “identidades” fragmentadas, “descentradas” ou deslocadas”.

As condições apontadas por Figueiredo e Santi (1998) para o surgimento da Psicologia dizem respeito a dois fatores apontados como fundamentais: o primeiro refere-se a uma noção de experiência subjetiva privatizada e a segunda condição refere-se a uma experiência de crise dessa subjetividade. A experiência subjetiva privatizada se tornou clara devido à crença moderna de valorização do homem e da ciência relacionados aos pressupostos positivistas característicos da Modernidade. Nessa direção, no ideário social o homem passou a acreditar que a partir da razão e da ciência tornar-se-ia possível controlar a natureza e os impulsos. No entanto, essa crença entra em crise a partir de críticas advindas do Romantismo no final do Século XVIII, que admitiram um lugar secundário para a consciência, a razão e a civilização, ressaltando o vigor da natureza e dos impulsos aos quais não se pode controlar totalmente e também com a interferência das disciplinas em todas as esferas da Sociedade:

A subjetividade privatizada entra em crise quando se descobre que a liberdade e a diferença são, em grande medida, ilusões, quando se descobre a presença forte, mas sempre disfarçada, das Disciplinas em todas as esferas da

vida, inclusive nas mais íntimas e profundas. A crença de que a fraternidade seria possível, ainda que todos defendessem seus interesses particulares, não sobreviveu por muito tempo. (Figueiredo e Santi, 1998, p.49)

Como na modernidade há uma forte influência da razão científica, a forma de subjetivação que é predominante nesse período se relaciona com a ideia do indivíduo como valor maior e como medida de todas as coisas: há um individualismo exacerbado que gera uma incessante busca por controle, uma necessidade de conter as emoções para se chegar à razão. A partir das críticas contundentes que partiram do Romantismo, inserem-se as formulações de Freud sobre o que ele nomeia como “feridas narcísicas” da humanidade. A primeira ferida narcísica identificada por ele refere-se à constatação de que não é o mundo que gira ao redor da terra, mas o contrário. Essa ferida é de ordem geográfica ou cosmológica. Essa mudança de visada se tornou possível a partir das contribuições de Nicolau Copérnico no século XVI. Já a segunda grande ferida, de ordem biológica, é atribuída aos apontamentos da teoria de Charles Darwin sobre a evolução das espécies, em que ele depreende que o homem não é diferente nem superior aos animais. A terceira e última ferida narcísica, é atribuída à própria Psicanálise ao promover uma mudança de paradigma ao questionar sobre a centralidade da razão no que diz respeito ao funcionamento psicológico, evidenciando a importância dos processos inconscientes:

Essas duas descobertas – a de que a vida das nossas moções pulsionais não pode ser inteiramente domada, e a de que os processos mentais são, em si, inconscientes, e só atingem o eu e se submetem ao seu controle por meio de percepções incompletas e de pouca confiança -, essas duas descobertas equivalem, contudo, à afirmação de que *o eu não é o senhor da sua própria casa*. Juntas, representam o terceiro golpe no amor próprio do homem, o que posso chamar de golpe *psicológico*. (Freud, 1917/1980, p.90)

A partir desse panorama insere-se o nascimento da Psicologia enquanto campo específico de conhecimento a partir da segunda metade do século XIX, período em que se constata a presença do psicólogo, além do surgimento de instituições destinadas à construção e transmissão dos conhecimentos psicológicos. Como marco inicial, os estudos realizados por Wundt (1832-1920) procurou compreender a experiência imediata dos sujeitos, que pode ser compreendida como aquela experiência tal qual o sujeito a apresenta. Logo, o lugar do objeto da Psicologia, “a psique”, passa a ser questionado desde o seu nascimento, situando-se em um lugar incerto, haja visto que este não se enquadra nos moldes e exigências dos padrões positivistas que pressupõem um objeto mensurável e quantificável. No que diz respeito às especificidades e ditames

presentes na Modernidade, é válido salientar que os conhecimentos científicos das áreas humanas foram usados para que pudessem cumprir o papel de justificar as desigualdades encontrados na sociedade através de técnicas supostamente neutras. Dentre essas ciências inclui-se também a Psicologia que especificamente ao voltar-se para as questões escolares, se utilizou de explicações que conceberam as dificuldades de aprendizagem afinadas a uma ótica não crítica que defende a neutralidade da escola frente às desigualdades sociais. A partir da utilização de técnicas tais como os testes de QI, que seguiam os princípios positivistas como a experimentação, o que legitimava um caráter de suposta neutralidade das avaliações com testes, passou-se a explicar as dificuldades encontradas pelas populações de baixa renda como decorrentes apenas de inaptidões centradas nos indivíduos. Sabe-se o quanto tais ideias favorecem a manutenção das classes sociais além de um maior controle social através da escola. Como diz Patto:

O que se está dizendo de modo cada vez mais claro é que a invenção da Psicologia acompanha uma necessidade historicamente posta de justificação da desigualdade estrutural e de controle do corpo social com procedimentos compatíveis com a ideologia liberal e a serviço dos que querem reproduzir a ordenação social em vigor porque se beneficiam dela. Como parte desse controle, a patologização dos comportamentos indesejáveis (Patto, 2009, p.33).

Caminhando por essa direção, salienta-se o compromisso social da Psicologia diante dos novos desafios que se apresentam no cenário contemporâneo, reiterando a complexidade desse momento histórico que interfere nos processos de subjetivação e nos conflitos presentes nas relações interpessoais. Pensando-se no contexto escolar, compreende-se a dificuldade de experimentar e falar sobre o mal estar presente nos processos de escolarização e a complexidade das problemáticas contemporâneas, o que requer que as questões que daí emergem sejam pensadas nas suas relações com os múltiplos fatores e atores desse contexto. Em termos de referencial teórico extrapola-se o alcance da Psicologia e requer do profissional e/ou pesquisador, muitas vezes, que busque amparo e contribuições de outras áreas do conhecimento nas Ciências Humanas, como a Pedagogia, Sociologia, Filosofia e História que certamente auxiliam para desvelar e questionar a realidade social.

Cabe assinalar algumas tendências situadas em momentos históricos característicos que produziram efeitos naquilo que se preconizou para a educação e também apresentar um panorama sobre o surgimento da Psicologia e adicionalmente

abordar sobre suas práticas nos contextos educativos. Nessa direção, embora essas tendências e práticas tenham sido mais predominantes durante certos momentos históricos não significa que elas não possam reaparecer de outras maneiras nos dias atuais, o que revela a importância de se analisar criticamente as propostas e políticas educacionais, que no fundo podem tentar renovar essas tendências, que passam a aparecer com outras roupagens.

1.2. Psicologia e Educação: Encontros e Desencontros.

Importa apresentar um panorama geral sobre a historicidade dos campos da Educação e da Psicologia, como áreas que se conectam devido a problemáticas que as atravessam e que de certa forma convocam atuações e posicionamentos de diferentes campos de conhecimento. Resgatar essa dimensão histórica é uma forma interessante de repensar aquilo que foi produzido e realizado até aqui, ao mesmo tempo que torna possível acionar novos dispositivos de atuação além de incitar críticas que contribuem para se pensar em novas formas de atuar no cenário escolar.

Patto (2009) aborda o crescente número de pesquisas documentais que pretendem resgatar a dimensão histórica das determinações político-sociais no que diz respeito aos dois campos. Nesse sentido, a autora aborda sobre a importância de um referencial teórico pautado pelo Materialismo-Histórico Dialético que concebe “a compreensão histórica a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2008, p. 102). O que nos auxilia na compreensão das problemáticas que perpassam as interseções entre a Psicologia e Educação pensando-se na escola enquanto instituição inserida numa sociedade capitalista, marcadamente dividida por classes sociais contrastantes, como no Brasil.

Ao situar importantes acontecimentos históricos ocorridos no país para abordar sobre suas interferências nas proposições das políticas educacionais, Freitag (1986) identifica uma forte influência da Igreja no controle das instituições de ensino nas fases de Império até Primeira República. Nesse sentido, ela era encarregada de realizar sua função de reprodução da ideologia e contribuir para a manutenção da estrutura de classes, que era composta por escravos (classe trabalhadora), latifundiários e donos do engenho, administradores portugueses e o clero.

Assim, a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante (latifundiários e representantes da coroa portuguesa), da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas. (Freitag, 1996, p. 46)

No que se refere a relação Psicologia e Educação, já encontra-se estudos referentes a esses campos a partir de obras que datam o período colonial, destacando-se estudos feitos por jesuítas que visavam em última instância educar a população recém chegada ao Brasil. Nesses estudos, procurava-se associar concepções psicológicas com os processos de aprendizagem da criança (Barbosa, 2011; Gomes, 2012; Lima, 2011). Nessa direção, constata-se a preocupação e uma aposta na educação que seria capaz de realizar um controle do comportamento infantil, o que culminou em uma produção bibliográfica que passou a se dedicar a essa finalidade.

Em consequência desse postulado, passa-se a acreditar na possibilidade de manipular e corrigir a conduta infantil e se cria, a partir disso, uma literatura pedagógica com o objetivo de instruir pais e educadores. (Lima, 2011, p.45.)

Outro recorte histórico para se pensar a relação entre os dois campos refere-se ao momento de instauração do Ensino Superior no país, que ocorre na segunda metade do Século XIX, com estudos advindos das faculdades de medicina, que difundiram teses pautadas numa ideologia higienista no que diz respeito à conduta e a moral da época, ideias estas que também foram transpostas para a educação. Nesse momento, os conhecimentos psicológicos, que se aproximavam bastante das propostas dos conhecimentos produzidos pelos médicos, foram convocados para intervir nas problemáticas educacionais.

Na segunda metade do século XIX já podemos encontrar de maneira mais explícita uma preocupação de relacionar processos pedagógicos aos conhecimentos sobre o psiquismo humano. (Lima, 2011, p.47)

Como observa Patto (1990), os médicos foram os primeiros profissionais que interviram em casos de dificuldade escolar. No final do século XVIII e o século XIX, houve grande desenvolvimento das ciências biológicas, especialmente da psiquiatria. Nesta época encontra-se rotulações de crianças tidas como “anormais”, além de propostas de criação de espaços característicos com a finalidade de distinguir e separar os “duros da cabeça” (que em outros momentos eram confundidos com os loucos) dos demais. Identifica-se durante esse período, estudos referentes às áreas de neurologia,

neurofisiologia e neuropsiquiatria que foram realizados em laboratórios e hospícios. Nessa direção, é importante informar que a fundação da Psicologia Escolar e Educacional possui forte enraizamento desses conhecimentos produzidos no interior dos saberes médicos, tal como afirma Patto (1990):

Nesse início de século, a determinação dos anormais e sua segregação já era uma prática social de competência dos *médicos*, muitos dos quais tiveram uma participação decisiva na constituição teórica e instrumental da psicologia escolar e educacional, direcionando-a, como veremos, para a aquisição de uma identidade baseada num modelo médico. (Patto, 1990, p.88)

O desenvolvimento da Psicologia se tornou propício no Século XX, a partir da criação das Escolas Normais. Durante esse período, acreditou-se que a Psicologia poderia contribuir para que se pudesse mudar os caminhos da educação. É nesse momento portanto que se realizam os primeiros estudos, que partiam de experimentos psicométricos nos laboratórios de Psicologia experimental.

Inseridos nas Escolas Normais estão os primeiros trabalhos de Psicologia, que fortemente influenciados pelos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, passaram a realizar pesquisas focadas em alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. (Gomes, 2012, p.13).

Em relação à adesão de trabalhos advindos de outros lugares para o Brasil, houve durante esse período, uma forte tendência da Psicologia experimental que ficou conhecida como *Psicologia Diferencial*. Formulada por Galton no decorrer dos anos XX, nota-se uma procura em observar quantitativamente as diferenças entre os indivíduos. Nessa direção, com o surgimento dos testes de inteligência, segundo Patto (1990) os mais ricos foram classificados como mais capazes e selecionados para ocupar os melhores cargos sociais, o que perpetuava a manutenção das classes sociais através da ideologia dos princípios liberais democráticos. No que tange aos aspectos educacionais durante esse período, constata-se que ocorreu uma estratificação do ensino em diversas modalidades, em que se destinava aos mais pobres um ensino profissional e a elite os cargos intelectuais, de acordo com suas “aptidões” que eram justificadas como sendo *naturais* ao invés de partirem dos efeitos das relações *sociais*. As dificuldades de aprendizagem também partiam do viés biológico, identifica-se nesse momento fortes influências da medicina e também o retorno de pressupostos racistas (que foram predominantes por volta de 1850 e 1930), e segundo Patto:

Os objetivos de Galton, contudo, iam mais longe do que a mera comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais; estava em seus planos intervir nos destinos da humanidade através da *eugenia*, ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim. (Patto, 1990, p.60)

Em relação aos testes, cabe ressaltar a importância de sua utilização ser pautada pelos seus princípios norteadores (confiabilidade, validade e fidedignidade) compreendendo-os sempre como instrumentos auxiliares de avaliação que devem ainda levar em consideração o contexto social, especialmente quando são voltados para a população de baixa renda, visto que tais testes podem não acrescentar em seus itens aspectos pertencentes ao cotidiano e a realidade dessa classe. Como revela Patto (1997), a utilização de testes psicológicos produzem efeitos distintos no que diz respeito às classes sociais. Quando esses procedimentos são realizados junto ao público pertencente às classes altas geralmente eles levam a outros procedimentos e serviços especializados que visam uma adaptação em relação aquilo que é preconizado pela escola, tais como, a psicoterapia e as terapias pedagógicas. No entanto, para Patto, quando a testagem psicológica é voltada para a população de baixa renda ela muitas vezes se encerra em um laudo que culpabiliza o aluno a partir de explicações que se limitam aos aspectos referentes as capacidades individuais, o que não insere ou problematiza sobre as práticas de exclusão que são realizadas pela escola, além de não convocar o seu papel e sua participação na produção das dificuldades de aprendizagem. A autora também adverte sobre a maneira como muitas vezes os laudos são feitos, marcados que são por preconceitos, além de informações que se limitam a conhecimentos do senso comum referentes as populações de baixa renda em que sujeitos podem ser, a partir dos ditos da autora: “reduzidos a *coisas* portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica”. (Patto, 1997, p.49). É importante destacar que a tendência à patologização também ocorre nas classes média e alta. Nesse sentido, é válido ressaltar que também ocorre nas escolas dessas classes sociais o fenômeno da individualização do fracasso escolar em que prevalece o discurso da escola neutra.

Portanto, questionar e refletir a respeito da utilização dos testes e sobre os efeitos que os seus resultados geram, torna-se fundamental. Afinal, o que eles atestam? O que eles não informam? Em que eles contribuem para a compreensão das dificuldades de aprendizagem? Qual ideologia por traz de sua utilização? É válido citar o projeto de lei nº196/2017, destinado à Câmara Municipal do Rio de Janeiro que dispõe sobre a

obrigatoriedade de aplicação da avaliação psicológica durante cada semestre escolar e também em todo início de ano letivo em escolas municipais. A proposta do projeto em questão visa instaurar uma equipe multidisciplinar composta por assistentes sociais e psicólogos da rede de saúde e também propõe uma parceria entre as Secretarias da Educação e da Saúde, que juntas, ficariam encarregadas de elaborar um calendário referente à aplicação da avaliação.

A necessidade da avaliação psicológica de crianças, além do aspecto diagnóstico, pode ter um caráter preventivo importante, uma vez que possibilita a identificação precoce de condições que podem trazer consequências para o desenvolvimento ao longo da vida, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Depressão, Fobias, Compulsão, Ansiedade, Violência Doméstica, Abuso Sexual, Bullying e tantos outros. (...) Uma outra abordagem seria a da ação preventiva da Psicologia Escolar. Prevenir significa "antecipar-se a", "evitar", "livrar-se de", "impedir que algo suceda". No contexto da escola, o que se pretendia era evitar ou impedir a existência de problemas, de dificuldades ou fracassos. (BRASIL, Lei nº 196/2017)

Ressalta-se o caráter preventivo descrito na justificativa do Projeto de Lei além do lugar de destaque dado à avaliação que seria capaz de evitar uma série de sintomas e transtornos, alguns inclusive questionáveis como o TDAH, o que extrapola os limites da avaliação além de revelar o seu uso político em instâncias legislativas como “solução imediata” para todos comportamentos turbulentos ou desviantes que ocorrem na escola. Embora a utilização de testes psicológicos possa parecer uma maneira predominante de avaliar as questões apresentadas por crianças que apresentam dificuldades na escolarização, é importante pensar a avaliação como um processo complexo, especificamente quando se trata de uma problemática educacional. Machado (1996) discute a importância de considerar a diversidade e multiplicidade das questões educacionais. Em sua tese de doutorado, intitulada “Reinventando a Avaliação Psicológica”, observa os riscos nocivos das avaliações quando estas se voltam exclusivamente para as questões emocionais circunscritas num âmbito individual, o que gera como efeitos estigmas rígidos que podem deixar marcas negativas durante todo um percurso escolar. Nas suas palavras:

Os lados são poderosos, escrever um relatório sobre alguém na posição de um profissional de saúde mental, sela destinos (...) Estamos falando da prática que avalia um fenômeno, com a crença de não o estar afetando. E, tendo a crença de que podemos avaliar algo ou alguém independentemente de quem somos e independentemente das relações nas quais é produzido o que pretendemos avaliar, fica fácil crer que uma pessoa, uma criança possa ser

“verdadeiramente”, o que nós “dizemos que ela é”. Tendo a avaliação em mãos, temos a ilusão de que podemos enviá-la para o “lugar certo” um lugar que lhe é reservado, sem ficarmos culpados por isso. Assim, ocupamos o lugar que nos foi prescrito e no qual ocorrem muitas injustiças. (Machado, 1996, p.16)

Retomando o histórico da Relação Psicologia/Educação, constata-se em 1930 um forte processo de Urbanização e Industrialização na sociedade brasileira que tornou favorável a difusão do movimento denominado Escola Nova. Nessa direção, devido a esse processo, passou-se a exigir do cidadão brasileiro uma formação mínima possível para exercer de maneira eficiente as exigências requeridas na recente indústria (Lima, 2011). Tardif (2008) identifica influências da Psicologia voltadas para caracterização de um “modelo de professor ideal” proposto pela Escola Nova, que seria aquele que: “fundamenta sua ação nas ciências do comportamento, principalmente a Psicologia, e, ao mesmo tempo, orienta a sua ação de acordo com uma ordem de valores e de interesses” (p.163-164)

Como descreve Patto (1990), o movimento escolanovista inicialmente foi predominante na Europa e América do Norte e posteriormente chegou ao Brasil tendo como um dos principais defensores Anísio Teixeira na Bahia em 1925. Inicialmente tinha como proposta formar um cidadão democrático e determinado quanto o futuro, partindo-se do pressuposto “de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pela aprendizagem” (p.69). A autora cita duas considerações principais dessa teoria educacional: a primeira delas refere-se ao fato de que ao invés de voltar para a aprendizagem do aluno agora focava-se sobre os métodos de ensino. A segunda refere-se a formulação de uma nova concepção de infância, sendo esta feita, apontada como um grande mérito devido ao reconhecimento dado as especificidades psicológicas da criança. Nessa direção, o indivíduo e as considerações referentes aos princípios individuais eram relevantes apenas quando estes favoreciam a tarefa pedagógica.

Mais adiante, com a difusão dessa teoria pedagógica constata-se a deturpação de seus pressupostos em que estes serviam ideologicamente aos imperativos neoliberais que visavam a manutenção das classes sociais através do alinhamento de práticas pedagógicas com as propostas da psicologia diferencial. O que se constatou foi que a utilização dessa teoria através de programas e métodos, determinados não mais por fatores externos, mas a partir da observações centradas em perfis individuais. O foco foi direcionado a certos indivíduos, sendo estes tidos como modelos representativos para os

demais. Nessa direção, também encontra-se uma forte relação de complementaridade entre a Psicologia e a Pedagogia no que se refere à prática de avaliar, que não fica restrita ao psicólogo, mas o educador também se incumbem dessa tarefa com o seu alunado na tentativa de compreender suas potencialidades. Logo, a proposta inicial da Escola Nova de levar em conta o planejamento educacional e as especificidades do processo do desenvolvimento infantil foram enfraquecidos e reduzidos à procedimentos psicométricos (Patto, 1990).

Segundo Gomes (2012), a partir de 1930 inicia-se formalmente o curso superior de Psicologia no Brasil, o que culmina para a divulgação de vários trabalhos que relacionam os campos da Psicologia/Educação. Nesse sentido há um forte enraizamento clínico voltado para a personalidade e a psicopatologia. Não encontra-se uma maior preocupação com as questões sociais com a instauração da Psicologia no país, muito pelo contrário, a autora afirma que seus conhecimentos estiveram afinados com os propósitos neoliberais, haja visto que as questões sociais eram discutidas através de conhecimentos referentes ao psiquismo, que partiam de uma perspectiva individualizante e adaptacionista. Assim, Gomes destaca o caráter técnico que constitui a Psicologia Escolar e Educacional desde o seu nascimento:

Seu desenvolvimento esteve atrelado às demandas de uma país em crescente processo de urbanização e industrialização que apostava na Educação para a concretização do projeto de uma nação moderna. (Gomes, 2012, p.14).

A partir dos anos de 1970, o ensino público no Brasil ficou fortemente marcado por altas taxas de reprovação e evasão escolar. A partir desse cenário repleto de problemas, convocou-se novamente a Psicologia para intervir diante dessa realidade (Gomes, 2012). Esse momento também foi fortemente marcado por influências de teorias advindas de outros países, como a prevalência da *Teoria da Carência Cultural*.

Essa teoria, que fora apresentada na época, como uma teoria ambientalista, partia na verdade, como salienta Patto (1981;1990), de uma visão biologizada da vida social, que procurava estabelecer hierarquias entre as culturas, elegendo valores e crenças da cultura dominante como sendo elementares para um bom desenvolvimento psicológico. Ou seja, a visão etnocêntrica de cultura predominante desconsiderava as variações culturais e os conhecimentos advindos das classes dominadas. A partir da difusão desses pressupostos, foram propostas os *Programas de Educação Compensatória*; que acreditavam que os seus destinatários- membros das classes

econômicas subalternas economicamente e “deficientes culturais”- eram menos aptos ao desenvolvimento escolar. Nessa direção, esses programas emergiram com o propósito de reverter as deficiências que essas classes possuíam, vistas sob a ótica desses programas. Assim dentro de uma perspectiva não crítica da educação - em que acredita-se que a educação poderia mudar a sociedade- a escola passa a ocupar nesse cenário a posição de redentora que poderia “salvar” os alunos do ensino público que apresentavam baixo rendimento escolar da sua condição de classe.

A partir da década de 1970, observamos um choque da Psicologia com a Educação, à medida que ela começou a se questionar e ser questionada em relação às práticas reducionistas e adaptacionistas que vinha realizando até então e que partiam de uma demanda educacional, momento este em que se identifica como um desencontro. Como salientam Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015), ao compreenderem momentos distintos da relação entre a Psicologia e a Escola, onde num primeiro momento a relação estabelecida entre eles era de certa forma harmoniosa, visto que a Psicologia servia de práticas que visavam selecionar e adaptar os alunos às práticas sociais. Os desencontros entre os campos surgem no momento que a Psicologia passa a revisitar suas práticas no contexto educacional e começa a considerar como relevantes os processos históricos, as políticas públicas e suas interferências nas dinâmicas e práticas escolares, e passa a considerar o fenômeno educacional como produto da relação que se estabelece na Escola. Como afirma Patto:

No decorrer dos anos setenta, contudo, uma das características distintivas da pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, através da atenção ao que convencionou chamar de fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social operada na escola. (Patto, 1990, p. 152)

Nessa direção, é válido citar a tese de livre docência de Maria Helena Souza Patto obtida em 1987, intitulada “A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia”. Obra difundida e reconhecida na Psicologia (e também bastante referenciada no presente capítulo) em que observa-se a importância de considerar o fracasso escolar como sendo perpassado por fortes atravessamentos sociais econômicos e políticos, e por esse motivo convoca um postura de comprometimento social por parte do psicólogo no lidar com esse fenômeno. As atuações de psicólogos no cenário escolar historicamente no Brasil visaram justificar as desigualdades sociais e a culpabilização de crianças advindas das classes subalternas a favor da ideologia neoliberal. Nesse livro

são apresentadas histórias de alunos repetentes a partir de uma ótica que considera e insere perspectiva de vários atores do cenário escolar, tais como, professores; diretores pais e os próprios alunos, e que revelam a necessidade de se pensar nas práticas de exclusão e estigmatização que ocorrem cotidianamente na escola pública e que produzem efeitos muitas vezes nefastos para os públicos pertencentes as classes de baixa renda.

Nos anos subsequentes, observa-se um número crescente de estudos visando entender as tensões educacionais e as contribuições da psicologia para essa área. Nessa direção, nota-se a consolidação de uma atuação mais política e comprometida da Psicologia Escolar e Educacional diante das questões sociais, o que vai de encontro com práticas que não se restringem ao modelo clínico de atuação com o foco individual, como observa Marilene Proença (2016):

Se os anos 1990 abriram caminho para uma concepção ético-política do trabalho de psicólogos no Brasil, os anos 2000, a nosso ver, consolidaram essa posição. Atualmente podemos considerar que há um consenso entre os pesquisadores brasileiros de que os conhecimentos da psicologia, enquanto ciência, bem como a prática profissional dos psicólogos não mais se restringem ao modelo clínico, centrado no atendimento individual. Tampouco as explicações a respeito da constituição humana centram-se somente em aspectos intrapsíquicos. (Souza, 2016, p.168).

Ao salientar essas teorias que marcaram e tiveram fortes atravessamentos na forma como se pensou e se trabalhou nos espaços escolares, procurou-se apontar que a produção de conhecimentos não pode se isentar diante dessas questões, que os problemas educacionais possuem uma grande complexidade e por isso mesmo necessitam ser pensados cada vez mais, como salienta Patto- como construído por múltiplas mãos. Nesse caminho, a autora também problematiza sobre o fato de que as classes dominadas não possuem, na maioria dos casos, voz nas pesquisas, e são tratadas meramente como objetos e dados estatísticos. Pode-se perceber como a ciência pode servir enquanto mecanismo de manutenção de classes, não responsabilizando instâncias governamentais de suas responsabilidades e silenciando questões sérias do ponto de vista social. Portanto é necessário que a abordagem e atuação da Psicologia Escolar e Educacional que considere a multiplicidade de fatores e causas que podem gerar dificuldades de aprendizagem.

1.3. Fatores.

Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015) utilizam a expressão “constelação” para apontarem a multiplicidade de fatores que devem ser levados em consideração quando se pretende compreender as dificuldades de aprendizagem. Assim, será feito um breve esboço na tentativa de abordar as especificidades de alguns fatores que influenciam a produção do fracasso escolar.

1.3.1. O educador.

Mesmo que a atuação do professor ainda represente no imaginário social um ofício nobre e virtuoso, como afirmam Sanchez e Gomes (2015), a realidade difícil da sala de aula e a baixa remuneração da categoria docente apontam para a desvalorização da profissão, que é marcada por: um desinteresse dos alunos pelos conteúdos ministrados, o clima de indisciplina e violência em sala de aula, a ausência de infraestrutura no ambiente escolar, turmas super lotadas, excesso de carga horária de trabalho, despreparo e falta de capacitação para lidar com situações complexas do convívio professor-aluno e aluno-aluno, dentre outras. Todas essas situações, sem dúvida, tocam diretamente a formação do professor. Nessa direção, pode-se observar que as falhas decorrentes da formação pedagógica dos professores se refletem nos processos de aprendizagem. Em alguns casos, eles não conseguem encontrar recursos didáticos que fomentem um auxílio em sua prática perante às dificuldades do aluno.

Imbernón (2010), ao defender a relevância de uma formação continuada sendo essa entendida como: “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício.” (p.115) Nesse sentido, ele defende que é necessário romper com a lógica de uma formação continuada que persiste em processos compostos de lições-modelos, de um modo ortodoxo de ver e realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas. É necessário que haja uma participação ativa dos professores com autonomia, diversidade didática, diversas identidades docentes e criatividade.

Em relação à formação inicial, um problema encontrado se refere ao fato de ter professores em atuação em diferentes níveis da educação básica que não possuem formação superior, apesar de essa ser uma exigência da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional. Sanchez e Gomes (2015) afirmam que no ano de 2009, haviam 152.454 professores que lecionavam sem a formação adequada, o que vai desde a creches até ensino médio em todas as regiões do País (p. 8528).

Vale a pena ressaltar que as análises e estudos que se propõem compreender a queixa escolar não devem se restringir apenas a um fator que favorece a sua emergência, o que não elimina a possibilidade de pensar os efeitos que esse fator produz na aprendizagem e a sua parcela de responsabilidade na produção do fracasso escolar. Nesse caso, em específico- formação do professor- o reducionismo nas pesquisas é identificado por Angelucci et al.(2004) como “concepção técnica do fracasso escolar”. As autoras afirmam que os estudos pautados por essa lógica de pesquisa, concebem o fracasso escolar a partir de uma perspectiva que culpabiliza o professor, pois nesse caso o fracasso seria efeito apenas de “técnicas de ensino inadequadas ou da falta de domínio da técnica pelo professor”:

Está presente nessa produção o pressuposto de que os alunos possuem dificuldades de ordem emocional, cultural, etc., que podem ser sanadas pelo professor se ele utilizar a técnica de ensino adequada. O construtivismo é a alternativa mais comumente apresentada; o professor deve dominá-lo, acreditar na capacidade de desenvolvimento da criança e atuar mediante intervenções psicopedagógicas. Por meio desses procedimentos, prevê-se o ajustamento da criança a uma escola que, baseada na técnica correta, proporcionaria condições propícias ao desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes. (Angelucci et al., 2004, p.61).

Assim, um olhar mais crítico e amplo sobre a educação nos permite entender os diversos interesses que perpassam as questões educacionais, que não podem ser reduzidas apenas ao aspecto técnico. Principalmente em um cenário de constante desvalorização docente, além da carência de recursos destinados à formação inicial e continuada que reforçam a necessidade de dar um suporte e valorizar o educador ao invés de culpabilizá-lo por questões que são tão complexas. Nesse sentido, um dos caminhos possíveis é possibilitar espaços que visem dar voz e legitimidade ao professor, para que ele possa compartilhar sua prática, o que certamente contribui na compreensão da dinâmica escolar, já que, é esse profissional que vivencia de perto todas as adversidades e contradições do sistema escolar.

1.3.2. A família.

Como se sabe, as atuações voltadas para queixas escolares partiam de uma visão patologizante, com muitos estigmas em relação ao aluno pobre e a sua família (Patto, 1991). Na pesquisa de Cabral e Sawaya (2001), na qual se procurou conhecer as concepções dos psicólogos atuantes nos Serviços Públicos de Saúde no município de

Ribeirão Preto- SP, por meio de entrevistas semi-estruturadas, as autoras constataram que as concepções referentes à queixa escolar são entendidas como decorrentes do aluno pobre e sua família (53 % das respostas):

(...) Na visão destes profissionais, ainda são a criança pobre, sua família e suas condições de vida as grandes responsáveis pelas dificuldades escolares. Responsabilizam a desestruturação familiar, a falta de apoio dos pais, o desinteresse destes pela vida escolar de seus filhos, a falta de estimulação em casa para o estudo. Porém, estas concepções não são decorrentes do conhecimento destas crianças no contexto familiar e de suas famílias, como se verá mais à frente, uma vez que tais idéias não provêm de um contato mais intenso e sistemático com a realidade desta clientela. (Cabral e Sawaya, 2001, p.147).

Para Angelucci et al.(2004), quando ocorre uma responsabilização apenas do aluno e de sua família, o fracasso escolar passa a ser entendido como um problema psíquico, no qual as crianças apresentam problemas em sua capacidade intelectual. Nos escritos das autoras:

Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes (p.60).

No entanto, há uma diferença entre centrar a atuação apenas no aspecto familiar, e considerar/analisar os efeitos que esse ambiente produz. No que diz respeito aos efeitos produzidos pela família, observa-se que o incentivo ao aprendizado por parte dos pais faz diferença na vida escolar da criança, o que envolve também o afeto e participação dos mesmos no ambiente escolar. Nota-se que em alguns casos este ambiente parece não potencializar e valorizar o que a criança é capaz de realizar. O afeto colocado de forma negativa pode, portanto, desestimular o sujeito para o aprendizado.

Em relação à queixa escolar e os aspectos familiares, uma questão relevante diz respeito à forma como esta queixa é recebida pela família. Caso não haja conhecimento a respeito das problemáticas acerca do processo de ensino da criança, pode ocorrer de a família acabar internalizando com mais facilidade o discurso de que o problema está na criança, sem fazer menções sobre o processo de aprendizagem, o que também pode facilitar a adesão nesses familiares de discursos escolares referentes a supostos diagnósticos intelectuais, que sem dúvida, deixam marcas indeléveis no percurso escolar de qualquer aluno.

Muitos pais não conseguem compreender os motivos pelos quais seus filhos foram encaminhados para os serviços de atendimento psicológico, e ao serem arguidos pelo psicólogo a respeito dos motivos do encaminhamento procuram encontrar suas causas na história de vida não raro se culpando por muitos desses acontecimentos.[...] O discurso da escola é vivo, em geral, de maneira ambígua pelos pais, pois por um lado a convivência diária com as crianças possibilita uma certa percepção de seu potencial e de suas realizações e por outro está a escola e o professor, com a autoridade que possui e a legitimidade do saber, dizendo o contrário”. (Machado e Souza, 1997, p.24)

1.3.3. A instituição educacional.

As questões institucionais dizem respeito aos mecanismos do funcionamento escolar, que pensados nesse caso específico do fracasso escolar, podem otimizar ou dificultar o aprendizado. Podemos pensar a rotina escolar, que impõe uma série de exigências não apenas aos alunos mas para os demais profissionais. Como exemplo, pode-se pensar na constante compartimentalização de horários, que ao mesmo tempo, pode ser tanto essencial para organizar as atividades e estabelecer uma rotina e pode potencializar o aprendizado. Tal compartimentalização pode também se tornar negativa ao ser excessiva, ou implantada de maneira ineficiente, pois pode valorizar dinâmicas que visem apenas o cumprimento da rotina, o que não estimula a expressão própria e a singularização dos indivíduos, e favorece o que Foucault (1999), chama de “docilização dos corpos” em que ocorre a prevalência da disciplina enquanto mecanismo de dominação que visa tornar os corpos submissos.

Na inclusão da escola na investigação deve-se buscar estabelecer com ela uma relação horizontal, que potencialize a sua importância e a responsabilize sobre as possíveis causas que possam ter influenciado a emergência da queixa e do fracasso- escolar, visto que há uma dificuldade das instituições de ensino em compreenderem o real problema que os alunos apresentam, sem que se problematize por exemplo, a didática adotada pelo professor ou o conteúdo didático que pode ser falho ou não ser transmitido de forma clara e estimulante. Alguns contextos escolares podem estar marcados pela ausência de reflexão nas práticas, nesse sentido, por meio de alguns acontecimentos questões mais amplas e institucionais podem ser reveladas. No que se refere ao do fracasso e/ou queixa escolar, podemos entendê-los como fenômenos que apesar de se darem em casos específicos, estes podem revelar algo a respeito de uma lógica de funcionamento, e da dinâmica institucional da escola, que também não deixa

de ser atravessada por outras questões ainda maiores, referentes aos aspectos políticos e socioeconômicos.

Como salientam Angelucci et al.(2004), na tentativa de compreender as questões institucionais deve-se considerar - assim como pressupõem Bordieu e Passeron (1968) - a escola como reprodutora das relações sociais. Porém, em sua análise bibliográfica, elas encontraram apropriações parciais das teorias críticas em alguns estudos. Em outros, superestimou-se o alcance da escola por meio de perspectivas não-críticas no que tange ao fracasso escolar, haja vista que nessas pesquisas acredita-se que a escola reproduz e transforma a sociedade:

(...) Ao mesmo tempo em que afirmam que, para pensar a escola e seus resultados, é preciso tomá-la como instituição seletiva e excludente, retomam o tecnicismo ao admitirem a possibilidade de pôr sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais “progressistas”, com especial ênfase na política de ciclos de aprendizagem. O insucesso de reformas e projetos nesta direção encontra explicação no conservadorismo dos professores que, pela resistência à inovação, prejudicam a sua implementação. (Angelucci et al., 2004, p.62).

1.3.4. Aspectos socioeconômicos e políticos.

A partir de uma visão histórica da sociedade e do homem, Bourdieu e Passeron (1975) ressaltaram as características do Sistema Educacional que, de maneira geral, visam a reprodução de uma determinada cultura e da estrutura de classes. A reprodução da cultura se dá a partir do arbitrário cultural, que seria a seleção pela classe dominante de significações e conhecimentos que são elegidos como legítimos e unicamente corretos. Eles são impostos às demais classes (dominadas), que acabam incorporando (inculcando) tais práticas. Nesse sentido, os saberes e variações culturais de outros grupos não são reconhecidos e eles muitas vezes passam a não valorizar os seus conhecimentos e a sua cultura. Esse fenômeno pode ser caracterizado como violência simbólica. (p.22)

Não se pode compreender a educação sem inseri-la no contexto das políticas econômicas, sociais e das políticas públicas. Assim, antes de abordar as especificidades da Psicologia no campo da educação, é importante problematizar os mecanismos ideológicos que estão presentes em Políticas Educacionais no contexto do modelo de produção capitalista vigente no mundo contemporâneo, que muitas vezes visa a manutenção das classes sociais. Nessa direção, a função do sistema de ensino, para os

autores supracitados, seria esconder a verdade da sua relação com as estruturas de classes: a escola consegue convencer os indivíduos que eles são os únicos responsáveis pelo seu percurso, que eles escolheram o seu destino, isentando e não responsabilizando outros atores e desconsiderando outras questões, como por exemplo: os efeitos sociais produtores do fracasso escolar ou as oportunidades de acesso educacional que não são oferecidas da mesma maneira para todos, visto que elas são distintas dependendo da classe social, em que os mais pobres sempre ficam em desvantagem. Nas palavras de Bourdieu e Passeron:

... numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse. (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 218).

Freitag (1978) também aborda este problema, dialogando com a obra de Althusser, sobre a característica não-neutra da educação e de como o sistema educacional é utilizado, como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) na manutenção das estruturas de classes, favorecendo interesses das classes dominantes e das empresas privadas. A autora situa acontecimentos históricos ocorridos no Brasil, que visaram reforçar a ideia de que a educação foi adquirindo um *status* cada vez mais importante na explicação da dinâmica da produção e reprodução das relações sociais na sociedade capitalista. Ou seja:

A valorização do fator educacional, tanto por parte dos defensores como dos críticos das estruturas capitalistas, só pode ser tomada como indicador de sua relevância na realidade concreta. Essa relevância não foi um a priori destas transformações sociais, mas produto de sua evolução histórica. Quanto maior o grau de complexidade e diferenciação do modo de produção e das relações sociais que sobre ele se assentavam, tanto mais a educação foi sendo sistematicamente institucionalizada como mecanismo de dinamização e conservação das mesmas estruturas básicas. (Freitag, 1978, pp. 126-127)

Portanto, as concepções concernentes à queixa escolar devem incluir também as dimensões políticas e sociais que se expressam no interior da escola. Pois, como salienta Patto (1991), as práticas escolares são carregadas de preconceitos e estigmas sobre o aluno pobre e sua família. Nessa direção, é importante considerar a realidade social dos

alunos e valorizar os tipos de conhecimentos e saberes que eles possuem, o que possibilita compreender em alguma medida, como se dá as relações de conflitos de classes no cotidiano da escola. “O foco, entretanto, incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer — e, portanto, desvalorizar — a cultura popular.” (Angelucci et al., 2004, p.63).

A partir das informações discutidas no capítulo, depreende-se que o percurso histórico das duas áreas do conhecimento é marcado por várias tendências mas durante muito tempo os fundamentos da Psicologia produziam como efeitos a estigmatização dos alunos. Nessa direção é válido pontuar que tais tendências podem se reatualizar nos dias atuais sobre outras roupagens, como o projeto de lei citado, que parte propõe atuações acríicas e nocivas para o psicólogo escolar e educacional, romper com tais práticas torna-se portanto um desafio para o profissional.

2. DO FRACASSO À QUEIXA ESCOLAR.

Pretende-se nesse capítulo pensar as relações entre o fracasso escolar e seus reflexos através dos encaminhamentos de queixa escolar aos serviços de saúde. Nessa direção, retoma-se a discussão sobre a importância de uma atuação crítica do Psicólogo Escolar no trato da queixa escolar, procurando salientar os principais problemas que se interpõem à realidade prática de atuação, incluindo-se aí o desafio de se romper com práticas medicalizantes que se tornam cada vez mais abrangentes na vida cotidiana.

2.1. Fracasso Escolar.

O termo “fracasso” carrega um forte peso que remete à ideia de que não se alcançou em medida alguma os objetivos, metas e ambições pretendidos. Entendido a partir do cotidiano e do contexto social, os “fracassados” na grande maioria das vezes são vistos como aqueles que não conseguiram obter empregos socialmente valorizados, que possibilitem a garantia de um bom retorno financeiro. “O fracasso escolar somente pode ser compreendido como processo psicossocial complexo” (Moreira & Cotrin, 2016, p.121). No cenário escolar brasileiro, observa-se a utilização da terminologia fracasso escolar para se pensar o aluno que não consegue obter um bom desempenho escolar e que por isso lhe é atribuído a característica de ser inadequado, incapaz, ou inapto a aprendizagem escolar. No caso de alunos de baixa renda tem-se a explicação por parte de educadores de que eles sofrem influências de um ambiente cultural carente de recursos, sua família é vista como desestruturada por não lhe fornecer incentivos que mobilizem esse aluno para se atentar aos conhecimentos ofertados pela escola, ocorrendo muitas vezes uma desresponsabilização da escola a respeito daquilo que lhe cabe, que seria o papel de atrair o aluno no intuito de conhecer suas potencialidades e seus saberes, que em muitos casos não se enquadram nos saberes formais da escola. Como apontam Paula & Tfouni (2009), o termo fracasso escolar remete à “recorrência de evasões, repetências e uma série de outros fatores negativos.” (p.118). Patto (1991) procurou traçar um panorama sobre o fracasso escolar no decorrer dos anos no Brasil. A autora aponta acontecimentos históricos e seus reflexos nos processos escolares, o que de certa forma está relacionado com a demanda endereçada às ciências humanas –

dentre as quais a Psicologia- que foi a de justificar as desigualdades sociais a partir de concepções biologizantes e inatistas que foram predominantes devido ao regime capitalista, o que de certa forma isentou aspectos econômicos e sociais que participam na produção das dificuldades de aprendizagem.

Segundo Cordié (1996), a própria terminologia “fracasso” remete aos imperativos da sociedade capitalista, visto que ela se opõe ao sucesso. Nessa direção, a autora problematiza a relação entre a educação e o sucesso, visto que no imaginário social ter um bom desempenho escolar está diretamente relacionado com a ideia de ser bem sucedido na vida. O fracasso escolar vem sendo considerado como fracasso do aluno e não como sendo produzido no interior dos processos escolares. Carraher, Carraher e Schliemann (1982) procuraram compreender como crianças realizavam atividades matemáticas em suas tarefas cotidianas e também como elas executavam essas mesmas atividades quando são apresentados na escola. Os autores constataram que os alunos não conseguiam realizar as tarefas quando estas eram formuladas nos padrões da escola, mas que conseguiam executá-las com eficiência quando eles eram apresentados de uma maneira familiar, próxima de suas atividades cotidianas, o que revelou uma seletividade nos modos de ensino dentro de um certo padrão cultural que desconsidera o contexto cultural dos alunos.

No entanto, o fracasso escolar é tido também como forma de explicar a ineficiência do ensino brasileiro diante de avaliações que atingem o sistema educacional internacional e visam aferir dados educacionais. Nessa direção, é válido salientar informações concernentes aos dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.) e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.), sendo o último voltado especificamente para medidas educacionais que tem por objetivo fazer com que o país alcance o índice 6 (seis), se nivelando aos dados dos países desenvolvidos como Finlândia, Japão, Suécia. O que acontece é que o sistema educacional brasileiro vem mantendo o índice 4,7.¹

Porém, quando a questão da ineficiência se volta a contextos menores, que também refletem os tramites relacionados á política educacional ampla que direciona ações e práticas no dia-a-dia escolar, uma das inquietações que professores, diretores, coordenadores educacionais, pais e demais atores que envolvem a cena escolar, se

¹ O índice 4,7 refere-se a média obtida em relação aos anos iniciais do ensino fundamental (5,8); anos finais do ensino fundamental (4,7) e do ensino médio(3,8). Os dados são relacionados ao ano de 2017.

voltam diante da seguinte questão: “Porque alguns alunos não aprendem?”. Inicialmente é válido reforçar a ideia da importância do ambiente escolar no que tange aspectos relacionados a socialização e ao contato com as diferenças, o que requer pensar o espaço escola para além de um ambiente no qual volta-se para depósito de conhecimentos e competências, o que indiretamente faz pensar sobre o cuidado na implementação de políticas de inclusão, especialmente aquelas que visam a separação dos alunos com necessidades especiais educacionais dos demais. Nesse sentido, há uma aposta de que, nesse encontro com o outro diferente, seja ele branco, negro, autista, indígena, etc, podem ocorrer trocas que extrapolam os conhecimentos rigidamente técnicos preconizados como “elementares” ao ensino público, ao mesmo tempo que não se nega as dificuldades de se trabalhar as diferenças na escola.

Segundo Leonardo, Leal e Rossato (2015), a produção científica deve contribuir para que se possa romper com crenças naturalizantes centradas no aluno. No entanto, as autoras constataram em seu estudo que as concepções predominantes na pesquisa na área da Psicologia Escolar e Educacional são pautadas, frequentemente, em perspectivas teóricas não-críticas focadas em aspectos individuais. Através da metodologia de revisão bibliográfica, foram selecionados 78 artigos nos indexadores sobre queixa/fracasso escolar referentes às dificuldades de aprendizagem que foram posteriormente analisados. Desses, constatou-se que: “as concepções que embasam as reflexões sobre a queixa/fracasso escolar são centradas no indivíduo (67%), voltadas à questão institucional (9%), relacionadas à formação profissional (5%) e não centradas no indivíduo (19%). Quanto à perspectiva teórica, destaca-se uma perspectiva não crítica (65%).” (p.163)

Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) analisaram a produção científica sobre o fracasso escolar, especificamente no contexto do ensino fundamental da rede pública. As autoras procuraram analisar como este tema vinha sendo retratado nas dissertações de mestrado da USP visando perceber de que forma esses estudos efetivamente contribuíam para pensar criticamente o tema, ou seja, identificar se haviam continuidades ou descontinuidades metodológicas. Nisto, constataram que nas pesquisas ainda prevalecem concepções psicologizantes e tecnicistas, ou estudos que resultaram de teorias inconciliáveis marcadas por contradições. No entanto, também encontraram pesquisas críticas que inseriam o fracasso escolar nas relações de poder, em que este tema é tido como problema social e político. As autoras realizaram uma análise de teses e dissertações entre os anos de 1991 e 2002- 71 obras ao todo, das quais 13 foram

estudadas em maior profundidade- da Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da USP. Elas delimitaram as concepções referentes ao fracasso escolar por meios dos achados nos estudos da seguinte maneira: como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política. Essa divisão estabelecida possibilitou avançar na discussão sobre esses aspectos nesse estudo.

Como se discutiu recentemente, torna-se importante pensar sobre as contribuições da ciência psicológica diante das reais problemáticas que surgem na sociedade, que muitas vezes, carecem de uma análise cautelosa que possibilite a implantação de novas formas de atuação voltadas para as novas demandas que tem emergido no cenário contemporâneo (Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015). Logo, pensar o fracasso escolar na contemporaneidade requer sempre uma análise detida sobre a múltipla causalidade de fatores que não se restringem ao indivíduo, mas envolvem inclusive aspectos muito amplos como a carência de investimentos sociais, o que convoca aos atores da cena a escolar, familiares e alunos a se responsabilizarem sobre as dificuldades de aprendizagem, nesse sentido, a coletivização e a discussão se tornam caminhos mais eficazes e sensatos para lidar com a questão.

2.2. Queixa Escolar.

No que tange à queixa escolar, constata-se que esta consiste num dos principais motivos de encaminhamentos para Serviços de Saúde e Clínicas-Escolas (Cabral e Sawaya, 2001; Campezato & Nunes, 2007; Carneiro & Coutinho, 2015; Cunha & Benetti, 2009; Nakamura et al., 2008; Rodrigues, Campos & Fernandes, 2012.).

Na pesquisa de Cunha e Benetti (2009) na qual pretendeu-se identificar o público infantil que busca atendimento psicoterapêutico no período de 1999 até 2006 em uma clínica-escola na região de Porto Alegre – RS, as autoras encontraram índices bastante significativos que explicam o quanto o público infantil está incluído de modo expressivo nas demandas de tratamento que chegam aos serviços de saúde, nas quais a escola é apresentada como a principal instituição que encaminha. Nesse caso, o público infantil correspondeu a 51,8% da população total atendida nesta instituição, enquanto o índice de encaminhamento correspondente á escola foi de 63,5% do total (p.121). O que deixa explícito a relevância da compreensão das temáticas escolares nas práticas e na formação em Psicologia.

O fracasso escolar, já discutido até aqui, se relaciona diretamente com a queixa escolar, pois as questões escolares que dizem respeito as dificuldades de aprendizagem podem se desdobrar em encaminhamentos para profissionais de saúde de especialidades diversas: fonoaudiólogos, médicos, psicólogos, psicopedagogos dentre outros. Primeiramente, é necessário que se possa pensar sobre esse movimento que ocorre por parte dos profissionais atuantes na escola, que encaminham de forma aligeirada alunos para os especialistas na expectativa de que eles intervenham favoravelmente diante do “fracasso” sem que eles necessariamente os procurem ou circulem o espaço escolar para pensar nas dinâmicas, relações, e fatores presentes nas relações didáticas ou interpessoais estabelecidas entre educandos com seus pares, com professores e outros profissionais da escola. Ousa-se afirmar, que há uma aposta na “técnica” adotada pelo especialista que aparecerá como num toque de mágica modificando o funcionamento cerebral ou a conduta do aluno. Somando-se a isso, há uma expressão em grande medida do fenômeno da medicalização que se instaura de forma a tentar solucionar todos os conflitos de forma imediata possível a partir de uma perspectiva patologizante e reducionista, que busca através do apelo à medicação, uma solução para todos os infortúnios humanos (Gurgel, 2015), o que acaba valorando uma atuação acrítica que silencia as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos. Segundo o Fórum da Medicalização da Educação e da Sociedade, a medicalização pode ser entendida como:

O processo em que as questões da vida social, sempre complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico, são reduzidas á lógica médica, vinculando aquilo que não está adequado ás normas sociais e a uma suposta causalidade orgânica, expressa no adoecimento do indivíduo. (Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2013)

O encaminhamento aligeirado ou a forte culpabilização das famílias do alunado refletem não apenas a dificuldade da escola em se responsabilizar pelo seu papel de educar e transmitir, mas revelam também o seu embaraço em lidar com o mal estar, que é dificilmente trabalhado e pensado, talvez devido a uma rotina burocrática de compartimentalização de atividades e horários que dificultam trazer à tona o sentido do fazer educativo. Como no jogo infantil de “batata-quente”, em que os jogadores procuram passar para os próximos imediatamente a batata para que ela não queime, parece haver uma insegurança ou desmotivação em lidar com a bomba que aparenta ser, um aluno inquieto que tumultua toda uma turma, ou que não consegue aprender como os demais. Porém, afirmar que essa postura é exclusiva no contexto escolar seria no

mínimo injusto, pensando-se que há sempre um movimento pendular que ocorre não apenas na escola, mas também nas demais instituições. Ventos opostos se expressam através de educadores que questionam ou discordam de um laudo feito de forma aligeirada, de uma prescrição medicamentosa excessiva que gera efeitos negativos no comportamento do aluno que pode até mesmo dormir durante a aula, ou ainda em casos de um acompanhamento profissional que não assiste o aluno encaminhado pois este se dá de forma distanciada dele ou mesmo da escola. Como exemplo, é válido pensar o movimento unidirecional e hierárquico de alguns profissionais extraescolares aos quais recorrem a escola apenas pedindo relatórios e/ou outros documentos sem dar nenhuma devolutiva depois do trabalho que foi realizado. Em alguns casos, ele pode nem mesmo ir até a escola fisicamente para ouvir a sua perspectiva e versão sobre o aluno, o que também pode gerar uma aversão por parte dos profissionais da escola com os “especialistas.” A partir desse panorama, compreende-se a queixa escolar como:

Entende-a como aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar. (Souza, 2010, p. 100).

No que tange à especificidade do encaminhamento para os serviços psicológicos, cabe ressaltar a importância desse contato inicial com a escola em casos de alunos encaminhados por ela, o que nem sempre ocorre em casos de atuações psis voltadas ao atendimento clínico nos moldes ambulatoriais de queixa escolar, a atuação hegemônica nesses casos. Nessa direção, o novo enfoque dado às queixas escolares deve partir de uma lógica que insira e responsabilize os múltiplos agentes que participam de sua produção, o que inclui aspectos políticos e coloca a psicologia enquanto ciência numa posição de compromisso diante das questões sociais e das relações de dominação na sociedade capitalista. Pode-se inferir que devido a esse novo enfoque dado às dificuldades escolares - no qual elas são problematizadas a partir dos efeitos dos múltiplos fatores que envolvem não apenas aspectos individuais (como ocorreu em outros momentos históricos), mas incluem aspectos didáticos, familiares, institucionais, e também questões políticas e sociais - torna-se necessário um debate que possibilite pensar em novas formas de intervenções que não se restrinjam apenas à prática clínica em consultório privado. (Cabral & Sawaya, 2001).

É importante também mencionar que a Psicologia parece ainda não ter conseguido definir o seu campo de atuação e seus métodos de trabalho na Escola. Isso, possivelmente, se deve à tradição clínica arraigada na matriz curricular, direcionando a formação do psicólogo ao fazer clínico, psicopatológico e individual. (Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015, p. 383)

É complicado e extremista dizer que esse tipo de atuação mais tradicional não possa ser desenvolvida na escola pelo psicólogo, porém, é importante dizer que tal prática deve ser pensada a partir das particularidades que envolvem os contextos aos quais são analisados. No caso das questões escolares, especificamente das queixas, cabe ressaltar novamente a importância da inclusão nas intervenções que insiram atores e pensem nas relações e dinâmicas escolares. A escuta e visada proporcionadas pela clínica podem sem dúvida, fazer com que acontecimentos e discursos sejam percebidos para além do óbvio e daquilo que aparentam, podendo dizer algo a respeito da complexidade que marcam as relações e os problemas de aprendizagem que levam ao encaminhamento. Os riscos se dão quando se aciona psicólogos para intervirem diante de queixas escolares em que há o deslocamento de uma demanda inicialmente escolar que passa a ser analisada apenas a partir de aspectos relacionados ao âmbito emocional e circunscritos ao indivíduo encaminhado. Um caminho possível voltado para encaminhamento de queixa escolar, refere-se a importância de um trabalho de comunicação em rede que possibilite discutir e refletir sobre esses encaminhamentos nos serviços de saúde, o que seria um recurso importante especialmente para o setor público.

2.2.1. A queixa escolar e a atuação do Psicólogo.

Lerner, Fonseca e Sayão (2013) apresentam o dispositivo Plantão Institucional, como uma modalidade de atendimento oferecido no Instituto de Psicologia da USP (IP-USP), e através deste dispositivo as autoras apontaram que, muitas vezes, as queixas escolares são produzidas em situações emergenciais, e que estas queixas passam a ser entendidas como “versões do mal-estar que comportam em si uma demanda, um pedido de ajuda endereçado ao outro” (p.201). Nesse sentido, a queixa para as autoras é entendida como:

(...) um “querer dizer” - como uma produção discursiva que reflete a alienação do sujeito em relação às múltiplas determinações das condições do trabalho educativo - para reenviá-la ao sujeito no sentido de implicá-lo com aquilo que é da ordem de seu desejo e das (im)possibilidades de

enfrentamento e transformação dessas condições. Nosso objetivo, ao nos colocarmos como destinatários dessas queixas, não é oferecer respostas que obturem o sofrimento a partir de um suposto saber do especialista. (Lerner, Fonseca e Sayão, 2013, p. 201.)

No que tange às suas especificidades, abordadas em alguns estudos, podemos observar a prevalência da escola como principal fonte de encaminhamento, além de um público-alvo predominantemente infantil para os Serviços de Psicologia de Universidades, bem como para Instituições de Saúde Mental (Carneiro & Coutinho, 2015; Nakamura et al., 2008; Rodrigues, Campos & Fernandes, 2012). Nos estudos em que não foi esclarecido o percentual de encaminhamentos feitos pela escola observou-se também que houve um público infantil elevado a partir dos dados encontrados (Campezato & Nunes, 2007; Cunha & Benetti, 2009; Romaro & Capitão, 2003). No que se refere à faixa-etária pode-se observar uma amostragem mais expressiva entre: 5 até 9 anos, 6 até 9 anos, 6 até 10 anos, 7 até 10 anos. (Campezato & Nunes, 2007; Carneiro & Coutinho, 2015; Cunha & Benetti, 2009; Rodrigues, Campos & Fernandes, 2012; Romaro & Capitão, 2003.) Na literatura discute-se que é nesse período que as crianças de baixa classe social são introduzidas ao contexto escolar o que pode ser desafiador e ao mesmo tempo possibilita conflitos diante dessa nova realidade, sem falar que é durante o período de 7 anos que se dá o processo de aquisição da leitura e escrita que é um processo bastante complexo no qual as crianças podem reagir de formas distintas. “Este resultado indica uma relação importante com a trajetória escolar, já que é nesta faixa de idade que se espera o aprendizado da leitura/escrita, que envolve aquisições complexas.” (Carneiro & Coutinho, 2015, p. 187)

No que se refere ao sexo, observa-se um maior número de encaminhamentos de meninos em comparação com meninas, na faixas-etária acima supracitadas (Campezato & Nunes, 2007; Carneiro & Coutinho, 2015; Cunha & Benetti, 2009; Nakamura et al., 2008; Rodrigues, Campos & Fernandes, 2012; Romaro & Capitão, 2003). Embora esse dado seja encontrado em populações diferentes, não se encontra uma discussão sólida sobre ele. Porém, ele nos diz que os meninos, de maneira geral, lidam com maior dificuldade com as exigências que são impostas pela escola, talvez por não encontrarem muitas figuras masculinas em que possam se identificar, haja vista que na escola ocorre o fenômeno denominado como “feminização do professorado” que é efeito da reprodução da ideia de a atuação na docência ser considerada uma tarefa feminina no decorrer da história da educação brasileira (Nóvoa, 1991).

Os resultados revelados nas pesquisas vão ao encontro do perfil comumente encontrado em outros públicos e discutido na literatura: a escola enquanto instituição que encaminha de maneira expressiva para a saúde mental e também para Serviços de Psicologia as queixas que são produzidas em seu interior. No que se refere ao público, constata-se a prevalência de crianças, especificamente meninos, encaminhadas por escolas devido às dificuldades de aprendizagem ou comportamento (Campezato & Nunes, 2007; Carneiro & Coutinho, 2015). No que se refere à intervenção dada à queixa escolar, Nakamura et al. (2008) através de uma análise de prontuários do SPA da UNIR, buscaram compreender a queixa escolar na Cidade de Porto Velho (RO). Nesse sentido, eles perceberam que o modelo de prontuário utilizado era pautado por enfoque clínico dado à queixa escolar: “Este modelo de atendimento mostra o enfoque clínico dado à queixa escolar, buscando a psicologização e a patologização desta” (Nakamura et al., 2008, p. 425). Assim eles compreenderam que as concepções de trabalho no qual eles vinham desenvolvendo até o ano de 2005 eram voltadas para o aluno e sua família.

Martinez (2010) indica várias possibilidades de atuação do psicólogo na escola. Tais práticas são categorizadas em dois grandes grupos. O primeiro de práticas *tradicionais*, engloba os trabalhos em que já se tem uma história relativamente consolidada, como Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; Orientação a alunos e pais; Orientação profissional; Orientação sexual; dentre outras. Já o segundo grupo, se refere às práticas *emergentes*, que são relativamente recentes: Diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, especialmente no que diz respeito à subjetividade social da escola; Participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola; Contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica etc. Nesse sentido, a autora ressalta que a Psicologia Escolar deve se utilizar de múltiplos saberes de diferentes áreas da Psicologia, para intervir de forma eficaz nos processos educativos que são muito complexos. Assim, a atuação em queixas escolares deve envolver a tríade: aluno-família-escola. O alcance do trabalho, sempre que possível, deve atingir a família do educando e permitir ao profissional desenvolver um projeto junto à instituição escolar, aos professores e também aos demais funcionários, atuando com competência e contribuindo com o acesso aos conhecimentos psicológicos para todos os membros do processo educacional a respeito da queixa. Souza (2006) apresenta uma proposta de intervenção da queixa escolar de maneira breve e focal, não apenas voltada aos aspectos psíquicos e intra-subjetivos como em um

processo psicoterápico, mas voltado para questões familiares e principalmente escolares:

Nosso objetivo é conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do pleno desenvolvimento de todos os seus participantes – daí nossa contraposição às práticas adaptacionistas, que entendem a superação da queixa escolar como a mudança apenas da criança/ adolescente portador da queixa, abrangendo também sua família, mas deixando intocada a escola. Assim, uma criança que se rebela contra aulas que lhe parecem sem sentido, autoritarismo e atos de humilhação, mostrando-se agressiva e apreendendo pouco os conteúdos pedagógicos que lhe são impostos nessas condições, é freqüentemente considerada responsável por suas atitudes de recusa e a meta de seu atendimento é sua adaptação/submissão. (Souza, 2006, p.314).

Souza, Ramos, Lima, Barbosa, Calado & Yamamoto (2014) ao apresentarem o histórico de consolidação da atuação do Psicólogo no Brasil, revelam que inicialmente a atuação do Psicólogo Escolar ficou circunscrita a uma atuação que voltava-se para a identificação das características dos escolares. As autoras constataam que se alcançou um avanço na área em termos acadêmicos e científicos, mas que esse movimento não se reflete na prática dos psicólogos atuantes na educação, o que pode ser decorrente da formação em psicologia de maneira geral, que valoriza uma atuação clínica tradicional que se utiliza de instrumentos, tais como, anamnese e testes de avaliação psicométricos que geram explicações que justificam as dificuldades escolares a partir de aspectos intrapsíquicos responsabilizando apenas o aluno pobre e sua família. No entanto, há outro problema, que diz respeito à má compreensão por boa parte de psicólogos sobre os múltiplos efeitos produtores de queixa escolar. Cabral (2001), por meio de um levantamento de concepções de psicólogos que atuam diretamente com queixas escolares na região de Ribeirão Preto–SP, observou que ainda ocorre uma má compreensão da parte de alguns destes profissionais sobre as dificuldades de aprendizagem:

Os resultados mostraram que a compreensão que ainda se tem da queixa escolar, por grande parte dos psicólogos, é que esta advém de um problema individual, pertencente à criança encaminhada e entendido, na maioria das vezes, como de âmbito emocional ou cognitivo, decorrente das supostas consequências das suas condições de vida sobre o seu desempenho escolar. (Cabral, 2001, p.152).

Portanto, a compreensão de como esses profissionais se organizam para pensar as demandas que são endereçadas a eles e o tipo de interação que realizam com a escola se tornam aspectos cruciais de serem discutidos. Assim, os profissionais envolvidos na área educacional devem buscar o entendimento dos diferentes fatores que influenciam o aparecimento da queixa escolar e seus múltiplos agentes, não utilizando conhecimentos científicos para justificar o fracasso escolar na criança que não aprende, mas procurar apresentá-lo também como efeito das desigualdades e de conflitos de classe presentes no funcionamento e dinâmica do capitalismo. Outro espaço que o psicólogo poderia ocupar seria aquele voltado para as políticas públicas. Pasqualini, Souza & Lima (2013) discorrem sobre a importância do posicionamento profissional no que tange as proposições legislativas referentes a atuação do psicólogo nas escolas, sendo essa atuação referida nos textos parlamentares como aquela centrada no aluno a partir de uma ótica individualizante com um forte viés clínico o que se opõe a proposta da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica.

A partir das considerações discutidas no capítulo, observa-se que tanto o fracasso quanto a queixa escolar são fenômenos que comportam certa complexidade. Nessa direção, a forma como tais fenômenos são compreendidos e trabalhados pelo psicólogo se dá em alguns casos através de práticas descontextualizadas, o que de certa forma refere-se ao histórico da psicologia escolar e educacional. No entanto, muito se tem produzido pela área em termos de pesquisa científica o que contribui de certa forma para a construção de práticas contestadoras que rompem com práticas a-críticas.

Diante dos problemas que afetam o cotidiano escolar e o papel que o psicólogo pode vir a desempenhar no campo educacional, propomos um estudo de campo para compreender o que os profissionais da educação demandam do trabalho do Psicólogo na Escola. Propomos entrevistar professores das redes pública e privadas do município de Seropédica, visando obter em seus relatos as principais questões referentes a atuação do psicólogo e também sobre o processo de encaminhamento para os serviços de saúde. Aposta-se em um campo de atuação que está em constante construção, e ouvir desses profissionais suas demandas, por serem eles que compreendem de perto as reais problemáticas da educação, pode constituir um caminho que contribua para a construção de novas maneiras de intervir no cotidiano escolar. O estudo será desenvolvido no contexto do município de Seropédica, levando em consideração e visando compreender melhor as especificidades deste cenário, que é marcado por um aspecto de desassistência social, além de apresentar índices educacionais baixos que reforçam a

necessidade de um olhar para essas questões. Considerando-se ainda que o público predominante do município é de baixa renda, o que pode ser um ambiente propício para atuações escolares estigmatizantes e medicalizantes para/com o aluno pobre e sua família.

3. MÉTODO

Por tratar-se de um fenômeno complexo, a interpretação dos dados coletados foi relacionada com as leituras realizadas sobre essas temáticas. Essa pesquisa insere-se na perspectiva qualitativa de pesquisa. Minayo (2014) compreende a perspectiva qualitativa como referida à crenças, percepções e opiniões que envolvem de maneira crucial os significados, interpretações e também o modo como os humanos constroem seus objetos e a si mesmos. Nessa direção a autora aponta a relevância dessa abordagem, ao destacar que a partir dela podem ser revelados processos sociais que são pouco conhecidos de grupos específicos além de possibilitar a implantação de novas abordagens, categorias e conceitos durante a investigação. Segundo Günther (2006) “na pesquisa qualitativa há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados.” (p.203). O que envolve um participante ativo e envolvido com seu tema de investigação, em que todas as variáveis do contexto são consideradas relevantes. Os dados recolhidos no campo (documentos e entrevistas) serão tratados qualitativamente a partir de uma análise temática para descobrir núcleos de sentido que compõem as falas, o que visa possibilitar interpretações e inter-relações com o quadro teórico apresentado (Minayo, 2014). A análise temática é composta por três etapas: Inicialmente é realizada uma leitura flutuante a respeito do material colhido para auxiliar na determinação da unidade do registro. Em seguida, se dá o processo de exploração do material obtido e por fim, se dá o processo de tratamento dos resultados obtidos e sua devida interpretação. De maneira sucinta, observa-se que a partir das repetições de palavras e conteúdos nas enunciações expressas nas entrevistas, torna-se possível elencar as categorias e a partir destas torna-se possível pensar sobre as temáticas principais e desdobrá-las reflexivamente.

3.1 Sujeitos.

Foram entrevistados ao todo 50 professores atuantes na educação básica nos ciclos correspondentes ao 1º ao 5º ano do ensino fundamental em 5 escolas, sendo 3

privadas e 2 públicas do município de Seropédica. A escolha desse público característico, foi devido ao fato de ele ser o que mais, comumente se encontra presente na literatura no que diz respeito ao encaminhamento de queixas escolares para os serviços de saúde. (Campezato & Nunes, 2007; Carneiro & Coutinho, 2015; Cunha & Benetti, 2009; Rodrigues, Campos & Fernandes, 2012; Romaro & Capitão, 2003)

3.2 Instrumentos.

Utilizou-se como instrumentos entrevistas semi-estruturadas com os educadores de forma a contemplar os objetivos do estudo. “Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semi-aberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que seus pressupostos serão cobertos na conversa”. (Minayo, p.267, 2014). Os dados coletados foram transcritos e analisados posteriormente por meio da análise temática. A análise temática é composta por três etapas: Inicialmente foi feita uma pré-análise que é marcada pela leitura flutuante a respeito do material colhido. Em seguida, se deu o processo de exploração do material obtido e por fim, foi realizado o processo de tratamento dos resultados obtidos e interpretação. (Bardin, 2009)

- **Pesquisa documental** de artigos referentes às ações e políticas educacionais implementadas no Município de Seropédica e também sobre as temáticas cruciais do estudo.

- **Entrevista semi-estruturada**, para compreender o ponto de vista dos educadores sobre a atuação da psicologia nos contextos educativos e do tipo de trabalho almejado por eles. Propomos um roteiro de entrevista caracterizado como semiestruturado, visto que abarca tanto questões fechadas (dispostas inicialmente no roteiro) quanto questões abertas que visam facilitar a obtenção das falas dos docentes sobre as temáticas suscitadas na pesquisa: 1) as expectativas dos educadores em relação à função do psicólogo, 2) critérios que eles utilizam para justificar o encaminhamento das queixas escolares de crianças e adolescentes para os serviços de saúde. Para um melhor entendimento a respeito das demandas, expectativas e compreensões dos educadores no que versa sobre a inserção do psicólogo na escola criou-se as seguintes perguntas: “Na escola em que trabalha tem psicólogo escolar?” “Se positivo, que tipo de trabalho ele desenvolve?” “Se negativo, o que você acha que ele poderia fazer?”. Para a compreensão a respeito do procedimento adotado pela escola sobre casos de alunos que apresentam problemáticas no contexto escolar, pensou-se nas seguintes perguntas que

serão aqui desdobradas: “Qual o procedimento adotado pela escola ante alunos que apresentam algum problema de aprendizagem?”; “Há discussão em conselho de classe, por exemplo?”; “Como ocorre o contato com os pais?”; “A escola oferece algum documento?”; “Para onde os alunos, comumente, são encaminhados?”; “Quais serviços são mais solicitados?”; “Você tem acesso aos profissionais que atendem aos alunos?”; “Você sabe como o serviço funciona?”; “Há algum tipo de retorno destes profissionais para a escola?”; “De modo geral, quais os resultados obtidos com estes encaminhamentos?”; “Você nota alguma diferença nos alunos encaminhados?”; “As diferenças observadas costumam ocorrer a curto, médio ou longo prazo?”; “Quando o encaminhamento não ocorre, o que é feito pelo professor/escola com os alunos que apresentam dificuldade?”.

Vale ressaltar que a elaboração do roteiro foi ao encontro dos pressupostos apontados por Minayo (2014) como necessários para a elaboração deste instrumento:

(a) Cada questão que se levanta, faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo; (b) permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la; (c) contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõe o objeto, do ponto de vista dos interlocutores. (Minayo, 2014, p.189-190).

3.3 Procedimentos.

Inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido e analisado pelo comitê de ética da universidade - COMPE-UFRRJ. Feito isso, foram realizados contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Seropédica no intuito de apresentar as problemáticas e objetivos do presente estudo, bem como as possíveis contribuições que ele poderia fornecer no entendimento das questões educacionais locais. Nessa direção, não houve um contato direto com a Secretária de Educação ou com outros profissionais mais “influentes” acerca do cenário local, foram entregues documentos escritos (carta de apresentação da pesquisa, termo de consentimento livre esclarecido). Válido apontar, o caráter burocrático presente no âmbito desses dois procedimentos, os quais se caracterizaram por relações de impessoalidade, visto que não ocorreu um diálogo entre as partes que demandam realizar a pesquisa e aqueles que supostamente analisariam a a viabilidade e impactos da participação dos entrevistados nela (pesquisador- instâncias envolvidas; comitê de ética e secretária). Tais documentos descritos acima foram submetidos a uma análise, recebendo ao final um “parecer” no qual se autorizou a

realização da pesquisa. Válido pontuar também que esse procedimento demandou um bom tempo, visto que o projeto não fora inicialmente aceito pelo comitê tendo o mesmo retornado. No caso do aval da secretaria, foi necessário ir até lá cerca de oito vezes até que o documento tivesse sido providenciado, em todas elas, não houve uma conversa ou diálogo com os atores responsáveis pela Secretaria da Educação.

Interessante apontar que nas escolas municipais em que fui recebido, as ressalvas foram apenas, no sentido saber se eu possuía o documento cedido pela secretaria referente a permissão de tal pesquisa.

Em seguida foi realizado um contato prévio com as escolas, com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa para os professores ressaltado aspectos sigilosos que ficarão resguardados de acordo com os princípios éticos visando obter sua participação na pesquisa, caso assim preferam. As entrevistas foram agendadas para sua efetiva realização a partir da disponibilidade individual de cada professor.

No que tange as diferenças encontradas nas esferas públicas e privadas de ensino investigadas, observou que nas privadas houve a reserva de um setting específico para a realização das entrevistas, sendo que muitas destas foram organizadas pelas coordenadoras pedagógicas dessas escolas. Embora em alguns casos aparecessem professores que se dispunham a participar mesmo quando não havia conversando antes com eles sobre a pesquisa.

3.4 O campo: Seropédica.

O município de Seropédica, situa-se na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro na região da baixada fluminense - região reconhecidamente marcada pela privação de recursos socioeconômicos e desassistida em vários aspectos pelo setor público. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) corresponde a - 0,713, um dos menores índices do estado do rio que se encontra abaixo da média do estado (0,761) e do Brasil (IBGE, 2010). A sua população atual é de 78.186 pessoas residentes (IBGE, 2015). No que se refere a sua economia nota-se que a cidade é fortemente dependente dos municípios vizinhos e da universidade que possui.

Ao buscar uma compreensão do processo histórico de constituição da educação do município por meio de uma análise documental, Coutinho (2015) afirma que a constituição da rede municipal ocorre de fato em 1979, ano em que ocorre a emancipação do município, que possibilitou a transferência de 19 escolas para a nova

cidade. A autora salienta que as escolas contribuíram para a recuperação da memória local. As suas nomeações fazem referências a pessoas que se destacaram e contribuíram para melhorias no município. Atualmente, a cidade possui ao todo 64 escolas, sendo que dessas 10 são privadas e 54 são públicas. Há ainda um colégio técnico vinculado à UFRRJ e uma Associação de Pais e Amigos de excepcionais (APAE).

No que tange aos aspectos educacionais, observa-se que o sistema de ensino do Município é fortemente marcado pela inserção da Universidade. (Coutinho; 2015, Cruz & Bigansolli; 2015.) No entanto, o fato de ter a universidade na cidade não significa que esse ambiente seja familiar aos moradores. Embora ela seja vista como um “oásis” na região, ousa-se afirmar que ela é representada no imaginário social dos moradores como um lugar distante e inacessível, visto que são poucos os nativos que conseguem adentrar os seus espaços para cursar o ensino superior. Nessa direção, há um forte contingente de alunos de cidades vizinhas, principalmente da capital, e também de diversas regiões do Brasil. Esse fenômeno cada vez mais frequente pode ser decorrente do SISU- Sistema de Seleção Unificada, que oferta vagas a partir dos resultados obtidos pelos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por ser um método de seleção mais democrático, infere-se que este programa facilitou e ampliou a migração de estudantes no país que querem cursar o ensino público superior, o que vem gerando uma maior diversidade nos públicos das universidades brasileiras.

As mudanças ocorridas na política educacional no decorrer dos anos, e mais recentemente com o SISU, nos indicam um momento histórico de maiores oportunidades de acesso ao ensino público pelas classes dominadas, que tem mais chances de entrar na universidade por meio também das políticas de cotas². Esse fato revela uma maior democratização de oportunidades educacionais, o que muitas vezes é a única possibilidade de ascensão social das classes subalternas. Ao incentivar a democratização do ensino superior, as instituições precisam também considerar os efeitos sociais que atravessam os percursos dos múltiplos estudantes que a ele ascendem. Cabem a elas perceberem que possuem condições de promover esta democratização, considerando as condições socioeconômicas diversas de seu alunado e suas escolhas, que podem ter sido influenciadas por múltiplos fatores. As universidades precisam levar em conta essas especificidades e devem estar preparadas para lidar com elas.

²As cotas raciais são a reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificados por etnia, na maioria das vezes, negros e indígenas. Há também cotas para estudantes formados na rede pública de ensino.

Cruz e Bigansolli (2011) ao realizarem uma análise dos dados educacionais da Município de Seropédica, apontam a prevalência de dados bastante críticos, reflexos da realidade socioeconômica da região, que apresenta um índice de indigência em torno 12,4%. Segundo os autores, os principais fatores que poderiam contribuir para a melhoria dos dados educacionais seria: políticas públicas comprometidas com essa realidade social; além de uma maior interação entre Universidade e a Educação Básica, haja vista que a Universidade nesse cenário se apresenta como um local de destaque no município. Nessa direção, eles afirmam que isso produz efeitos na realidade e no comportamento dos jovens em relação ao ambiente escolar no município:

A realidade encontrada influi diretamente no comportamento dos jovens da cidade em relação à escola. No dia a dia é perceptível que apesar da convivência escolar ser um refúgio para muitos desses jovens, em uma cidade de poucas opções de lazer e infraestrutura precária, as privações econômicas que atinge grande parte das famílias da cidade interfere diretamente no desenvolvimento escolar, visto que poucos deles ingressam nos cursos oferecidos pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). (Cruz e Bigansolli, 2011, p.31)

Os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) referem-se a avaliações sobre as taxas de reprovação e índices de abandono- que correspondem ao fluxo escolar- juntamente com resultados obtidos em avaliações, como a Prova Brasil, com um direcionamento voltado principalmente para disciplinas de Português e Matemática. Ele é obtido a partir de uma escala que varia de 1 a 10. Esses dados são referentes ao final de cada ciclo escolar e permitem avaliar nestes anos se as escolas conseguiram alcançar ou ultrapassar as metas propostas ao final desses ciclos. Eles podem ser encontrados não apenas em um âmbito municipal, mas também estadual e nacional, o que possibilita identificar problemas que tanto podem ser gerais quanto específicos de determinado contexto. A partir dos resultados obtidos no IDEB no ano de 2015, no que se refere ao município de Seropédica, constata-se que nos primeiros anos do ensino fundamental, observa-se que o IDEB encontrado foi de 4,5 de acordo com a meta que era esperada para este ciclo. Em comparação com os dados estaduais neste ciclo, a principal semelhança encontrada se refere a meta, em que esta também foi alcançada ao nível estadual. Porém observa-se que a meta proposta pelo estado era bem superior à proposta pelo município, visto que no primeiro caso a meta era de 4,5 enquanto no segundo caso era de 5,6. Se por um lado houve uma pequena conquista nos anos iniciais, nos anos finais do ensino fundamental o IDEB encontrado foi de 3,6 bem abaixo da meta tida para este ano que era de 4,6. Em um âmbito estadual, novamente a

meta era superior em comparação com a do município e esta também não foi alcançada. Não se obteve dados referentes ao ensino médio do município a partir do IDEB. Em relação aos índices nacionais, estes se mostraram superiores quando comparados como os índices municipais. Todos esses dados revelam não apenas as mazelas do ensino no município, mas também mostram a defasagem do ensino público em comparação com o ensino privado, que obteve índices muito superiores em comparação com o ensino público. (BRASIL, 2015).

Assim, embora cidade e universidade estejam alocadas geograficamente no mesmo espaço, o que se observa é que ainda se tem poucas iniciativas de integração e de diálogos, o que reforça a importância do aspecto de extensão da universidade como ferramenta para aproximação. Uma leitura pensada a partir da olhar clínico- junto a leituras de outras áreas do saber- Sociologia, Pedagogia, Filosofia, etc.- que preconiza uma escuta ativa, uma postura crítica, pode oferecer contribuições para compreender esse múltiplo campo de relações que envolvem a exclusão dos moradores dentro de um espaço público que em tese lhes deveria ser um pouco mais acessível.

Nesse sentido, podemos pensar que com uma maior aproximação e admissão de moradores na universidade, podem ser conferidos a esses sujeitos um outro lugar nessa cena em que eles possam obter um espaço de fala. Portanto, cabe à universidade possibilitar essa abertura para a comunidade. Há um deslocamento do papel que a universidade pode desempenhar, em que ela deixa de se apresentar nessa cena como detentora do saber e distante das questões sociais, para um espaço de construção de conhecimentos e de formação humana e cidadã que dá um retorno para sociedade, em alguma medida, daquilo que ela produz. Essa concepção se faz pertinente pensando-se nesse paradoxo, em que esses dois espaços estão próximos, mas ao mesmo tempo se encontram tão distantes.

3.5 Escolas Investigadas.

Foram feitas entrevistas em 5 (cinco) escolas, sendo 3 privadas e 2 públicas. Nesse caso, serão abordados impressões e questões pertinentes que incitaram reflexões e posicionamentos a respeito do meu lugar enquanto pesquisador diante da demanda e expectativa de projeto que fosse realizado na escola.

Escola (A).

A primeira escola, era de ensino privado e muito extensa em termos físicos. Foi feito inicialmente um contato com os funcionários atuantes na secretaria, eles indicaram que conversasse com a diretora visando abordar sobre a pesquisa para que ela decidisse se eu poderia realizá-la na escola ou não. Assim, fui em dois dias diferentes e não obtive êxito em encontrá-la. Na terceira tentativa, consegui encontrá-la e lhe disse que apresentaria um documento escrito voltado para apresentação da pesquisa. A diretora sinaliza que seria interessante que eu conversasse com ela de forma mais informal e que não seria necessário lhe apresentar tais documentos. Após falar alguns minutos sobre objetivos da pesquisa, ela se apresentou de forma bastante curiosa diante das questões voltadas a Psicologia Clínica, abordando conflitos vivenciados com sua mãe, reiterando o fato de que ela precisaria fazer um tratamento com um psicólogo. Cita o filme “Fragmentados” fazendo indagações referentes a casos de pessoas que possuíam múltiplas personalidades, além de casos de depressão. Mais adiante, ao afirmar que gostaria de entrevistar professores gravando suas falas para que estas pudessem ser transcritas depois, a diretora me informa em tom de humor, que seria interessante que eu tivesse contato com uma professora descrita como “problemática” pois ela tinha muita dificuldade em se relacionar com outros professores e com a equipe da coordenação pedagógica.

Além disso, outras indagações feitas pela diretora foram no sentido de que já houve um psicólogo que atuou na escola, mas que no momento ele não trabalhava lá mais. Pergunta se eu acharia importante que eles contratassem um psicólogo, e que a partir do seu entendimento, seria mais interessante que este atuasse de forma individual com os alunos e com as suas famílias, abordou sobre a dificuldade dos familiares em aceitarem certos diagnósticos médicos que são dados aos alunos. Nessa escola, foi interessante pensar na transferência estabelecida com a diretora que deu muita abertura para que o trabalho fosse realizado na escola, disponibilizando locais específicos para a realização das entrevistas bem como procurou conversar antes com os professores sobre a pesquisa, tendo-os influenciado talvez na sua motivação a respeito da participação na pesquisa, visto que certamente a sua fala enquanto diretora do colégio tenha tido um outro peso do que a minha enquanto pesquisador externo e possível “espião” do trabalho que eles executam. Foi interessante notar que essa abertura ampla tenha ocorrido também em decorrência da identificação que ela possivelmente tenha em relação ao trabalho do psicólogo, mesmo que desconheça algumas especificidades do seu trabalho, essa aposta nos assegura enquanto psicólogos de um amplo campo de

atuação que se apresenta diante de nós, o que exige bastante tato escuta, reflexão e criatividade no que tange a formas de atuação diante desse cenário.

Escola (B).

Nesse colégio, também privado, foi feito inicialmente uma visita no intuito de demonstrar um interesse em realizar a pesquisa por lá. Como a coordenadora não se encontrava no dia, o secretário me indicou que deixasse por lá a carta de apresentação da pesquisa e também sinalizou que deveria ser enviado para eles por email, o que também foi feito. Mais adiante, por não obter um retorno da escola se poderia ou não realizar a pesquisa por lá, procurou-se ir até lá fisicamente de novo e nessa ocasião ela se encontrava presente e com horário disponível. Nisto, ela solicitou que fosse abordado sobre as principais questões da pesquisa pois não teve tempo de ler o projeto que havia sido entregue para a escola. Nesse caso, a coordenadora sinalizou que há nessa escola uma abertura grande para realização das pesquisas advindas da universidade, pois ela entende que estas fornecem contribuições importantes para a compreensão da realidade da escola, ressalta aspectos positivos referentes a qualidade do colégio no município e aborda também sobre sua formação, com esmero aborda sobre a sua carreira e sobre o percurso na academia que lhe rendeu o título de doutora. Em relação ao alunado, declara que muitos que por lá estudaram conseguiram construir uma carreira profissional importante em diversas áreas.

Também nessa escola, houve a reserva de um setting específico para a realização das entrevistas. A própria coordenadora estabeleceu os horários nos quais haviam mais professores disponíveis, além disso, ela procurou conversar com eles sobre a participação na pesquisa e ainda se organizou no procedimento de chama-los nas aulas em que estivessem mais tranquilos ou em horários nos quais estivessem livres, talvez por se preocupar com o fato de que houvesse uma circulação nossa pelos espaços da escola. Ressaltou a condição da utilização de uma vestimenta menos informal para que isso não chamasse atenção do alunado de alguma forma. Ela abordou em alguns momentos que alguns dos educadores que seria entrevistados haviam sido contratados a pouco tempo pelo colégio e por isso não haviam se integrado totalmente a “filosofia da escola”. Disse em vários momentos, que a escola sempre procura fazer o seu papel diante de casos de alunos que apresentam problemas escolares, que procura sempre indicar para alguns serviços privados em casos que extrapolam a sua atuação. Evidenciou o fato de que alguns pais tem muitas dificuldades de aceitar o diagnóstico

que é dado ao filho o que complica bastante o trabalho que refere-se a tríade: escola-família-aluno e demonstrou interesse que fosse feito uma devolutiva ou um trabalho com alunos relacionados a orientação profissional, pois percebe que no caso de alunos do ensino médio, a escolha profissional se dá de uma forma aligeirada e carente de sentido. Nesse colégio, a transferência da coordenadora pedagógica, aparentemente se deu devido ao fato do lugar enquanto pesquisador da instituição pública que ela havia ressaltado como muito importante para o município, nesse sentido, ela ressaltou em alguns momentos o valor positivo que ela atribuía a pesquisas e que o colégio sempre recebe pesquisas advindas da universidade.

No colégio B, chamou a atenção o fato da preocupação com a “imagem” da escola refletido através da reafirmação de suas potencialidades além da demarcação de o seu papel tem sido feito por parte da escola, sendo que seria mais produtivo o trabalho se houvesse uma maior participação dos pais. Talvez por meio desse discurso, esteja mascarada a dificuldade da escola privada em se responsabilizar diante das dificuldades do aluno.

Escola (C).

Escola pública de pequeno porte. Ao ir na escola, a única ressalva feita foi no sentido de que fosse apresentado a carta cedida pela secretaria de educação. Ao me apresentar como psicólogo, imediatamente em tom de humor, os profissionais da secretaria da escola sinalizaram que teria muito trabalho para ser feito por lá e no município. Perguntaram se seria possível realizar um trabalho na escola naquele momento. Mais adiante abordaram bastante sobre as problemáticas vivenciadas na escola, como violência, poucos recursos e também a forte “carência” encontrada nos alunos e suas famílias, por vivenciarem uma realidade socioeconômica complicada. Falam sobre o quão importante seria se fossem feitos projetos e trabalhos voltados para a escola, citam que na escola há vários casos de alunos que necessitariam de acompanhamento psicológico, mas que no município não se encontram muitos profissionais atuantes no serviço público e também privado, no caso desse último, ressaltaram a dificuldade de eles financiarem tal tratamento, devido de novo a questões de ordem financeira.

Foi interessante notar, uma forte insistência para que o trabalho desenvolvido pelo orientador educacional fosse notado. Nesse caso, os funcionários informaram que é ele que lida uma vez na semana com todos os casos de alunos que são encaminhados

pela direção. Relatam que é difícil para eles manejar algumas situações referentes ao comportamento de alunos indisciplinados. Nessa escola, as entrevistas realizadas tiveram que ser feitas com maior flexibilidade, sem um local fixo para realizá-las, assim como nas escolas anteriores. Devido a rotina escolar, foi difícil entrevistar alguns profissionais, foi comum ir nessa escola várias vezes e fazer poucas entrevistas. Mas certamente, o que chamou mais atenção, foi o fato do lugar dado ao aluno. Após ter sido feita uma entrevista com um educador na sala dos professores. Visualizou-se um cartaz na parede contendo a seguinte titulação: “Conhecendo as deficiências dos nossos alunos.” Nesse cartaz continha descrições contendo o nome e o ano escolar de alguns alunos com o seu respectivo laudo alunos, explicitados a partir de um texto que não esclarecia a respeito da causalidade, mas enfocavam mais a questão de sintomatologia extensa e em alguns casos esta era contraditória em relação ao próprio laudo.

Escola (D).

A escola D chamou a atenção devido ao seu grande espaço físico que comporta uma demanda grande de alunos que por lá estudam. O colégio corresponde a rede municipal de educação e no primeiro contato com ele, foi interessante notar o fato de não terem sido feitos questionamentos ou receios por parte da diretora após ter sido dito que havia um interesse de realizar uma pesquisa por lá. Nesse caso a apresentação da pesquisa se deu de forma muito sucinta, a única pergunta que ela fez foi se havia em mãos a declaração da Secretaria que dava aval para a realização da pesquisa. Sobre essa cena, é importante destacar que a diretora no dia em questão estava aplicando uma prova para uma turma em que a professora havia faltado. Essa cena é emblemática para mostrar a situação de aligeiramento vivenciada nas escolas, especialmente as da rede pública. Situações como essa, em que uma há rotina dos profissionais que precisam realizar várias atividades e funções, ocorrem com frequência, o que indiretamente ou não, pode dificultar que no cenário escolar ocorram momentos de reflexão sobre o sentido das práticas que ocorrem no cotidiano. Nesse primeiro momento, foi informado pela secretaria que a diretora estava ocupada e que por isso era necessário que a aguardasse por alguns instantes até que ela se encontrasse livre. Após ela encontrar-se disponível para nos receber, além do questionamento referente a permissão cedida, ela estabeleceu os horários nos quais se teria mais oportunidades de encontrar professores disponíveis e dispostos a dar entrevistas.

Nesse sentido, é válido acrescentar que nessa escola, também pública, não houve reserva de um espaço específico para a realização das entrevistas. Estas se deram de acordo com os horários livres dos professores em horários em que os alunos já haviam ido embora, ou em momentos nos quais os mesmos estivessem em aula. Grande parte dos participantes da pesquisa nessa escola foram entrevistados em um dia no qual estava ocorrendo um conselho de classe o que facilitou a obtenção de dados.

Escola (E).

O colégio em questão é privado e nesse caso, também houve a reserva de um espaço para que as entrevistas pudessem ser realizadas. O fato que merece notoriedade em relação a esse colégio foi que era o único dos colégios em que havia um psicólogo que por lá atuava. A sua contratação partiu do interesse da coordenadora da escola que considerou relevante a atuação do psi para lidar com casos de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem e comportamento. A figura dessa profissional aparentou ser bastante destacada e marcante em relação as decisões e acontecimentos que por lá ocorrem. Essa percepção se deu através da maneira pela qual ela interferiu na condução das entrevistas, haja vista que ela se incumbiu da tarefa de selecionar os professores dentro do recorte que estabelecemos. Nessa direção, chamou muita atenção de ela ter interferido durante uma das entrevistas e se posicionado diante das questões traçadas no estudo, o que aparentou coibir a educadora que estava se dispondo a ser entrevistada. Nessa cena, ficou notável o seu interesse em falar e nos informar sobre os seus posicionamentos referentes as problemáticas vivenciadas na escola.

Diante dessa cena, considerou-se relevante ouvi-la e lhe ceder um lugar de fala. Nessa direção, ela trouxe alguns descontentamentos referentes a atuação de profissionais externos que recebem demandas dessa escola. Criticou o fato de os profissionais de maneira geral, pedirem para que a escola lhes enviem relatórios sem contudo darem uma devolutiva do trabalho que desenvolveram com os alunos além de não irem fisicamente na escola. Disse que tem a impressão de que os profissionais normalmente são inseguros em relação ao trabalho que desenvolvem. Em relação aos psicólogos, questionou o fato de eles não saírem do consultório e irem até a escola, se referiu a essa postura como confortável e “fácil” de conseguir obter dinheiro. Sobre as suas experiências com psicopedagogos, afirmou que num dado caso, teve uma discussão muito grave com uma profissional que indicou para ela que deveria ser dado para determinado aluno atividades diferenciadas, porém não especificou o tipo de atividades

que deveriam ser trabalhadas e ao perguntar sobre estas, disse que a profissional não soube informa-la adequadamente. A coordenadora ainda abordou sobre a dificuldade da família em levar o aluno para fazer os tratamentos que a escola sinaliza que é importante, pois a partir de sua experiência percebe que há uma dificuldade dos pais em aceitar os diagnósticos. Relatou que há casos na escola de: dislexia, TDAH, autismo. Relatou que isso cria barreiras e dificuldades para a escola no que diz respeito a estratégias que podem ser tomadas visando auxiliar o aluno com dificuldades. Além das críticas referentes aos profissionais da escola, ela teceu críticas voltadas a “estrutura familiar” dos estudantes. Ressaltou ainda sobre a responsabilidade dos entrevistadores (estudante de psicologia/psicólogo) como profissionais de psicologia no futuro, no sentido de nos atentarmos para a nossa atuação no contexto escolar.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise dos resultados.

Ao todo foram analisadas entrevistas feitas com 50 professores. Desses, 78% (n=39) são do sexo feminino, enquanto 22% (n=11) são do sexo masculino. As entrevistas foram realizadas em 5 escolas da região, sendo três privadas na qual foram entrevistadas 25 professores (50%) e duas públicas em que foram entrevistados 25 professores (50%). Em relação a idade, 34% (n=17) possuem de 20 a 30 anos; 22% (n=11) de 30 a 40 anos; 40% (n=20) tem idade acima de 40 anos; e 4% (n=2) não quiseram informar a idade. Em relação ao tempo de magistério, 14% (n=7) dos entrevistados informaram que este é inferior a 3 anos. 34% (n=16) dos entrevistados informaram que tem experiência no magistério superior entre 3 e 10 anos; 36% (n=18) dos professores, afirmaram que tem entre 10 até 20 anos de experiência na docência; o restante 18% (n=9) afirma que possui experiência acima de 20 anos como docente.

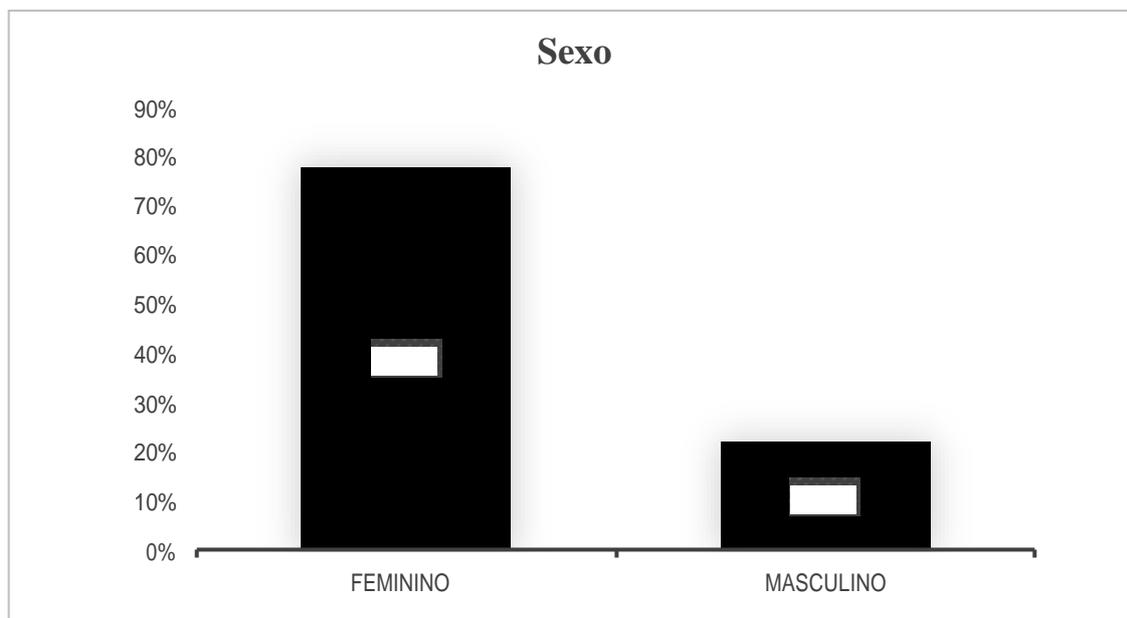


Figura 1 – Gráfico 1 – Sexo dos participantes.

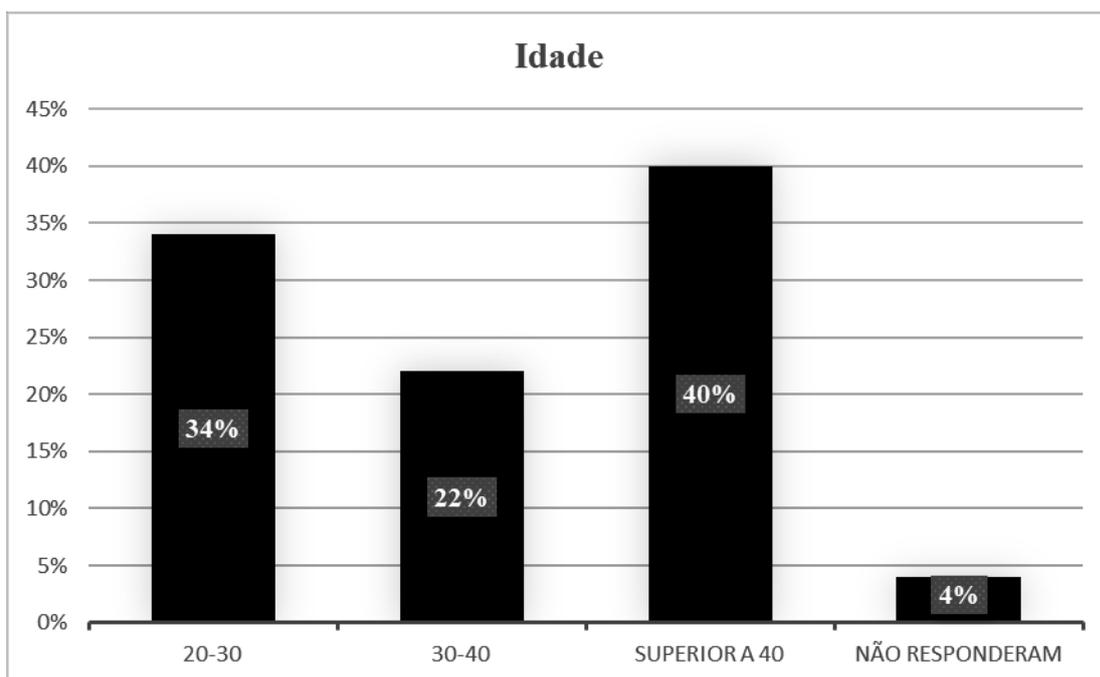


Figura 2 – Gráfico – Idade dos participantes.



Figura 3 – Gráfico – Tempo de experiência no magistério.

Tardif (2008) afirma que é apenas no início da carreira, entre 3 e 5 anos, que são construídas as bases dos saberes para a atuação docente. Trata-se de uma fase bem crítica, por representar um momento de incongruências em relação ao ensino que foi oferecido na formação, que de certa forma não consegue atender as demandas que surgem no contexto escolar.

No que tange à formação profissional, 78% (n=39) dos educadores declararam que possuem ensino superior completo, enquanto que o restante, 20% (n=10) afirmou possuir diploma de ensino médio normal. 48% (n=24) dos professores disseram que não possuem pós-graduação, enquanto que 52% (n=26) afirmou ter feito pós-graduação. Desses, 34% (n=17) declararam que possuem títulos de especialista; 8% (n=4) título de mestre; 6% (n=3) declarou que possui ambos; e 4% (n=2) possui o título de doutorado.

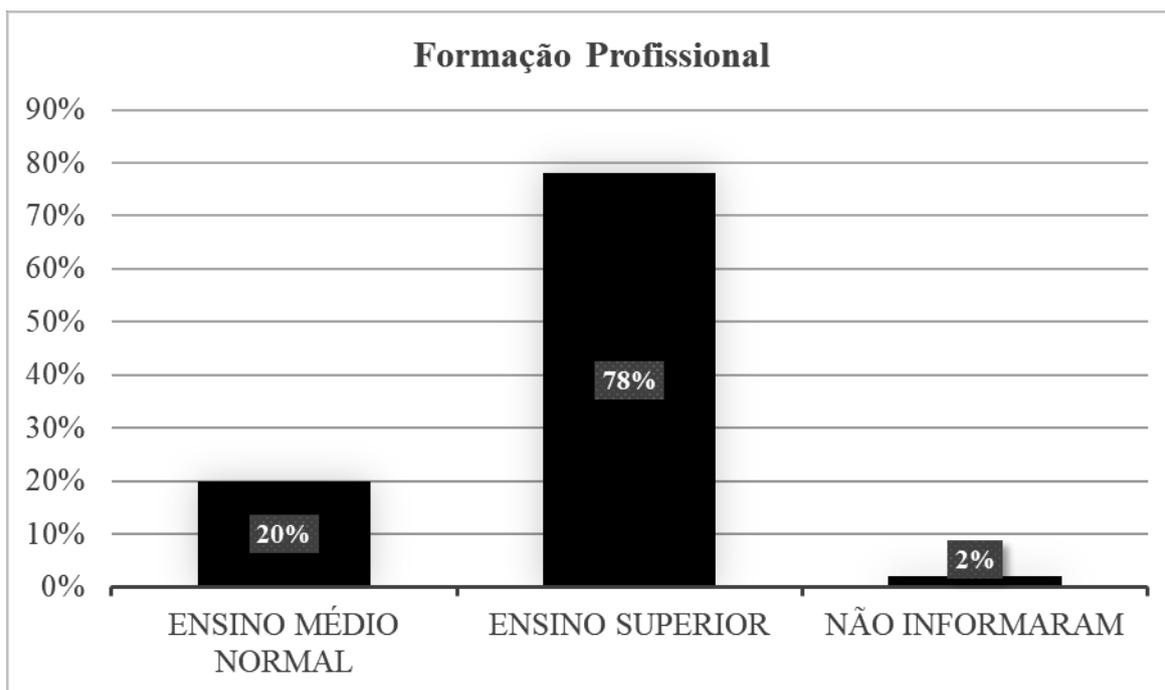
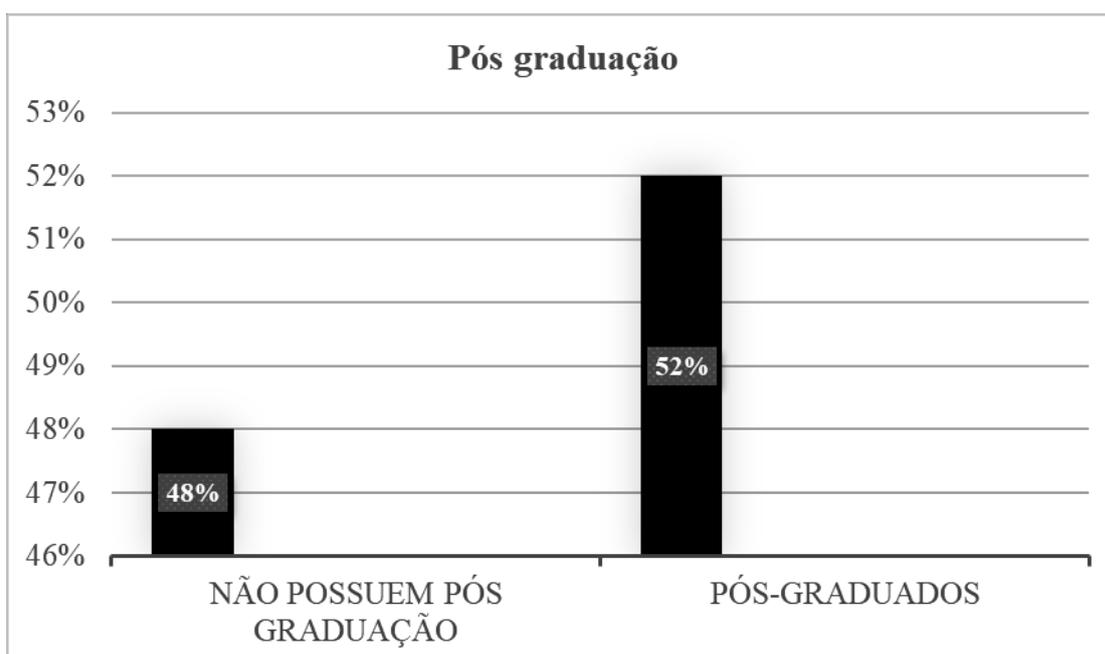


Figura 4 – Gráfico – Formação Profissional.



Quanto às temáticas que fundamentaram nossa pesquisa de campo, a análise dos resultados revelam o seguinte:

4.1.1 Sobre as expectativas dos educadores em relação à função do psicólogo.



Figura 6 – Gráfico – Presença/Ausência de psicólogos nas escolas investigadas.

Em relação à pergunta sobre a presença ou ausência de psicólogo escolar, 78% (n=39) dos educadores informou que na escola na qual foram entrevistados não havia psicólogo. Porém, desses 78%, alguns ressaltaram que já houve psicólogos atuantes na escola em que foram entrevistados em outros momentos ou mencionou a existência de psicólogos que não necessariamente atuavam na escola como psicólogos escolares, mas que atendiam demandas de alunos da escola:

Hoje em dia não fixo, não tem mais. Mas nós temos uma pessoa que se for solicitada ela vem atender na escola. (entrevista 1)

Nessa escola aqui que eu saiba não, não tô lembrando. Da escola não. O que a escola faz é contratar psicólogos que eventualmente fazer trabalhos com os alunos. (entrevista 18)

A psicóloga escolar trabalha na Saúde Escolar. A escola que faz o encaminhamento pros pais pra o coordenador lá. (entrevista 30)

Apenas, 8% (n=4) dos entrevistados de todas as escolas informaram que tem psicólogo na escola. É válido ressaltar o fato de que em apenas uma escola privada em que fui, havia de fato uma psicóloga escolar a qual não tive contato. Nessa escola, em específico, foram entrevistados 4 educadores, porém um deles não soube informar se havia psicólogo escolar. 14% (n=7) dos professores não sabia se havia ou não psicólogo na instituição em que lecionavam:

Acredito que tenha sim, só não sei dizer. (entrevista 8)

Não sei, eu acho que não! Se tem eu não sei! (entrevista 42)

Não sei... Não sei. Isso aí o professor não tem muito contato. Ele direciona nas reuniões ele indica o grupo de professores e esse aluno acaba sendo direcionado para esse profissional. (41)

Nem sei não, nunca participei não! (entrevista 50).

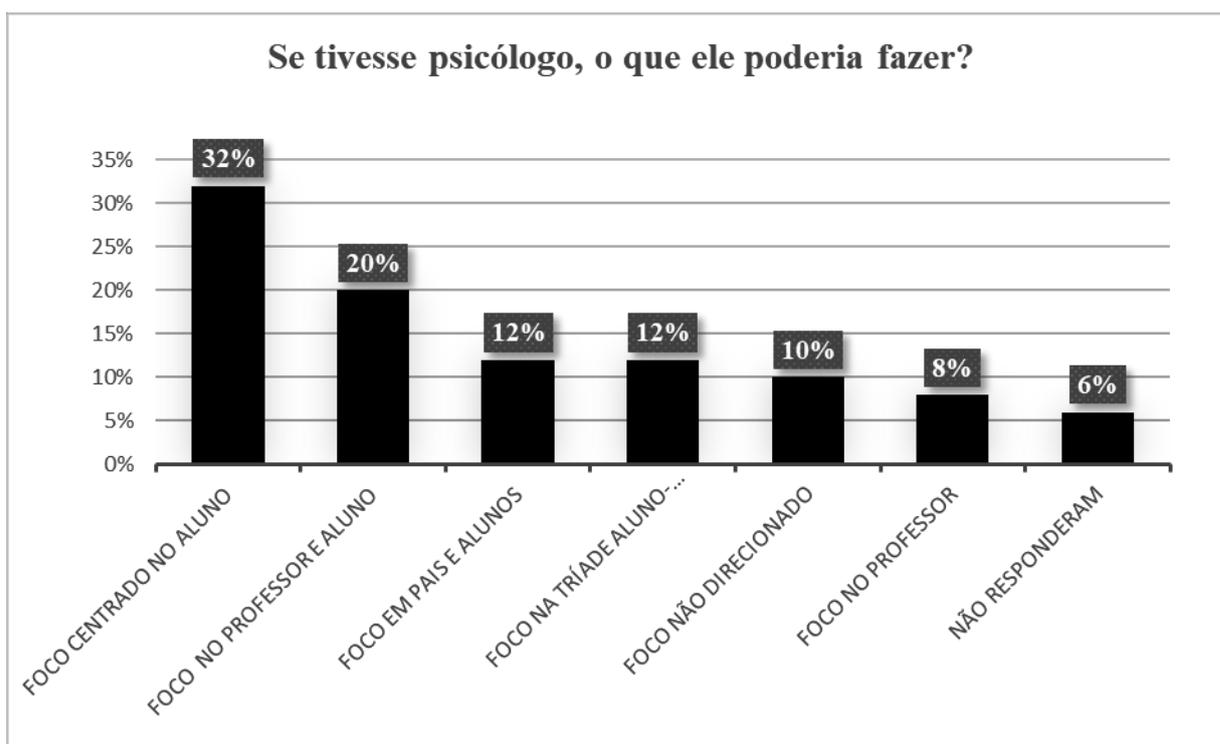


Figura 7 – Gráfico – O que o psicólogo poderia fazer na escola.

Em relação a atuação do Psicólogo na escola, nos casos em que este se encontra presente (1 escola em que foram entrevistados 4 educadores), perguntou-se sobre trabalho que desenvolve no cenário escolar. Nos casos majoritários (4 escolas, 2 públicas e 2 privadas representadas pelas entrevistas com 46 entrevistados) instigou-se

os docentes a respeito de uma atuação possível que eles desejassem que o psicólogo realizasse visando fornecer contribuições para a escola. Nas respostas, podemos observar que as expectativas quanto à atuação do professor podem ser assim elencadas em ordem decrescente: Foco centrado no aluno (n=16); Foco no professor e no aluno (n=10); Foco em pais e alunos (n=6); foco na tríade aluno-escola-família (n=6); Foco não direcionado a atores em específico (n=5); foco centrado no professor (n=4).

Foco centrado ao aluno:

Nessa categoria, representada por 34% (n=16) das falas, os educadores relataram expectativas de atuação do psicólogo a partir de múltiplas formas de atuação que tem como foco exclusivo no alunado. Exemplos podem ser evidenciados a partir de demandas de atuação: com jogos, abordagem de temas transversais, conversas e acompanhamento com aqueles que possuem dificuldades, acompanhamento contínuo, observação, encaminhamento para serviço de saúde, abordagem sobre questões que professores tem dificuldades.

Eu acho que ele podia trabalhar em cima desses alunos que estão tendo dificuldade, eu acho que deixar um psicólogo pra escola toda com tantos alunos, eu acho que é irreal! É impossível! Você fazer, sei lá... acho que pode até ter uma conversa, mais vai demorar até descobrir todos os alunos. Cada caso é um caso! você vai ter que julgar cada caso de uma maneira, então acho que ele poderia estar lá pra acrescentar sim! Só que... acho que só um, é bem difícil. Mais uns 5, pelo menos! (entrevista 21)

Um acompanhamento das crianças, conversar com eles, os que têm mais dificuldade, poder tirar um pouco eles de sala. (entrevista 2)

Podia ter uma assiduidade, né, um acompanhamento! Porque vir uma vez ou outra quando a gente tá com um problema de comportamento. Eu acho que, tinha que ter uma assiduidade! Que seja uma vez no mês! Mas uma vez no mês, para esses alunos aqui, pra aquela escola ali. Fazer um acompanhamento, observar, fazer um relatório, né! Ele vai pela profissão dele, experiência, ele vai encaminhar outros setores da saúde. “Oh, esse aqui eu tô dando alta!”; “Agora vai pra outro!”; “Psiquiatra!”. Eu passei por alguns alunos aqui que precisava passar por psiquiatra! (entrevista 26)

Além dessas possibilidades, houve menções, a partir de expectativas que evocam atendimentos individuais centrados apenas no aluno, avaliação com o respectivo parecer a posteriori, além do pedido de “diagnóstico”. No entanto, também encontrou-se uma demanda que embora focada ao alunado, demandou uma atuação coletiva com os alunos o que contrapõe a lógica reducionista quando restrita a um olhar apenas sobre o indivíduo.

Eu acho que ficaria muito mais fácil pra gente, que teríamos um diagnóstico de cada aluno né! Então a gente, quando estivéssemos adentrando a sala de aula, a gente já saberia mais ou menos o que a gente tem que ali na turma né! O que a gente vai ter em mãos ali pra trabalhar, né, acho que facilitaria o nosso trabalho. (entrevista 21)

Ele iria avaliar né, aí acho que só ele mesmo pra dar esse... esse parecer né, com o olhar dele de psicólogo A gente, independente de ser, de ter que ser um pouquinho de cada coisa nós não somos habilitados a falar assim, com uma visão de psicólogo. (entrevista 44)

Olha, eu acho, que ele poderia estar ajudando nessa questão, desses alunos que tem esses problemas em casa, porque, aqui nessa escola eu estou a pouco tempo, mas na outra escola que eu trabalho a gente teve casos de pais alcoólatras, drogado, alunos que sofreram abuso sexual, isso é muito frequente entre os alunos da rede pública, muito frequente, e, eu acho que se tivesse uma psicóloga pra estar trabalhando essa questão, porque, as vezes, eles (os alunos) conversam muito com a gente, eles procuram a gente pra dar suporte, talvez, se tivesse um psicólogo, talvez, eles procurariam o psicólogo. (entrevista 29)

Além disso, dois apontamentos foram feitos sobre aprendizagem nesta categoria em que, no primeiro caso esta é compreendida apenas como um “déficit” enquanto que no segundo caso esta é associada a alguns “transtornos”, especificamente referidos a partir das expressões “hiperativismo” e “dislexia”.

Um trabalho contínuo com os alunos, não só aqueles que apresentam um déficit de aprendizagem, mas também para aqueles que apresentam aprendizagem da média, para que sempre esse trabalho ligado a psicologia seja algo saudável e acrescentar pro ritmo diário da escola. (entrevista 7)

Muito! Tratar esses casos, ajudar a gente a dar solução pra esses casos de hiperativismo que a gente vê! É... casos de dislexia, de crianças que não conseguem prestar atenção muito tempo na mesma coisa por um longo tempo, então esse, isso tudo são coisas que poderiam ser tratadas! Crianças que tem problema pra se adaptar ao grupo né! Então, são todos casos que poderia ser tratados de forma certa né! (entrevista 32)

Foco no professor e no aluno:

Nessas falas, representadas por 20% (n=10) dos educadores, encontrou-se menções à demandas que apontam o professor como um parceiro do psicólogo que poderia lhe fornecer informações que o ajudaria a compreender melhor as características e especificidades dos alunos, no sentido do que poderia ajudá-lo a atuar de forma mais clara e consciente diante do aluno. Alguns professores acreditam que o psicólogo pode orientar sobre maneiras de intervir diante das dificuldades que eles enfrentam com os alunos (questões emocionais, alunos que apresentam problemas familiares; sobre a especificidade psicológica no que diz respeito a aprendizagem, atitudes e traumas).

Também há apontamentos que convocam uma atuação clínica nos moldes da psicoterapia tanto para aluno quanto para professores.

Em todo conflito e divergência que a gente tem aqui, perguntar entender a raiz da revolta, dessa falta de atenção, acho que ajudaria no caso, mais que os adolescentes são isso aí transformação, até pra nós professores em alguns momentos precisamos deles, todos, acho que todo mundo devia ter um psicólogo, mas nessa fase escolar seria muito válido na escola, por conta dessa vinda ne, caso haja necessidade ele tá ali pra te orientar, pra te dar uma outra saída, pra você enxergar aquele problema de outra maneira, pra ele te ajudar a enfrentar o problema, acho que na escola devia ser obrigatório, pela equipe multidisciplinar, a gente fala assim, hoje em dia principalmente a gente que vê que a escola, tem que resolver os conflitos, então o psicólogo seria parte integrante, permanente. (entrevista 20)

Eu acho que ia nos orientar em certas atitudes que devemos fazer com aqueles alunos, a quem encaminhar, acho que a função do psicólogo seria essa. E também nos ajudar, nós professores, temos um grande desafio em sala de aula muita das vezes também. (entrevista 4)

Primeiro, teria que ter psicólogo pros professores! Os professores saem de sala, assim, exauridos mentalmente, é muito... é muita... carga que você carrega! Então, primeiro eu acho que deveria ter pros professores, pra começar! E, pros alunos também, pros alunos também seria perfeito! Se os alunos tivessem atendimento! Eu tenho uma prima que na escola que ela estuda, né, particular! Tem esse atendimento, então eu acho... é uma vez por mês, se eu não me engano, ela fala com cada aluno, pergunta o objetivo e tal. É uma outra cabeça que as crianças tem, entendeu? Por ter esse acompanhamento, acho que é muito válido! (entrevista 28)

Válido ressaltar que na única escola que possuí uma psicóloga, os entrevistados relataram que este atua com jogos, dinâmicas, atividades e conversas com os alunos. Embora ela não aborde especificamente o que fez junto com o aluno, dá um feedback geral sobre o trabalho que foi feito para eles, estabelecendo um diálogo com o educador.

É, caso a caso né! O que eu conheço assim e que eu vejo, é muitos jogos, dinâmicas que ela faz, conversa, porque assim, a gente não acompanha. Por exemplo, eu tenho o aluno José, então, na hora que ele está no psicólogo eu estou em aula, então não tem como eu largar e acompanhar. Ela que passa, entende “Olha, eu fiz isso!” Mas não logo no início, não é assim de imediato não! Primeiro ele vai, faz o trabalho dela, aí e depois que a gente começa a caminhar juntinho! (entrevista 52)

Ela trabalha com jogos, por exemplo: cada aluno tem um jeito, tem um aluno que é fechado, ela trabalha com interação, ela chama um outro coleguinha pra trabalhar junto...tem aluno que tem problema...dislexia aí ela vai trabalhar com texto, depende do grau de cada um. (entrevista 53)

É o que eu falei. Ela trabalha, o modo como ela trabalha lá com eles, ela não passa exatamente o modo como ela trabalha, mas ela passa, ela explica, ela chama o professor pra conversar, pra acompanhar o desenvolvimento do aluno. Não posso te dizer exatamente o que ela utiliza em sala de aula, mas o que ela, o que tem que ser passado pra nós professores é passado! (entrevista 54)

Foco em pais e alunos:

Nessa categoria que corresponde a 12% (n=6) das entrevistas, encontra-se expectativas de atuações que se restringem ao aluno e sua família, sendo que o psicólogo deveria atuar com foco exclusivo sobre eles. Dentre as atuações, o lugar do psicólogo seria intervir na comunicação com os familiares em casos de alunos que apresentam conflitos na escola; tratar problemas familiares; orientar os pais sobre as “deficiências dos alunos”. Cabe salientar que nesses apontamentos, não há sugestões de uma atuação que convoque e acione profissionais da escola como foco também do trabalho do psicólogo, o que pode revelar algo sobre a dimensão da dificuldade que muitas vezes há na escola de se responsabilizar diante dos conflitos que os alunos apresentam.

Eu acho que ela poderia ter mais contato com esses pais, entendeu! Que eu acho que tá faltando um pouco. Um contato mais dos pais, ser mais presente na escola, não com a gente, mas com ela mesmo! Aqui é uma escola com mais de mil e poucos alunos e é só ela, entendeu! E eles são mais preocupados eu acho com as crianças mais grandes que tem aqui né, os problemas, com eles já é uma coisa assim, muito pior! Então pra criança que eu acho que eles pensam que dá jeito logo vai deixando pra depois. Acho assim, que ela faz um excelente trabalho na Pastor Gerson! Mas só isso mesmo de cada vez mais chamar a famílias! (entrevista 50)

Teria que pegar todos os casos que a escola encaminha fazer uma triagem pra comunicar com os pais. (entrevista 22)

Psicólogo escolar? Ah, eu acho que se tivesse, não se se estou errada, mas assim, poderia tentar conversar com a família, tentar fazer esse, essa, esse elo, trazer mais a família pra escola, e conversar mais com os alunos. Seria uma forma diferente de falar, de olhar, eu acho que ajudaria. (entrevista 43)

Fazer um diagnóstico correto desses alunos que as vezes o diagnóstico é baseado em achismo, então a gente não consegue ter a conclusão do problema. Fazer uma ação dos pais. Os pais precisam ser orientados até pra que eles aceitem as deficiências dos alunos. Por que a maioria não aceita. E, infelizmente, esse é o maior problema, por que assim, tipo, a gente percebe que o aluno tem um problema, a gente não sabe qual é, mas é um problema, que precisa ser tratado. E, o pai não aceita. Acha que é preguiça, que a criança tá fazendo corpo mole, que o professor não tá fazendo suficiente. Ele não consegue entender que o aluno precisa de um tratamento adequado. É o maior problema. Então, eu acho que uma equipe de psicólogos, psicopedagogos, acho que psicopedagogo, né? Que lida mais com a aprendizagem? Não só psicopedagogo, precisa de psicólogo também. Ajudaria nesse, nessa parte de trazer os pais até a escola, a gente muitas vezes têm problemas familiares muito graves que precisam ser tratados. Às vezes um aluno que perdeu a mãe, aluno que sei lá, fica em casa o tempo todo, têm que lidar com a separação dos pais, que vivem em ambientes que têm violência doméstica. Então, são vários problemas que poderiam ser tratados por uma equipe especializada. (entrevista 42)

Foco voltado para a tríade aluno-escola-família:

O aspecto em comum que sobressai sobre essa categoria, que corresponde a 12% (n=6) dos entrevistados, refere-se ao fato de que as intervenções do psicólogo sejam voltadas para a tríade aluno-escola-família. Porém na maioria das falas não há propostas de um trabalho do psicólogo que articule e conecte esses atores, mas são propostas de atuações distintas para cada um desses atores. Em relação ao aluno, as principais sugestões de atividades foram: tratar de questões referentes ao processo de alfabetização, observação de comportamentos e faltas, questões emocionais, investigação do comportamento. Em relação ao professor, sugere-se que o psicólogo possa auxiliá-lo na compreensão: do desempenho do aluno e no seu comportamento extraescolar relacionado ao seu ambiente familiar; das suas necessidades; supostos transtornos (TDAH); e também orientá-lo junto aos demais profissionais da equipe pedagógica.

Eu acho que seria esse trabalho de pesquisa, de conversar o porquê a criança tem aquele tipo de comportamento, assim, fazer um trabalho paralelo com o professor. Eu acho que isso iria ajudar bastante, ajudaria. Sempre uma pessoa de fora observando, é sempre bom, aí alerta o professor: olha aquele aluno ali, vai ajudando o professor q tá com tantos alunos em sala de aula. Aí assim, seria uma maneira de estar ajudando os alunos e professores, orientando, encaminhando aos pais, fazendo esses relatórios mais detalhados que precisam ser feitos. Essa conversa mais profissional com os pais, eu acho que isso é necessário. (entrevista 40)

Ele poderia conversar com os pais juntamente com os alunos né! E também com o professor pra saber o desempenho desse aluno, como que é em sala de aula, como que ele é em casa e... por... a intermédio do da Psicologia, procurar compreender o aluno, procurar assim, né, é... ajuda-lo de alguma forma para que ele venha a ser alfabetizado ele vem continuar lendo, venha a continuar sendo alguém na sociedade. (entrevista 34)

Nos ajudar com essas questões, observar o comportamento, os alunos mais agitados, os alunos faltosos, pra dar uma olhada na questão familiar, o que isso tá influenciando no emocional desses alunos. Esses alunos que tem algum tipo de necessidade, um déficit de aprendizagem, o aluno que é hiperativo, a gente precisa de um acompanhamento mais de perto, eu acho, até pra orientar a equipe docente, orientar o administrativo, todo mundo tem que estar envolvido na situação. (entrevista 36)

Interessante notar, a partir de uma fala, que para um educador seria interessante que o psicólogo pudesse atuar de forma semelhante ao coordenador pedagógico e também como o psicopedagogo, que ao seu ver são muito eficientes no que diz respeito à orientação de familiares e também nas conversas com os alunos.

Olha eu acho que seria, nessa área de atuação, seria como o psicopedagogo faz. Seria conversar! Seria o que a orientação. Atuaria na escola, atua na orientação educacional, ele participa das conversas com os alunos, com a orientação, conversa com os familiares, mais ou menos o que a gente já faz sem a figura do psicólogo. Mas claro, que o psicólogo tem um conhecimento muito maior, porque ele estuda essa parte com mais detalhes, mas a gente, hoje, nosso quadro, nosso perfil de escola a gente não tem ainda esse profissional aqui. (entrevista 19)

Não situaram um ator específico como foco do trabalho do psicólogo:

Nessa categoria, em que diz respeito a fala de 10% (n=5) dos entrevistados, encontrou-se apontamentos que não situaram um ator específico como foco do trabalho do psicólogo. Um dos entrevistados pontuou a presença do psicólogo na escola como maneira efetiva de lidar com as queixas escolares no contexto de Seropédica, sendo que para ele, o profissional psi poderia agir visando fornecer para a família um maior esclarecimento a respeito do seu trabalho, buscando desconstruir estigmas e preconceitos referidos a sua prática:

Como eu te falei na escola pública que eu trabalhava tinha a psicopedagoga que encaminhava para o psicólogo da rede pública, dentro da escola é melhor ainda, fica tudo nesse âmbito de escola, que é igual em Seropédica, na prefeitura, muitas crianças que são encaminhadas para o psicólogo elas estão no mesmo ambiente que adultos e crianças com problemas muito mais sérios do que o dela, então o psicólogo na escola reduziria esse preconceito, meu filho não está com uma doença, ele só está com uma dificuldade, então o papel desse psicólogo seria reduzir esse preconceito ao redor do psicólogo ou psiquiatra. (entrevista 10)

Há outras falas que destacam: a importância de um trabalho voltado para a mediação de conflitos; a percepção de que os problemas identificados no público infantil, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, são decorrentes das instalações físicas que possuem muitos brinquedos que dificultam a aprendizagem dos alunos; abordagem de um educador sobre o seu desconhecimento a respeito do trabalho do psicólogo; o fato de que a função do psicólogo escolar é substituída e bem feita por outros profissionais da escola (coordenação e orientação pedagógica).

Não sei como é o trabalho dele, entendeu? É difícil falar porque eu acho que também passando as atividades que eu passo pra eles verem, as atividades que eu faço pra eles observarem o que tem que melhorar, o que não. Porque as vezes o problema pode ser aqui na sala porque tem muito brinquedo, tem muita coisa, então acha que é só brincar. Igual agora acabei o trabalho,

“tia, já posso brincar?”. O tempo todo! Então pode ser que aqui, a área aqui atrapalha eles um pouco. (entrevista 3)

Eu acho que ele poderia atuar nessa mediação de alguns conflitos ali que é muito comum nas escolas e atuar principalmente nesses casos né, de indicação... sei lá... Seria muito satisfatório e interessante!(entrevista 46)

Seria é... eu digo assim, não existe aqui um psicólogo escolar, não existe aqui, mas é... a função que é feita pela coordenação, é... é algo muito digamos assim, digamos eficaz! Então na ausência é trabalhado isso. Então, existe essa...essa questão, não existe! Não tem! Mas a coordenação, enfim, a direção, ela trabalha muito bem isso! (entrevista 13)

Foco centrado no professor:

Nessa categoria, a expectativa de atuação do psicólogo com a escola volta-se para uma atuação que tem como foco específico apenas o educador. Essa categoria é correspondente a 8% (n=4) dos docentes entrevistados. Dentre as funções possíveis do psicólogo destaca-se o auxílio que ele pode oferecer ao educador na análise e na detecção das problemáticas dos alunos descritos como: possuidores de dificuldades; ansiosos; e também com comportamentos diferenciados. Além disso, nessa categoria identificou uma aposta de que caso houvesse psicólogo escolar este poderia lhes fornecer algum direcionamento sobre como o professor poderia atuar junto ao aluno.

Eu penso assim, ele poderia no caso, consultar os professores, as turmas nos quais nós temos problemas. Dedicarem um tempo a estarem conosco em sala de aula, pra eles mesmos detectarem e verem, eles mesmos fazerem a leitura desses alunos. Porque uma coisa é eu dizer, eu peço para eles participar dedicar um tempinho, né, meia hora não sei. Na sala de aula pra poder acompanhar. (entrevista 31)

Ah... Eu acho um profissional capacitado pra dar esse primeiro, esse primeiro suporte pra gente em casos de alunos que tem comportamentos diferenciados, especiais assim, que a gente nem sabe se é patológico ou não. Então eu acho que seria o profissional mais adequado, preparado pra isso. (entrevista 47)

Se tivesse um psicólogo escolar, eu acredito que ajudaria bastante os professores, porque muitas coisas a gente não pode ajudar, mas às vezes o psicólogo, como ele tem a formação e o conhecimento, eu acho que ele pode ajudar muito mais que a gente. Porque, por exemplo, um aluno que tem uma dificuldade, é muito ansioso, tem dificuldade de se enturmar com a turma, às vezes eu acho que o psicólogo escolar teria como nortear a gente de como a gente poderia trabalhar com esse aluno, teria uma união melhor entre professor e psicólogo, porque a gente sabendo o que ele precisa, o psicólogo mostrando pra a gente o que ele realmente precisa, eu acho que a nossa disciplina pra esse aluno se tornaria mais fácil, ao meu ver. (entrevista 11)

4.1.2 O Encaminhamento das queixas escolares de crianças e adolescentes para os serviços de saúde.

Buscou-se com elas compreender como os professores manejam e intervêm nesses casos junto à escola, bem como avaliam a necessidade e o retorno destes profissionais referente ao serviço que fizeram com os alunos para eles.



Figura 8 – Gráfico – Procedimento adotado ante alunos que apresentam problemas de aprendizagem

Quanto ao procedimento adotado pela escola ante alunos que apresentam algum problema de aprendizagem, obteve-se as seguintes categorias em ordem decrescente: intervenção voltada para a família 32% (n=16); encaminhamento 28% (n=14); tentativa de resolução pela escola 22% (n=11); intervenção em sala de aula pelo professor 14% (n=7).

Intervenção voltada para a família:

32% (n=16) das falas foram referidas a procedimentos que dizem respeito a uma atenção que tem como produto final uma intervenção voltada para a família. Observamos que ou referem-se a um acesso direto à família ou encaminhamento envolve outros atores em específico da escola na comunicação com a família, como pode ser visto nos trechos abaixo. Sobre o acesso direto à família destacamos:

Eles chamam o responsável e a gente vai trabalhando de outra forma com eles, no caso da alfabetização, tem que dar uma parada no material que eles estão estudando hoje, para poder alfabetizá-los. (entrevista 2)

A gente chama a mãe pra conversar sempre. (entrevista 3)

É sempre chamar a família pra saber, de repente essa família tem um laudo, pra juntos chegarmos a uma solução. (entrevista 10)

É conversado com os pais, né, e muitos pais vem com matrícula e não falam, não apresentam a direção que os filhos tem os laudos ou tem um laudo e naquela conversa a mãe fala “O meu filho não tem!” é que existe muito essa dificuldade que ter um laudo é uma vergonha pra família, ou algo assim entendeu? Não, mas chegar e comentar “Existe esse problema, essa dificuldade e essa dificuldade tem que ser tratada, não podemos ficar só nisso aí e não sei se é uma das perguntas que virão e tal, alunos que, problemáticos, dois ou três laudos e que três ou quatro anos de trabalho e você olha pra esse aluno e fala assim “Que aluno, que diferença!” por que houve um trabalho, houve um tratamento, né, houve uma questão assim, foi preventivo, né, digamos assim, foi trabalhado para que depois chegasse no ensino médio um aluno totalmente perdido, a mercê da situação dele. (entrevista 13)

Em outras falas, o foco do procedimento é intervir sobre a família, mas nesses casos são citados outros atores que participam dessa mediação referente à comunicação para a família dos problemas apresentados pelos alunos na escola. Os principais profissionais da escola citados foram: diretores; coordenadores e orientação pedagógica. Vejamos:

Bom, aqui eu não tenho muita experiência. Mas o professor sinaliza pra coordenação e a coordenação chama os pais pra conversar, pra saber se os pais já perceberam isso na, nas atividades em casa, nas atividades escolares que eles levam pra casa, se já houve algum problema em outra escola, mas assim, a gente sinaliza e passa pra coordenação e a coordenação retorna quando há necessidade da gente fazer alguma avaliação diferente, ou um trabalho diferente com o aluno. (entrevista 27)

A gente leva pra escola e aí o orientador educacional vai entrar em contato com a família pra tentar entender o motivo dela não estar aprendendo, a questão também do que pode ser feito por ela, saber se ela faz as atividades em casa. Ela faz, só que é nada com nada. É como se estivesse só de corpo presente, mas tem muita dificuldade. Aí é passado pra direção, orientador pedagógico em reunião e conselho, manda documento pros pais na reunião e é isso. (entrevista 37)

Primeiro a gente encami.. é... Primeiro a gente sinaliza pra orientadora pedagógica, pra direção da escola, e depois, é... a escola comunica, se comunica com a família e aí nós fazemos uma reunião pra poder esclarecer quais são aqueles problemas acarretados.(entrevista 49)

As falas acima demarcam a escola enquanto cumpridora de seu papel no que tange às problemáticas apresentadas pelos alunos. Chamou a atenção a enunciação de um educador na qual foram proferidas fortes críticas à família por esta não investir na

continuidade dos estudos do filho. Nesse caso, a família é descrita como “desestruturada” e a escola como uma instituição que fez o papel que lhe cabe diante das problemáticas que os alunos apresentam:

A escola oferece um suporte pra eles, faz reuniões com os pais. A gente tá sempre buscando. Aqui nós já tivemos alguns casos de muita dificuldade. Ano passado nós tivemos um aluno que já estava com 18 (dezoito), quase dezoito anos e já tinha tido o nono ano 3 (três) vezes em outra unidade escolar. Já tinha feito pra cá, ele não conseguiu, mas aí tem toda a questão da organização familiar que desencadeava isso aí. A gente sabia que ele era inteligente, só que não conseguia desenvolver. Então a escola propôs né, esse encontro de pais com ele também e infelizmente a gente não conseguiu avançar porque a família desestruturada preferiu tirá-lo da escola. (entrevista 21)

Encaminhamento:

O encaminhamento é descrito como procedimento realizado pela escola diante de alunos que apresentam problemas de aprendizagem. Isso se expressa por 28% (n=14) das falas. Duas modalidades de encaminhamento foram observadas: a primeira é direta e a segunda faz-se depois de terem sido feitas tentativas de contato com outros profissionais da escola, como o orientador pedagógico e a coordenação.

Quando demarcaram que o encaminhamento é feito diretamente, sem ocorrer outros procedimentos e diálogos entre os profissionais das escolas investigadas na pesquisa, dentre os profissionais para os quais os alunos são encaminhados estão psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos.

Isso varia de escola para escola, mas o procedimento, creio que é padrão, ele deve ser encaminhado para a psicopedagoga, para a profissional da área, para ajudar a trabalhar de uma forma interdisciplinar esse aluno. (entrevista 7)

Olha da minha parte, como eu já te falei, nunca encaminhei nenhum aluno que tenha tido problema de aprendizagem. Mas eu acredito que o padrão da escola é justamente encaminhar pra algo mais especializado. A gente acho que até tem aqui na escola psicólogo. (entrevista 9)

Eles são encaminhados a orientadora pedagógica, né, e aí ela tem um olhar maior, e encaminha pro que for necessário, pra fono; pra psicóloga; psicopedagoga. (entrevista 44)

Tentar um encaminhamento para um especialista, é difícil, mas as meninas, as diretoras elas tentam. (entrevista 42)

Interessante observar nesses casos em que o encaminhamento é descrito como feito de maneira direta, a menção a alguns serviços públicos do município que acolhem

queixas escolares sem, no entanto, haver explicações do trabalho desenvolvido pelos profissionais desses serviços:

Então, hoje... hoje o município trabalha com o mais educação. A escola trabalha com o Mais Educação. Esses alunos que a gente percebe que tá com essa dificuldade a gente encaminha, pro Mais Educação que acontece aqui. Entendeu? Não sei se já tem aqui Português, Matemática que eles tem como reforço, então é o Mais Educação. Tem dança, teatro, então é essa a pergunta? (entrevista 35)

Encaminhar pra saúde escolar. (entrevista 43)

Então, tem o, não sei se você já escutou, o Mais Educação. Aqui trabalha com Mais Educação, ai pega esses.. Pega não, separa esses alunos, indicam mais esses alunos com mais dificuldades, com aulas de reforço na parte da tarde, estudam de manhã e ficam até três horas da tarde tendo assim, atividades extras. A escola, também, faz encaminhamento por psicólogo, pro psicopedagogo, pra fono, por causa dessas dificuldades, mas mais que isso não sei não. (entrevista 39)

Encontramos também a ideia de encaminhamento como procedimento feito secundariamente, *a posteriori*, depois que se acionou outros profissionais da escola, como o orientador, e a coordenação das escolas. Essa pré-condição foi apresentada por 6 docentes:

Então o procedimento adotado pela escola, primeiro são os professores que vão indicar quais são os alunos, através de uma reunião avalia se é esse realmente o comportamento do aluno, a gente passa isso para a escola. Os diretores e os coordenadores chamam os pais. Assim conversam com os pais, e só assim, a partir da conversa com os pais a gente vai saber o que realmente se passa com o aluno, pra depois poder encaminhar pra um psicopedagogo que é o que vai cuidar caso o aluno precisar. (entrevista 8)

Então, já falei né? Quando nós detectados assim, alguma dificuldade, principalmente no primeiro ano, que é o inicial né? Nós chamamos o responsável, a escola passa... as professoras fazem relatório desse aluno e convidam os pais, os responsáveis, para vir á escola e a gente passa tudo que tá acontecendo: o comportamento do aluno, a falta de aprendizagem, aonde tá a dificuldade, ai a gente passa pro responsável, ai o responsável também colabora conosco, ai é o segundo passo, a escola detectou ai o pai vai dar o passo, assim, é um reforço ou se é um problema que tem que ir pra psicóloga, pra fono, neuro, muitos alunos passam...daqui a gente indica pra um neuro, são alunos que tem um comportamento muito agitado, ai detectam logo um TDAH, nós temos vários alunos aqui com hiperatividade, com dislexia. (entrevista 53)

A primeira coisa, a coisa mais importante é o conselho de classe, no início a gente pensa “ah conselho de classe chato” mas eu considero muito importante porque é o local que a gente tem pra sinalizar essas situações, a gente em sala de aula muitas vezes não consegue enxergar algumas coisas, que são sinalizadas no conselho de classe, e la você fala assim “nem tinha percebido isso” e a escola trata muito bem esse assunto logo que os professores sinalizam pra direção, logo tomam providencia, encaminham

para o psicólogo, psicopedagogo, a escola tenta se aproximar bastante dos responsáveis pra trabalhar em conjunto. (entrevista 22)

Tentativa de resolução pela escola:

Na terceira categoria – tentativa de resolução pela escola - 22% dos educadores relatam que os processos feitos pela escola não se voltam para o encaminhamento enquanto objetivo, mas há tentativas de gerir entre os profissionais da escola as dificuldades do aluno, incluindo-se dentro dos atores, também a família. O contato com a coordenação sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos foi abordado:

Aqui é ótimo! (risos) Aqui assim, a gente tem um acompanhamento, até quando eu cheguei, eu cheguei esse ano! E... teve alguns alunos que eu já vi, princípio que a gente vai aprendendo a ter um olhar mais clínico, vamos chamar assim, pra ele. Então eu já cheguei na coordenação a direção realmente, principalmente alunos do sexto porque estão vindo agora pra cá, né, do Ceusinho, então a gente costuma, aqui a gente tem um acolhimento muito bom. A gente conversa, a equipe... aqui é bom! (entrevista 25)

Então, quando eu tenho um problema com um aluno assim, eu levo pra coordenação, levo pra direção, pra ver o que elas podem fazer, com jogos pedagógicos, entendeu, e até mesmo aqui na escola mesmo, a coordenadora ela passa pra gente jogos que tem que ser trabalhado, nos ajuda nos dá material suficiente pra gente trabalhar. (entrevista 34)

Além da coordenação, a discussão em conselho de classe também foi destacada. A partir da fala de um educador revela-se que na escola investigada, a progressão para alguns casos é vista como medida adotada mesmo em casos nos quais os alunos não tenham aprendido os conteúdos das aulas:

Tem discussão em conselho sim, e a escola tenta amparar esse aluno. Não é reprovado imediatamente, ele tem um amparo. Senão o aluno vai reprovar e vai ficar a vida toda no sexto, no sétimo ano. A gente tenta ajudar e vai fazendo uma progressão desse aluno pra ele conseguir né, senão coitado, não tem como ele assimilar aquele conteúdo mesmo, senão ele vai ficar no sétimo ano a vida toda, no oitavo, então, complicado. (entrevista 38)

Algumas falas destacaram a comunicação feita ao orientador educacional³ e pedagógico enquanto profissionais que podem auxiliar o educador, o que pressupõem a

³³ No Brasil, a atuação do orientador educacional surge como importante a partir da década de 40, quando há um olhar da sociedade brasileira para o adolescente, visto que sinaliza-se para a importância de voltar-se para os aspectos referentes a suas escolhas profissionais no Decreto n. 17.698, de 1947, referente às Escolas Técnicas e Industriais. Mais adiante, na Lei 5.564, de 21/12/68, demonstra, assim como a LDB em vigor naquela época, uma preocupação com a formação integral do adolescente. No artigo 1º aborda-se sobre a importância da promoção integral e harmoniosa da personalidade do educando. Nos anos subsequentes a atuação voltada a Orientação Educacional, é instituída como obrigatória na LDB –

atribuição de valor dada a ele por parte dos professores, mesmo que nessas falas apenas sejam feitas menções. “*Encaminhamos para a orientadora educacional, e a orientadora faz o restante.*”; “*Aqui a gente encaminha para orientação pedagógica!*”.

Chamou a atenção o fato de o procedimento adotado para as dificuldades do aluno ser dependente de este ser possuidor ou não de laudo médico, o que estabelece distinções de atuações segundo esse critério e indica o valor atribuído a um laudo. O que pode ser visto nas falas que se seguem:

Acho que eu adiantei na questão anterior né! Então, primeiro a gente vai avaliar essa questão, ver qual é o problema, se já tem um laudo. Se tem um laudo, existem já, alguns métodos que são aplicados. Por exemplo, aluno com laudo de atraso cognitivo, a escola já tem um conceito diferenciado desse aluno. A gente tem uma média tal, e ele vai seguir, se o neurologista pediu, o profissional da Psicologia. E aí a gente vai adotar aquele regime com ele, mas ele tem um instrumento de avaliação diferenciado, as vezes menor, com menos questões, com uma letra maior, tudo de acordo com problema que o aluno apresenta né! (entrevista 19)

Então, nas escolas que eu trabalho De início, que assim, existem alguns alunos que ao você ingressar na turma já é dito pra você. “Não, Esse alunos tem a dificuldade tal” costuma ter laudo e é muito comum também a escola só tomar uma atitude quando esse aluno tem um laudo tá! Isso também é bom frisar porque “Ah, o aluno não tem laudo” Você tá lá na escola você viu, você não pode diagnosticar, você não é médico, você não é psicólogo, não é psicanalista nem nada! Só que você tem praticamente a certeza que esse aluno tem um problema, se ele não tiver um laudo a escola fica omissa, “Não, deixa!” [...] Então, quando esse aluno já tem esse laudo, o que que é indicado, que esse aluno seja direcionado ao orientador pedagógico, tá! Daí no caso, ele passa a ser responsável por algumas medidas, ele vai orientando o professor, tá! até mesmo o responsável por algumas atitudes referentes a essa dificuldade que o aluno tem. (entrevista 46)

Intervenção em sala de aula pelo professor:

Outra categoria nomeada – intervenção em sala de aula pelo professor - houve um percentual de 14% (n=7) do público de docentes entrevistados. Nessa categoria, o que se expressou com mais relevância foi a atuação do professor e suas intervenções sobre aspectos didáticos e socio-afetivos na tentativa de auxiliar o alunado em suas dificuldades, sem ao menos acionar a direção ou a orientação pedagógica.

Nós tentamos buscar mediações, maneiras de tentar interagir esses alunos junto com aqueles alunos que não tem nenhum, vamos dizer assim, problema de deficiência, mas incluir esses alunos também, através das atividades, seja

5.692/71, no artigo 10, no qual práticas de aconselhamento vocacional referidas a atuação do orientador educacional.

durante a semana, com o professor trabalhando as disciplinas, nas aulas de Educação Física também, fazer essa interação. (entrevista 4)

A gente faz assim, a gente trabalha, a gente lança o conteúdo né, faz as atividades com eles, realiza. E vai observando, no decorrido da execução, na correção de caderno visualiza a dificuldade daquele aluno, em um determinado conteúdo, a gente faz o que chama de recuperação paralela. A gente procura trabalhar aquele conteúdo, focar aquele conteúdo, trabalhar bem, de forma que a gente consiga sanar aqueles pontos onde ele teve maior dificuldade. (entrevista 41)

Ah, eles sempre tentam unir o aluno, dependendo da série. Pro que eu vejo, o pouco que eu vejo aqui, eles sempre fazem o possível pra unir o aluno, ajudar o aluno dentro da área do que ele tá precisando e procura sempre estabelecer aquelas metas que podem vir a ajudá-lo. (entrevista 11)

Foi interessante notar um procedimento adotado pelos docentes de acionar a figura do estagiário, que o auxilia cotidianamente em suas atividades em sala. Válido frisar que esse ator pouco é falado mas destaca-se nas falas a seguir:

Pedir estagiários que a cada dia fiquem nos auxiliando, nos ajudando, dando uma atenção especial, porém, nem sempre tem alguém disponível, então há dias que ficam somente eu, a criança e o restante da turma, é ai que entra a questão do desafio, pois é muito difícil eu avançar com o conteúdo do quarto ano, que é puxado e ficar com ele na pré-escola, são coisas totalmente diferentes, é difícil. (entrevista 5)

Nós oferecemos mediadores, nós sempre temos estagiários pela escola. Em momentos que o aluno precisa sempre tem um mediador acompanhando ele. (entrevista 6)

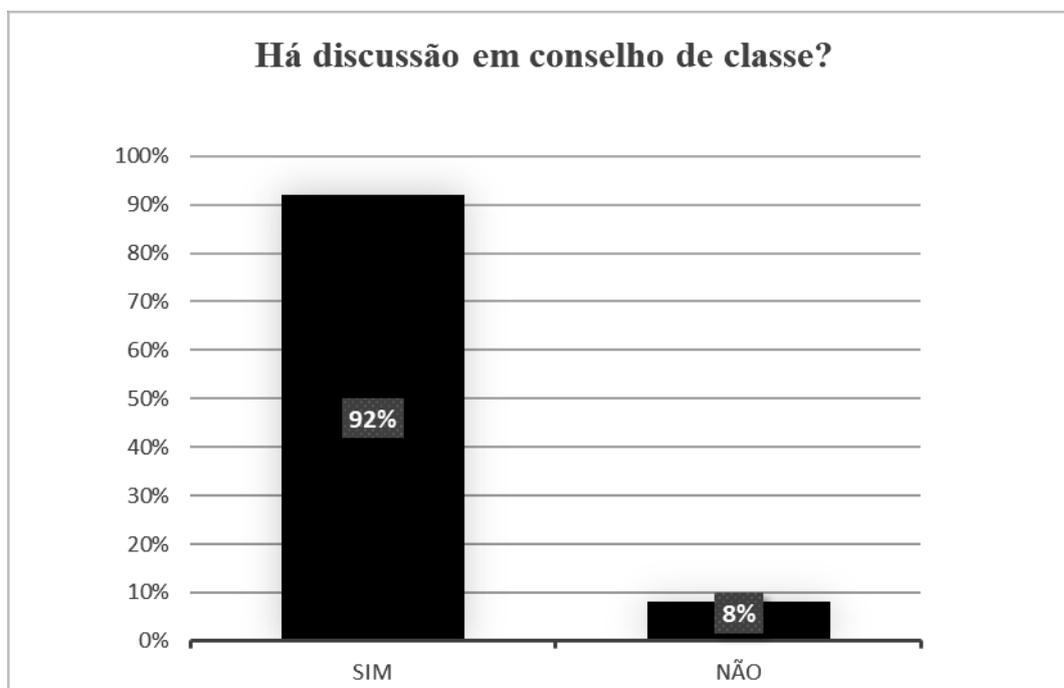


Figura 9 – Gráfico – Discussão em conselho de classe.

Quando perguntados se há discussão em conselho de classe, 8% (n=4) afirmou que não participaram deste enquanto 92% afirmou que ocorre a discussão em conselho de classe (n=46), embora ele possa ter funcionalidades distintas. Alguns educadores ressaltaram aspectos que entendem como positivos, em que se destaca uma visão ampliada do aluno e a possibilidade de visualizar acontecimentos a partir de uma outra ótica e da perspectiva do outro.

Sim! Claro! Cada aluno é analisado individualmente. Os nossos conselhos são feitos por turmas e não são conselhos pra passar notas. Todas as notas já estão lá no sistema e a gente vai ter uma visão ampla do aluno com o resultado do boletim, também os professores vão caracterizando aquele aluno, porque aí também fica fácil pro grupo tomar uma... Um conceito daquele aluno, do que aquele aluno tem. (entrevista 19)

A primeira coisa, a coisa mais importante é o conselho de classe, no início a gente pensa “ah conselho de classe chato” mas eu considero muito importante porque é o local que a gente tem pra sinalizar essas situações, a gente em sala de aula muitas vezes não consegue enxergar algumas coisas, que são sinalizadas no conselho de classe, e lá você fala assim “nem tinha percebido isso” e a escola trata muito bem esse assunto logo que os professores sinalizam pra direção, logo tomam providência, encaminham para o psicólogo, psicopedagogo, a escola tenta se aproximar bastante dos responsáveis pra trabalhar em conjunto.(entrevista 22)

O conselho de classe é interminável porque vamos falando de aluno a aluno, na chamada, quando ta bem com todo mundo, está tudo ok, mas quando tem um problema, perguntam o porquê pra todos, então a gente fica ali tentando “mas comigo funcionou assim” e a gente fala da experiência que funcionou comigo e de repente pro colega, pro outro professor, não conseguiu perceber dessa maneira também, então é bem legal, conselho de classe a gente consegue debater, eu nem gosto de faltar conselho de classe porque tem isso, você não sabe de uma história familiar, e ele traz, porque é importante a gente saber dessas situações, o pai ta doente, separou, porque a gente também lida com isso, porque o aluno tem sentimentos, eles reagem de forma diferentes, são situações que a gente precisa, seria bom a gente saber pra tentar lidar com o aluno, então tem toda essa parte, é bem legal.(entrevista 20)

Alguns educadores teceram críticas a esse dispositivo que, ao seu ver, cumpre uma função burocrática e volta-se para discussões de aspectos objetivos, porém, não tão relevantes, como debates sobre notas, faltas, diários e avaliação das turmas a partir de critérios questionáveis. No caso das faltas, um educador declarou que quando estas são excessivas o conselho tutelar é acionado:

Raramente! Porque são muitas turmas então em conselho de classe geralmente o propósito dele é de debater nota, então raramente tem essa discussão mais aprofundada no conselho de classe. Geralmente se teria que

ter uma equipe de coordenação, de Psicologia, né, Pedagogo, que fizesse isso, mas a gente não tem! (entrevista 32)

Sim! É levado no conselho de classe, é tratado ali também né! Números de tudo, por que que o aluno tá faltando, e se o aluno tá faltando eles acessam a coordenação, o conselho tutelar pra saber o motivo dessa criança tá faltando, então, tudo é levado ali. (entrevista 34)

Então, esses problemas são sempre assim: “Vamos lavar roupa suja de casa em casa!”, né, então são sempre um pouquinho assim, abafados, né, então fica, a gente discute entre a gente, as pessoas que vem da educação querem saber do burocrático, “diário tá pronto?”; “Como é que tá a turma? Tá boa? Tá regular? Ou tá péssima?”. E a gente classifica e acabou. É isso! (risos). (entrevista 45)

Outros docentes abordaram aspectos tanto positivos quanto negativos do conselho de classe, ressaltando a sua importância e ao mesmo tempo apostando que ele amplia possibilidades de discussão:

Sim. É nessa hora que a gente vai lá e se abre “Tá acontecendo isso, isso, aquilo outro...” Mas eu acho que não pode ser só ali, entendeu? Eu acho que tem que ir além tem que ir pra fora, tem que chamar os professores capacitar, não tem isso! Pelo menos eu não tenho visto! Eu já tô aqui já tem um tempo, um ano e pouco, dois anos, não tenho visto que a prefeitura chame pra capacitar, entendeu? Eu não tenho visto! Pode ser que já teve ou terá, mas agora esse campo eu não tenho visto. (entrevista 28)

Em reuniões, em conselhos, a gente vai trocando essas ideias, o orientador educacional ele traz algum material pra que a gente possa ler, oferecer mais algum material de estudo, mas é limitado, o ideal é que tivesse mais um profissional mais perto da escola. E sim, a gente conversa a respeito, em relação a, por exemplo, esse aluno João Pedro que eu te dei o exemplo, a gente sabe que ele faz o tratamento com o psicólogo, vem um relatório, a gente lê a respeito, o orientador educacional sempre tá sinalizando pra gente ter cuidado com as avaliações, pra gente observar, porque é um processo avaliativo mais “a miute”, você tem que observar mais de perto aquele aluno. (entrevista 36)

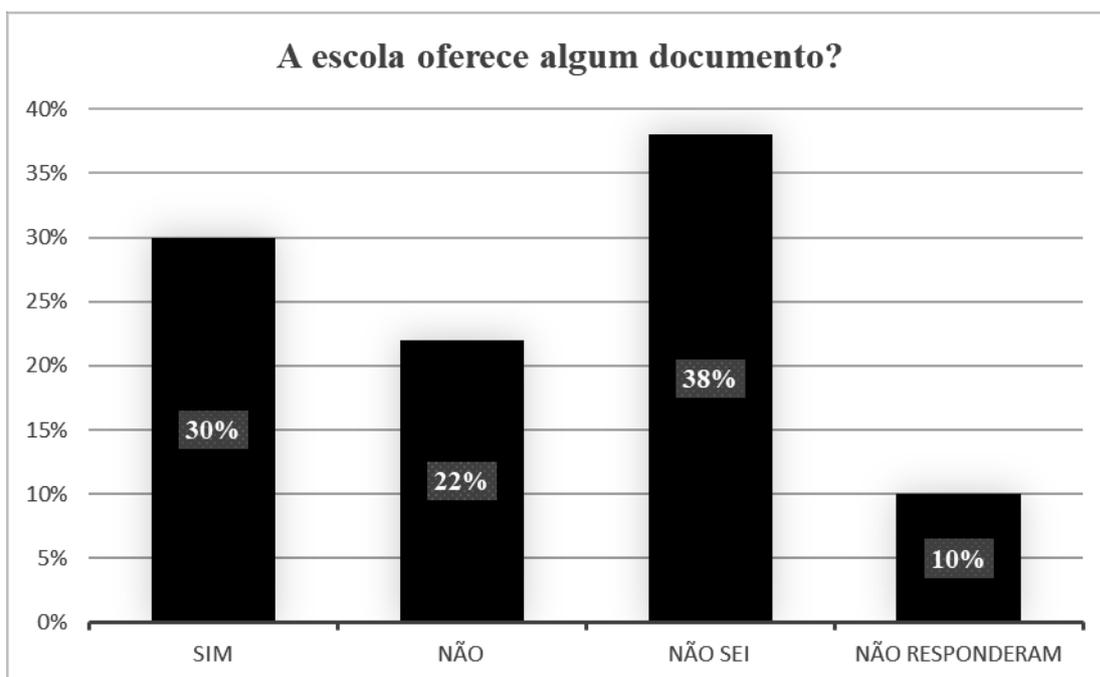


Figura 10 – Gráfico – Sobre documentos oferecidos pela escola.

Em relação à pergunta: “A escola oferece algum documento?” os dados encontrados foram: Não sei 38% (n=19); Sim 30% (n=15); Não 22% (n=11); Não responderam 10% (n=5). Em seguida, são apresentadas respostas referentes a categoria mais expressiva que indicam um desconhecimento sobre a questão:

Documento, eu não sei se existe esse documento, mas eu sei que existe a conversa e... e o encaminhamento assim, “Óh! É necessário isso!” Ai lá tem todas essas questões aí é trabalhado, em relação ao documento eu não sei, mas há conversa sim, existe! (entrevista 13)

Não sei! Não! Lá na outra escola eles pediram um laudo do médico e o médico mandou o laudo, nós fomos ignorantes, né, pra entender o laudo. Mas geralmente o médico escreve de uma maneira que a gente possa entender. Quando é aluno de Educação Física, a gente tem um aluno que tem um problema no braço, aí a gente consegue o laudo e ele não pode fazer Educação Física. Mas aí eu não sei te dizer realmente como funciona aqui nessa escola, como que acontece isso. (entrevista 27)

Eu acho que sim! Mas pra mim nunca foi passado nenhum documento não! (entrevista 32)

Eu acho que sim, ai você teria que detalhar isso com o orientador educacional, porque sei que ele tem um livro que ele faz o registro desses atendimentos mas não sei se ele entrega alguma cópia aos pais, isso eu não sei” (entrevista 36)

Eu não sei se é dado, não. Antigamente eles davam um papelzinho que encaminhava pra a saúde do município, entende? Eu não sei agora como é que tá agora não. (entrevista 43)

Ah isso eu já não sei, isso é parte burocrática, isso eu já não sei! (entrevista 47)

Não sei te dizer, não sei te dizer. Eu sei que a escola pede um documento pros pais, se tem algum laudo, se é disléxico, enfim, qualquer laudo médico a escola pede e aí tem que ter né, pra saber lidar com aquele aluno. Temos muitos alunos com laudos, tanto disléxico, quanto hiperativo...(entrevista 23)

30% dos entrevistados informaram que a escola oferece documentos. Em relação a estes, as respostas se dividiram em relação a documentos que são enviados aos pais ao serem convocados pela escola e também a documentos feitos em caso de encaminhamentos para serviços de saúde. Em relação aos primeiros, as enunciações foram (n=9):

É, a escola ela geralmente ela manda um comunicado, tá! Os alunos levam um comunicado pra escola por que aqui nós trabalhamos com menores, né. Então eles levam esse documento pra conscientizar o pai, os pais, que naquela data tem uma reunião. Se o pai de alguma forma não comparecer, a escola recebe, ele vem e diz: “Eu estava trabalhando nã nã nã...” então, Entendeu? Mas tem esse documento sim! (entrevista 35)

A gente leva pra escola e aí o orientador educacional vai entrar em contato com a família pra tentar entender o motivo dela não estar aprendendo, a questão também do que pode ser feito por ela, saber se ela faz as atividades em casa. Ela faz, só que é nada com nada. É como se estivesse só de corpo presente, mas tem muita dificuldade. Aí é passado pra direção, orientador pedagógico em reunião todo bimestre, a gente entrega no conselho de classe, a gente entrega um relatório daquele aluno. (entrevista 37)

A gente faz um relatório todo bimestre, a gente entrega no conselho de classe, a gente entrega um relatório daquele aluno. (entrevista 50)

Sim! A pauta né! Tem a reunião, a pauta, aí os pais assinam e isso nos dias de reuniões, agora quando é um assunto específico igual eu falei, depende da gravidade do problema, entendeu! (entrevista 51)

Documento? A gente faz o relatório ai o pai assina esse relatório que fica na escola, então o pai está ciente de que foi chamado, a gente fica com toda documentação, anexada, tudo direitinho. (entrevista 53)

Nos casos de alunos encaminhados para serviços de saúde, os documentos referidos foram os relatórios, ou documentos não especificados, que são requeridos para que eles possam dar cabo ao encaminhamento de alunos caso desejam que esse ocorra:

Em geral a gente faz contato telefônico quando por exemplo, o grupo, conselho de classe! Chegou um consenso de que aquele aluno precisa de um encaminhamento, primeiro com o psicopedagogo, depois com o psicólogo. Aí a gente faz um encaminhamento, relatório psicopedagógico especial, que a gente fala, como o aluno se comporta, qual a característica do aluno no meio escolar. Esse relatório ele vai encaminhado para o profissional. Mas a princípio não, faz um contato telefônico o pai vem a gente conversa, as vezes

já existe o acompanhamento e o psicólogo que faz o encaminhamento faz visita as escolas, tanto o psicólogo como o psicopedagogo. Então a gente faz um trabalho bem de parceria, vem ver como é a atitude do aluno, também quando tem alguma informação passa para o psicólogo, mas é um psicólogo clínico que a família escolheu. (entrevista 19)

Nós fazemos relatórios e mandamos pra orientação. E a orientação faz um questionário e corre atrás de vaga, né, então a criança tem um histórico assim, quando consegue a vaga, quando tá fazendo algum tratamento, se tá tomando medicamento, fica tudo na ficha do aluno. (entrevista 26)

Então, esse ano eu vi esse documento, peguei o preenchimento de encaminhamento pra um serviço de psicologia. O coordenador de educação especial esteve na escola, leu o relatório que eu fiz desses dois alunos que eles pediram pra gente encaminhar, aí ele assinou e eu vou passar pros pais pra eles lerem, né, e se de acordo autorizarem o filho a participar desse encaminhamento, né! (entrevista 45)

É criado para cada caso um documento específico descrevendo as características específicas apresentadas pelo aluno. (entrevista 7)

Só quando a parte psicológica pede pros professores falarem sobre aluno aí manda, “o aluno se encontra assim” aí a própria coordenação manda fazer uma investigação sobre como ele é em sala. Mas eu acho que sim, é que essa parte é muita coordenação. (entrevista 20)

Há casos em que não identificam que haja documentação envolvida no encaminhamento:

Documento? A gente leva os bilhetes quando, assim, eu mando um monte de bilhete e o pai não aparece, a gente já liga. A questão de falta também acaba atrapalhando a aprendizagem da criança, quando a criança tem muita falta, chega até a ir em casa, porque é aquela questão, a criança não pode ter mais de cinquenta dias de falta no ano letivo, aí vai até atrás pra saber o que tá acontecendo, mas é só por bilhete mesmo. É só pra falar assim, quando tem o encaminhamento aí chamam a escola pra conversar, só isso. (entrevista 39)

Não. Documento específico não! Os pais, alguns pais, mais atentos aos seus filhos, aos problemas dos seus filhos é que trazem algum documento pra escola, pra que a gente tenha ciência do problema do seu filho. (entrevista 48)

Não. Quem oferece é a inspeção escolar, que é o órgão máximo, que hoje é representado pelo Estado, que fazem a vistoria das escolas privadas do nosso município de Seropédica. (entrevista 4)

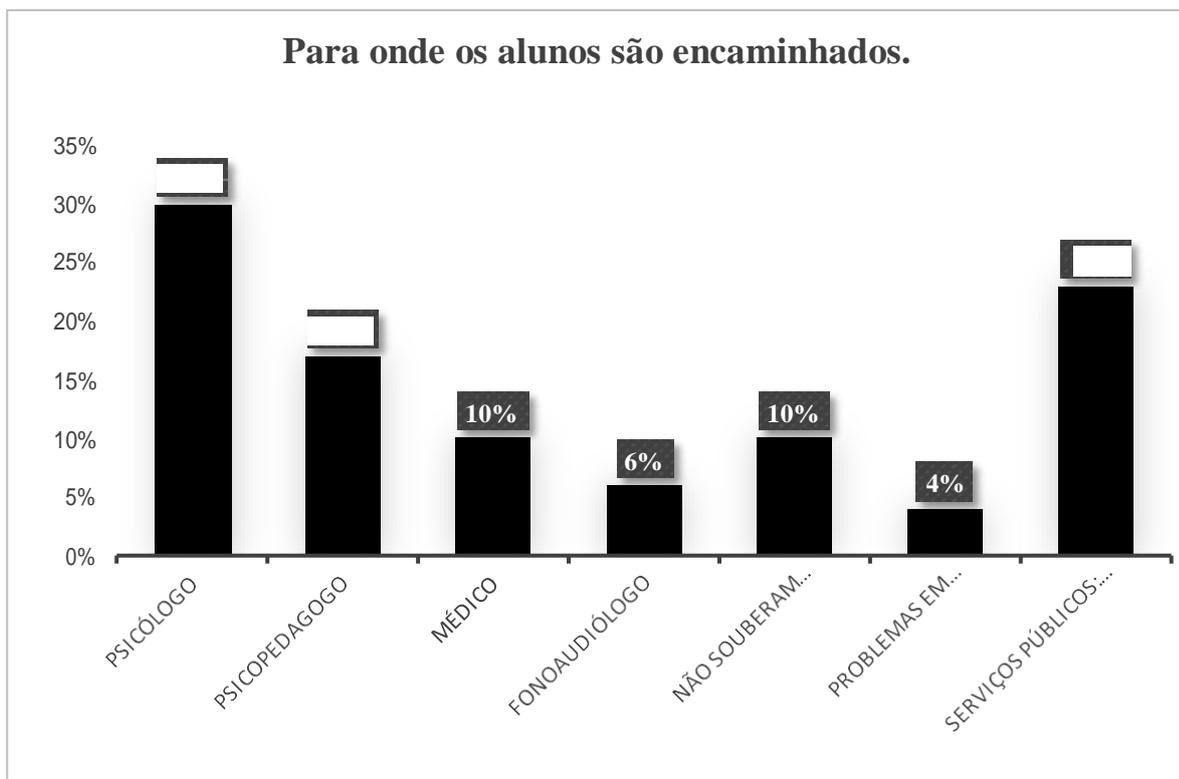


Figura 11 – Gráfico – Para onde os alunos são encaminhados?

Em relação à pergunta “Para onde os alunos, comumente, são encaminhados?”, alguns entrevistados mencionaram apenas um profissional ou serviço. No entanto, a maioria deles citaram mais de um profissional ou ainda abordaram serviços locais que atendem queixas escolares. Nesse sentido, obteve-se as seguintes respostas: 46% Psicólogo (n=23); 26% Psicopedagogo (n=13); 16% médicos (n=8.); 10% fonoaudiólogo (n=5). 16% dos entrevistados disseram não saber para onde os alunos são encaminhados (n=8) e ainda 6% pontuaram sobre problemas em relação ao encaminhamento (n=3). 36% das falas apontaram para os serviços de saúde: não especificados (n=7); Caps (n=4); Postos de saúde (n=2); PSE – Programa Saúde Escolar (n=2); Conselho Tutelar (n=1); Serviço de Psicologia Aplicada – SPA/UFRRJ (n=1); Serviços de saúde privados (n=1). Nos casos em que esses serviços não estão especificados, seguem-se as enunciações:

Então, esse é o problema. Pra onde a gente encaminha? Eis a questão. Por exemplo eu tenho uma aluna que tem TDAH. Ela tem um laudo que foi, eu não lembro em que lugar veio esse laudo, mas quando eu entrei nessa turma aqui, há poucos dias, ela tem um laudo, e aí a direção conseguiu junto ao laudo, na prefeitura, um mediador, e eu não sei se foi a prefeitura que

conseguiu um tratamento psicológico, tipo psicopedagogo pra ela, psicopedagógico pra ela. (entrevista 42)

É. Pra saúde do município. Eu acho. Não sei se é ali no ... Eu não sei se, mas geralmente é pra um psicólogo. Geralmente manda pra psicologia. Que eu acho que o psicólogo conversa e dependendo da necessidade ele manda pra procurar um "neuro", ou um outro tipo de profissional, ou um "fono". Vai dependendo do que o aluno ali tá precisando. (entrevista 43)

Ah geralmente eu acho que é uma assistência que vem na escola. O pessoal especializado da prefeitura, do poder público municipal, que vem atender, é.. o orientador pedagógico, que vem atender e tentar, tentar criar esse link entre a família o professor a escola e o aluno. (entrevista 47)

Normalmente eles encaminham o aluno pra é.. pra educação mesmo né, pra secretaria de educação, ou pros postos de saúde pra procurar algum tipo de especialista. (entrevista 49)

Em relação às especificidades desses serviços, citou-se os Caps, postos de saúde, outro serviço nomeado Saúde Escolar⁴, conselho tutelar e Serviço de Psicologia Aplicada – SPA/UFRRJ:

Não aí o município tem a Saúde Escolar. Aí como acontece, essa saúde escolar: A escola, chama os pais. Esse pai, aí a escola diz que tem um coordenador na secretaria de educação, esse, os pais procuram esse coordenador, esse coordenador pode conversar com os pais e o aluno e pode encaminhar pra saúde escolar. Essa saúde escolar acontece no quilometro 42. Lá tem psicólogo, fonoaudiólogo, tem tudo! Mas é tudo marcado! E nós temos muitos alunos do município em tratamento e nós já estamos vendo resultado. (entrevista 35)

Eu, daqui eu não sei! (risos) Eu trabalhei na prefeitura, na prefeitura encaminhava pro CAPS, né, a gente... sempre quando chega o problema encaminhava pra lá! (entrevista 25)

É! Geralmente é pro Caps! É pro Caps que chama né? É, essa parte psicológica eu não sei não! Porque do ano passado pra esse deu uma mudada, porque tinha um psicólogo que vinha na escola de três em três meses quando era solicitado. Vinha, conversava com o aluno, quando era um problema assim, que a gente não conseguia resolver! E tinha esse psicólogo, só que eu não tenho visto mais ele, não sei se ele não atua mais na rede. (...) mas se tem eu não sei... se tem um departamento com área de psicólogos não sei! Agora sei que tem assistência social, quando o negócio é bem gritante! E sei que o Capsi é o que mais atende, entendeu! (entrevista 26)

⁴ O Programa Saúde na Escola (PSE) visa o aprofundamento dos objetivos do Sistema Único de Saúde (SUS) no intuito de consolidar ações de promoção da saúde e da intersetorialidade. Instituído pelo Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, tal programa resulta de um trabalho de integração dos Ministérios da Educação e Saúde na ótica de ampliação das ações de saúde -prevenção, promoção e atenção - para estudantes da rede pública de ensino. No artigo 4º, encontra-se ainda outras ações, tais como: avaliação clínica; avaliação nutricional; avaliação oftalmológica; avaliação da saúde e higiene bucal; Avaliação psicossocial; etc. (Brasil, 2009)

No caso tem o CAPS, é CAPS que fala, né? Acho que eles são encaminhados pra lá. Tem psicólogo, tem psiquiatra, várias coisas. (entrevista 38)

Eu não sei te dizer, eu acredito que seja para o Caps. Eu acredito, não tenho certeza. (entrevista 45)

Lá na outra escola a gente tem o conselho tutelar e nós temos uma ligação com a universidade rural, então quando a gente precisa tem até, não sei se vocês xxx com a escola, mas há o caso da gente pedir ajuda pro curso de Psicologia, né, também! Aqui eu... não sei! Estou chegando agora então eu sei muito pouco sobre a escola. (entrevista 27)

É geralmente são encaminhados para os postos de saúde das redondezas. (entrevista 48)

Normalmente eles encaminham o aluno pra é.. pra educação mesmo né, pra secretaria de educação, ou pros postos de saúde pra procurar algum tipo de especialista.(entrevista 49)

A segunda categoria mais expressiva com 46% das enunciações refere-se ao encaminhamento para o psicólogo, o profissional mais mencionado pelos docentes no que tange às queixas escolares:

Geralmente são encaminhados para clínicas, para fazerem trabalhos com psicólogos e tudo mais, os que são especialistas dentro da área. (entrevista 4)

Pra onde? Pra psicóloga deles, a gente não tem contato, entendeu? Só uma vez ano passado que até uma psicóloga veio aqui conversar comigo sobre uma aluna. Só que as vezes a gente nem sabe quem é, só faz mesmo o “relatinho” pra entregar lá. (entrevista 3)

Para fazer atendimento psicológico, com um profissional ligado à psicologia. (entrevista 7)

Psicólogo! Geralmente o psicólogo. (entrevista 51)

É, aí é a critério dos pais, os pais, como aqui é uma escola particular os pais tem condições de pagar né, um psicólogo, um analista, então a gente, a direção da escola que também oferece telefone de contato de pessoas que tem um conhecimento aqui em prestar um serviço. Eu acredito que fica a cargo dos pais. (entrevista 21)

O Psicopedagogo é o profissional que atua a partir de uma vertente que leva em consideração aspectos da formação tanto relacionados a Psicologia quanto a Pedagogia, em que essas formações são exigidas para cursar tal pós-graduação. Em algumas falas, os docentes mencionaram exclusivamente esse profissional enquanto receptor das queixas escolares. Em outras, no entanto, ocorrem menções a ele juntamente com outros profissionais.

Aqui geralmente quando chegam pra gente já tem um diagnóstico, não aconteceu de levar pra um encaminhamento, mas quando são, passa primeiro pela psicopedagoga pra ela fazer a triagem e depois chama a família para a necessidade de um psicólogo um psiquiatra. (entrevista 10)

Aqui na escola no momento não tem, mas eles sempre mandam os pais procurarem algum psicopedagogo, alguma coisa assim. (entrevista 2)

Aí eu não sei! Aí a escola tinha uma pessoa aí que antigamente vinha aqui que eu me lembro muito bem dela, mas agora eu não tenho visto. Mas eu acho que é psicopedagoga, enfim! (entrevista 18)

Olha, assim, nos conselhos de classe eles dizem que vão encaminhar pros orientadores né, psicopedagogos. (entrevista 31)

Além do psicólogo e psicopedagogo, há menções de outros profissionais. Em muitas falas há alusões a muitos profissionais que estão envolvidos no contexto do encaminhamento da queixa escolar. A seguir seguem algumas dessas falas que mostram um pouco da variedade de profissionais abordados pelos educadores:

Psicólogo, neuro, fono! (entrevista 53)

Não sei, por se escola particular, eu creio que deve ser indicado pra um médico particular da família ou de confiança dos pais, eu acredito que seja assim, eu não acredito que tenha uma clínica específica pra indicar não. (entrevista 23)

Então, com está se tratando de um público de uma escola privada, eu faço um encaminhamento, a maioria leva, aqui a gente tem os centros de tratamento né, tem algumas clínicas, mas alguns levam para o serviço da prefeitura. Então tem a psicopedagogia e a gente tem o grupo de psicólogos que atendem, que vem aqui, hoje tem 3 (três) trabalhando conosco, conosco não! Com os alunos que são nosso clientes e que a gente troca essas informações. (entrevista 19)

Depende do problema, não sei se tô certo mas psicólogo, psicopedagogo, na verdade acho que a escola sinaliza e o pai que toma a devida atitude. (entrevista 22)

Ah, aqui eles são encaminhados para a psicólogo, a fonoaudiólogo. Acho que a fono aqui né? Geralmente são esses dois. (entrevista 55)

Pro psicopedagogo e a fono, esses são os mais porque a classe de alfabetização, como a gente vai alfabetizar uma criança se ela não consegue falar a letra? Como ela vai saber que palavra é essa que ela tá falando se ela não consegue pronunciar o som da letra? Aí fica muito complicado esse trabalho, aí esse trabalho é mais encaminhado pra fono e pro psicopedagogo. Às vezes também quando a criança apresenta dificuldade de enxergar a gente também pede pro pai, assim, eu sou assim nova aqui, mas eu não vi a escola encaminhando, eu já pedi pra uma mãe, falei “mãe, pesquisa, da uma olhada lá, ele não tá enxergando direito, tá comendo letrinha” com assim, questão de pular muito, aí eu cheguei e conversei com os pais, só isso também. (entrevista 39)

16% dos entrevistados reportaram que não sabem para onde os alunos são encaminhados. Em algumas falam um pouco mais sobre seu desconhecimento a respeito de como entendem esse processo. Mas na maioria das falas, foi interessante identificar que os professores falaram sobre intervenções relacionadas ao manejo interno da escola sobre essas questões que incluem nessas intervenções a família do aluno:

Eu acredito que dependendo do grau que esteja, a escola avisa a gente e depois deve ter a parte da orientação, que é a parte da orientadora aqui. Aí essa parte eu não sei dizer pra onde eles encaminham certo porque eu só trabalho 2 vezes na semana aqui, mas a gente quando tem algum aluno que tem dificuldade eles sempre avisam para os professores. (entrevista 11)

De aprendizagem, Eu acho que tanto de comportamento como de aprendizagem passa primeiro pela coordenação. Através do contato da coordenação com os pais aí se determina a melhor ação a ser tomada, porque muitos dos pais não aceita que o filho tem problema, que o filho tá passando por uma condição tal, que o filho precisa de ajuda, precisa de um auxílio, tem pai que simplesmente vai falar, você vai falar: “O seu filho tem traços de autismo!” e só o pai ouvir isso ele vai querer tirar o filho da escola, vai querer talvez processar a escola e o professor, e aí talvez agredir o professor, tem pai que não aceita! Tem pai que... “Não, meu filho é perfeito! – Claro seu filho é perfeito! Ele só tem uma condição como todo mundo tem! Todo mundo tem uma condição.” Entendeu? Então, tem que ter muito cuidado. (entrevista 24)

Só sei que que passam para os pais aí os pais por si só já fazem, ou a escola recomenda. (entrevista 20)

Não sei dizer, sei que eu levo pra direção, a gente tenta resolver com o pai mesmo, entendeu? (entrevista 28)

Então, essa pergunta eu acho que ficaria mais a cargo do orientador pedagógico que responde por esse alunos, mas no geral são atitudes que ficam mais restritas internamente pra ocorrer uma mudança na forma de ensinar, tá! Na forma de você traçar ali os objetivos, igual aquela primeira questão que eu entrei. O que que vai ser significativo pra esse aluno! Tá! Então é esse que é a discussão que eu vejo mais aflorada quando a pessoa responsável com alunos com dificuldade ali, quando conversa né, quando tem... (entrevista 46)

Então, a gente faz um relatório dos nossos alunos, apresenta eles no conselho e aí já é a escola, assim, lá na secretaria, aqui é uma escola muito grande, então assim, lá na frente eles resolvem, encaminham. Aí eu não sei muito. (entrevista 50)

Os docentes também falaram sobre as dificuldades e problemáticas envolvendo o processo do encaminhamento. Um docente tece fortes críticas em relação aos serviços de saúde locais e também em relação às dificuldades na comunicação com a família:

Eu vou ser bem sincero pra você, esse é um tema que quase não existe, o aluno problema ele vai ficando ali, ele vai sendo esquecido no cantinho. Ai vai pensar: Esse aluno paga escola, esse aluno ta quietinho ou não. Normalmente o que chama atenção é aquele que é o "bagunceiro". O tempo todo quietinho não tem problema. Eu vou até encurtar um pouquinho, vou dar o exemplo que eu tenho hoje, enquanto diretor de uma escola, eu tenho um aluno que é nítido que ele tem problema, eu chamei a família, aí chamei a mãe, não consegui me comunicar com a mãe, ela também tem problemas, chamei a avó, a avó também tem problemas, avó por parte de pai tem problemas, aí pedi, porque o menino não queria ficar na sala, ele não entrava, a gente percebeu na nossa ignorância que ele tem um grau de autismo, mas não tem laudo, não tem nada. E a outra questão é: os serviços de saúde são muito precários. Estão se lixando então é problemático o que vocês tem aí pela frente para enfrentar. (entrevista 12)

Olha no momento não tá se encaminhando. Agora a coordenação envia o nome de alguns alunos que vão ser encaminhados para, acho que é psicopedagogo. Mas eu não sei exatamente. (entrevista 41)

Eles permanecem na sala junto com os mediadores. (entrevista 6)

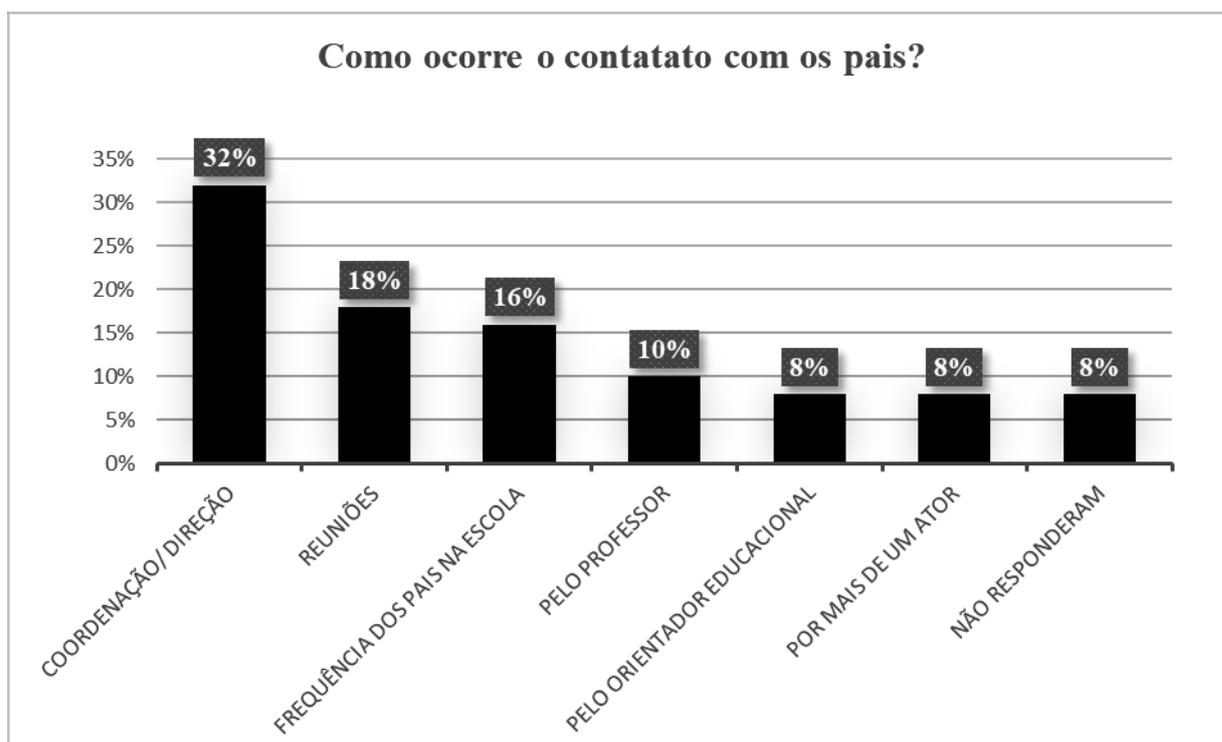


Figura 12 – Gráfico – Como ocorre o contato com os pais.

Sobre “Como ocorre o contato com os pais?”, 8% (n=4) dos entrevistados não responderam essa pergunta. As categorias encontradas foram: 32% apontaram para a direção e coordenação enquanto figuras centrais que contatam os pais (n=16); 18% discorrem sobre aspectos das reuniões nas quais os pais são acionados (n=9); 16% dos educadores abordaram sobre situações referentes a frequência dos pais na escola (n=8);

10% indicam o docente como ator que procura os pais (n=5); 8% orientador educacional (n=4); 8% fizeram menções a mais de um ator no que tange o contato com os pais.

A direção e a coordenação foram as principais figuras mencionadas em relação ao contato com os pais. Na escola bem como na sociedade tais figuras ocupam um posição hierárquica superior em relação aos demais atores:

Eu não sei! Aí eu acho que já é sinalizado para os pais e a direção já sinaliza pros pais, os pais vem aqui, outrora me chama, chama o professor pra dizer com que é esse aluno em sala de aula, como que é o comportamento, como se comporta e tal. É avaliado, ou me chama antes, e aí é feito um relatório dito para os pais o que que acontece, o que que esse aluno tem. E aí daqui é o diretor e a diretora que no caso conversa com os responsáveis. (entrevista 18)

Geralmente a gente percebe logo no primeiro bimestre, a gente tem a percepção de que o aluno precisa de uma ajuda especial, nós mandamos chamar. Hoje, a escola usa o critério da entrevista antes do aluno ser matriculado. Então a gente faz uma entrevista e percebe já, e conversa francamente com os pais, porque não adianta esconder o problema. Não adianta, porque é uma prestação de serviço que a escola privada faz com a família. Então você tem que saber para que você possa prestar o serviço educacional da melhor forma possível. (entrevista 19)

Aí é pela coordenação, só tem contato comigo quando é questão de uniforme, questão que não ta aprendendo, que ta muito arredio na parte prática, não ta querendo fazer aula, não ta querendo socializar, pra mim isso é uma dificuldade, porque essa fase de adolescentes ele ta em constante socialização, eu tenho que pedir uma orientação ao pai ou saber o porquê, comigo é assim com outros casos eu não sei como é. (entrevista 20)

A coordenação da escola, a pedido do professor ela entra em contato e aí começa a fazer esse elo entre professor, pais, escola, aluno. (entrevista 21)

Então, é... primeiro contato é com a direção, né, sempre é com a direção. A gente só é chamado mesmo se for um caso específico, da nossa aula ou da nossa matéria, aconteceu algo na aula a gente é chamado. E também se a gente é... dependendo do professor, como a gente interage com aquela situação. Entendeu? Aí a gente entra em contato com os pais, senão fica só a critério da direção mesmo. Mas aqui, aqui mesmo, eu já conversei com uma mãe de um aluno com dificuldade, fui chamada pela direção, a gente conversou, a melhor forma. Mas sempre, primeiro esse contato com os pais, geralmente é feito na coordenação, na direção, Vem pra gente só um caso de um alguma situação, ou mesmo quando o professor chama. Professor fala "Pai de aluno tal!", aí a gente conversa. (entrevista 25)

Aborda-se ainda as reuniões ocorridas na escola, nas quais os pais são acionados. Nesse caso, elas parecem ser um importante, senão o principal, recurso que a escola utiliza para acioná-los:

Eles são chamados na escola, se for preciso né, porque tem as reuniões de responsáveis. Aqui, pelo menos, eles são bem participativos, já trabalhei em

escola pública, não tive muito esse retorno, sempre o pai que precisava estar na escola, não estava. (entrevista 10)

O contato com os pais ocorre nas reuniões bimestrais, só que a maioria dos pais desse alunos (com problemas de aprendizagem) não aparecem, aí a gente fica sem poder resolver o problema. (entrevista 29)

Então, o contato com os pais assim, geralmente acaba o primeiro bimestre a gente entrega as provas e chama eles faz uma reunião primeiro; segundo; terceiro e quarto bimestre, ou sempre que necessário. O aluno tá apresentando um comportamento inadequado, uma coisa assim a gente pede para o pai que se apresente na escola pra gente ter uma conversa, entendeu! (entrevista 51)

Os educadores abordam situações vivenciadas com alunos e pais. Interessante apontar que a maioria das falas refere-se à questão da frequência dos pais e sobre a dificuldade da escola entrar em contato com eles:

Bastante irregular. O contato com os pais deveria ser algo mais direto e contínuo, mas infelizmente é bastante irregular. (entrevista 7)

Difícil também! A maioria dos alunos que tem problema o pai é ausente na escola então geralmente a gente costuma falar assim, né, entre a gente, os professores, que quando o aluno é bom os pais estão sempre aqui, agora quando o aluno apresenta algum problema é muito difícil de entrar em contato com os responsáveis pra vir. Aí geralmente não vem! (entrevista 32)

É, na minha experiência, na maioria das vezes os pais desses alunos, eles não vem a escola! Se chama e eles não vem. (entrevista 47)

Então, tem os pais que são bem presentes e os outros não! Normalmente essas crianças os pais não são presentes, os que são presentes como esse menino que eu te citei anteriormente, acha ainda que o filho é o certo em questão assim, esse que eu te falei era tanto de aprendizagem quanto de comportamento, e o comportamento dele atrapalhava na aprendizagem. Então a mãe dele era uma pessoa super agressiva também, não aceitava muito, mas tem outros pais que são bem, querem o melhor, procuram, pedem ajuda a escola, não tem condições as vezes de encaminhar pra um médico. Isso quando, como eu te falei, o problema deles tanto de comportamento quanto de aprendizagem, um entra no outro. (entrevista 50)

Em cinco falas, os educadores falaram que o contato com os pais fica a seu cargo, não ficando esse contato expandido para outros atores da escola. Uma educadora aponta que esse contato ocorre em momentos nos quais os pais vão buscar os alunos após o término das aulas:

Aqui a gente trabalha com relatórios, a gente faz o relatório e no dia de entregar as notas e as provas para os responsáveis a gente chama, não apresenta na frente de todos os pais não, a gente chama os responsáveis do aluno pra ter uma conversa separadamente com eles. (entrevista 55)

Como ocorre? Geralmente a gente manda um comunicado solicitando que eles venham na escola. Inicialmente a gente ministra reuniões naquele período de avaliações e após o conselho de classe a gente faz a reunião, as provas são entregues ao responsável, ele toma ciência das notas e assina o boletim, bimestralmente. (entrevista 41)

Ah, eles conversam. Quando o aluno vem com o laudo, eles informam aos professores pra ficarem cientes e sempre tem uma união da escola com o professor e o aluno. (entrevista 11)

A figura do orientador pedagógico foi também mencionado nessa pergunta como ator que participa do processo de acionar os pais para ir a escola. Adiante, seguem-se falas que expressam o contato com os pais sendo feito exclusivamente por ele:

Tem contato com os pais pela orientadora, que faz esse intercâmbio, faz uma circular ou telefona pros pais. (entrevista 40)

Então, esse contato com os pais fica mais, pelo menos na minha experiência, fica mais a cargo do orientador pedagógico. Pode ocorrer, e isso varia de escola pra escola em reuniões com os responsáveis caso esse professor esteja na escola, ele conversa com o responsável, mas eu não sei como funciona porque eu não participo. Na maioria das vezes não bate com os meus dias. (entrevista 46)

Normalmente, a orientadora pedagógica liga para os responsáveis e chama os responsáveis na escola e se tiver algum professor no dia ela chama esse professor também para entrar em contato com os pais pra dialogar com os pais a respeito do aluno. (entrevista 13)

Então, vou falar como funcionária lá. Era através de telefone, né, ele pegava a fichinha do aluno, ou então entrava em contato com bilhete com hora marcada e ali eles tinham aquela conversa que a gente não participava, aí era só com a orientação (...) Mas assim, eu não sei se aqui tem! (entrevista 49)

Em outros casos, também a direção é citada, mas nesses casos ela atua junto a outros atores – orientador pedagógico e professor.

A gente leva pra escola e aí o orientador educacional vai entrar em contato com a família pra tentar entender o motivo dela não estar aprendendo, a questão também do que pode ser feito por ela, saber se ela faz as atividades em casa. Ela faz, só que é nada com nada. É como se estivesse só de corpo presente, mas tem muita dificuldade. Aí é passado pra direção, orientador pedagógico em reunião e conselho, manda documento pros pais na reunião e é isso. (entrevista 37)

A escola chama, liga, tem o orientador educacional. Oferece documento pros pais, encaminhando, e também pedimos a prefeitura um apoio, dependendo. A gente tá pedindo um mediador pro autista, ele tem hiperatividade, hipercinética, sei lá. Ele não para na sala, não deixa ninguém prestar atenção, então a gente tá pedindo um mediador, mas... complicado. (entrevista 38)

Então, esse contato com os pais das crianças que são encaminhadas? Então, geralmente os pais dessa criança conversam com o orientador. Então assim,

a gente até chama o pai pra conversar dependendo da situação, dependendo do problema que a criança tenha, uma certa dificuldade do pai aceitar que seu filho tem um problema, isso principalmente prejudica muito. Então, assim, o que entra nesse caso é a orientadora mesmo pra dar todo esse processo. (entrevista 43)

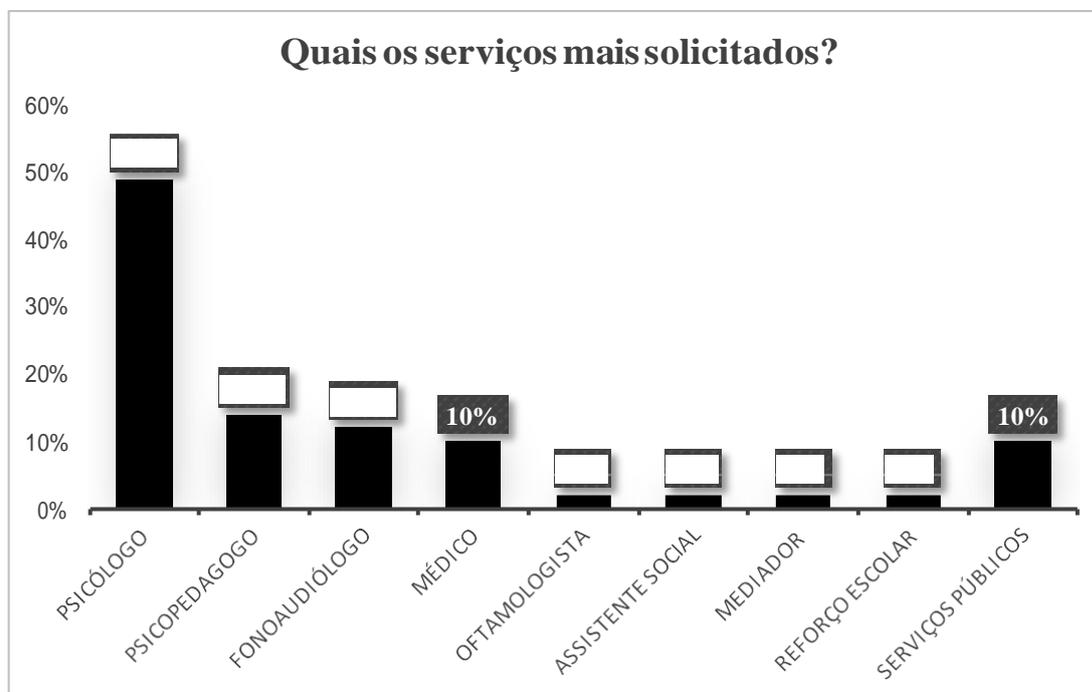


Figura 13 – Gráfico –Quais são os serviços mais solicitados?

Em relação à pergunta “Quais serviços são mais solicitados?”, alguns entrevistados mencionaram apenas um profissional ou serviço. No entanto, a maioria deles citaram mais de um profissional ou ainda abordaram serviços locais que atendem queixas escolares. As respostas obtidas em ordem decrescente foram: Psicólogo 49% (n=36); Psicopedagogo 14% (n=10); Fonoaudiólogo 12% (n=9); Médico ⁵10% (n=7); Oftalmologista 1% (n=1); Assistente Social 1% (n=1); Mediador 1% (n=1); Reforço Escolar 1% (n=1); Os serviços públicos também foram citados, representados na proporção de 10% (n=7). Caps – 4; PSE – Programa Saúde Escolar – 1; Conselho Tutelar – 1; Curso de Psicologia – 1. Um dos entrevistados não fez menções sobre serviços ou profissionais, ressaltando apenas que o encaminhamento não acontece.

⁵ Médico: Em algumas falas o médico é citado de maneira mais abrangente sem envolver nenhuma especialidade. Porém, 4 falas foram referidas à especialidade e psiquiatria enquanto 3 fizeram menções ao Neurologista.



Figura 14 – Gráfico – Acesso aos profissionais que atendem os alunos.

Em relação à pergunta “Você tem acesso aos profissionais que atendem os alunos?”, 56% dos entrevistados afirmaram que não tem acesso; 26% disseram que há contato sendo que desses, alguns (n=4) não especificaram sobre como ocorre esse contato afirmado apenas que o retorno ocorre, enquanto a maioria (n=9) relatou essas especificidades. 14% dos docentes (n=7) destacou outras situações de sua experiência no que tange ao acesso aos profissionais pela escola.

Em relação ao acesso com os profissionais em que há explicação por parte dos docentes seguem-se algumas enunciações que apontam que mesmo nessas situações em que este ocorre ele é parcial, ou não é frequente:

É não com frequência, quando existe a possibilidade do trabalho dele, do profissional vir a escola e conversar com alguns professores já aconteceu sim! o desenvolvimento dele, então seria assim mais, o trabalho dele como está, como ele está trabalhando, como está reagindo o aluno é com o tratamento. (entrevista 13)

Todos não, mas eu tenho caso de alunos meu com problema de aprendizagem, assim de eu conhecer o profissional e esse profissional entrar em contato comigo, todos não. (entrevista 22)

Então, em cada escola, a nossa é muito grande. Então aqui tem psicólogo, vem sempre. Mas não é toda escola, já trabalhei em muita escola por aí, não é todas as escolas que a gente tem o psicólogo ajudando sempre aqui, auxiliando. Mas o contato é só com psicólogo mesmo, outros não! (entrevista 50)

A gente teve acesso as meninas do Napsi, a Sandrinha! que elas vão lá na escola, elas oferecem palestra e elas conversam com os professores quando os professores estão nessa fase de susto mesmo sem saber o que fazer e elas conversam conosco pra que a gente possa, é, desenvolver o melhor trabalho com o aluno. [...] Não, o meu contato é só com a coordenação, a direção e aí eles passam o que é necessário. (entrevista 27)

Outras falas em que há contato, ressaltam que muitas vezes o acesso pode ser acompanhado também através de laudos e relatórios. Na escola em que há psicólogo escolar, as educadoras também explicaram um pouco sobre a relação profissional que ocorre entre elas e a psicóloga:

Então, eles vem aqui, as vezes ligam, vem fazer visitas e a psicopedagoga manda um relatório sempre no final na fase diagnóstica, parece que são 8 (oito) encontros, depois desses 8 (oito) encontros, ela faz um relatório, ou colocando um laudo que aí começa, ou se chama "Base diagnóstica" aí ela vai começando o tratamento, aí quando ela percebe que não é um problema pedagógico ela manda para o psicólogo, já aconteceu uns 3 (três) casos assim, que não é problema pedagógico. Tem uma profissional que ela é muito experiente, ela tem uma clínica aqui, também no CAIC e também ela encaminha para o psicólogo. Eles vem assim e tratam com a gente né, mas iniciativa deles, eles vem eu peço geralmente para a família um relatório, quando é de Paracambi, tem um caso aqui que a psicóloga é de Paracambi. Aí ela não pode vir aqui, aí ela manda pra mim o relatório. (entrevista 19)

Sim! Ela (psicóloga) nós chama sim, pra saber, pra acompanhar o aprendizado em sala de aula, pra saber como é que tá o desenvolvimento deles, ela chama sim! (entrevista 52)

Sim, sim, há comunicação e interação, por que eu preciso saber como o aluno tá reagindo com a psicóloga, o que que a psicóloga tem pra me falar, aí ela interage comigo, como é esse aluno na sala de aula, aí eu repasso pra ela, "ó, o aluno é assim, assim, assado na sala de aula" aí ela vai e me confirma " não, tá confirmado, por que comigo..." E aí há uma interação e ela vai começar a ajudar, entendeu? (entrevista 53)

Se a gente tem acesso? Somente com a psicóloga, porque tudo é passado pra coordenação e ela encaminha. Quando ela (coordenadora) resolveu, diagnosticou, ela não, o profissional capacitado pra isso, ela chama a gente, os professores pra poder estarem conversando e explicando o caso. Até orientando, pra poder dar um auxílio maior, justamente pra gente estar podendo trabalhar e não tá tentando prejudicar o aluno e tentar sempre tá ajudando. (entrevista 54)

Em outras falas, os educadores abordaram situações específicas em relação ao processo de encaminhamento em que acreditam que: não sentiam a necessidade do retorno profissional; desconhecimento do encaminhamento; experiências anteriores que não mais ocorrem:

Nunca precisei ter acesso, mas creio que se precisar tem sim, não sei nem hoje se a gente está com a psicopedagoga, sei que quando eu entrei tinha. (entrevista 10)

É... esse ano não teve psicopedagogo aqui, mas eu tinha sim. A psicopedagoga que trabalhou com os meus alunos nos anos passados, né, ela... muito boa, trabalhava jogos, trabalhava dinâmica, né, e assim, tinha sim! Sala de recurso também, que estamos com projeto pra colocar sala de recurso, nas escolas do município, também trabalham junto com a gente quando tem reunião com os coordenadores das classes, das séries iniciais e finais o coordenador tá sempre com elas também pra nos ajudar. (entrevista 34)

Atualmente, eu desconheço, eu não vou dizer que não está tendo, mas desconheço. (entrevista 36)

Acredito que ele vai lá, faz algo com esse aluno pra detectar com algum instrumento qual é o problema, pra ver se realmente tem alguma dificuldade mesmo. (entrevista 37)

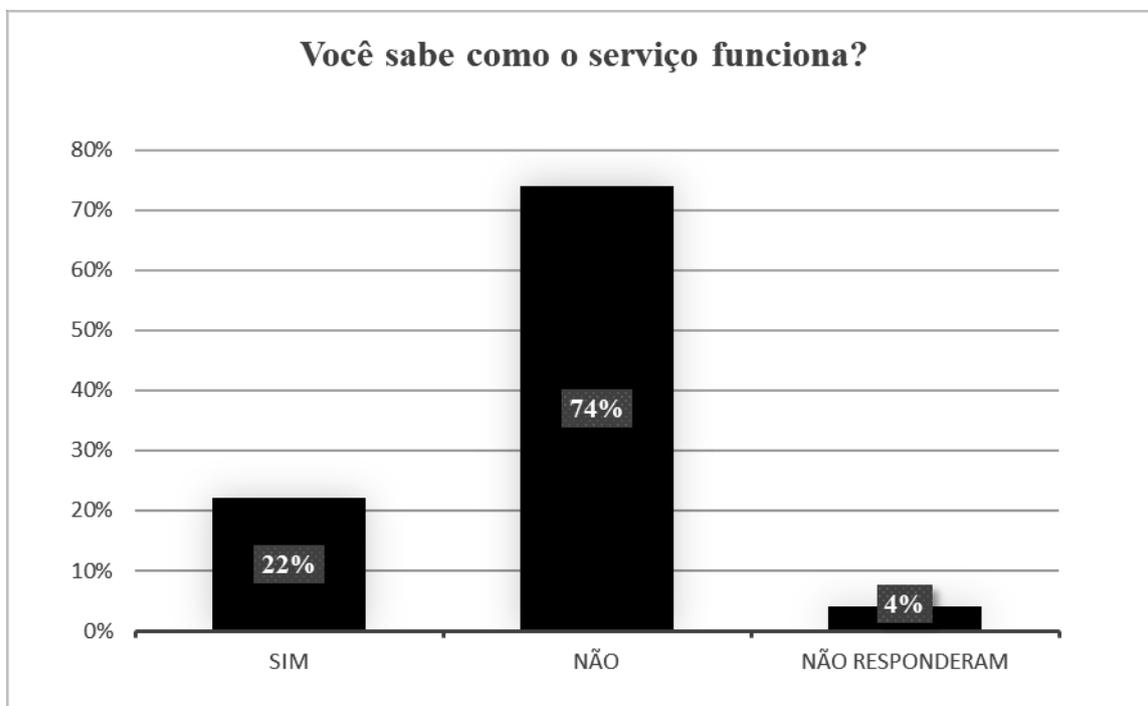


Figura 15 – Gráfico – Conhecimento a respeito do funcionamento dos serviços.

Sobre saber como o serviço funciona as respostas obtidas foram: 74% informaram não saber (n=37); 22% informaram que sabem mesmo que parcialmente (n=11).

No que tange a categoria mais expressiva nesta categoria, alguns docentes informaram sobre aspectos da rede e dos serviços especializados os quais eles desconhecem. Em algumas falas descreve-se situações nas quais docentes identificam

que tem acesso apenas ao laudo sendo-lhes cobrado por parte dos profissionais que eles enviem relatórios apresentando características dos alunos.

Não! Assim, muitas das vezes chegava pra mim, mas agora não, porque na minha sala não tem nenhum caso, mas chegava pra mim pedindo pra fazer relatório, psicólogo queria relatório e como esse aluno tá se desenvolvendo, qual é o problema dele, as vezes chegava, já aconteceu várias vezes, daí eu fazia um relatório que a mãe: “Ah, tal dia ele vai no psicólogo e vai levar o relatório!” Aconteceu isso! (entrevista 51)

Eu não sei, eles mandam sempre um laudo para a escola, mas contato com eles a gente não tem. (entrevista 2)

Não sei! Eu não sei descrever assim, que cada profissão trabalha de um jeito né. Os daqui eu não sei não. Por que a gente só olha o laudo! Não sei, não sei. (entrevista 25)

Não! Fora daqui não! Eu, como eu disse, eu acho que tem psicologia no posto, mas eu não sei como que funciona, se é distribuição de números...(entrevista 32)

Atualmente, eu desconheço, eu não vou dizer que não está tendo, mas desconheço. (entrevista 36)

É pelo SUS né, eu não tenho informação. Eu não tenho esse contato com esses profissionais. (entrevista 40)

Não, eu não sei. Eu sei que eles são encaminhados, né, é... passam por uma triagem, e começam se necessário for começam a fazer o tratamento lá na saúde escolar, onde tem psicólogo, fono, psicopedagoga, essas coisas.(entrevista 44)

Não sei. A gente encaminha, aí eu acho que a mãe vai levando né, conforme marcando, igual um médico mesmo, um acompanhamento, a mãe vai sempre levando e fazendo aquele acompanhamento. (entrevista 50)

O serviço fora da escola não sabemos, não temos esse contato até porque quando um pai conversa com a gente sim, temos noção. Mas quando um pai não fala, não conversa com a gente, nós não temos. (entrevista 6)

22% dos entrevistados disseram que sabem sobre o funcionamento dos serviços de saúde. Nesses casos eles ressaltaram que os profissionais atuam na elaboração de relatórios relacionados ao progresso dos alunos; realizando palestras com o alunado; estabelecendo diálogo com a família; detecção de problemas a partir de instrumentos não mencionados; conversas com alunos, jogos e observações:

Bom, eles fazem relatórios, no final assim de um período que eles estabelecem, pode ser semestral, pode ser bimestral e quais os avanços que aqueles alunos tiveram ou não naqueles problemas que nós detectamos. Então eles fazem relatório sim, deixam na escola registrado na escola, passa para o professor. (entrevista 1)

Sei né! Por que eu trago aqui, essa mesma indicada que você já viu (?) fazer palestras para os alunos, sei como funciona. (entrevista 19)

Assim, é uma questão. Esses profissionais eu percebo que eles trabalham com o diálogo, com a família quando pode e também assim, tentam se aproximar deles no seu rendimento na vida escolar. Isso eu já vi acontecer. (entrevista 31)

Então! Principais... A diretora chama, no caso, se houver essa necessidade no ela vai chamar "O seu filho tá com a nota muito abaixo e a gente percebe que ele tem um problema a gente não encaminha direto não. Por que é aquilo que eu te falei, tem pais que não aceitam, né. Então, a diretora chama, a diretora chama, conversa e orienta. "Nós temos a Saúde Escolar, nós temos o coordenador Alan, você pode ir na secretaria procurar o coordenador Alan." Ai o Alan recebe a mãe, recebe o pai e geralmente a mãe leva a criança ele já percebe que a criança tem, ele encaminha pra Saúde Escolar, mas tudo com a orientação dos pais. (entrevista 35)

Acredito que ele vai lá, faz algo com esse aluno pra detectar com algum instrumento qual é o problema, pra ver se realmente tem alguma dificuldade mesmo. (entrevista 37)

Às vezes ela conversa comigo e na conversa ela passa alguma coisa " ah trabalhei a interação, com jogos" ai as vezes ela fala que trabalha com observação, manda a criança fazer alguma coisa e observa, entendeu? E ela trabalha também com perguntas, ela conversa muito com o aluno. (entrevista 53)

Em outras falas, os entrevistados mencionam que seus saberes sobre o funcionamento dos serviços é parcial:

Bem razoavelmente, eu sei que a pessoa responsável conversa com a criança, conversa também com os pais, eu já fui em conselho tutelar para conversar com o psicólogo assim pra ver como essa questão da criança do adolescente e não do aluno. Então não sei te dizer passo a passo direitinho. (entrevista 8)

Superficialmente. (entrevista 7)

Bem artificial, mas que há, que existe uma.. uma... digamos assim um desenvolvimento assim, é perceptível! É perceptível! (entrevista 13)

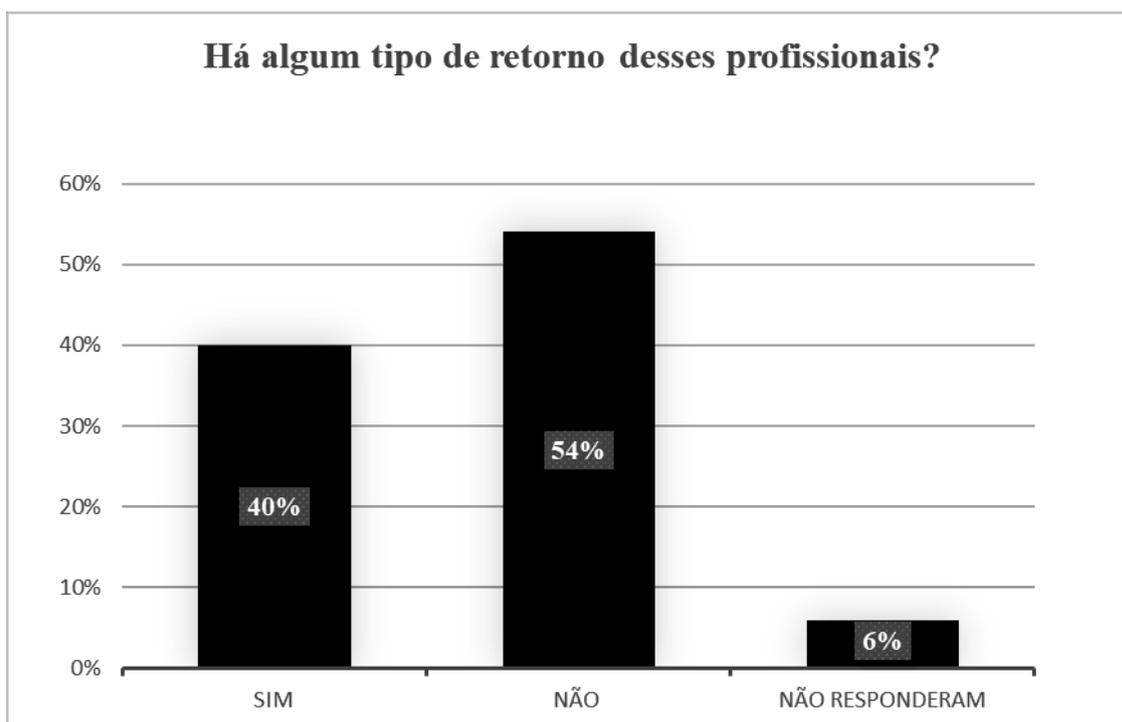


Figura 16 – Gráfico – Sobre o retorno dos profissionais de saúde.

Em relação ao retorno obtido pelos educadores no trabalho feito pelos profissionais dos serviços de saúde, averiguado a partir da pergunta: “Há algum tipo de retorno destes profissionais para a escola?”, foram obtidas as seguintes porcentagens: 54% não (n=27); 40% sim (n=20).

No que tange aos casos em que os educadores constatam que não há uma devolução ou retorno do trabalho feito com o alunado, observou-se algumas queixas a essa problemática, identificada em algumas falas que exemplificam essa relação de alguns profissionais externos com a escola que em alguns casos podem apenas enviar laudos e relatórios:

Não! Por que na verdade, aluno meu ainda não foi, mas geralmente assim, eles podem mandar, eles pedem relatório do professor pra ver como que a criança tá progredido, se está progredindo e também tem um laudo, eles dão um laudo falando, aí se a gente, se o responsável trazer pra gente, a gente tem mais ou menos uma noção. (entrevista 44)

Assim, tecnicamente deveria ter, né! Mas na realidade, eu não recebo esse retorno pra mim não. (entrevista 43)

Não, também não! Nunca chegou cartinha nada não. (entrevista 32)

Como eu falei a gente não tem contato, não existe, é muito complicado. (entrevista 12)

Eu não sei, eles mandam sempre um laudo para a escola, mas contato com eles a gente não tem. (entrevista 2)

Um educador abordou ainda a questão do longo tempo em que havia sido feito o encaminhamento de alunos sem obter retorno:

Eu nunca tive esse retorno! To com a mesma turma vai completar agora o terceiro ano letivo, então os mesmos alunos que eu encaminhei desde 2016 são os mesmos que eu estou encaminhando agora e eu nunca tive esse retorno, vamos ver esse agora. [...] Não, nenhum! Não existe essa parceria assim, de vir na escola, pelo menos eu, aqui na educação infantil nunca presenciei não! (entrevista 45)

Em 40% das enunciações os educadores apresentam os casos em que observam que há o retorno. Em algumas falas (n=4), eles apenas abordam que a devolutiva ocorre sem explicitá-la. Em outras falas, porém, apontam as especificidades desse retorno. Abordam por exemplo, que a devolutiva não chega diretamente a eles, mas sim a direção da escola que repassa as informações obtidas pelos profissionais para eles:

Sim. Há! Há porque depois a escola nos passa né, o que que aconteceu, se esse aluno tá fazendo o tal procedimento com... com o profissional! Entendeu! Somente. (entrevista 18)

Sim. Geralmente quando eles retornam eles identificam qual é o problema e aí em conselho de classe se fala, aí já tem uma próxima, aí falou que é isso que a gente tem que trabalhar. (entrevista 20)

Sim! Pelo menos lá na outra escola o Napsi está sempre em contato conosco. Inclusive quando a gente solicita uma palestra específica sobre autismo, por exemplo, eles vão lá e oferecem material, dão tudo direitinho. [...] Não diretamente para o professor, mas pra escola! E aí não chega ao professor não diretamente. (entrevista 27)

O pouco que é passado pra ela (coordenadora) ela nos chama, conversa com a gente e esclarece algumas coisas e nos ajuda, nos auxilia, mas quando tem o retorno. (entrevista 54)

Em outras enunciações, os docentes sublinham outros aspectos do retorno e identificam que este pode ser parcial, ou seja, o profissional pode enviar relatórios para a escola mas não necessariamente chegar a ir nela; através de laudos e do “dizer” dos pais; ou casos em que eles vão e auxiliam o professor na maneira de se relacionar e lidar com o aluno:

Geralmente, esses profissionais mandam um relatório, dificilmente, eles aparecem na escola pra conhecer a gente, pra saber pessoalmente qual é o problema desse aluno, a gente só tem acesso ao relatório. (entrevista 29)

A gente acaba tendo um retorno do que os pais dizem ou a partir de laudo, porque no laudo eles escrevem, o retorno acaba sendo assim. Mas, teve uma vez que a Márcia comentou comigo que teve um psicólogo aqui que deu uma palestra, era também motivacional pra eles, pegaram exemplos de alunos que estudaram aqui há vinte anos atrás, pra motivar o ensino. Mas assim, além desse retorno dos pais ou de documentos médicos eu não acredito que tenha aqui não. (entrevista 23)

Sim, quando eles são encaminhados até nós eles dão dicas de como abordar os alunos, como fazer disso uma maneira melhor de aprendizado tanto dos professores quanto para eles. (entrevista 6)

Sim, quando eles começam a ser trabalhados com os profissionais ligados à psicologia o retorno é rápido e a gente vê resultado sim, com certeza. Eu creio que no âmbito da coordenação você vai obter a informação melhor, mas creio que depois é dado um relatório feito por esses profissionais sim. (entrevista 7)

Sim. Ano passado uma que atende eu acho 4 (quatro) alunos veio, deu uma informação, tinha um caso assim muito difícil aqui de um aluno, muitas repetências né, ele, é... psicopedagoga vinha, fazia intervenções constantes, vinha sim! Eles falavam também por telefone! (entrevista 19)

Foi interessante observar concepções ressaltaram aspectos que diferiram da maioria das enunciações. Em uma fala a dimensão do retorno está associada com efeitos deste trabalho que pode proporcionar melhorias para o aluno, em outra enunciação a ideia do retorno está relacionada ao acolhimento, uma das principais dimensões buscadas nos serviços de saúde:

Sim, muito, quando ela começa trabalhar com ele, eu percebo que ele vai melhorando, entendeu? Tem sim, tem retorno. (entrevista 53)

O retorno que você quer dizer no sentido de benefício para a escola? Sim, acredito que sim, porque o aluno ele é, a partir do momento que a gente consegue identificar o que ele tem e como a gente vai trabalhar com ele, então realmente fica mais fácil, tanto para a escola quanto pro professor. Quando tem né, quando tem o acolhimento há um retorno sim pra gente. O que tá acontecendo é que parece que a equipe está se reestruturando agora, alguma coisa assim. Mas, isso é a nível de secretaria de educação, de modo geral não sei o que te dizer. (entrevista 8)

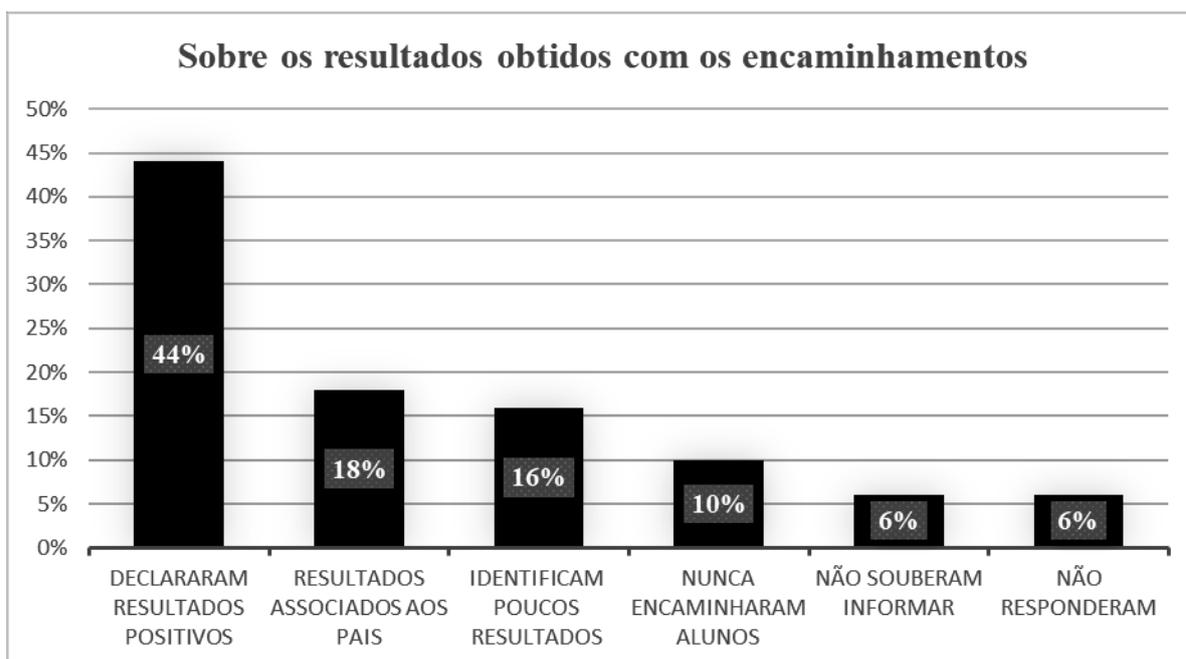


Figura 17 – Gráfico – Resultados obtidos com o encaminhamento.

Na questão sobre os resultados obtidos com estes encaminhamentos, obteve-se as seguintes categorias: 44% identificaram resultados positivos (n=22); 18% relataram que os resultados estão associados aos pais (n=9); 16% disseram que identificam poucos resultados (n=8); 10% abordaram que nunca encaminharam alunos (n=5); e 6% relataram que não sabem sobre essa temática (n=3).

Identificou-se que em 8 falas os docentes apenas mencionaram que o resultado é positivo, sem contudo especificarem sobre os motivos para tal. No entanto, as falas restantes pontuaram alguns aspectos relacionados aos resultados positivos, tais como: mudanças no comportamento, aprendizagem, e aspectos psicológicos dos alunos. As enunciações relacionadas a esses fatores são apresentadas a seguir:

Vou te falar da minha experiência em outras escolas, eu tive muito aluno que apresentava problema de indisciplina, depois que teve o acompanhamento, teve um que foi até para o psicólogo, era o caso de um menino que se cortava, ele foi evoluindo, teve um retorno positivo de mudança de comportamento desses alunos, não tive nenhum que não adiantou de nada. (entrevista 10)

Bom! É, os alunos que são encaminhados, eu já tive um caso de um aluno que a direção veio, né, até os professores, a sala dos professores, pra colocar algumas objeções sobre esse aluno e... alegando que esse aluno foi encaminhado ao posto de saúde e já estava fazendo tratamento né com o psicólogo e a gente, eu pelo menos percebi em sala de aula que ele obteve uma melhora no comportamento, ele se acalmou mais, sabe! muito agitado, o tempo todo em pé, falante de mais, não conseguia controlar essa questão dele sentar e ter atenção, muita dificuldade de atenção e ele melhorou! Ele foi melhorando ao longo do tempo, só que o ano virou 2017 pra 2018 e eu

não peguei mais a turma, aí eu não consegui ainda né! ver essa melhora considerável nele. (entrevista 48)

Olha, dessa aluna em específico, melhorou muito! Inclusive nós conseguimos que uma professora já aposentada viesse a escola para alfabetizá-la. (entrevista 27)

Resultados bons, que um aluno que muita das vezes não conseguia desenvolver um trabalho em sala de aula, exemplo, uma escrita, e hoje ele já consegue escrever do quadro, consegue acompanhar os outros alunos no mesmo ritmo em sala de aula. (entrevista 4)

Melhor aprendizagem desses alunos, a socialização deles melhora, enfim, em termos gerais a produtividade do aluno melhora. (entrevista 7)

Aí, com certeza é uma melhoria. Há uma melhoria por que quando você trabalha o primordial que é o psicológico da criança, aonde tá... você tem que detectar onde tá o problema, né, aquilo ali. Além de professor a gente tem que ter essa visão, todo professor tem que olhar e detectar, o aluno assim é... muito inibido, ou se ele fala pouco, ou se ele não tem progresso nenhum, falta de atenção é sim um motivo pra levar pro psicólogo, pra encaminhar ele pro psicólogo, pra um terapeuta, né, conversar com os pais, o que está acontecendo com o aluno, né. (entrevista 34)

O consumo de medicamentos também foi abordado.

Sim! É eles começam tomando, detecta o problema lá! Eles começam tomando uma medicação aí, aí eles ficam mais calminhos, entendeu! (interrupção). (entrevista 26)

Bom, quando o aluno tem problemas mesmo, problema já com laudo, o que a gente toma de medida como professor, eu vejo diferença, nos mínimos detalhes do que mudei com questão de prova mesmo, eu vejo diferença positiva. É a forma que eu tenho, o que eu posso fazer. Mas, no encaminhamento pra esses lugares, não sei se esteja encaminhado e isso até mesmo reflita no resultado do instrumento diferente que uso pra eles. (entrevista 37)

Bons! Ó, alunos que tem problemas de fono e o pai se empenha, vai lá leva pra fono, a criança começa a desenvolver melhor a fala, na psicologia também, neuro, por que as vezes a criança é muito nervosa, muito agitada, aí toma a medicação, entendeu. (entrevista 53)

A família comparece como aquela que tanto pode fazer a demanda da necessidade específica de um serviço ou responsável pelo não prosseguimento dos tratamentos:

Depende muito do que os pais vão fazer, na maioria das vezes já notamos diferença, aí depende dos pais, se dão prosseguimento ou não, o que tem retorno do psicólogo a gente pode traçar outras metas, sim. (entrevista 20)

Então, é difícil falar por conta disso, eles não dão prosseguimento ao tratamento, eles faltam, aí são cortados, então, aqueles pais que já vem! Aí sim, resultados positivos! (entrevista 30)

Então, novamente eu volto pra questão da importância da família nesse sistema. Por que, as vezes a gente encaminha, já aconteceu comigo, de encaminhar um aluno e o pai começar a fazer o tratamento, e o tratamento não é de um dia, né? E aí, leva um dia e não faz o tratamento, então: "a ele foi no psicólogo!", "a ele foi no "neuro!", e aí você, não vejo, é, como eu vou dizer? Eu não vejo o resultado, mas já vi resultados. São dois lados, mas também eu já vi, é, também quando a família faz o tratamento, mas o resultado depende muito. (entrevista 43)

Olha, de uns dois anos pra cá a gente foi inventara história da coisa da insistência, né. Alguns casos chegam a fazer reprovação, o a reprovação mesmo há um despartamento da família. Tem um caso aqui mesmo que o aluno precisou passar por uma reprovação e no ano que ele estava para ser reprovado, lutando com a família, lutando... Aí em outubro a mãe decidiu levar ele pra psicóloga, aí nesse ano esse aluno reprovou, mas continuou, e ela hoje vem falar que foi a melhor coisa que aconteceu porque sacudiu a família toda, hoje o aluno já está n o ensino médio, ele depois, isso aí a psicóloga, coisa que a gente já percebia e falava que ele poderia ter algum atraso cognitivo, a gente insistia pra levar pra um neurologista. A psicóloga conseguiu que ele levasse, conseguiu esse laudo com o neurologista, quer dizer, que poderia ter facilitado a vida desse aluno tantos anos que a gente vivia falando. Então, uma hora conseguiu, foi bom também né, então teria evitado isso tudo se a família tivesse deixado tanto tempo passar assim. (entrevista 19)

Encaminhamento promove poucos efeitos positivos:

16% dos docentes disseram que não identificam resultados positivos com os encaminhamentos, ou ainda abordaram que quando esses ocorrem os resultados obtidos são mínimos. Ressaltam ainda, alguns aspectos relacionados a esses resultados, tais como: paralisações, desistências e poucos profissionais na rede.

Vou te dizer que nulo! Assim, por que eu nunca tive esse retorno entendeu? As mesmas questões desde 2016 elas permanecem. (entrevista 45)

É, de modo geral eles param no meio do caminho, falta estrutura pra continuar esses serviços porque também muitas prefeituras nem tem o orientador pedagógico. (entrevista 47)

Se o aluno melhorou ou não, comportamento? Com sinceridade, eu nunca notei diferença não porque até mesmo eu acho que tem poucos profissionais, não que eu tenha certeza, mas eu acho que tem poucos profissionais, psicólogos, na rede. Então marca assim, eu não sei especificamente de quanto tempo a criança precisaria, se é de quinze em quinze dias, se é de mês em mês, mas deve ser assim de dois em dois meses, poucas consultas. (entrevista 51)

A gente não consegue bons resultados, porque, em geral, eles desistem, eles não frequentam, eles começam e param. (entrevista 29)

12% dos entrevistados apontou que a partir de suas experiências enquanto docentes nunca encaminharam alunos:

Eu não sei informar, porque no momento não tive nenhum aluno que eu precisei fazer esse encaminhamento, a gente tem as vezes uns alunos que não querem nada, mas através do conselho, que ele brinca na aula mas não chega a ser casos que a gente precise levar para um encaminhamento pra um profissional, né. (entrevista 8)

Difícil! Por que eu ainda não tive aluno que foi encaminhado. Quando eu ganhei essa aluna hiperativa, ela já fazia um tratamento, mas nem era pela saúde escolar, por que ela já fazia desde bem pequena mesmo. (entrevista 44)

Olha, eu vou falar que eu nunca lidei com uma criança que, assim eu conheço, da minha sala eu assim, tem uma criança que foi encaminhada que eu sabia que estava fazendo o tratamento e: “Ah!” Não! Não vi! Não é minha experiência, eu vi nos outros, mas eu não vou falar dos outros, entendeu? (entrevista 50)

Eu nunca tive nenhum é... aluno que foi encaminhado pra psicólogo pra psicopedagogo não. Eu já tive alunos que já tinham passado por psicólogos e psicopedagogos, então, assim, eu ainda não tive resultados positivos. (entrevista 49)

Em uma dessas falas, o educador pontua que não sabe informar os resultados e se queixa por não obter laudos referente a um aluno e que por isso não seria possível saber sobre “o que ela tem”:

Desses encaminhamentos... Então, um aluno que foi encaminhado, ele tinha uma certa dificuldade de uma válvula na cabeça, não sei exatamente porque não tinha laudo, essa é a questão que eu te falei porque a gente nem sabe o que a criança tem porque não vem um laudo dela na ficha. Mas ele foi encaminhado pra psicopedagoga, dentro da sala de aula a gente via a dificuldade da criança mas ele era bem articulado, via a dificuldade dele ao copiar, ao ler e não reconhecia muito mais vogais, não sabia escrever o nome, e assim, sem coordenação motora nenhuma, digo assim, fina. Assim, não sei, porque eu não tive contato com a psicopedagoga, não sei se ele foi, mas falaram pra mim estava muito bem, que não tinha problema nenhum e eu até falei assim “poxa...”. Porque assim, se eu vejo todo dia, a gente vê que teria uma coisa coisa a mais, e falou que ta bem, então se ta bem então ta bem... Foi só essa assim que eu tive, mas também esse menino foi transferido aí eu não sei como é que... É, não tive mais alunos assim. (entrevista 39)

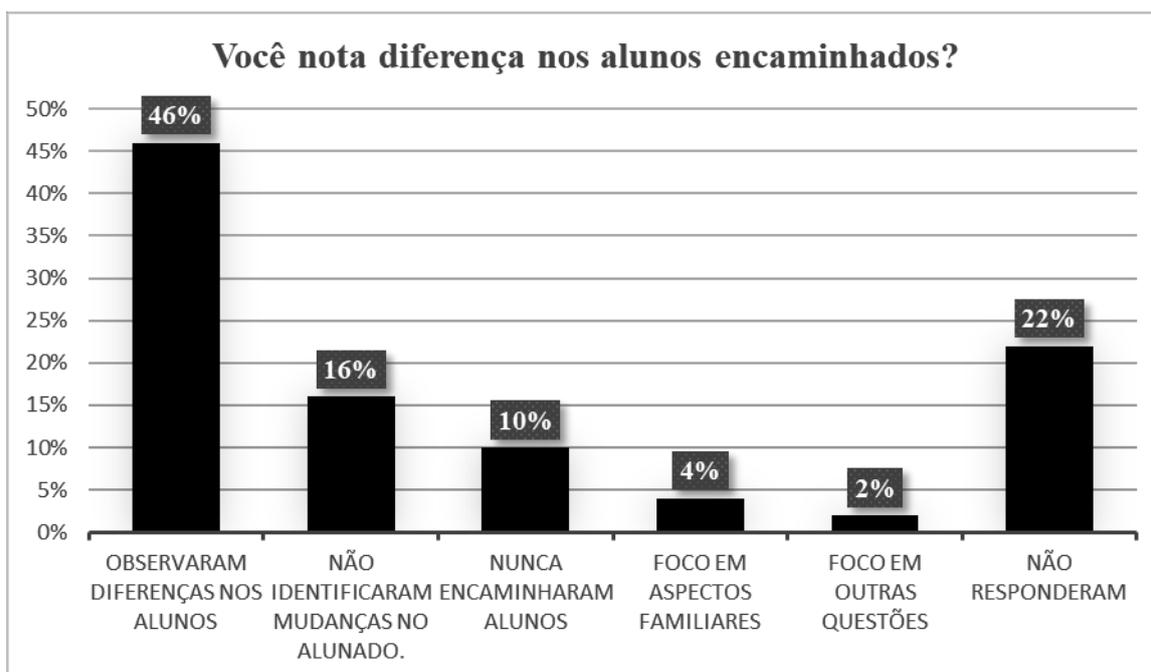


Figura 18 – Gráfico – Sobre as diferenças observadas nos alunos encaminhados.

Quando perguntados se notavam alguma **diferença nos alunos encaminhados**, as respostas obtidas foram: 46% apontaram que observaram diferenças nos alunos (n=23); 16% não visualizou mudanças no alunado (n=8). Outras respostas obtidas foram: 10% nunca encaminharam alunos (n=5); foco em aspectos familiares (n=2); e foco em outras questões (n=1). Assim como na pergunta anterior, houve menções que tiveram como foco a família (4%) e também falas de educadores que relataram sobre o fato de que ainda nunca tiveram alunos encaminhados (10%).

Em relação aos casos e relatos que foram observadas diferenças nos alunos encaminhados, em 46% dos casos, em 14 enunciações essas diferenças não foram explicadas, mas apenas constatadas. Os demais educadores que englobam essa categoria ressaltaram principalmente aspectos relacionados ao comportamento e ao desempenho. Em algumas falas destacou-se ainda a importância da medicação e dos laudos. A seguir seguem-se algumas destas enunciações:

Eu tenho alunos...tenho um aluno que depois que ele começou a fazer o tratamento, como o aluno melhorou! Em termos de comportamento em termos de tudo, então não é só o psicólogo, precisa de uma medicação... a patologia... descobrir qual é o problema do aluno, a patologia, é muito importante, até o psicólogo, tomar consciência de que o aluno tem problema tal, leva tempo, ele tem que ficar observando o aluno...percebendo, entendeu? O laudo não sai rápido, mesmo quando a mãe leva, que a gente percebe que leva, não sai o laudo rápido. As vezes leva muito tempo pra mãe descobrir que tem uma dislexia, que tem um TDAH. (entrevista 53)

Mas, eu já tive casos de alunos que apresentaram distúrbios de comportamento e que surtiu um bom efeito no acompanhamento, com a ajuda profissional surtiu um ótimo efeito pra gente em sala de aula. (entrevista 41)

Sim! Já vi retornos. São alunos que eles ficam mais flexíveis, são alunos que acontece por serem notados, por serem escutados, eles mudam o comportamento deles. Muitas das vezes o aluno quer ser escutado. (entrevista 31)

Notei uma diferença muito grande! Ela chegou a repetir o ano, mas no ano seguinte, com a ajuda dos profissionais a aprendizagem vinha até, o que mais me surpreendeu foi o relacionamento dela com os colegas, que ela era muito isolada, ela não era tímida, mas ela se sentia um pouco, não sei... não se sentia a vontade naquele ambiente e com essa ajuda, né, além do professor e dessa ajuda externa, o desempenho dela escolar e a relação com os colegas melhorou demais. (entrevista 27)

Interessante identificar que em uma dessas falas nas quais educadores perceberam que há resultados nos alunos encaminhados, a escola é referida como ambiente que participa dos estigmas e rotulações que muitas vezes são colocadas nos alunos por uma educadora:

Ah, a gente percebe sim! Porque aí eles vão tratar no problema mesmo, né, resgatar o problema com o alunado né! E aquele indivíduo ali tá precisando, normalmente a gente percebe sim. [...] Mas as vezes alguma dificuldade que esse aluno tem, e as vezes tem escolas que acabam tendo um alunado “Ah, esse aluno é muito bagunceiro!”; “Ah, esse aluno não senta!”. Esse aluno as vezes tem algum problema em si que tem que ser analisado. Nem sempre aquele aluno é bagunceiro demais, tem alguma coisa no comportamento dele ali que pode tender para alguma coisa que algum psicólogo, algum psiquiatra, pode estar dando uma orientação melhor: “O que que é isso? Falta de atenção! Por que tanta falta de atenção assim?” Né! E as vezes a escola e o professor tem essa coisa de rotular, “Estou rotulando que esse aluno é bagunceiro, ela não para em pé!” mas aí eles falam: Ah, mas esse aluno é bagunceiro, vai ser sempre tratado como aluno bagunceiro. E se as vezes você chama os pais, os responsáveis a tratar de atuarem logo no início dessa bagunça eles vão saber o que que é né! Diagnosticar com mais facilidade o problema desse alunado. (entrevista 18)

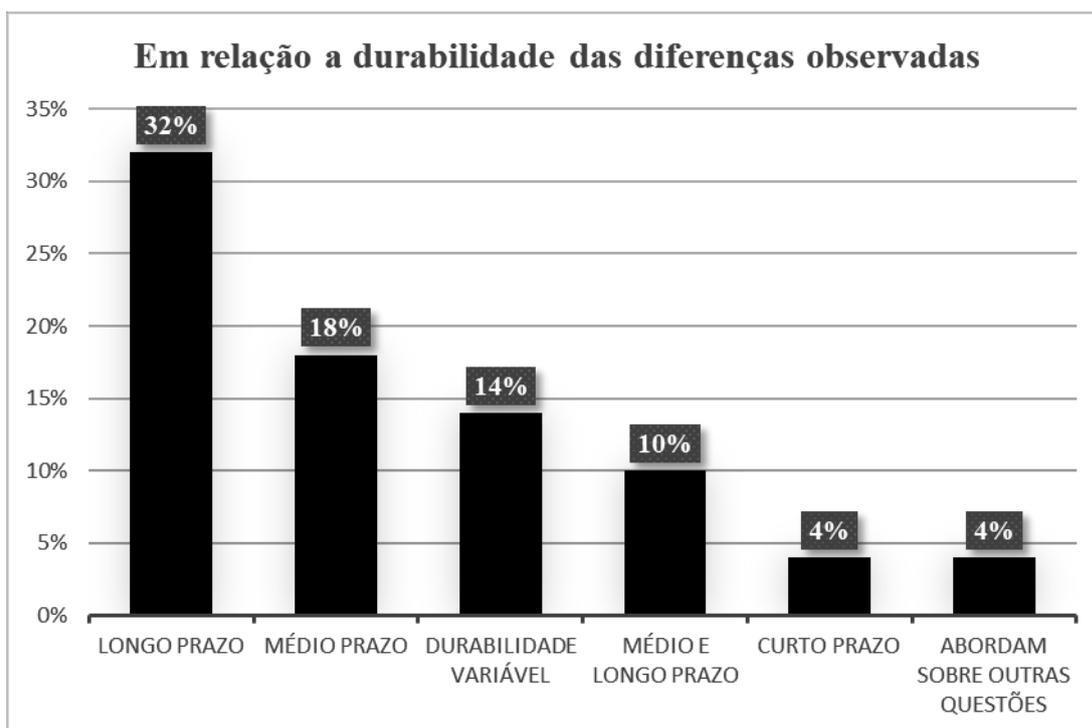


Figura 19 – Gráfico – Durabilidade das diferenças observadas nos alunos.

Em relação às diferenças observadas, os educadores consideraram que estas podem ocorrer em: 32% dos casos a longo tempo (n=16); 18% a médio prazo (n=9); 14% a durabilidade é variável (n=7); 10% e médio a longo prazo (n=5); 4% em curto prazo (n=2). 4% dos docentes abordaram sobre outras questões não diretamente relacionadas a duração das diferenças observadas no alunos (n=2).

As respostas que apontaram para a duração em longo prazo no que tange as diferenças observadas, situam esse longo prazo como referido a um percurso com distintos períodos de durabilidade: 1 ano; mais de um ano e até 3 anos. A categoria contempla 32% dos entrevistados.

A longo prazo. Eu fico percebendo ao longo do ano, tanto que eu peguei alguns anos né! Peguei e fiquei com ela três anos seguidos então eu podia acompanhar todo o crescimento, todo desenvolvimento e a mudança também, e ela conseguiu se formar e ser uma professora. (entrevista 27)

Sempre longo prazo, não tem curto prazo, um ano já não tem curto prazo, os nossos alunos a gente tem uma coisa boa, eles ficam na escola, não tem isso do aluno entrar e já sair, o aluno entrou no sexto ano vai ficar com a gente as vezes o ensino médio todo, não tem muito a rotatividade. (entrevista 20)

Longo prazo! Todos eles a longo prazo! Os alunos vão, assim é por ano! A gente vê “Olha, o ano passado, aquele comportamento, chega no nono já é outra realidade!” Entendeu! Viu, os pais falam: “Viu! A luta que nós tivemos com aquele aluno, com o meu filho e agora ele tá melhor!” (entrevista 30)

Acho que a longo prazo. Por isso que eu ainda não vi nenhum resultado. Eu já tô aqui há pouco tempo. Não tem nem 3 anos. Então eu não vi resultado. (entrevista 49)

Alguns docentes situam que os resultados obtidos ocorrem a médio prazo:

Assim que a gente observa os alunos... A médio prazo, eu diria a médio prazo porque tem aquele tempo que tem o primeiro contato, a observação e depois a gente realmente nota que tem alguma coisa de especial naquele aluno. (entrevista 6)

Acredito que seja a médio prazo, o aluno vai se colocando em sala de aula a partir do momento que ele é tratado psicologicamente. A gente vê as diferenças aos poucos. (entrevista 8)

Então eu noto uma diferença sim e elas são geralmente em médio prazo, porque é um trabalho demorado, porque requer várias sessões, então não é da noite pro dia que você consegue ajudar essas crianças. (entrevista 40)

Eu acho que médio né, progressivamente, vai dia após dias né, você cai notando pequenos gestos assim você já, Vê! (entrevista 44)

Nas enunciações, os docentes abordaram que a durabilidade dos resultados é variável e dependente do aluno ou do “problema” que ele expressa:

Depende do problema! entendeu? Se for por exemplo a dislexia, aí eu acho que demora mais. Mais sei lá, comportamento eu acho que seja mais tranquilo. Por que quando você coloca e analisa o que ela tá fazendo de errado, e se ele tomar algo muito ruim vai acontecer com ele, vai ser expulso da escola, aí eu acho que acontece mais rápido o prazo. (entrevista 24)

Eu acho que depende do problema né! No caso dele foi a curto prazo, né, até que bem rápido ele mostrou que tava conseguido se concentrar melhor, estava lendo melhor. (entrevista 32)

Depende de cada aluno, tem aluno que melhora rápido, tem aluno que desenvolve melhor assim... Rápido né? Mas tem aluno que demora, mesmo com esse acompanhamento, o aluno vai devagar, amadurecendo devagar, tem aluno que é lento, não é rápido não. (entrevista 53)

Depende do aluno, porque cada um tem o seu tempo, cada um tem a sua aceitação. (entrevista 54)

Em 10% das falas os educadores ressaltaram que a durabilidade em relação as diferenças observadas estão relacionadas a um prazo referido como “entre médio e longo prazo”. Nesses casos, os professores não especificaram suas justificativas em relação a isso: “Médio e longo.”(1); “Médio prazo. De médio pra longo prazo, na maior parte das vezes.(4)”; “A médio prazo e a longo prazo. A curto prazo é mais difícil.”(7); “De médio pra longo.”(31) As categorias restantes, referem-se a resultados ocorridos a curto prazo em 4% das enunciações: “Eu achei a curto prazo, esse ano ele

já voltou das férias diferenciado.”(5); “Normalmente a curto prazo.”(28) 4% dos entrevistados afirmaram não saber sobre a temporalidade relacionada aos resultados obtidos.

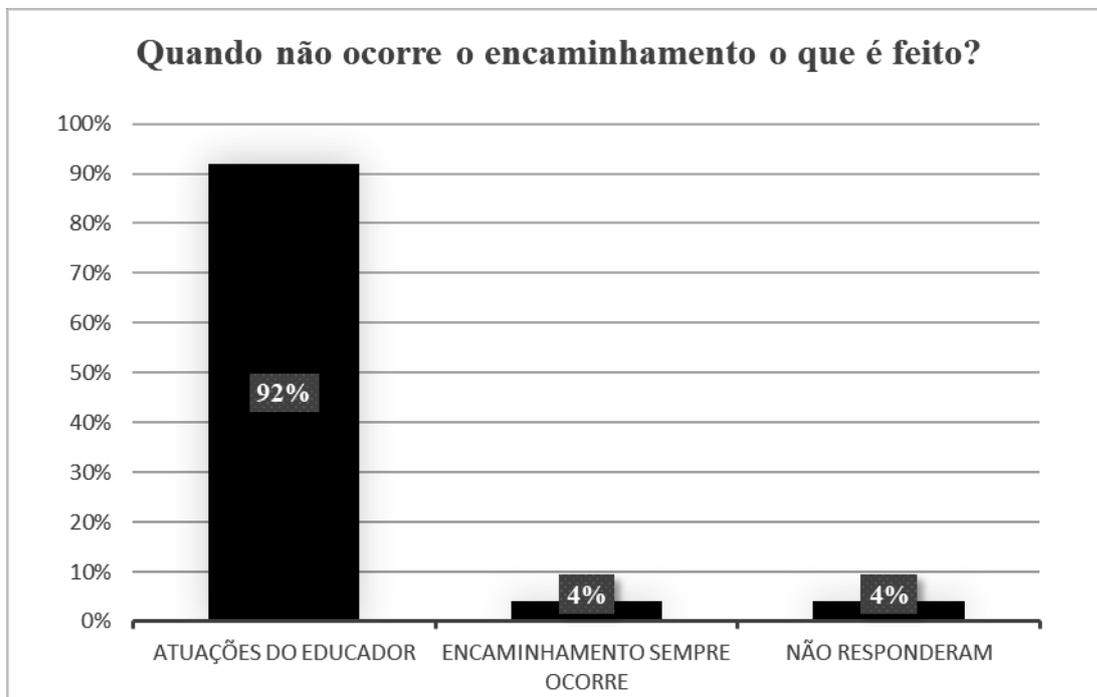


Figura 20 – Gráfico – Quando o encaminhamento não ocorre o que é feito?

Diante da pergunta: “Quando não ocorre o encaminhamento o que é feito?” obteve-se as seguintes categorias: 92% atuações do educador (n=46) subcategorias: atividades diferenciadas (n=12); professor dá o seu jeito (n=9); aproximar o aluno de si (n=6); acionar pais novamente (n=6); aluno permanece com a dificuldade (n=6); tentar cumprir a função de outro profissional (n=4); medidas para além da sala de aula e da atuação do professor (n=3). Essa pergunta forneceu uma grande abrangência de subcategorias que expressam a variedade de atuações para o educador que foram apontadas o que ampliou em muito as possibilidades de discussão. Para 4% dos entrevistados o encaminhamento sempre ocorre (n=2).

Em muitas falas dos entrevistados revela-se que quando o encaminhamento não acontece fica a cargo do professor lidar com o aluno. Alguns docentes pontuam que tentam realizar trabalhos diferenciados, exemplificados através de atividades distintas para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesses casos, os educadores salientam a importância dessas atividades, mesmo que muitas vezes seja difícil realiza-

las com esses alunos e concomitantemente dar atenção aos demais que não expressam essas dificuldades e acompanham a turma:

A gente vai tentando ali junto com o aluno trabalhar de uma maneira diferenciada até a gente conseguir que ele aprenda. Só que fazemos a nossa parte, não te como o tempo inteiro ta ali, tentamos buscar outros métodos pra fazer esse aprendizagem, mas muitas vezes não temos os retornos. (entrevista 20)

Olha, a orientação que a gente recebe é observar, ver qual é a dificuldade e se houver a necessidade de fazer um trabalho individualizado e uma avaliação diferenciada e aí nós fazemos. Tanto que um trabalho individualizado que eu costumo fazer, acho melhor! E a avaliação diferente. De acordo com a necessidade daquele aluno. (entrevista 27)

Geralmente, a coordenação pede para que a gente tenha um trabalho diferenciado, uma atenção diferenciada, só que as vezes, assim, no meu caso eu dou aula do sexto ao nono ano, as turmas são super lotadas, então, dificilmente a gente consegue, a gente até tenta, mas dificilmente consegue dar aquela atenção que aquele aluno, realmente, precisa. Até porque dependendo da escola a turma é muito agitada, o comportamento é muito diferente, então, dificilmente a gente consegue trabalhar legal com aquele aluno. Nos anos iniciais a gente até consegue, a gente faz uma atividade lúdica, faz uma brincadeira, e eles conseguem acompanhar, agora, no ensino fundamental II, do sexto ao nono ano, fica complicado. (entrevista 29)

Então, dependendo da dificuldade, é feita uma avaliação diferenciada. A gente tem aquela preocupação, “Olha, aquele aluno sempre sinaliza! Aquele aluno!” Então os professores dão assistência aquele aluno, é diferenciada! Faz prova diferenciada, é tudo diferenciado! É mais no dia-a-dia mesmo, a avaliação é mais no dia-a-dia! (entrevista 30)

A gente tenta dar uma avaliação diferenciada, né. Tem um aluno que não responde muito bem escrito, aí pedi o desenho de uma célula desenhada e ele trouxe uma xerox. Falei: “Não, você pega esse desenho e copia”, aí ele fez direitinho. E esse autista também, só que esse é mais difícil ainda, mas ele, não sei, parece que ele tem uma... Peguei a prova entreguei pra ele, li, fui perguntando e ele ia respondendo as coisas certo. Aí, consegui que ele, né... Mas com quarenta, trinta, botando fogo, e eu sentada do lado dele, sozinha. Todo mundo já tinha feito prova, aí chamei ele, fiquei do lado, e pedi pra uma aluna passar matéria no quadro e fui ajudando ele. Porque não tem como eu controlar a sala toda e um só. (entrevista 38)

Então, a gente vai dando o nosso jeito né! Já se tornou algo bem peculiar do professor do nosso contexto né, a gente vai dando um jeito, é, então eu faço atividades adaptadas, mesmo com uma turma com bastante aluno, que fica bem difícil, mas aí você dá um tempo, chama esse aluno na mesa e vai tentando esses caminhos. Então eu vou tentando entender, por que ele tá me dando uma resposta diferente da que tradicionalmente eu esperaria e isso é difícil, né, requer que a gente se debruce sobre aquilo e analise, o não é muito fácil! Mas a gente vai tentando. Encaminho. Que outras maneiras ele conseguiria de repente, compreender a letra A, entender; reconhecer; visualizar e reconhecer aquela letra. Então eu faço uma atividade sensorial, e na educação infantil ainda cabe mais isso, né, diferente lá quando você chega no fundamental I, a criança sentada na cadeira, um atrás do outro, e aí ó: “Conseguiu, conseguiu, Não conseguiu tem tempo!” Aqui a gente consegue dar uma escapada, eu vou tentando fazer dessa maneira, tentando adaptar as atividades. (entrevista 45)

Outros educadores afirmam que diante dos casos, nos quais alunos não são encaminhados, eles tentam ao seu modo e a partir de sua experiência anterior enquanto docentes criar estratégias de auxiliá-los diante das suas dificuldades. Em alguns casos relatam que tentar “dar o seu próprio jeito” nessas situações.

Ah o professor tem que se virar né! (risos) Professor tem que usar tudo o que ele viu na universidade e procurar na internet, buscar informações, casos, relatos, o que os professores fizeram pra tentar passar por cima desse problema. (entrevista 24)

A gente, acaba que a gente tem que se virar nos trinta na sala de aula, nós temos que buscar, tentar buscar recursos sozinhos pra poder tentar fazer com que a criança faça a atividade de uma forma diferente, pra que ela possa conseguir entender, entendeu? Ai é com a gente mesmo. (entrevista 43)

A escola fica com o aluno, o professor fica com o aluno e da maneira dele ele tem que tentar resolver o problema, tá! E... existe até algumas vezes, em alguns casos, que.. Acontece! Pra você ter uma ideia, a rede que eu trabalho, eu já peguei um aluno de sexto ano que não sabe ler nem escrever. Aí você vê o que, que não foi feito um trabalho desde lá de traz que daí... entendeu? E é fato! É fato! E acontece muito. (entrevista 46)

Outras menções destacaram que quando o encaminhamento não ocorre, o que comumente é feito são novas tentativas de acionar os pais.

A gente continua chamando a mãe, conversando, conversando. Vou te falar a verdade, as vezes nem adianta chamar a mãe porque as vezes nem vem. Aí fica por ficar, mas a gente sempre tá avisando, entendeu? Sempre alertando. (entrevista 3)

Vamos lá! É... O pai é chamado, já aconteceu aqui umas duas ou três vezes, é..., conversa com o pai e tal, e muitas das vezes, muitas das vezes não, aconteceu o caso que foi necessário convidar o pai, né, e o filho por que não está andando junto, né, e existe, tem que haver a família, tem que haver todo esse acompanhamento, já que os pais não querem, então existe a opção, mas também é um convite, né, não existe essa questão “Ah, não queremos mais!” , né, existe o convite e a conversa. Mas isso aqui raro! Sempre existe essa... essa possibilidade e acontece do tratamento. (entrevista 13)

Da minha parte, eu procuro pesquisar e ajudá-los e estar em contato com os pais, chamo os pais. A escola procura também orientar a família, mas aí eu não posso falar pela escola, o trabalho de orientação já é da parte da escola. (entrevista 40)

A gente continua chamando, mesmo que o pai...já aconteceu conosco, gente mostrar, falar e não resolver... e agente continua, a gente não desanima, a gente continua fazendo a nossa parte. (entrevista 53)

Alguns docentes afirmaram que o aluno com dificuldade que não é encaminhado continua com as dificuldades pois nesses casos, pouco ou mesmo nada pode ser feito. Alguns desses docentes destacam que o aluno vai sendo levado adiante ao longo do ano letivo persistindo a sua dificuldade, tendo como efeito final a sua reprovação no ano letivo:

Olha, se o encaminhamento não ocorre então parte do princípio que, o que seria um problema, continuou do jeito como está. Se não houve encaminhamento, então não há uma solução. Eu acredito que seja assim. (entrevista 9)

Fica um problema sério, fica um problema de tensão. Por que nós somos orientados pra isso, pra quando percebermos que esses alunos manifestam algo que não é normal. Poucas vezes eu vi o encaminhamento não acontecer, na maioria das vezes sim né! Então quando não acontece o aluno continua o problema. (entrevista 31)

Muitas vezes esse aluno, vai levando essa dificuldade até o final do ano até ele ser reprovado. E aí normalmente quando isso acontece os pais tiram o aluno da escola e levam pra outra escola ou então se o aluno já tiver defasagem de idade/série eles colocam o aluno pro turno da noite. (entrevista 49)

Outros professores ressaltam que utilizam como estratégia aproximar o aluno de si. Nessas falas, eles abordam que essa estratégia muitas vezes é a forma mais eficaz de favorecer melhorias aos alunos que não são encaminhados.

Eu, no meu caso, eu tento aproximá-los de mim, pois se eu não controlá-los dentro da sala de aula, eu não consigo fazer mais nada, então eles estão sempre me ajudando, estão sempre perto de mim, eu os ajudando e dessa forma eles vão se acalmado. (entrevista 11)

A gente tenta de acordo com o que a gente pode, no tempo que a gente pode, inclui-lo de acordo com o calendário acadêmico que a gente tá dando, a gente tem uma atenção a mais, porque a gente sabe que não é uma falta de vontade, é uma pessoa que precisa, então o que a gente pode fazer a gente está fazendo para auxiliar esse aluno. (entrevista 8)

É difícil (risos) É o que eu to falando, no meu caso, eu tento ver como que eu posso ajudar aquele aluno, qual a melhor forma de eu ajudar, será que é eu estando mais presente? Será conversando mais... contato com o aluno... A gente vai pegando com a experiência do tempo, né. Eu tenho aprendido nesse caminho de licenciatura que a melhor coisa é com adolescente, pré-adolescente, com eles é a conversa! Se a gente for querer empurrar não vai não! (risos) Então assim, aí quando tem um encaminhamento, eu tento ir conversar com o aluno primeiro, não sendo... não sendo solucionada eu procuro os pais. (25)

Outra estratégia apontada pelo educador para lidar com alunos que não são encaminhados refere-se a tentativas de suprir a ausência de profissional através de

tentativas de exercer os papéis e atuações que estes realizam. O principal profissional mencionado nesse caso é o psicólogo:

Eu vou te dizer, vale muito da experiência desse professor, aí conta a experiência, não tem como mesmo. Se por exemplo, é uma escola que não tem um profissional, então você vai ser o profissional, você vai ter que exercer esse papel. Você não pode é deixar a criança naquela situação, então você não tem que castigar a criança. você não tem que deixar que a criança se resolva sozinha. Se a escola não oferece, você tem uma coordenação na escola e uma direção, então esses são os profissionais que podem nos ajudar se a gente não tem um profissional da área, um psicopedagogo ou um psicólogo. Então, a nossa experiência ali é que vai valer. A gente pega e passa pra um colega que não tem experiência, a gente ajuda e isso é o que vale, o que nós tentamos fazer com aquilo que nós sabemos e nós temos nas mãos. (entrevista 1)

Nós na sala dos professores geralmente falamos que todo professor é um pouco psicólogo, então a gente sempre tenta conversar o máximo possível com os alunos. Descobrir qual é o problema por trás ou coisas assim. (entrevista 6)

A gente tenta fazer um papel que não é nosso sem conhecimento nenhum, justamente vocês estão falando do sexto ao nono ano, o professor não esta todo dia com o aluno. Então as vezes naquela aula que ele está o aluno não apresenta o problema. A pesquisa de vocês seria mais interessante com professor do primeiro ao quinto ano, e o aluno estar ali com o professor o tempo todo, praticamente cinco dias da semana. Teria um retorno maior. (entrevista 12)

O brasileiro tem aquele jeitinho né! Então a gente sempre tenta... dizem que é... de médico e... como é aquele ditado! De médico... todo mundo tem um pouco! Eu não lembro como é que é a frase! Aí no caso as vezes, eu tento ser a psicóloga do aluno, mas aí assim... é claro que eu não tenho capacidade instrutiva de aprendizado pra isso, e as vezes vou chegar em casa arrasada, entendeu? Mas eu tento pelo menos, é..., orientar e conversar, pra ajudar de alguma forma, entendeu? (entrevista 28)

Os demais docentes referidos a essa categoria destacaram intervenções do educador para além da sala de aula e do seu trabalho. Aqui, apontou-se para a responsabilidade da escola enquanto coletivo, nesse caso, a direção e a coordenação pedagógica foram inseridas na responsabilidade de lidar com as dificuldades do aluno:

Então, a gente trabalha, né, a gente pede ajuda a orientadora da escola e ela chama os alunos, conversa com a maior paciência né! Nós temos aqui a Adriana, que, quando tem qualquer problema, né... como eu tive, semana passada né! Um aluno meu, com problema de retardo mental, ele... não tava na escola, mas ele chegou uma aluna minha, né, falou uns palavrões e a outra aluna minha também com problema de retardo também disse que não tinha falado nada. Então ela procurou resolver aquela situação da melhor maneira possível, conversando carinhosamente com eles, né. É bom sempre ter o apoio da escola, né, principalmente de um orientador escolar como a gente tem aqui, que funcione como a nossa orientadora. E resolve tá! (risos). (entrevista 34)

Ah tenta-se, tenta-se dialogar em coletivo com ele geralmente o professor, a direção pra tentar elucidar, tentar entender o que tá acontecendo com ele. Mas no caso de alguns tipos de distúrbios ele acaba sendo aprovado compulsoriamente né! É o que a gente chama de inclusão e até o ponto que ele sai da escola. (entrevista 47)

4% dos educadores informaram que o encaminhamento sempre acontece. Nesse caso ficou aparente a importância que eles dão para tal medida:

Sempre acontece o encaminhamento! A gente nunca deixa passar não. As vezes tem dificuldade, aconteceu isso uma vez, um pai foi chamado lá ná Ceusinho, um pai professor! Ele chegou aqui muito bravo porque ele não aceitava que o filho precisava de um psicopedagogo e zangado porque aquilo iria gerar um custo também pra ele e ele tava chateado, eu falei pra ele pra ir no serviço da prefeitura e tal e ele não aceitou. “Não, eu não vou gastar dinheiro com isso agora” Então assim, a gente continuou levando o aluno, mas aí em outras oportunidades a gente vai conversando e o aluno tem melhorado mas não há atendimento para aquele aluno ser encaminhado. (entrevista 19)

O encaminhamento sempre ocorre. Muitas das vezes não acontece por parte da família, nesses casos o problema vai continuar e a gente vai trabalhando como pode, o aluno quando tem um laudo que comprove a gente tem dentro do rendimento, não to lembrado cem por cento mas tem algumas alterações no resultado de nota, a média cai, mas quando não tem quando é um problema que não afeta totalmente a direção continua tentando passar pros pais a importância, e a gente vai dando aula, tentando, a luta de sempre. (entrevista 22)

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Quando se trata da presença do psicólogo na escola o presente estudo reflete a realidade do país, pois apenas é identificada em cerca de 8% das respostas. Em relação a essa problemática, a inserção do psicólogo no cenário escolar revela a carência de investimentos na educação. Interessante observar que 14% dos educadores não souberam informar se havia ou não psicólogos atuantes na escola em que trabalhavam, o que pode indicar um desconhecimento por parte desses educadores a respeito dos processos cotidianos que ocorrem dentro da escola em que atuam. A grande maioria demanda um trabalho do psicólogo voltado para o aluno ou para o aluno e para o professor. Nessa direção, possibilidades de intervenção com o aluno podem ser eficientes mas também podem envolver riscos dependendo da forma como são feitas. Culpabilizar apenas o aluno pela sua dificuldade de aprendizagem sem pensar em alternativas que visem favorecer o seu aprendizado tem sido um a atuação bastante criticada nos últimos anos dentro de uma Psicologia escolar educacional crítica (Aquino et al., 2015; Barbosa, 2011; Gomes, 2012; Lima, 2011; Patto, 2009.). Válido citar uma experiência de estágio na graduação voltada para a aquisição das competências da leitura e escrita com alunos, sendo que parte do trabalho corresponderia a ter contatos e fornecer uma assessoria ao professor diante de lhe auxiliar em sua prática, pois na ótica deste trabalho, mostrava-se inviável um trabalho voltado para observação e análise restrita e direcionada apenas para as dificuldades do aluno.

Foi interessante pensar no tipo de atenção almejada pelos educadores para um atendimento clínico e individual para alunos e professores! Tal demanda pode se referir à oferta: a abrangência do modelo hegemônico de atuação clínica em uma perspectiva individual dentro dos moldes ambulatoriais, o mais difundido como atuação da psicologia. Muitos cursos de Psicologia pautam seus currículos em disciplinas que são voltadas para a atuação clínica sendo esse tipo de atuação a predominante na qual os psicólogos mais se inserem.

Embora seja destacada no decorrer do trabalho a relevância de práticas voltadas para o público e para o coletivo da escola inserindo todos os atores da cena escolar, é válido também sublinhar a importância do atendimento clínico individual. Essa vertente de atuação emprega e acolhe uma grande quantidade de psicólogos, além de ser a referida ao surgimento da profissão fazendo com que ela contribua para a construção da imagem do psicólogo dentro desse enquadre no imaginário social.

Destacou-se ainda a necessidade de um trabalho futuro do psicólogo escolar voltado educadores, para pais e alunos. É possível apontar novamente a aposta dos docentes no trabalho dos psicólogos e identificar também o risco de uma atuação em que pode ocorrer a desresponsabilização da escola no que tange às dificuldades enfrentadas pelos alunos. Por meio de demandas de atuação que almejam que os psicólogos “tratem” dos problemas familiares ou que eles venham orientar os pais sobre as “deficiências” dos alunos. As principais atividades sugeridas voltam-se para tipos de atuações clássicas como tratar de questões emocionais e transtornos do aluno, orientar o educador sobre como lidar com o aluno. No entanto, são apontadas também atuações que abrem brechas para que haja a construção de um trabalho mais articulado (por ex., investigação do comportamento do aluno, dar encaminhamento dos alunos para os pais). É importante salientar que essa atuação pode estar mais próxima da responsabilização e implicação de atores da cena escolar: Conversas com todos atores, investigação do comportamento do aluno – que indiretamente possibilita pensar nos múltiplos fatores que interferem no seu aprendizado; discussão com outros atores como o orientador e coordenador pedagógico. Um dado relevante é a demanda de atuação exclusivamente para o professor, que busca um auxílio junto aos psicólogos para lidar com situações que presenciam com alunos pois os professores mencionam suas dificuldades de intervir.

A partir da apresentação dos resultados referentes ao procedimento adotado pela escola ante alunos que apresentam algum problema de aprendizagem, observou-se que o procedimento que mais se destaca refere-se à intervenções que voltam-se para a família, o que pode dizer algo referente a dificuldade da escola de se implicar sobre o seu papel no que tange às dificuldades do aluno, especialmente nos casos em que o contato com a família é feito diretamente sem ao menos haver discussão entre os profissionais da escola a respeito de se pensar em outros meios de agir diante das problemáticas expressas pelo alunado. Posições mais extremos por parte dos educadores referem-se à enunciação que aponta que a escola tem cumprido o seu papel, mas a família se apresentaria como um empecilho por não saber se beneficiar dessa oferta de auxílio dada pela escola, remetendo à ideia de uma desorganização familiar, sendo esta família descrita como desestruturada. Em uma fala o educador questiona de maneira contundente a família, que ao seu ver tem muita dificuldade em lidar com o laudo que foi dado para o aluno.

Nesse caso é interessante desdobrar essa cena para discutir que com o DSM (a partir da 3ª edição) e o CID houve um rompimento na forma de conceber e lidar com as doenças mentais e com os sintomas, que passaram a ser vistos dentro de uma ótica fenomenológica que não foca tanto na etiologia, mas encontra-se afinada com a ideia de transtornos. Nessa direção, é comum haver uma proliferação de diagnósticos e laudos que são feitos dentro dessa perspectiva. Podemos pensar em uma possível adesão do educador a esse discurso medicalizante que encontra-se tão presente no cotidiano. Válido frisar sobre os efeitos do laudo na vida dos indivíduos. No caso das questões escolares, mesmo as dificuldades pedagógicas podem ser associadas ao suposto transtorno.

Em relação ao procedimento do encaminhamento este é mais executado, assim como na categoria anterior, diretamente, sem que ocorra antes outras medidas, o que pode apontar para um tipo de intervenção reducionista e marcado por um discurso da medicalização.

Porém outras falas descrevem o encaminhamento é descrito como procedimento feito *a posteriori*, após terem sido feitas outras tentativas de lidar com as questões escolares trazidas pelos alunos. Nesse caso, é importante salientar que em alguns casos o encaminhamento para outras especialidades pode ser válido, o problema é quando esse recurso é acionado de maneira aligeirado, antes mesmo de terem sido feitos esforços pela escola para ajudar o aluno. Em algumas falas foram apontadas medidas que são feitas no interior da escola em casos de dificuldades apresentadas pelos alunos. Nesse caso, é válido apontar a importância dessas ações que reforçam as potencialidades da escola, indo em direção a uma compreensão dos fenômenos que ocorrem em seu cenário. Dentre os principais atores da cena escolar, destaca-se o coordenador pedagógico e ainda o dispositivo conselho de classe que se apresenta como espaço que talvez possibilite ressonâncias de discursos a respeito da prática do educador.

Em relação ao conselho de classe, é válido pontuar que ele é uma das poucos espaços de discussão coletiva presente na escola, o que indica que este pode ser um grande um grande potencializador em direção à mudança de práticas que encontram-se instituídas na escola, pois pode-se possibilitar que muitos professores e outros profissionais da cena escolar possam se ouvir e ver acontecimentos e versões dos alunos a partir de óticas diferentes que ampliam e complementam acontecimentos e versões fragmentadas e irrefletidas. Todavia, é comum o Conselho de Classe se apresentar não

como um espaço instituinte que favorece a discussão sobre temáticas relevantes e sim virar um dispositivo já instituído no qual foca-se mais em aspectos burocráticos do que em aspectos pedagógicos (Rossi & Passos, 2014).

No que tange à comunicação aos pais, observa-se a prevalência de menções feitas à direção, o que a coloca como principal ator que mais comumente se comunica com os pais visando acioná-los para frequentarem a escola. Nesse caso, essa situação talvez remeta a ideia de uma certa hierarquia de funções na escola, sendo esta perpassada pelas questões sociais e econômicas vigentes na sociedade que expressa esse modelo vertical na tomada de decisões em múltiplos outros setores (empresas, hospitais etc.). Nesse caso, talvez pelo fato de a direção ser a “instância superior” na escola (de forma análoga em que talvez a figura do patrão seja vista na instituição empresa.) o seu chamado possa ser visto como aquele que poderá ter mais possibilidades de envolver os pais e sensibilizá-los para irem e participarem das discussões escolares referentes aos seus filhos e às temáticas educacionais da escola. Por esse motivo, talvez os demais atores – professor e orientador pedagógico - tenham sido tão pouco mencionados em comparação com a direção o que também revela a destituição do professor que tem pouca participação nos processos de decisão ocorridos na escola.

Em relação à forma de contato com os pais, a reunião foi bastante discutida. Interessante notar a abertura ofertada pela escola da rede privada em ofertar a possibilidade de serem agendadas reuniões com os pais a partir de suas iniciativas, caso sintam essa necessidade, o que muda a estratégia em que apenas a escola vai em direção à família não ocorrendo o contrário. Tal inversão pode estar relacionada a uma relação dialógica, abordada por Freire (1981), em que prevalece a comunicação horizontal entre os atores ao invés do estabelecimento de uma hierarquia nas relações.

Sobre o fornecimento de documentos pela escola foi possível identificar que a maioria dos educadores não sabiam se havia ou não documentação, uma porcentagem alta, se comparada a outras perguntas (38%). Esse dado revela o desconhecimento do educador sobre os processos ocorridos na escola e pode também indicar novamente a destituição de sua prática. Além disso essa questão também informa que: em casos de encaminhamento para o serviços de saúde extraescolares exige-se do professor um relatório que fale de alguma forma sobre o aluno. Cabe o questionamento se o movimento contrário ocorre, se há um retorno aos educadores do trabalho que os especialistas e profissionais executam, o que será discutido mais adiante.

A partir desses resultados pudemos identificar que o psicólogo foi o profissional mais mencionado no que tange aos encaminhamentos de alunos, dado interessante pois revela a notoriedade e reconhecimento do trabalho realizado pelo psicólogo na visão do educador o que convoca uma postura diferente em relação aos currículos e formação de Psicólogos no Brasil, que em muitos casos parte de raízes fortemente clínicas voltadas para indivíduos, dando menos destaque para aspectos sociais e políticos. No entanto, os cursos vêm se reformulando e incluindo ênfases em áreas educacionais e fazem menções às mudanças vivenciadas nas políticas de saúde do Sistema Único de Saúde – SUS, tal como ocorre no curso de Psicologia da UFRRJ.

Nessa direção, a realidade prática vivenciada pelos educadores indicou, a partir de suas enunciações, que eles geralmente encaminham os alunos para os serviços públicos na maioria dos casos. Foi interessante identificar que o SPA-UFRRJ também fora mencionado em uma fala, mas essa fala pode indicar que o serviço esteja se aproximando da comunidade. O que destaca o aspecto de extensão da Universidade, aspecto mais negligenciado no que diz respeito à tríade - ensino-pesquisa-extensão.

Outro aspecto, que chama atenção, refere-se ao fato de que houve poucas menções ao profissional médico, o que contradiz as expectativas de que esse profissional fosse bastante evocado, mas que não necessariamente indica que não possa ocorrer no município práticas que sejam fortemente medicalizantes, visto que a medicalização pode ser entendida como possuidora de forças que vão além da atuação do médico. Esse dado pode indicar a pouca expressividade de profissionais médicos atuantes no município.

Chama a atenção o fato de a maior parte dos educadores afirmarem que não tem acesso aos profissionais que atendem seus alunos (56%), dado que pode indicar que estes profissionais não os procuram. Pelo fato de os educadores passarem a maior parte do tempo com os alunos aposta-se que suas falas e contribuições podem fornecer informações importantes a qualquer trabalho que se volte para o aluno. Nesse tipo de trabalho em que o educador não é incluído na investigação, pode-se inferir que esses profissionais perdem dados e informações que podem dizer algo a respeito das dificuldades do aluno pautando-se em práticas e intervenções de trabalho descontextualizadas. Mesmo em falas nas quais os educadores enunciaram que há um contato alguns apontaram que este pode não ser frequente, ou ainda recorrente por todos os profissionais. Interessante refletir as falas que indicam que o contato com os docentes ocorre após terem sido feitos laudos e relatórios. Nesses casos é aparente que o

profissional apresente laudos e relatórios que supostamente dizem algo referente “à verdade sobre o aluno” que será entregue como produto do seu trabalho para a escola, sem que tenha sido observado e investigado o contexto escolar.

74% dos docentes informaram que desconhecem o funcionamento dos serviços de saúde. Esse dado é impactante e revela não apenas a fragilidade das ações de comunicação em saúde como também revela a dimensão da inexpressividade da Rede de saúde na região. Apenas 16% da amostra de professores relatou conhecer o funcionamento da Rede de saúde local e, nesses casos, abordaram as práticas profissionais que focam em aspectos pouco abrangentes de investigação em alguns casos, mencionando relatórios como instrumentos que desencadeiam laudos.

Em 54% dos casos, os educadores relataram não obter retorno dos profissionais, o que indica a ausência na formação do psicólogo de critérios de trabalho com a queixa escolar discutidas amplamente pela Psicologia escolar educacional crítica. Nesse sentido, seria importante que os profissionais pudessem ter maior uma relação mais dialógica com o educador no momento de dar a devolutiva do trabalho feito com alunos.

44% dos entrevistados relataram que os resultados obtidos com os encaminhamentos são positivos, dentre os quais citam mudanças relacionadas ao comportamento, aprendizagem, e aspectos psicológicos dos alunos. Em direção contrária, 16% disseram que identificam resultados mínimos ou nulos o que de certa forma está relacionado a partir de seus ditos com paralisações, desistências e poucos profissionais na Rede.

Em relação à durabilidade das diferenças observadas no alunado, a maioria dos docentes destacou que estas ocorrem a longo prazo (32%). Apenas 4% dos docentes destacaram que mudanças ocorrem a curto prazo. Nesses casos, é válido pontuar a dimensão do percurso do trabalho, não sendo este obtido de maneira aligeirada, muito pelo contrário, é possível destacar que a partir de suas experiências os professores perceberam que um trabalho voltado para as questões de aprendizagem e emocionais é muito mais processual do que voltado a um resultado imediato. Interessante notar que em algumas concepções, os docentes acreditam que a durabilidade dos efeitos alcançados é variável de aluno para aluno, o que de certa forma remete à atuações que focam na dimensão subjetiva do indivíduo.

Sobre as atuações da escola no discurso do educador referentes às intervenções nos casos em que o encaminhamento não ocorre, observou-se que recai sobre o professor a responsabilidade de lidar com os alunos que não são encaminhados,

utilizando-se de estratégias em sala de aula, descritas em alguns casos enquanto relacionadas com a sua experiência, seja buscando conversar com o aluno e atraí-lo para próximo de si, seja tentando ocupar funções de outros profissionais – em especial a figura do psicólogo que foi mencionada.

A partir das respostas, ressalta-se a potencialidade e variedade de formas criativas de o professor auxiliar o aluno, que certamente demandam bastante do educador, mas que possibilitam tentativas desses professores, ainda que encontrem muitos obstáculos, de realizarem com seus próprios recursos um trabalho com o aluno. Ousa-se afirmar que este tipo de auxílio, a partir dessas formas criativas de intervir do professor, seja mais eficaz do que muitas práticas nas quais os alunos são inseridos sobretudo aquelas que focam mais nos diagnósticos, relatórios e laudos. Atividades diferenciadas também foram uma das alternativas citadas pelos educadores como forma de auxílio ao aluno, por possibilitarem a progressão na aprendizagem de alunos com dificuldades distintas. Consideramos que a implementação dessas atividades diferenciadas, nas quais alunos com dificuldades de aprendizagem convivem com aqueles que acompanham as atividades propostas, deve ser acompanhada de um trabalho de assistência aos obstáculos na aprendizagem de algum alunos, ou seja, que visem a superação desses obstáculos através de intervenções planejadas para tal. Sabemos o quanto é difícil para um educador planejar e acompanhar a realização de atividades diferenciadas para os alunos com dificuldades.

Em 12% das enunciações, docentes destacaram que quando o encaminhamento não ocorre, o aluno continua durante o ano letivo escolar persistindo com as dificuldades. Essa informação é preocupante, pois aponta para o encaminhamento como única medida possível no caso de alunos com dificuldade. Nessas falas, os educadores abordam indiretamente sobre a sua impotência para lidar com esses alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No decorrer de todo o trabalho, discutimos os efeitos nocivos de práticas individualizantes que partem da responsabilização de alunos e famílias no que tange às dificuldades de aprendizagem escolar. A coletivização das discussões e problemáticas entre os diversos atores da cena escolar também foi apontado em diversos momentos como medida importante a ser realizada, visto que a partir desse delineamento de intervenção torna-se possível convocar e responsabilizar esses atores e implicá-los sobre o seu papel e participação nessas dificuldades.

Foi interessante fomentar a historicização no que tange os campos da Psicologia e da Educação escolar, visto que a partir do conhecimento histórico é possível elaborar problemas que foram recorrentes no passado no intuito de evitar que esses emerjam na atualidade bem como possibilita também reconhecer quando eles reaparecem a partir de outras roupagens. Uma questão que marca negativamente o percurso da Psicologia desde os primórdios na inserção na escola refere-se ao fato de que ela visou por meio de suas práticas, dentre as quais testes psicológicos, atestar o baixo desempenho do alunado como decorrente de sua incapacidade individual sem se debruçar sobre as questões da sociedade e das políticas educacionais que contribuíram para a precarização do ensino e desvalorização do docente. No entanto, a partir dos anos 80, a Psicologia Escolar e Educacional vem se comprometendo a assumir uma postura mais crítica e construtiva de pensar em formas mais efetivas de se inserir e de fornecer contribuições para os espaços escolares. Logo, o presente trabalho procurou se pautar nas contribuições desses estudos recentes da área na qual se convencionou chamar Psicologia Escolar Educacional Crítica.

No segundo capítulo, propôs-se apresentar uma discussão a respeito da queixa e do fracasso escolar. Nessa direção, foi possível entender que os dois conceitos, bastante discutidos na literatura da área, apresentam uma relação dialética em que a ineficiência de rendimento escolar leva diretamente à queixa escolar. A pesquisa de campo demonstrou que em alguns casos essa queixa pode ser feita de maneira aligeirada e afinada com uma postura de passar adiante o caso-problema em sala de aula e na escola. Encaminhar para um profissional aparece como medida que pode promover ao educador um alívio de sua angústia diante do não-aprendizagem do aluno. Interessante pontuar que os dois conceitos fracasso/queixa se alinham ainda a um terceiro conceito: medicalização!

A experiência de entrar em contato com os educadores foi bastante válida. Dentre os profissionais da escola, eles são os que mais circulam entre os atores que

lidam diretamente e continuamente com as problemáticas dos alunos, ainda assim sofrem efeitos invasivos de políticas de precarização e desvalorização. As questões suscitadas nos questionários versavam sobre questões cruciais da sua prática, o que pôde em grande medida ter facilitado para a sua adesão e participação na pesquisa. Entrevistar educadores, foi sem dúvida desafiador. Ao entrar em contato com o cotidiano da escola ficou claro como sua rotina é preenchida de várias atividades e tarefas e que a partir de brechas ou em momentos de breves pausas estes se dispuseram a contribuir com o estudo. Diferenças em relação à escola pública e privada também foram perceptíveis. No caso da primeira, esse aspecto de aligeiramento ficou mais demarcado, além de estes entrevistados abordarem questões da participação ou não da Rede de saúde que atende demandas escolares. Em relação ao ensino privado, ficou mais nítido a preocupação em relação a imagem da escola e na organização das entrevistas através de um condições estabelecidas pelas mesmas, como utilização de certos tipos de vestimentas ou a reserva de um espaço específico para que as entrevistas fossem realizadas.

No que diz respeito ao eixo da pesquisa de campo sobre a “Atuação do Psicólogo”, é válido ressaltar o aspecto “em construção” da Psicologia Escolar e Educacional que vem buscando lutar pelo seu reconhecimento no ensino público, desde o texto apresentado na LDB de 1996, no qual sua contratação não é considerada despesa essencial no meio educacional. Algumas das muitas questões desveladas nesse eixo foram: a maioria dos educadores demanda atuação do psicólogo voltada para o alunado e sua família, a demanda de um contato do psicólogo com o educador, mesmo que seja para lhe dar instruções ou nortear a sua prática, e o predomínio de uma visão da atuação clínica dos psicólogos nos moldes individuais. No que tange a essas questões, é válido problematizar que o fato de que há uma demanda de um contato com a Psicologia abre um campo de possibilidades de atuação dos psicólogos na escola, por que esse fato revela que algo a respeito dos conhecimentos psis serem vistos como capazes de darem um suporte ao professor em sua prática, seja para compreender as dinâmicas dos alunos, seja para lhe fornecer uma escuta, seja para compreender efeitos de dinâmicas familiares e os seus reflexos na aprendizagem dos alunos.

Muitas outras possibilidades são possíveis, porém é necessário por parte do psicólogo uma qualificação profissional e uma postura de buscar conhecer e possibilitar a transição dos discursos e a promoção dos encontros entre os profissionais. Assim, qualquer postura muito diretiva na qual o psicólogo procure por meio de seus atos

“solucionar” ou “resolver” pelos educadores os problemas que aparecem na escola poderá contribuir para que estes sejam desautorizados ou desresponsabilizados, direção contrária a que visa favorecer a emergência dos educadores como sujeitos!

Sobre a questão dos encaminhamentos, é realmente desapontador identificar que há uma grande aposta dos educadores em “especialistas” externos à escola que muitas vezes nem chegam a ir até ela, do que uma afirmação e creditação do que pode ser feito, das potencialidades da escola. Esse fenômeno também pode ser fruto da abrangência de forças medicalizantes em suas múltiplas facetas que deslegitimam indiretamente as possibilidades de gestão sobre os conflitos. Essa valorização aos profissionais externos e a desautorização em questioná-los têm como contrapartida o não reconhecimento do valor da escola. Isso se torna tão marcante quando se pensa que os educadores abordam que não têm recebido retornos desses profissionais, ou quando esse ocorre, muitas vezes, se resume a laudos e relatórios. Por que o encaminhamento tem que ser a primeira coisa a ser feita? Que medidas podem ser feitas junto ao aluno antes de encaminhá-lo? O que pode estar influenciando na dificuldade do aluno? Quais os efeitos da medicação e dos laudos para um aluno? Essas questões deveriam circular mais entre as discussões e conselhos que em tese deveriam se propor a serem espaços de discussão e reflexão.

No entanto, o encaminhamento em alguns momentos é importante, mas a partir de alguns relatos, percebeu-se que não há para onde encaminhar. Nesses casos, houve a possibilidade dos educadores falarem sobre a ineficiência da Rede no acolhimento das questões escolares.

A pesquisa de maneira geral, foi bastante enriquecedora. Mas um dos aspectos que vale destaque refere-se ao fato de esta ter possibilitado, mesmo que em um momento de um recreio, que o professor fizesse uma pausa e que durante alguns minutos pudesse repensar questões que cotidianamente perpassam a sua prática e que ele talvez durante algum tempo não se debruçasse sobre elas. Foram comuns as pausas e os pedidos para que a pergunta fosse repetida, ou o receio da resposta de acordo com aquilo que esperávamos. Nessa direção, outros encontros interessantes foram entrevistas em que o professor se sentisse bastante disposto a falar sobre questões que o incomodava a algum tempo, mas que este não sentia que havia um espaço para falar sobre sua angústia. Outro aspecto que considero importante é que a pesquisa cumpriu a sua função de possibilitar a minha compreensão daquilo que ocorre na realidade além de

analisar se a prática do psicólogo e o cotidiano escolar vêm sendo correlacionados nos estudos no campo da educação e da psicologia.

Nesse aspecto, percebemos claramente alguns aspectos referentes aos conhecimentos já produzidos e que emergiram no nosso campo, como os efeitos das desigualdades nas práticas escolares; o preconceito em relação a alunos e familiares oriundos de classes econômicas de baixo poder aquisitivo; a medicalização e sua abrangência a partir de múltiplas formas; associação entre a queixa e o fracasso escolar. Portanto, percebe-se que ainda há um longo trabalho da Psicologia na desconstrução de algumas práticas escolares que apresentam aspectos nocivos para educandos e educadores. Um abrangente e desafiador campo de trabalho se apresenta ao psicólogo que a princípio pode se ver assustado em meio a tantas questões e problemas que se expressam no cotidiano das escolas públicas e privadas do Brasil, questões que requerem cautela, escuta e também um posicionamento ético e político do psicólogo no enfrentamento das desigualdades sociais que diretamente se reflete na melhoria da escola pública.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Althusser, L. (1994). *Aparelho ideológico do estado*. Nota sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. Graal. (Publicado originalmente em 1968).

Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar. *Educação e pesquisa*, 30(1), 51-72.

Aquino, Fabíola de Sousa Braz, Lins, Raphaela Priscilla Santos, Cavalcante, Lorena de Almeida, & Gomes, Aline Rodrigues. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 71-78. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>

Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo).

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (Edição revista e actualizada). Lisboa: Edições, 70.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975) *A reprodução: elementos para um teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Brasil. *Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb*. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/>. >. Acesso em: dezembro 2018.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde na escola / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde,

Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009. 96 p. : il. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Cadernos de Atenção Básica ; n. 24)

Bray, Cristiane Toller, & Leonardo, Nilza Sanches Tessaro. (2011). As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 251-261. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200007>.

Cabral, Estela, & Sawaya, Sandra Maria. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 6(2), 143-155. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200003>.

Campezatto, Paula von Mengden, & Nunes, Maria Lúcia Tiellet. (2007). Caracterização da clientela das clínicas-escola de cursos de Psicologia da região metropolitana de Porto Alegre. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 376-388. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300005>

Carneiro, C. & Coutinho, L. (2015). Infância e adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental?. *Educar em Revista*, (56), 181-192. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37764>.

_____. (2014). Psicanálise e educação, por um encontro possível. In: Lehmann, Lúcia & Coutinho, Luciana (Orgs), *Psicologia e Educação: Interfaces*. (pp. 33-48) Niterói: Editora da UFF.

Carraher, T. N; Carraher, D. W; Schliemann, A. D. (1982). Na vida dez; na escola zero: Os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Caderno de pesquisa. (São Paulo)*, (42), 79-86.

Conrad, P. (2007). *The medicalization of society. On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: Jonh Hopkins University Press.

Conselho Federal de Psicologia - CFP. (2013). Referências técnicas para atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: 58 p.

Cordié, A. (1996). *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar* (S. Flach, & M. D'Argod, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1993).

Coutinho, M. A. G. C. (2016). A constituição do sistema municipal de Seropédica-RJ. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, 3(2), 67-80.

Cruz, F. A. O.; Bigansolli, A. R. (2011). Análise dos dados educacionais da cidade de Seropédica: realidade e previsão. *Vivências: Rev. Eletrônica Extensão URI*, 7(13), 29-37.

Cunha, Tatiane Regina dos Santos, & Benetti, Sílvia Pereira da Cruz. (2009). Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de Psicologia. *Boletim de Psicologia*, 59(130). 117-127.

Cunha, Eliseu de Oliveira, Dazzani, Maria Virgínia Machado, Santos, Gilberto Lima dos, & Zucoloto, Patrícia Carla Silva do Vale. (2016). A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 237-245. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200006>.

Dadico, Luciana, & Souza, Marilene Proença Rebello de. (2010). Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da Educação. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 114-131. Recuperado em 19 de dezembro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100009&lng=pt&tlng=pt.

Deleuze, G. 'Post-scriptum sobre as sociedades do controle'. In: *Conversações 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992, p.219-226.

Figueiredo, L. C. M.; Santi, P. L. R. (1998) *Psicologia: Uma (Nova) Introdução*. 1a ed. São Paulo: EDUC - Editora da PUCSP.

Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (2013). Recuperado em: <http://medicalizacao.org.br/>. Acesso em: 13 abr. 2017.

Foucault, M.(1999). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. (20ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1981). Educação “bancária” e educação libertadora. In: Patto, M. H. S. (org.), *Introdução à Psicologia Escolar*. p.54-70. São Paulo: 430 p.

Freitag, B. (1978). *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes.

Freller, Cíntia Copit, Souza, Beatriz de Paula, Angelucci, Carla Biancha, Bonadio, A. N., Dias, Andrea Costa, Lins, Flávia Ranoya Seixas, & Macêdo, Teresinha Elisete Coiahy Rocha de. (2001). Orientação à queixa escolar. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 129-134. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722001000200018>.

Freud, S. O mal-estar na civilização. In: Freud, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1980 [1930]. v. XXI.

_____. Uma dificuldade no caminho da Psicanálise. In: Freud, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1980 [1917]. v. XXI.

Geoffroy, Renata Mendes Guimarães, & Alberti, Sonia. (2015). Contribuições de Jean Oury para verificar uma possível emergência do sujeito na escola. *Estilos da Clínica*, 20(2), 246-264. doi: <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i2p246-264>.

Gomes, A. M. M. (2012). *O psicólogo na rede pública de Educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo).

Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151-161. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000100010>.

Günther, Hartmut. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-209. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.

Gurgel, I. (2014). A medicalização da vida cotidiana. In: Viégas, L. S. et al. (Orgs), *Medicalização da educação e da sociedade: Ciência ou mito*. Salvador: EDUFBA.

Guzzo, Raquel S. L., Mezzalira, Adinete S. C., Moreira, Ana Paula Gomes, Tizzei, Raquel Pondian, & Silva Neto, Walter Mariano de Faria. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 131-141. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>.

IBGE, *Primeiros resultados do Censo 2010: Rio de Janeiro*, Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rio_de_janeiro.pdf>, Acesso em: 11 dez.2016.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Lemos, Flávia Cristina Silveira. (2014). A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 485-492. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183772>.

Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, Leal, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez, & Rossato, Solange Pereira Marques. (2015). A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 163-171. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191816>.

Lerner, A. B. C.; Fonseca, P. F.; Sayão, Y. (2012). Plantão institucional: uma modalidade de intervenção no mal estar contemporâneo na educação. *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*, (9). Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032012000100021&lng=en&nrm=abn

Lima, C. P. D. (2011). *O caminho se faz ao caminhar: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo).

Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. Palestra proferida no Projeto Direitos Humanos da Escola. Recuperado de <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>.

_____. Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas. In: Conselho Regional de Psicologia – CRP, *Conversações em Psicologia e Educação*. p. 75-82. Rio de Janeiro: 198 p.

Machado, A. M. & Souza, M.P.R. (1997). As crianças excluídas da escola: Um alerta para a Psicologia. In: Machado, A. M. & Souza, M.P.R. (org.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*. p. 35-50. São Paulo: Casa do Psicólogo. 189 p.

Machado, A. M.; Souza, M.P.R. . *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 1ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. v. 1. 120p .

Mancebo, D. (2009). Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: Bock, A. M. B. (org.). *Psicologia e o compromisso social*. p.75-92. São Paulo: Cortez.382 p.

Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56. Recuperado de: ...

Miranda, L. (2015). *O Pantanoso terreno da medicalização e nossas implicações*. (Trabalho apresentado na Semana Acadêmica de Psicologia da UFRRJ). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, RJ, Brasil.

Moreira, Gercimeire Ramos, & Cotrin, Jane Teresinha Domingues. (2016). Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 117-126. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150201938>

Minayo, M.C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Haciautec.

Nakamura, Mariana Sathie, Lima, Vanessa Aparecida Alves de, Tada, Iracema Neno Cecilio, & Junqueira, Maria Hercília Rodrigues. (2008). *Desvendando a queixa escolar*:

um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 423-429. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200013>.

Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Portugal; Porto Editora.

Oliveira-Menegotto, Lisiane Machado de, & Fontoura, Gabriela Prado da. (2015). Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 377-386. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192869>.

Paiva, Mirella Lopez Martini Fernandes, & Del Prette, Zilda Aparecida Pereira. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 75-85. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100009>.

Pascoal, Miriam, Honorato, Eliane Costa, & Albuquerque, Fabiana Aparecida de. (2008). O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*, (47), 101-120. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100006>

Pasqualini, Mariana Guimarães, Souza, Marilene Proença Rebello de, & Lima, Cárta Portilho de. (2013). Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 15-24. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100002>

Patto, M. H. S. (1981). Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: _____.(org.), *Introdução à Psicologia Escolar*. p.208-225. São Paulo: 430 p.

_____.(1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

_____. (1997). *Introdução à psicologia escolar*. Casa do Psicólogo.

_____. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>

_____. (2009). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: Bock, A. M. B. (org.). Psicologia e o compromisso social. p.29-35. São Paulo: Cortez.382 p.

Paula, Fernando Silva, & Tfouni, Leda Verdiani. (2009). A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 117-127. Recuperado em 11 de agosto de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200012&lng=pt&tlng=pt.

Prudêncio, Luísa Evangelista Vieira, Gesser, Marivete, Oltramari, Leandro Castro, & Cord, Denise. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 143-152. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191814>

Quinet, A. (2001). Como se diagnostica hoje. *Psicanálise e Psiquiatria: controvérsias e convergências*. Quinet A (org.). Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, pp. 73-78.

Rio de Janeiro. Projeto de lei nº196/2017. A Rede Municipal de Saúde e Assistência Social disponibilizará exame psicológico aos alunos da rede municipal de ensino no início de cada ano letivo e a cada semestre. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/b63581b044c6fb760325775900523a41/b0bd4c4d4081fb55832581150044db68?OpenDocument>

Rodrigues, Marisa Cosenza, Campos, Ana Paula Soares, & Fernandes, Isabela Andrade. (2012). Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(2), 241-252. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000200010>

Romaro, Rita Aparecida, & Capitão, Claudio Garcia. (2003) Caracterização da clientela da clínica-escola de psicologia da Universidade São Francisco. *Revista Psicologia Teoria e Prática*, 5(1), 111-121. Recuperado de: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1185/883>

Rossi, A.; Passos, E. (2014). Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista EPOS*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-18. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009

São Paulo. PCL n. 7500/2006. Acrescenta o art. 86-A à Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para determinar a obrigatoriedade da assistência psicológica a educadores e educandos da educação básica. São Paulo: 2006.

_____. PLALESP n. 1040/2003. Institui o Serviço Psicológico Escolar nas escolas estaduais de 1.º e 2.º graus. São Paulo: 2003.

Sanchez, L. B. & Gomes, R. M. (2015). Quem são os alunos do curso de Pedagogia e porque escolhem essa profissão: um estudo de caso. *Educere – Congresso Nacional de Educação*. In: Anais eletrônicos do Educere, Curitiba, PR, Brasil, 22. Recuperado de: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17538_8109.pdf.

Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Vol. 40). Autores associados.

Souza, B. P. (2006). Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 312-319. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200012>.

_____. (org.). (2007) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M.P.R.(1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A. M. & Souza, M.P.R. (org.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*. p. 17-34. São Paulo: Casa do Psicólogo. 189 p.

Souza, Marilene Proença Rebello de, Gomes, Aline Morais Mizutani, Checchia, Ana Karina Amorim, Lara, Juliana Sano de Almeida, & Roman, Marcelo Domingues. (2016). *Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e*

práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 601-610. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031058>

Souza, Marilene Proença Rebello de, Ramos, Christiane Jacqueline Magaly, Lima, Cárita Portilho de, Barbosa, Deborah Rosaria, Calado, Vânia Aparecida & Yamamoto, Kátia. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação*. (38). 123-138.

Tardif, M. (2008). *Saberes docente e formação profissional*. Petropolis: Vozes.

Zorzaneli, Rafaela Teixeira, Ortega, Francisco, & Bezerra Júnior, Benilton. (2014). Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(6), 1859-1868. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014196.03612013>

ANEXOS

ANEXO I

Roteiro de entrevista para os educadores

Escola _____

Data _____

Função atual na escola _____

Idade _____

Tempo de experiência no magistério _____

Formação _____

Especialização _____

- 1) Para você o que é problema de aprendizagem?
- 2) Quais seriam as causas do “não aprender”?
- 3) O que o professor e a escola podem/devem fazer a respeito?
- 4) Você se sente preparado para lidar com um aluno que apresente problemas de aprendizagem?
- 5) Quais seriam os sinais mais relevantes que um aluno deveria ter, para que você pensasse em encaminhá-lo para um serviço de saúde (atendimento extraescolar)?
- 6) Quais são os desafios que você enfrenta, quando identifica um aluno que esteja apresentando algum tipo de problema de aprendizagem?
- 7) Você já esteve diante de um aluno que você tenha considerado ineducável? O que foi feito?
- 8) **Qual o procedimento adotado pela escola ante alunos que apresentam algum problema de aprendizagem?** Há discussão em conselho de classe, por exemplo? Como ocorre o contato com os pais? A escola oferece algum documento?
- 9) **Para onde os alunos, comumente, são encaminhados? Quais serviços são mais solicitados?**
- 10) Você tem acesso aos profissionais que atendem aos alunos? Você sabe como o serviço funciona? Há algum tipo de retorno destes profissionais para a escola?
- 11) **De modo geral, quais os resultados obtidos com estes encaminhamentos?** Você nota alguma diferença nos alunos encaminhados? As diferenças observadas costumam ocorrer a curto, médio ou longo prazo?

12) Quando o encaminhamento não ocorre, o que é feito pelo professor/escola com os alunos que apresentam dificuldade?

13) Na escola em que trabalha, há psicólogo escolar? Se positivo, que tipo de trabalho ele desenvolve? Se negativo, o que você acha que ele poderia fazer?

OBSERVAÇÕES DO ENTREVISTADOR .:

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE
ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seropédica, ____ de _____ de 2017.

Senhor(a) Participante,

Solicito a sua autorização para realizar atividades de pesquisa referente ao projeto: “O que a escola demanda do Psicólogo(a)? Contribuições à Psicologia Escolar Educacional”, que está vinculado ao PPGPSI/UFRRJ. Todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos da área.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Rosane Inês de Aguiar".

(Assinatura do pesquisador responsável)

Estou ciente deste termo e de acordo.