



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



*Anyellem Pereira Rosa*

**Os bastidores da queixa escolar:  
da sala de aula ao consultório psicológico**

**UBERLÂNDIA  
2011**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



*Anyellem Pereira Rosa*

**Os bastidores da queixa escolar:  
da sala de aula ao consultório psicológico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadoras:

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva  
Profa. Dra. Maria José Ribeiro

**UBERLÂNDIA  
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

R788b Rosa, Anyellem Pereira, 1982-  
2011 Os bastidores da queixa escolar : da sala de aula ao consultó-  
rio psicológico / Anyellem Pereira Rosa. – 2011.  
173 f. : il.

Orientadoras: Sílvia Maria Cintra da Silva, Maria José Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia aplicada - Teses. 3. Psicologia escolar - Teses. I. Silva, Sílvia Maria Cintra da. II. Ribeiro, Maria José. III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.

---

CDU: 159.9



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



*Anyellem Pereira Rosa*

**Os bastidores da queixa escolar:  
da sala de aula ao consultório psicológico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

**Banca Examinadora**

Uberlândia, 19 de agosto de 2011.

---

Profa. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva  
Orientadora (UFU)

---

Profa. Dra. Maria José Ribeiro  
Orientadora (UFU)

---

Profa. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos  
Examinadora (UFU)

---

Profa. Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas  
Examinadora (Mackenzie)

---

Profa. Dra. Deborah Rosária Barbosa  
Examinadora Suplente (UNIP)

**UBERLÂNDIA  
2011**

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama - 38.408-144 - Uberlândia - MG

+55 – 34 – 3218-2701

[pppsi@fapsi.ufu.br](mailto:pppsi@fapsi.ufu.br)

<http://www.pgpsi.ufu.br>

*A todos que se interessam pela  
Psicologia e pela Educação.*

## AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa é sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

Gonzaguinha

Ouvi esta música pela primeira vez em uma supervisão do Estágio em Psicologia Escolar, do qual fui estagiária no Curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Naquele dia, me emocionei pela compreensão afetiva sobre os caminhos onde o coração bate bem mais forte, os encontros em que cada um vai se tornando parte de nós mesmos.

Sinto-me grande quando penso que trago em mim marcas de pessoas tão diferentes, tão singulares... Neste momento, quero agradecer a essa gente que teve uma especial participação na realização deste trabalho.

À querida Sílvia Maria, por estar ao meu lado constituindo meu olhar sobre a Psicologia Escolar, sobre a Arte e sobre mim mesma, durante todos esses anos: minha professora, supervisora, orientadora... amiga!

À Maria José, por me incentivar a iniciar o mestrado, por aguçar minhas ideias, enriquecer meu olhar, desafiar minha coragem e me dar suporte para que tudo isso pudesse acontecer.

Aos meus pais, pelo amor incondicional e por serem incrivelmente as melhores pessoas que já conheci, o tesouro que tenho na vida.

Ao Cleidson, por compreender minhas ausências, acreditar no meu trabalho e por estar ao meu lado como meu amor e amigo.

Ao meu irmão e minha cunhada, por desejarem o melhor para mim.

Ao Mateus, que, com o encantamento e a esperteza de seus três aninhos, me convidava a terminar logo este trabalho e irmos brincar.

À Mônica, amiga querida e sócia, por participar da minha vida com tanta intensidade e pelas reflexões e conversas importantíssimas para a escrita deste trabalho.

À Denise, pela amizade e esforço em contribuir diretamente em meu ingresso no PGPSI.

À Deborah, pelas marcas de afeto, de aprendizado, de admiração, pela generosidade desde minha graduação até a leitura do projeto de pesquisa e a participação na banca de defesa.

Às professoras, Arlete e Anabela, pela participação na qualificação e pelas valiosas contribuições.

Às funcionárias do PGPSI, especialmente à Marineide, pela dedicação e atenção com que sempre se dispôs a lidar com minhas questões acadêmicas.

Às amigas, Simone, Valéria e Paula, por incentivarem e valorizarem meu interesse autêntico pela psicologia e por esta pesquisa.

À Fabiana, que, nesses dois anos, além de chefe e colega de trabalho, tornou-se uma amiga com quem pude contar em seus diferentes papéis.

Às auxiliares de pesquisa, Camila, Milena e Ana Luísa, por participarem de forma tão cuidadosa na transcrição das entrevistas.

Às parceiras da “Casa - Espaço de Desenvolvimento Humano”, por respeitarem minhas ausências e cuidarem com todo carinho da “Casa”.

À Maryse e à Maria Augusta, queridas psicólogas que foram meu suporte, minha base, meu equilíbrio quando mais precisei.

Ao Marcus Vinícius, por respeitar minhas escolhas e cuidar para que o “corpo são” contribuísse para uma “mente sã”.

Ao Klênio e à Viviane, colegas de mestrado que se tornaram amigos do peito, parceiros de trabalho.

À professora Lucia Helena, que na graduação, especialização e mestrado esteve presente, aprofundando meu olhar, orientando meu fazer psi e se tornando uma referência em minha prática.

À Claudinéia, pela indicação às escolas pesquisadas, uma importante mediadora neste trabalho.

Às diretoras, coordenadoras e psicólogas entrevistadas, que compartilharam seus saberes e possibilitaram o acontecer desta pesquisa.

Num momento como este, em que me proponho a agradecer à vida por mais uma conquista realizada, sinto-me grata a todos que deixam minha vida mais viva: amigos, família, colegas, alunos e pacientes. Muito obrigada!

A cena...a imagem, o ato.  
O que se apresenta. O que vemos?  
Crianças adoecidas, professores desanimados, consultórios cheios.  
E os bastidores? O que acontece por trás desta cena?  
Tempo esvaziado, olhar perdido, cansaço.  
Não se sabe. Não sei. Só você sabe.  
O normal, o inverso, o contrário, o distúrbio. A dor.  
A Educação pede socorro. Ajuda. A Saúde tenta “salvar”.  
Sentir não é pensar?  
Só pode pensar quem está bem com o coração.  
Quem são os personagens?  
Eu, você, nós – gente.  
Trabalha, estuda, ama, volta pra casa, sorri, desiste, insiste.  
O que aconteceu antes disso? O que será depois?  
A rotina, de novo, o tempo que passa.  
Depois de certo tempo é preciso encaminhar. Tentamos.  
Como essas pessoas se encontram?  
No desejo, na luta, no outro.  
O que não posso sozinho, alguém pode ajudar.

Anyellem Pereira Rosa

27/06/2011

## RESUMO

O grande número de crianças com queixas escolares encaminhadas às clínicas psicológicas públicas e particulares é um fato que demanda reflexão sob dois aspectos: por um lado, a escola estigmatiza a criança e sua família sem de fato ajudá-las e, por outro, o atendimento psicológico requer do profissional conhecimentos e concepções que abarquem toda a complexidade que tais queixas apresentam. Em face desse contexto, o presente estudo visa contribuir para uma melhor compreensão da queixa escolar, seguindo os caminhos que ela percorre desde a escola até o atendimento psicológico, e discutindo as concepções e práticas presentes nesse percurso, possibilitar um aprofundamento na reflexão acerca de aspectos tanto de manutenção como de superação da queixa escolar e de seus efeitos na vida dos indivíduos. Considerando que a queixa escolar tem origem na escola, a pesquisa iniciou-se investigando este universo. Selecionamos duas instituições educacionais públicas e duas particulares, das quais entrevistamos, respectivamente, as diretoras e as coordenadoras, perfazendo um total de cinco entrevistas. Solicitamos, então, a essas profissionais que indicassem um ou dois psicólogos a quem costumam encaminhar as crianças com queixas escolares. Assim, foram entrevistadas duas psicólogas, uma indicada pelas escolas particulares e uma psicóloga do serviço de saúde pública mencionado pelas escolas públicas. A análise das entrevistas mostrou que os bastidores da queixa escolar são constituídos pelos papéis ocupados por todos os envolvidos na rede de relações em que a queixa se constitui (educadores, família, psicólogo e criança); pelos discursos construídos sobre a criança; pelas concepções de desenvolvimento humano e de educação, pelas condições concretas do trabalho educativo e pela formação dos educadores e dos psicólogos. Tais aspectos foram discutidos e relacionados com outras temáticas, sendo reunidos em três grandes eixos: O papel da Escola – destacando a especificidade da educação, as condições do trabalho docente, a relação família/escola/sociedade; Concepções sobre a queixa escolar – focalizando a culpabilização da criança e a dicotomia entre a dimensão afetiva e cognitiva do indivíduo; A formação e a atuação do psicólogo que atende a queixa escolar – discutindo os bastidores da queixa escolar fora dos muros escolares, especificamente nos consultórios de psicologia, e analisando as concepções das psicólogas entrevistadas a respeito da queixa escolar, da especificidade do trabalho do psicólogo e de sua atuação. A pesquisa aponta a necessidade urgente de divulgar práticas em psicologia que busquem a compreensão e a superação dos problemas identificados no cotidiano escolar, práticas que não se aliem à forma reducionista de conceber a queixa escolar e que possam intervir na instituição antes que ocorra um encaminhamento equivocado, a ser resolvido fora dos muros da escola.

**Palavras-chave:** Queixa escolar. Atendimento psicológico. Psicologia escolar.

## ABSTRACT

The great number of children with school issues referred to public and private clinical psychologists is a fact that requires consideration for two aspects: first, the school stigmatizes the child and his/her family without actually helping them and, secondly, psychological care demands of the professional knowledge and concepts that cover the whole complexity of such issues. Given this context, this study aims to contribute for a better understanding of the school issues following the paths they travel from school to psychological care, and discuss the concepts and practices present, enabling a deeper reflection on aspects such as maintenance of issues as well as overcoming them and their effects on the lives of the individuals. Considering that the complaints come from the school, this study began investigating this universe. We selected two public and two private educational institutions and we interviewed, respectively, the directors and coordinators. A total of five interviews were conducted. We then requested these professionals to indicate one or two psychologists who they tend to refer children with school problems. Thus, two psychologists were interviewed; one indicated by a private school and the other, a health service psychologist mentioned by the public schools. Analysis of the interviews showed that the scenes of school issues are made up by the roles occupied by all those involved in the network of relationships in which the issue is constructed (teachers, family and child psychologist), by what is thought of the child, by the human developmental and educational concepts, by the concrete conditions of educational work and training of educators and psychologists. These aspects were discussed and related to other topics, and grouped in three main areas: 1) the role of schools – highlighting the specificity of education, teacher working conditions, the relation between family / school / society; 2) concepts of school issues – focusing on blaming the child and the dichotomy between the cognitive and affective dimension of the individual and 3) the training and work of the psychologist who receives the child with the issue – discussing the scenes of school issues outside the school walls, specifically in psychology practices, and analyzing the views of the psychologists interviewed regarding school issues, the specificity of the work of the psychologist. This research revealed the urgent need to disclose actions in psychology that seek to understand and overcome the problems identified in school life, practices which are not allies with the reductionist way of conceiving school issues and that the institution can intervene before there is a wrong referral, to be resolved outside the school walls.

**Keywords:** School issues. Psychological assistance. School Psychology.

## SUMÁRIO

<b>Introdução: Os bastidores da constituição pesquisa e da pesquisadora</b> .....	11
<b>1 A Psicologia Escolar e seus determinantes históricos</b> .....	17
1.1 A Psicologia Histórico-Cultural e seus fundamentos .....	19
1.2 A Psicologia Escolar e seus novos rumos .....	22
<b>2 A escola e a queixa escolar</b> .....	26
2.1 Os bastidores da sala de aula: da humanização ao fracasso .....	27
2.2 Os bastidores dos processos de encaminhamento .....	31
<b>3 Os bastidores da pesquisa</b> .....	38
3.1 O processo de construção dos dados .....	39
3.2 As participantes da pesquisa .....	42
3.2.1 As profissionais das escolas .....	42
3.2.2 As profissionais que atendem crianças encaminhadas com queixas escolares .....	44
3.3 Construção e análise dos dados .....	44
<b>4 O papel da escola</b> .....	47
4.1 Condições de trabalho e formação do educador .....	55
4.2 Relação família – escola – sociedade .....	60
4.2.1 Se a escola não educa, ela é ruim, se a família não participa, ela é ruim .....	63
4.2.2 Família problema, criança problema? .....	64
4.2.3 Valor atribuído pela família ao processo de escolarização X condições concretas .....	66
4.3 A relação da escola com o desenvolvimento e aprendizado de seus integrantes .....	73
<b>5 Concepções sobre a queixa escolar</b> .....	77
5.1 Culpabilização da criança .....	78
5.2 Cognitivo X Afetivo .....	93
5.3 “De como o sistema escolar não é o responsável” .....	100
<b>6 A formação e a atuação do psicólogo que atende a queixa escolar</b> .....	102
6.1 Concepções das psicólogas sobre a queixa escolar .....	103
6.2 Para que serve a psicologia? Relações entre psicologia e questões escolares .....	113

6.3 Psicologia: escola particular e escola pública – algumas especificidades .....	122
6.4 O atendimento psicológico da queixa escolar: bastidores e repercussões .....	126
6.4.1 Das indicações .....	126
6.4.2 Dos contatos com a escola .....	129
6.4.3 A família .....	134
6.4.4 Expectativas da escola e reconhecimento do atendimento psicológico .....	136
6.4.5 Leituras que embasam o trabalho .....	140
6.5 Possibilidades práticas de intervenção junto às queixas escolares a partir das entrevistas .....	144
6.5.1 Apresentando o serviço público .....	145
6.5.2 Apresentando o serviço particular .....	147
6.5.2.1 A avaliação .....	148
6.5.2.2 A intervenção .....	152
6.6 A inserção do psicólogo nas escolas .....	153
<b>Considerações finais</b> .....	156
<b>Referências</b> .....	162
<b>Apêndice A:</b> Roteiro de Entrevista com profissionais das escolas .....	170
<b>Apêndice B:</b> Roteiro de Entrevista com profissionais que atendem crianças encaminhadas com queixas escolares .....	171
<b>Anexo A:</b> Parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia .....	172
<b>Anexo B:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	173

## INTRODUÇÃO

### OS BASTIDORES DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

Os caminhos de uma pesquisa iniciam-se antes mesmo de nos encontrarmos nela. Ao contextualizar os motivos pelos quais esta pesquisa vem se constituindo, é importante resgatar o início do meu encontro, na Psicologia, com a Educação.

Durante o curso de graduação em Psicologia, no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), entre 1999 e 2004, pude caminhar pelas várias áreas do conhecimento, em busca daquilo que me fizesse real sentido como psicóloga. Sempre tive predileção pelo trabalho com crianças; assim, sabia que para isso determinadas disciplinas eram de grande importância e foi cursando aquelas da área de Psicologia Escolar que pude conhecer teorias e possibilidades de atuação que vinham ao encontro de minha busca, tais como Psicologia do Desenvolvimento I, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I e II, além das disciplinas optativas Estudos Avançados em Psicologia da Educação, no ano de 2002 e, posteriormente, em 2004, Tópicos Especiais em Psicologia Educacional.

Em 2002, fui convidada pela professora Silvia Maria da Cintra Silva para participar como colaboradora de um projeto resultante da parceria entre o Centro de Apoio Psicossocial Infantil (CAPS *i*) e a então Faculdade de Psicologia. Nesse primeiro momento, o projeto tinha como público-alvo as professoras de uma escola de educação especial de Uberlândia, onde estavam matriculadas seis crianças atendidas no CAPS *i*. O objetivo era sensibilizar aquelas docentes para refletirem sobre a inclusão dos “diferentes”, e ajudá-las a pensar nos problemas vivenciados.

Minha participação consistiu na observação de tais crianças no contexto educacional, a fim de identificar as condições desta inserção. Recebi uma lista de cinco crianças e fui até a

escola fazer três observações de cada aluno, em diferentes atividades e horários. A professora Silvia Maria, coordenadora do projeto, me orientou sobre os principais aspectos a serem observados em relação à instituição, às crianças, ao corpo docente, às atividades variadas, mas nada me disse sobre o “diagnóstico” ou histórico de vida daquelas crianças, numa atitude cuidadosa contra possíveis estereótipos em meu olhar.

Esta experiência foi muito importante para minha compreensão sobre crianças com transtornos mentais graves, para conhecer a realidade de uma escola de educação especial e principalmente para meu crescimento pessoal. Com relação às crianças, pude perceber diferenças entre o que se aprende nos livros sobre elas e como elas realmente se apresentam na escola. Pude ver como são particulares as dificuldades, limitações e possibilidades que as crianças com tais comprometimentos podem ter. Enquanto nos livros as suas características são estanques e gerais, na vida essas crianças se expressam cada uma na sua singularidade.

Ao adentrar uma escola que comporta em si tantas crianças com necessidades educativas especiais, que se responsabiliza por uma causa tão complexa, pude aprofundar meu entendimento sobre esse espaço, com uma percepção crítica, mas sensível, acerca de todo o emaranhado de relações, de desafios, de trabalho docente, de questões pedagógicas, entre outras, que enriqueceram meu olhar “psi” e humano.

Foram várias as situações de estranhamento e medo que vivi ao acompanhar essas crianças, principalmente no começo das observações, quando elas me pareciam ora sofridas, ora agressivas, ora felizes e capazes, ora iguais, ora diferentes. Às vezes, sentia medo delas, parecia que podiam me atacar, outras vezes me aproximava e, num ato de curiosidade e interesse pela complexidade da mente humana, eu me aproximava de sua singularidade.

Em 2003, a proposta da parceria se ampliou com a criação do projeto intitulado “Formação de professores para inclusão de crianças e adolescentes com transtornos mentais graves”, uma proposta que teve como principal objetivo realizar um curso de extensão universitária para professores da rede pública de Uberlândia.

Neste trabalho, continuei participando como estagiária juntamente com mais uma colega, auxiliando na coordenação e organização do curso, junto com os psicólogos da equipe. Posso afirmar que esse momento também foi palco de aprendizado, de troca de experiências, de amizade, de desafios e onde tive a feliz oportunidade de conhecer grandes profissionais envolvidos com o trabalho do CAPS *i* e com a inclusão escolar. Pude ainda apreender aspectos relativos não apenas à saúde mental, mas também questões do âmbito escolar e possibilidades de trabalho com professores.

Paralelamente a essa experiência, participei durante um ano de um estágio curricular em Psicologia Escolar, em uma escola da rede pública de Uberlândia, onde, entre tropeços e conquistas, pude, além de conhecer, experimentar a atuação nesta área, da qual não me afastei mais. Nesse estágio, eu e outras dez colegas pudemos conhecer algumas possibilidades do trabalho de um psicólogo escolar, participando de atividades abrangendo desde a elaboração de uma análise institucional até a implantação de projetos com atividades específicas da Psicologia Escolar em interface com a Arte.

O encontro com a Psicologia Escolar me apresentou uma compreensão sobre a constituição humana imbricada ao papel fundante da cultura, das relações, do outro, numa perspectiva dialética e histórica. Tal conceito ampliou minha visão de homem e de psicologia, respondendo a muitas perguntas pessoais e dando sentido ao que eu vislumbrava para uma trajetória profissional.

Em agosto de 2004, concluí a graduação em psicologia e um ano depois pude trabalhar em uma escola particular da cidade, como psicóloga escolar. Foi uma experiência riquíssima na qual, por um ano, juntamente com mais quatro colegas psicólogos, trabalhei com adolescentes e adultos do ensino médio e do pré-vestibular, desenvolvendo trabalhos como: Projeto Pró-Estudo, na área de apoio psicoeducacional ao aluno; Programa de Orientação Profissional; Seminário de Orientação aos Pais Vestibulando; Grupo de Apoio ao Vestibulando; Seminário de Avaliação, Treinamento e Orientação; Escola de Pais; Mostra de

Profissões; Debate e Mesas Redondas Temáticas; Grupo de Estudo com os professores e funcionários; Orientações ao Aluno, Professores e Pais e Aulas Vivenciais.

Um trabalho desafiador, durante o qual pude me aproximar da realidade escolar, das múltiplas relações na sala de aula, das condições de trabalho dos professores, de inúmeras histórias pessoais. Perante toda demanda que se apresentava, me questionava sobre meu papel, meu lugar, minha atuação, buscando principalmente ser coerente com o que aprendera durante a graduação no que diz respeito a uma Psicologia Escolar comprometida com o desenvolvimento de todos os integrantes da escola. Em alguns momentos, percebia o quão equivocadas eram as atribuições a mim delegadas e, assim, a teoria aprendida nos bancos da faculdade encontrava barreiras nos interesses da instituição. Vivi um misto de sentimentos: medo, frustração, alegria, satisfação... Contudo, foi nesse universo também que concretizei meu interesse pela Psicologia Escolar, me vendo parte de uma rede muito maior, vivenciando uma rica trama de relações, de histórias, de possibilidades.

Em busca de mais embasamento teórico, ingressei no curso de Especialização em Psicopedagogia em 2005, acreditando assim ampliar meu rol de conhecimentos para sustentar minha atuação profissional tanto na clínica como na escola, minhas duas grandes paixões. Este curso durou um ano e meio e foi realizado pelo Instituto de Psicologia da UFU, o que, acredito, acabou limitando meu contato com novos olhares, pois a maioria dos professores eu já conhecia do Curso de Psicologia, o que fez com que o curso tivesse predominantemente o olhar de psicólogos, deixando a desejar em termos de contribuições da Pedagogia, como eu esperava. Contudo, pude aprofundar meus conhecimentos, melhor instrumentalizar minha prática e conhecer colegas de outras áreas.

Desde que me formei, atendo crianças em meu consultório particular e acompanho o processo de escolarização de muitas delas dentro do contexto escolar. O trabalho com crianças no contexto clínico inevitavelmente exige conhecimentos psicoeducacionais, devido ao alto número de crianças encaminhadas pelas escolas para atendimento psicológico. Assim,

o projeto desta pesquisa surgiu após quatro anos de experiência como psicóloga, atuando nos contextos clínico e escolar, pois, com a prática e muitas inquietações advindas desse trabalho, várias questões me incomodavam: Como atender no contexto clínico de consultório particular as crianças encaminhadas pelas escolas? O que fazer com os pedidos de diagnósticos e laudos para estas crianças? Como estas queixas escolares podem ser superadas? Qual é o meu papel, como psicóloga, para este tipo de demanda? Qual é o papel da escola?

Inicialmente, a busca de respostas para minhas inquietações guiou a construção do projeto de pesquisa para ingresso no Programa de Pós-graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Ao longo do processo de construção da pesquisa, as indagações se multiplicaram e me propus a investigar “os bastidores” da queixa escolar, desde sua constituição na escola até o atendimento psicológico a ela prestado, guiada pelas seguintes questões: Qual é o caminho trilhado pela queixa escolar? Como ela se constitui no contexto escolar? Por que a escola encaminha crianças para atendimentos extramuros? Que expectativas a escola tem ao solicitar este atendimento? Como o psicólogo que atua no contexto clínico a recebe? Como ele concebe a queixa escolar e como realiza o atendimento a esta solicitação? Quais as possíveis repercussões deste atendimento para a escola?

Neste sentido, o objetivo da pesquisa consiste em identificar e analisar a constituição da queixa escolar, em seu percurso da escola ao consultório psicológico, e as possíveis repercussões desse atendimento no contexto escolar.

Acreditamos que a relevância deste estudo baseia-se na enorme demanda de crianças encaminhadas pelas escolas às clínicas psicológicas, públicas e particulares, que, por um lado, estigmatizam a família e a criança sem de fato ajudarem-nas e, por outro lado, requerem do psicólogo conhecimentos e concepções que abarcam toda a complexidade que tais queixas apresentam. O estudo pode contribuir para uma melhor compreensão sobre a produção da queixa escolar, ao seguir os caminhos que ela percorre desde a escola até o atendimento

psicológico, e ainda para um aprofundamento das discussões a respeito das concepções e práticas presentes nesse percurso, revelando indícios tanto de manutenção como de superação da queixa escolar e de seus efeitos na vida dos indivíduos que a apresentam.

Os capítulos que a seguir se apresentam visam abarcar a temática da queixa escolar de forma mais detalhada e discutir os aspectos vivenciados durante a pesquisa, a fim de refletir mais profundamente acerca dessa questão. Para tanto, no primeiro capítulo, um breve retrospecto sobre a história da Psicologia Escolar fornecerá bases para compreendermos os desafios atuais em que esta temática está implicada, destacando os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como os novos caminhos construídos pela Psicologia Escolar a partir dessa teoria. No capítulo dois, relacionamos a escola e a queixa escolar, compreendendo o espaço da sala de aula em suas práticas que podem promover tanto a humanização do indivíduo como o fracasso escolar; refletimos também como esta última termina por gerar encaminhamentos de crianças/adolescentes para consultórios de psicologia. Os bastidores desta pesquisa, com a apresentação dos aspectos metodológicos, constituem o terceiro capítulo. No capítulo quatro, apresentamos discussões dos dados analisados no que se refere ao papel da escola no que tange à educação e à formação humana. O capítulo cinco se configura a partir das concepções das entrevistadas nas escolas sobre a queixa escolar. A formação e a atuação do psicólogo que atende crianças/adolescentes encaminhados para atendimento pelas escolas são o foco de análise do capítulo seis. Por último, as considerações finais.

## 1 A PSICOLOGIA ESCOLAR E SEUS DETERMINANTES HISTÓRICOS

O caminho percorrido pela Psicologia Escolar ao longo da história merece destaque, pois foi marcado por equívocos, ideologias e paradigmas que correspondiam inicialmente à concepção hegemônica de homem, de cunho positivista, naturalizante, liberal e subjetivista. Como base teórica para a Educação no início do século XX, a Psicologia firmou-se como ciência enfatizando os aspectos particulares dos indivíduos e de suas famílias como justificativa para o fracasso escolar<sup>1</sup>.

Estudiosos como Bock (2000), Meira (2003), Moysés e Collares (1996) e Patto (1981) afirmam que a concepção naturalizante do fenômeno psicológico tem sido responsável por leituras de fracasso escolar e de problemas no processo de escolarização<sup>2</sup> que culpabilizam o aluno e isentam a instituição escolar.

O suporte científico de tal concepção – sejam as teorias de desenvolvimento, sejam os testes psicológicos utilizados para avaliar as crianças – legitimava a individualidade como categoria natural, inerente ao homem de qualquer tempo e espaço. Tal posicionamento construiu historicamente uma atuação em que as condições sociais, culturais e educacionais foram minimizadas e compreendidas como fenômenos naturais e isolados do contexto e da história (Machado, 1997).

Pautado numa prática corretiva da ação das crianças e dos professores e numa ideologia em que não existiam diferenças provindas de desigualdade de oportunidades e sim de diferenças individuais, o psicólogo focalizava seu trabalho nas chamadas crianças com

---

<sup>1</sup> O fracasso escolar refere-se aos altos índices de evasão e analfabetismo e, ainda, à baixa proficiência dos estudantes brasileiros. Este fenômeno tem sido muito estudado no Brasil desde a década de 1970 por diversos autores da Psicologia Educacional/Escolar, tendo como marco o livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (1990/2000), de Maria Helena Souza Patto. Seu trabalho denunciou a cumplicidade ideológica da Psicologia na compreensão sobre as crianças que “fracassam” na escola, bem como apontou as múltiplas determinações do fracasso escolar a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional desde as questões político pedagógicas às práticas educacionais, utilizando, para isso, o alicerce teórico do materialismo histórico.

<sup>2</sup> O termo problemas no processo de escolarização é utilizado por Souza (1996), ao invés de dificuldades de aprendizagem, pois o último deposita na criança a responsabilidade pelos problemas constituídos e vivenciados na relação ensino-aprendizado.

problemas de aprendizagem. Para isso, ele tinha um lugar concreto na escola, uma sala de atendimento onde aplicava testes, caracterizando-se como um psicometrista e psicólogo clínico, não se envolvendo com outras questões da instituição (Patto, 1999).

A partir de conceitos de normalidade e patologia, o psicólogo utilizava o modelo médico clínico, como avaliações com testes padronizados e a intervenção com foco no tratamento das crianças consideradas como tendo algum “problema de aprendizagem” ou “problema familiar”. Assim, a prática psicológica dentro das escolas acabava por contribuir para a manutenção do fracasso escolar, o que levou à psicologização e à patologização dos processos de escolarização (Moysés & Collares, 1997; Patto, 1996).

O surgimento de críticas a essa prática ocorreu nos anos 1980, tendo como marco inaugural os estudos de Maria Helena Souza Patto, em cuja visão as práticas realizadas pela Psicologia até então eram coniventes com práticas excludentes, seletivas e embasadas na ideologia dominante. As publicações da autora apontaram novos rumos para a Psicologia Escolar e suscitaram maior comprometimento desta área com as questões sociais, políticas e econômicas que envolvem a Educação.

Cabe destacar também que a abordagem histórico-cultural, que se serve do método materialista histórico-dialético como um dos pressupostos que oferecem referência na construção de pesquisas e também na compreensão dos fenômenos da realidade objetiva e subjetiva, é uma das poucas concepções teóricas que se mostram empenhadas em denunciar a ideologia liberal e a alienação impostas à condição humana, uma vez que refuta a naturalização da formação do psiquismo e aponta a necessidade de considerarmos as condições sociais atuais para que seja possível uma educação mais digna para todos. Por sua fundamental participação nas críticas sofridas pela Psicologia Escolar, faz-se importante discorrer sobre as bases constitutivas desta teoria.

## 1.1 A Psicologia Histórico-Cultural e seus fundamentos

Conforme enfatiza Tanamachi (2007), a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como ícone o pesquisador russo Lev S. Vigotski (1896-1934), é fundamentada pelos pressupostos epistêmico-filosóficos do alemão Karl Marx (1818-1883) e suas concepções de História, de Homem, de Ciência, e do materialismo histórico dialético focado na análise dos fenômenos psicológicos. Segundo esta abordagem, o homem é um ser social, ou seja, sua consciência é formada na sociedade em que vive, em suas condições concretas de existência. Ele transforma a si e a natureza através de seu trabalho, em uma relação dialética. É no trabalho e nas relações sociais construídas historicamente que o homem se constitui.

Ainda segundo a autora, Marx desenvolveu seu método denominado materialismo histórico dialético, entendendo que a ciência possui uma função social. Ao estudar a sociedade, esse pensador elaborou os conceitos de forças produtivas, alienação, divisão social do trabalho, infraestrutura e superestrutura. Assim, seu método estuda o homem em suas relações sociais e de trabalho, que acontecem dentro de um processo histórico e em meio a condições concretas contraditórias, interdependentes e multideterminadas, por isso dialético. Sua compreensão de homem impõe uma crítica radical à sociedade, já que a realização deste depende de uma transformação profunda na base material da mesma.

Embora não se dedicando ao sujeito psicológico, como observa Meira (2007), Marx realizou uma análise rigorosa a respeito do homem como sujeito histórico, tratando “os indivíduos como personificações econômicas, portadoras de determinadas relações de classe e interesses” (p. 31). Dessa forma, ele afirma que uma Psicologia que não considera tais questões sócio-históricas, mas que faz pura abstração, não pode tornar-se uma ciência efetiva, cabendo-lhe a qualidade de vulgar carecimento, como se lê na seguinte afirmação:

(...) uma Psicologia para a qual permanece fechado este livro, isto é, justamente a parte mais sensorialmente atual e acessível da história, não pode tornar-se uma ciência

efetiva, provida de conteúdo e real. O que se pode pensar de uma ciência que orgulhosamente faz abstração esta grande parte do trabalho humano e que não sente incompleta, enquanto a tão propagada riqueza do atuar humano não lhe diz outra coisa que não seja o que se pode, talvez, dizer em uma só palavra: carecimento, vulgar carecimento? (Marx, 1982, p. 19 citado por Meira, 2007, p. 33).

A partir desses fundamentos, a Psicologia Histórico-Cultural concebe a constituição social da psique e se interessa em conhecer como esta é formada face às relações sociais concretas, contrariando as teorias que visam universalizar o homem, seja ressaltando apenas aspectos biológicos, inatistas, seja reduzindo-o a produto direto das condições sociopolíticas. Segundo essa abordagem, a subjetividade é forjada a partir de condições objetivas, numa relação dialética, ou seja, os processos intrapsíquicos originam-se a partir dos processos interpúquicos, de acordo com as formas de subjetivação de cada indivíduo e de sua aprendizagem (Tanamachi, 2007).

Nessa perspectiva, Vigotski (1984, 1988) se empenhou em estudar a relação entre pensamento e linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, consciência e emoções. Para ele, o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é a principal forma de mediação; o desenvolvimento é sócio-histórico, dinâmico e dialético e se dá pela aprendizagem, ou seja, é pela apropriação da cultura humana e das relações existentes que as funções superiores se desenvolvem. A consciência é formada pela/na atividade e pelo/no trabalho humano, as emoções são mediadoras da constituição do psiquismo e estão intimamente ligadas às relações sociais, às condições da vida concreta e à consciência humana (Tanamachi & Meira, 2003).

Sirgado (2000) afirma que, ao preconizar a natureza social do psiquismo humano, a Psicologia Histórico-Cultural não considera o homem como mero produto do meio, mas destaca os processos de subjetivação, ou seja, os modos pelos quais o indivíduo interioriza a cultura e a transforma em instrumento de pensamento e ação, tornando-se produtor das relações sociais. Desse modo, explica o autor, Vigotski procurou fundamentar o conceito de

sujeito psicológico a partir do processo histórico-cultural, introduzindo o sentido subjetivo nas relações sociais. As funções sociais convertem-se em funções pessoais e o mediador ou conversor desse processo é a significação. Cabe mencionar, nesse sentido, que Pino (2005) considera a cultura como matriz do desenvolvimento humano, por ele denominado “desenvolvimento cultural”, que é o processo de transformação de um ser biológico num ser cultural.

Por sua dimensão dialética, a teoria de Vigotski entende esta passagem de forma ativa e própria do homem, por sua capacidade de atribuir significação, o que dá às atividades biológicas uma dimensão simbólica. Como explica Pino (2005),

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturas, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (p. 51).

Conforme destaca Fontana (2000), somos seres “mediados por nossos parceiros sociais, próximos e distantes, conhecidos e ignorados, integramo-nos progressivamente nas relações sociais, nelas aprendendo a nos reconhecermos como pessoas” (p. 2). Dito dessa forma, podemos entender homens e mulheres como seres que são constituídos pelo contexto histórico, social, econômico, político e cultural no qual se encontram inseridos.

Tal teorização de Vigotski provocou impactos importantíssimos na Psicologia e na Educação, ao analisar os fenômenos psicológicos valendo-se dos fundamentos do marxismo, ou seja, utilizando conceitos psicológicos relacionados com as análises políticas, sociológicas, filosóficas e econômicas. Estudiosos como Machado (1997), Souza (2002), Meira e Antunes (2003) e Tanamachi (2007), imbuídos de tais pressupostos e conscientes da necessidade de compreensão dos fenômenos como fatos sociais concretos e históricos, síntese de múltiplas determinações e, assim, possíveis de serem transformados pela ação humana, voltam seus

olhares para a Psicologia Escolar e a denunciam como mantenedora e cúmplice de ideologias que privilegiam determinados grupos sociais.

## **1.2 A Psicologia Escolar e seus novos rumos**

Face a essas críticas, novos compromissos foram assumidos pela Psicologia Escolar, tomando como ponto de partida o seu papel político, transformador da realidade. Assim, tanto a escola quanto o psicólogo escolar devem conceber a Educação não como um trabalho neutro, mas acima de tudo como um instrumento político, na medida em que

Transmite modelos sociais de comportamento, porque forma a personalidade, porque difunde idéias políticas e porque é encargo da escola, instituição social. Estas relações e imbricações devem estar claras para os agentes educacionais, pois as intenções e projetos sociais existentes para a escola estão na sala de aula e o professor deve saber lidar com eles, deve percebê-los em seu discurso, deve enxergá-los nos livros didáticos e práticas escolares. (Bock, 2003, p. 102).

O compromisso social e a inserção política trouxeram para a atuação do psicólogo escolar práticas mediadoras que ampliam a compreensão das múltiplas determinações do fracasso escolar e do processo de escolarização. Dentro da escola, o psicólogo escolar sai das salas de atendimento clínico individual e ocupa o espaço das relações, da participação no planejamento do projeto político pedagógico, da avaliação, análise e intervenção institucional, dos projetos de desenvolvimento profissional de professores e gestores, da participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica, da implementação de políticas públicas, das metas e ações educativas inclusivistas, visando à aprendizagem, e, portanto, ao desenvolvimento de todos os que fazem parte do cotidiano escolar: alunos, professores, equipe técnica, funcionários e família (Tanamachi & Meira, 2003; Martinez, 2010).

É importante ressaltar que as finalidades, o objeto de estudo e a atuação da Psicologia Escolar passam a ser a relação entre a subjetividade humana e a educação, buscando compreender o papel da subjetividade na construção do processo educacional e o papel da educação na construção da subjetividade humana. Nesse sentido, “a finalidade da Psicologia Escolar situa-se no compromisso com a construção de um processo educacional qualitativamente superior e sua função social é contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica” (Meira, 2003, p. 57).

Entende-se por teoria crítica aquela que, dentre outros elementos, ao se dedicar às análises da Educação e da escola, compreende a formação humana como fenômeno histórico e socialmente mediado pela Educação, que busca a superação das relações de dominação que são reproduzidas pela escola e que compreende a dialética presente nas mediações entre escola e sociedade. O trabalho educativo precisa ultrapassar a alienação presente no cotidiano dos indivíduos e a Psicologia pode contribuir nesse sentido à medida que estiver disposta a romper com a visão de homem a-histórico, o que implicaria uma nova compreensão do aluno, agora como indivíduo concreto, histórico, compreensão esta que repercute no trabalho educativo. É uma das maneiras pelas quais a Psicologia pode colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos prejudicada pelas ilusões geradas com os desdobramentos da ideologia dominante. Como já mencionado, este caminho tem sido buscado por aqueles que pensam na constituição humana conforme os pressupostos de Marx, citados por Meira (2003, 2007) e Tanamachi (2007).

Várias publicações (Souza & Machado, 1997; Souza, 1996; Machado, 1997; B. P. Souza, 2007; Galdini & Aguiar, 2003) relatam intervenções críticas na busca de melhorias da prática pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem que evidenciam a possibilidade de ações mediadas por um olhar histórico-cultural em Psicologia Escolar. Além disso, apontam que as transformações necessárias nesse âmbito encontram um caminho onde a Psicologia

compartilha com a Educação uma proposta que visa superar as formas de alienação da vida cotidiana e contribuir para a emancipação humana.

Desta forma, um grande desafio para a Psicologia Escolar atualmente diz respeito ao alto índice de encaminhamentos de crianças para atendimento psicológico realizados pelas escolas (Marçal & Silva, 2006; Morais & Souza, 2000; B. P. Souza, 2007; M. P. R. Souza, 2002). Geralmente, são considerados problemas enfrentados na escola e que culminam com o encaminhamento psicológico, caracterizando-se como queixa escolar. Estes encaminhamentos são comumente identificados pela escola como: problemas de aprendizagem – “troca letras”, “dificuldade em ler palavras”, “escreve tudo amontoado”, “somente copia”, “não acerta as contas”, “é lento, não está acompanhando o ritmo das outras crianças” – e problemas de atitude em sala de aula – “sai da classe várias vezes”, “recusa-se a realizar tarefas”, “é muito agressivo e faz bagunça”, “não fala com a professora” (M. P. R. Souza, 2002, p. 181-182).

Tais descrições revelam uma visão tradicional da função do psicólogo, devido ao viés clínico que a Psicologia construiu ao longo de tantos anos. Suas consequências são a culpabilização única da criança – e sua família – com história de fracasso escolar e a redução de problemas educacionais e sociais a limitações individuais.

Entretanto, as práticas emergentes em Psicologia Escolar, sustentadas por uma abordagem teórica que privilegia a constituição social do homem e situa as relações humanas como histórica e dialeticamente construídas, entendem a queixa escolar como aquela que emerge do processo de escolarização, cujo cenário principal de surgimento é a escola. Sendo assim, as queixas se referem a um emaranhado de relações vividas pelas crianças, constituídas e enfrentadas na escola, que possuem como participantes principais, via de regra, a criança/o adolescente, sua escola e sua família (B. P. Souza, 2007; M. P. R. Proença, 2002; Machado, 1997; Meira, 2003). A intervenção do psicólogo deve compreender, portanto, o conjunto de relações institucionais e possibilitar a reflexão junto às crianças, professores e família.

Diante de tal situação, é imprescindível questionar: o que há por trás das queixas escolares? Em quais circunstâncias elas surgem? Quais desafios a escola atual tem encontrado para lidar com elas? Se entendermos a queixa como a ponta de um fio de um grande emaranhado, o que há em suas bases constitutivas? Para responder a essas perguntas, precisamos voltar nosso olhar para a escola e para as práticas educativas que, consideramos, constituem o berço da queixa escolar.

## 2 A ESCOLA E A QUEIXA ESCOLAR

*A árvore que não dá frutos  
É xingada de estéril. Quem  
Examina o solo?*

*O galho que quebra  
É xingado de podre, mas  
Não havia neve sobre ele?*

*Do rio que tudo arrasta  
Se diz que é violento,  
Ninguém diz violentas  
As margens que o cerceiam*

Bertolt Brecht (1987)

Bertolt Brecht, poeta e dramaturgo alemão, embebido das concepções marxistas e refletindo sobre a opressão de seu tempo, neste poema questiona sobre o contexto e as condições nebulosas em que a esterilidade, o podre e o violento emergem. O que se apresenta é que, muitas vezes, o indivíduo parece para não sobreviver à opressão; a neve e o solo infértil não criam condições para a árvore ser frutífera. Quando observamos o que acontece com as crianças encaminhadas, percebemos discursos carregados pela “falta de”... “a criança não tem atenção”, “não sabe ler”, “não faz tarefa”, “tem muita agitação”, “é pouco comunicativa”... o erro, a falta, o negativo são atributos dirigidos à criança quase sem reflexão, naturalmente. Ela é a principal, e talvez única responsável pelo seu insucesso. Não se perguntam sobre os muros que a cerceiam, sobre o “solo”, o lugar, a escola em que está inserida e suas reais condições de desenvolvimento, nada interrogam sobre as inúmeras influências estruturais, econômicas, sociais, pedagógicas, enfim, sobre as circunstâncias e demais protagonistas em sua história escolar, familiar e cultural.

Refletindo sobre estes discursos, Machado (1997) os considera como expressões de uma ordem social que predita uma forma ideal, um aluno padrão a partir de critérios de normal e anormal baseados em aspectos quantitativos, “como se os acontecimentos não produzissem realidades, mas apenas representassem algo individual e interior a ser

expressado” (p. 85). É assim que crianças com histórico de fracasso escolar acabam sendo culpabilizadas e encaminhadas pelos professores para atendimentos psicológicos ou médicos para que sejam desvendadas as causas deste fracasso e, quiçá, possam ser tratadas.

O presente estudo focaliza práticas e concepções que atribuem o fracasso escolar predominantemente à criança encaminhada, secundarizando a rede de relações nas quais está inserida. Assim, interessa-nos investigar o caminho da constituição da queixa escolar desde a escola até o atendimento psicológico e as possíveis repercussões deste na escola. Para tanto, não nos absteremos de analisar o solo: a escola, lugar instituído para o aprendizado escolar, onde, porém, as crianças, muitas vezes, são reconhecidas pelo seu fracasso e de onde são encaminhadas para atendimento.

## **2.1 Os bastidores da sala de aula: da humanização ao fracasso**

A escola é a instituição social que tem como dever possibilitar o acesso sistematizado dos indivíduos aos conhecimentos teórico-práticos construídos e acumulados pelo homem historicamente; além disso, ao socializar os conteúdos elaborados pela humanidade, contribui para a humanização do aluno e para o seu desenvolvimento (Facci, 2007).

Discutindo este tema, Rego (2002) analisa o papel da escolarização na constituição psíquica do ser humano e afirma que “a escola é vivida por todos, mas tem, para cada um, sentidos diferentes” (p. 75). Desta forma, não se pode falar em efeitos universais, pois existem diferentes condições sociais vividas por complexas significações. O tipo de escolarização, bem como as práticas pedagógicas e as experiências sociais, culturais, artísticas e pessoais promovidas pela instituição trazem impactos na formação das singularidades de acordo com as significações particulares do sujeito e o uso que ele faz dessas práticas nos demais universos.

Sob a luz de uma abordagem teórica que concebe a constituição social do homem e compreende a atividade humana histórica e culturalmente situada, entendemos que as práticas do cotidiano escolar, destacando sua organização e manutenção de regras, as expectativas e demandas frente ao aluno, afetam as crianças de uma forma dinâmica e dialética. Ao ingressar no mundo escolar, as novas formas de se relacionar, novas rotinas, regras de convivência e participação, bem como os objetivos educacionais explícitos e implícitos situam a criança em um contexto mais amplo no qual ela se apropria destas práticas e se transforma (Smolka & Nogueira, 2002).

Pautada nos fundamentos centrais do marxismo, a psicologia histórico-cultural busca nas condições concretas de existência as explicações para o desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, este não pode ser definido por determinantes prévios, mas somente a partir das relações sociais constituídas pelo indivíduo e constituintes do mesmo. A dimensão biológica possui influência no desenvolvimento, mas é a cultura que predominantemente vai interferir na constituição psíquica da pessoa. Nesta teoria, enfatiza-se a importância da realidade concreta e das relações complexamente dialéticas e desenvolvidas historicamente.

Segundo Vigotski (2000), o processo de aprendizagem é a internalização dos conteúdos e conceitos cotidianos e científicos que acontece na escola e fora dela, tendo a linguagem, a consciência e as emoções como mediadoras. É a aprendizagem que garante o processo de humanização, bem como possibilita e movimenta o desenvolvimento. Nas palavras do autor:

Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade. (Vigotski, 2000, p. 29).

Entendendo as relações sociais como constituintes das funções psicológicas superiores, Vigotski sustenta seu foco de análise sobre o desenvolvimento do psiquismo no âmbito da cultura. A escola, instituição historicamente legitimada e organizada para cumprir o seu papel de viabilizar o acesso e a apropriação do conhecimento sistematizado, possui em sua dinâmica a possibilidade de construir cultura e, assim, permitir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, matrizes da subjetividade humana (Martins, 2007).

Pelo fato de a escola ocupar um lugar privilegiado na vida do indivíduo, as intrincadas relações e práticas ali vivenciadas podem produzir tanto o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento pessoal como também o fracasso e sofrimento de seus integrantes, sendo que as camadas sociais mais pobres são bastante prejudicadas e vivenciam cotidianamente a evolução deste alijamento. Isto ocorre porque são atingidas por preconceitos e explicações embasados em ideologias que colocam a família pobre como produtora do próprio fracasso, pois sua “desorganização”, “desestruturação” e pobreza são consideradas as principais responsáveis pelo fracasso “das crianças” (Patto, 1992).

Quando se reconhece o papel da escola como promotora de desenvolvimento, o que se percebe é que ela tem sido um espaço destinado àqueles que se encaixam no seu ideário de homogeneidade: muitos alunos são rotulados e estigmatizados dentro de um estreito espaço de normalidade, impedidos de manifestar sua diversidade.

Além destas práticas exclusivas, sabemos que a educação brasileira até meados de 1990 se caracterizava por altos índices de evasão e reprovação, sendo estes considerados os principais aspectos de exclusão e seletividade da escola. Com a implantação da Progressão Continuada<sup>3</sup> como estratégia política contra o analfabetismo, aboliu-se a reprovação em diversas redes de ensino brasileiras, porém, esse novo contexto educacional não conseguiu

---

<sup>3</sup> A implantação da Programação Continuada depende das políticas de governo, variando sua legislação conforme cada Estado. Viégas (2007) menciona a Resolução SE Nº 4, que foi baseada em parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

solucionar o problema do fracasso escolar (Viégas, 2007). Dados apresentados por Collares<sup>4</sup> demonstram que apenas 5% dos alunos concluem as oito séries em oito anos e que o tempo médio para concluir oito anos é de 11,7 anos, e de acordo com dados da ONU de 2005, somente 46% dos alunos terminaram o Ensino Fundamental.

Com um olhar contextualizado sobre o cotidiano educacional, B. P. Souza (2007) expõe exemplos de funcionamentos escolares que produzem o fracasso escolar e o sofrimento, como: autoritarismo na implementação de políticas públicas na educação; ausência de espaços sistemáticos de reflexão; desqualificação dos saberes dos educadores; estratégias de organização que envolvem a formação de classes homogêneas; abandono dos atrasados; faltas e trocas excessivas de professores; pedagogia repetitiva e desinteressante; preconceitos sobre pobres em geral e negros em especial, humilhações, encaminhamentos a especialistas.

Entretanto, a própria escola desconsidera tais condições, acreditando na patologização dos processos escolares, buscando culpados na criança e na família; com seu descaso e desconhecimento da história escolar de seu aluno, bem como de sua não reflexão sobre suas próprias práticas, desapropria-se de seu papel, vivenciando rotinas alienadoras: “uma escola amordaçada que se imobiliza diante da realidade sem conseguir buscar caminhos para sua superação (...) encaminha os problemas que deveriam ser objetos de sua própria reflexão e intervenção” (Guzzo, 2005, p. 20). Cabe ressaltar aqui que as possibilidades de reflexão e intervenção vivenciadas pela escola são também definidas pelas condições concretas de trabalho, pessoais e profissionais dos professores, fazendo com que muitas explicações ideológicas surjam perante as limitações de abstração sobre os problemas vivenciados.

Com isso, há alguns anos a demanda de atendimento infanto-juvenil gerado nas escolas e que chega aos serviços-escola de Psicologia e às unidades de atendimento do sistema público de saúde alcança índices preocupantes, gerando pesquisas acerca do tema, pois se entende que esses encaminhamentos dão continuidade à prática de culpabilização dos

---

<sup>4</sup> Comunicado em palestra no IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 7 de julho, 2009. Atualmente são nove as séries do Ensino Fundamental.

alunos e suas famílias pelos problemas de escolarização. Aproximadamente dois terços dos encaminhamentos psicológicos ocorrem por problemas vividos pelas crianças no seu processo de escolarização (M. P. Souza, 1996; B. P. Souza, 2007; Machado, 2003, Marçal, 2005).

*Ao encaminhar, o que a escola espera dos atendimentos psicológicos? Quais concepções e expectativas estão presentes nestes encaminhamentos?* Eis algumas das questões que este estudo visa investigar.

Até aqui destacamos o papel fundamental da escola na vida dos indivíduos que a frequentam e caracterizamos o fenômeno do fracasso escolar em sua dimensão institucional, política, social e relacional, produzido historicamente. Apontamos condições que envolvem as práticas escolares que culminam na produção de subjetividades fracassadas que, arbitrariamente, são encaminhadas a psicólogos ou psicopedagogos, para diagnóstico e intervenção clínica individual. A seguir, buscamos conhecer olhares e práticas que a Psicologia Escolar vem endereçando a estas demandas.

## **2.2 Os bastidores dos processos de encaminhamento**

Pelo que vimos, o caminho da queixa avança para fora dos muros escolares, chegando às clínicas médicas, psicológicas e psicopedagógicas. Não negamos que algumas crianças se encontram em sofrimento psicológico para o qual o trabalho psicoterapêutico e/ou psicoeducacional seja necessário. Entretanto, há que se considerar que muitos encaminhamentos são feitos prematuramente, sem a compreensão sobre as alternativas de superação para o que está acontecendo dentro da escola.

No que tange à Psicologia como ciência e profissão, destacamos sua contribuição histórica para a manutenção e disseminação de teorias e práticas excludentes, psicologizantes e individualizantes. Os caminhos percorridos pela Psicologia, em especial na área escolar, até a década de 1980, passam por teorias que consideravam o fracasso escolar como fracasso dos

indivíduos. As explicações para os problemas escolares das crianças e suas causas eram justificadas pelas diferenças individuais (psicologia diferencial, testes psicológicos), precárias condições de vida (teoria da carência cultural), diferenças de cultura (teoria da diferença cultural), problemas familiares e emocionais (psicologização de questões escolares), dentre outros (Sawaya, 2002).

Os atendimentos psicológicos caracterizavam-se por avaliações cujos principais instrumentos eram a anamnese e os testes psicológicos. Nesta abordagem tradicional, calcada no modelo médico, as crianças que apresentavam algum tipo de problema no seu processo de escolarização eram encaradas como “portadoras” de um “problema de aprendizagem”, e a explicação para a causa deste problema estava geralmente centrada no indivíduo e sua família, desconsiderando, assim, aspectos sociais, políticos e institucionais. O psicólogo era chamado a responder como especialista, tratando o indivíduo como entidade patológica e procurando, nos aspectos intrapsíquicos, as neuroses ou os desvios, fazendo relações diretas e equivocadas entre “normalidade” e aprendizagem (Angelucci, 2007).

Podemos destacar a parcialidade com que as queixas escolares<sup>5</sup> eram tratadas no momento do psicodiagnóstico, pois este excluía a escola e ainda sugeria encaminhamentos psicológicos ou médicos, como a psicoterapia para os pais e ludoterapia para as crianças. Com isto, ocorria a descontextualização da queixa, sendo que a escola ficava eximida de sua responsabilidade e a criança cada vez mais culpabilizada.

Grande parte desta parcialidade na avaliação psicológica destas crianças foi devido ao uso de testes psicológicos que elegiam aspectos de normalidade em detrimento das condições sociais e pedagógicas vividas pelas mesmas. Moysés e Collares (1997) tecem argumentações importantíssimas sobre os testes padronizados que têm como concepção a crença na possibilidade de se avaliar o potencial intelectual de uma pessoa. Segundo as autoras, quando se avalia, não se tem acesso ao objeto em si, sempre apenas às suas formas de expressão. Nos

---

<sup>5</sup> De acordo com Machado (1996), “queixa escolar” refere-se ao motivo de encaminhamento de uma criança para avaliação psicológica.

testes de inteligência, por exemplo, atribui-se relevância a conteúdos aos quais muitas crianças não têm acesso pela cultura e condição econômica em que estão inseridas, inclusive por estarem pouco familiarizadas com o contexto de avaliação psicológica, e, desta forma, os testes valorizam conteúdos que dependem de um ensinamento da escola para que se possa responder determinadas questões, ou seja, depende de escolarização. As autoras também apontam denúncias para o uso de testes padronizados de inteligência e de personalidade como uma “segurança” dos profissionais devido à sua objetividade e seu aparato legal.

Neste sentido, as autoras denunciam a história que a medicina não contou para a Educação; elucidam os fatos relacionados à medicalização do espaço escolar, explicando como a visão organicista da sociedade juntamente com outros fatores (dentre eles o mercado de trabalho e a indústria farmacêutica), contribuiu para uma biologização das questões sociais referentes ao aprendizado. Desta forma, explicações e conceitos cada vez mais elaborados são usados para rotular, reduzir e introjetar a doença na criança, o que tem consequências diretas em sua autoimagem, autoconceito e autoestima (Moysés & Collares, 1992).

Conforme afirma Bock (2003, p. 86), a psicologia e a educação estabeleceram uma relação de cumplicidade ideológica, naturalizando aspectos sociais e gerando consequências graves para todos os envolvidos: “O fracasso será sempre dos sujeitos, nunca da didática, da estrutura autoritária da escola, de sua desatualização, do projeto pedagógico ou da política educacional que vigoram”. Diante tal afirmação, lembramos que o trabalho em educação requer uma formação pessoal e profissional às quais muitas vezes os educadores não têm a oportunidade de participar, seja pelas condições de trabalho ou por questões particulares.

A partir da década de 1980 com os estudos críticos sobre a Psicologia, buscou-se romper com tais temáticas, denunciando-as e se voltando para questões referentes às práticas dos psicólogos e para as histórias construídas no interior da escola (Patto, 1984, 1992; Moyses & Collares, 1997; Tanamachi & Meira, 2003). Neste novo contexto, compreende-se a influência que as políticas sociais e a ideologia dominante possuem sobre o cotidiano da

comunidade escolar e, assim, novos rumos são traçados para a prática profissional da Psicologia. Assim, defendem o comprometimento político, ético e social e gerando ações contextualizadas nas quais o psicólogo contribua para a melhoria das condições de desenvolvimento e de saúde.

As novas práticas e concepções, em consonância com os pressupostos da teoria histórico-cultural, ressaltam a constituição social dos indivíduos e concebem a queixa escolar como uma construção dialética que se dá a partir da dimensão interpessoal ou intersubjetiva de todos aqueles que constituem o dia-a-dia da escola: alunos, professores, pais, equipe técnica e funcionários. A Psicologia Escolar tem trabalhado, há alguns anos, na tentativa de compreender o atendimento psicológico a estudantes encaminhados pela escola, em um compromisso de não reduzir os problemas de escolarização a um fenômeno psicopatológico. Considerando-se que a queixa escolar envolve, necessariamente, as práticas escolares, é a partir delas que a atuação do psicólogo deve constituir-se.

É importante destacarmos que o termo queixa escolar foi cunhado na década de 1990, a partir das produções do grupo de psicólogas escolares que atuaram no Serviço de Psicologia Escolar (SEPE) da Universidade de São Paulo, sendo utilizado para designar que a queixa trazida pelos pais sobre as crianças e adolescentes com histórico de fracasso escolar são oriundas dos próprios profissionais da instituição escolar e são construídas a partir de concepções maturacionistas dos mesmos, ou ainda dos profissionais da saúde que atendem estas crianças (Barbosa, 2011).

Assim, o termo surge com uma determinada concepção sobre a natureza e a gênese desta problemática, após a reflexão de que o objeto não era o sujeito encaminhado mas, sim o processo de produção da queixa escolar, ou seja, o foco que antes estava voltado para o indivíduo e sua história, amplia-se e se considera as queixas em seu cenário principal, que é a escola e o processo de escolarização com suas múltiplas facetas (B. P. Souza, 2007).

Nesta perspectiva, as avaliações e atendimentos abarcam as principais personagens que constituem a trama da queixa escolar, buscando diálogo com a instituição escolar, independentemente se é a família que procura atendimento. É necessário conhecer o dia-a-dia escolar, a fim de promover discussões com educadores, alunos e suas famílias sobre a participação de cada um na construção da queixa, de modo que seja possível construir discursos mais ampliados e que superem compreensões reducionistas a respeito desta (Angelucci, 2007).

Entendo que, ao propor a retomada do direito à fala, ao pensamento, à participação por parte de cada um dos envolvidos, estamos resgatando a dimensão política do fenômeno do fracasso escolar e da intervenção psicológica. (...) Trata-se, isto sim, de retomar a articulação estreita entre a participação na vida pública e construção da subjetividade. (Angelucci, 2007, p. 355).

Assim, a Psicologia Escolar se utiliza de métodos de avaliação e atendimento que privilegiam modelos qualitativos de investigação (Ribeiro, Silva & Ribeiro; 1998; Machado, 2003; Neves & Machado, 2005; B. P. Souza, 2007; Santos, 2007; Facci, Eidt & Tuleski, 2006) em busca de uma melhor compreensão dos aspectos que contextualizam a queixa, tais como: análise do processo de ensino-aprendizagem como um todo, a inserção da criança em seu meio escolar, suas concepções sobre leitura, escrita e número, o papel do professor, o papel da família e a interface da educação com outros campos do saber.

Buscando conhecer as condições concretas da vida da criança, suas relações na escola, na família e em demais contextos inter-relacionais, bem como o trabalho do docente e da comunidade, o olhar do psicólogo volta-se para os sentidos que esta criança dá às suas atividades – como é o caso dos desenhos, que antes eram interpretados pelos adultos e já há estudos que apontam que estes devem ser contextualizados e investigados junto ao seu próprio autor (Silva, 2005).

Nosso projeto, sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural, se preocupa com os atendimentos psicológicos oferecidos a estas famílias que vivem, como caracteriza Proença (2002), uma “verdadeira peregrinação” (p. 183) em busca de solução e tratamento para os filhos estigmatizados. Nos perguntamos: *Como os psicólogos concebem a queixa escolar? Como é o atendimento oferecido a estas crianças com queixas escolares?* De acordo com B. P. Souza (2007), mesmo com todos os avanços gerados por estudos e pesquisas (saindo de um modelo tradicional para um modelo mais crítico), ainda se percebe que esta crítica não chegou às práticas da Psicologia que, não raro, continuam trabalhando com o paradigma de atuação curativa, individualizada, avaliadora das queixas escolares:

Quando verificamos o que ocorre na chamada área clínica, isto é, nos atendimentos psicológicos a crianças e adolescentes encaminhados por queixas escolares, percebemos que esta mudança paradigmática, de maneira geral, não ocorreu. É como se hegemonicamente os avanços da Psicologia a partir da pesquisa sobre fracasso escolar, da Psicologia de grupos e instituições, da sociologia e da antropologia, não tivessem sido incorporados pelas abordagens ditas clínicas das queixas escolares. (B. P. Souza, 2007, p. 14).

Confirmando tal afirmativa, Marçal (2005) desenvolveu uma pesquisa nos ambulatórios da rede pública de Saúde de Uberlândia-MG, com o objetivo de investigar e compreender como os psicólogos lidavam com a demanda de queixas escolares. Nas análises das entrevistas e dos registros dos prontuários, foram encontrados aspectos semelhantes aos dados obtidos por Souza (1996) em sua pesquisa realizada em São Paulo, no sentido de que as concepções dos psicólogos sobre a queixa escolar ainda estão vinculadas a uma leitura psicologizante do processo de escolarização.

Assim, a situação crítica em que se encontra a educação brasileira nos conta que a cumplicidade ideológica relatada por Bock (2003) parece ainda vigorar nas práticas educativas e psicológicas, gerando um ciclo vicioso em que a educação, com todo o seu

complexo sistema, fracassa e produz fracassados que são encaminhados para a Psicologia. Em contrapartida, esta, muitas vezes, retribui com práticas reducionistas de atendimento, confirmando a patologização dos indivíduos e contribuindo para ocultar a Educação como processo social.

Ao refletir sobre todo este processo que envolve a queixa escolar, muitas perguntas ficam sem respostas: Qual é o papel da escola na constituição da queixa? Como a escola compreende a queixa escolar? Quais pressupostos e expectativas estão presentes no ato de encaminhar seus alunos para atendimentos psicológicos? Como os psicólogos compreendem e atendem a queixa escolar? As práticas da psicologia têm contribuído para a superação desta? Quais práticas podem de fato romper com o processo de patologização das queixas escolares? Sendo assim, neste estudo privilegiamos conhecer os bastidores dos processos de encaminhamentos da queixa escolar aos consultórios de psicólogos que atuam na área psicoeducacional e as possíveis repercussões na escola.

### 3 OS BASTIDORES DA PESQUISA

*O pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam.*

Bogdan & Biklen (1994)

Esta pesquisa teve por objetivo principal identificar o caminho da constituição da queixa escolar, desde a escola até o atendimento psicológico, e as possíveis repercussões desse atendimento na instituição educacional.

Considerando a queixa escolar no âmbito das relações sociais concretas e historicamente construídas, partimos do pressuposto de que a ciência tem uma função social e deve estar comprometida com os fatos concretos e com a superação da realidade, pois, conforme nos alerta Goldmann (citado por Patto, 2007), “o conhecimento é uma construção humana que pode contribuir tanto para enriquecer e humanizar a vida como para justificar ideologicamente a opressão progressiva” (p. 12). Assim, ancoradas no referencial histórico-cultural, buscamos um método de investigação que pudesse apreender a vida social como realidade que está sendo continuamente transformada. Neste sentido nos posicionamos na perspectiva de pesquisa qualitativa.

Denzin e Lincoln (2006) explicam que a palavra qualitativa propõe uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, as limitações situacionais que influenciam a investigação, e realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

A investigação qualitativa, conforme explica González Rey (2005), está voltada para a produção de ideias e do pensamento e o desenvolvimento da teoria, diferentemente da quantitativa, cuja essência é a busca de significados do conjunto de dados de forma despersonalizada na estatística.

Neste sentido, a proposta qualitativa, desenvolvida no âmbito da pesquisa que se quer científica, não é um processo livre, encontrando-se intimamente ligada aos processos históricos e sociais e ainda às vicissitudes dos relacionamentos humanos. O conceito de objetividade precisa, assim, ser revisto e re-situado como processo intersubjetivo (González Rey, 2005).

A objetividade científica só é possível com a compreensão da realidade como processo que se constrói na trama complexa das relações sociais; com a busca em compreender os fenômenos como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações; com a não separação entre sujeito e objeto, teoria e prática e sem a pretensão de que não existe neutralidade, já que o cerne de todo o conhecimento é o próprio interesse dos homens.

### **3.1 O processo de construção dos dados**

O intuito em conhecer o caminho percorrido pela queixa escolar nos conduziu a dois espaços institucionais: a escola e os atendimentos psicológicos. Conforme já exposto, entendemos que a escola é a origem da queixa escolar; assim, nossa pesquisa iniciou-se investigando este universo e escolhemos duas (2) instituições particulares e duas (2) públicas. Diante de realidades tão diferentes, interessou-nos investigar a partir de seus contextos característicos as possíveis variações de concepção e manejo da queixa, bem como tecer comparações entre estes dois universos no que tange ao tema pesquisado. Os critérios de escolha envolvem certa tradição da instituição na rede de ensino de Uberlândia, ou seja, que tenham no mínimo dez (10) anos de funcionamento, com pelo menos 300 alunos

matriculados, ofereçam os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental e que apresentem em sua estrutura técnica uma equipe psicoeducacional (composta por no mínimo dois profissionais da área da educação com formações distintas na graduação).

Foi realizado um contato inicial com as escolas, por telefone, para verificarmos a disponibilidade de agendamento de entrevista com um representante da equipe. Nos casos afirmativos, marcou-se a entrevista com data e horário combinados, na própria instituição de ensino. As entrevistas tiveram o formato semidirigido (Apêndice A) e foram gravadas em áudio, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) dos participantes. O roteiro de entrevista específico para este público contém temas que se referem à concepção de queixa escolar, encaminhamentos realizados, interlocução entre o profissional da psicologia e a escola, as possíveis contribuições do atendimento psicológico realizado com a criança encaminhada com queixa escolar, o papel da escola na superação da queixa e a formação profissional para lidar com a queixa escolar. As informações ali construídas ajudaram a nortear as entrevistas com os psicólogos que posteriormente participaram da pesquisa.

Nas duas escolas públicas as entrevistas foram realizadas com as diretoras, e nas duas escolas particulares quem nos concedeu as entrevistas foram as coordenadoras, que são as responsáveis diretas pelas questões psicoeducacionais das escolas, sendo que em uma delas foram realizadas duas entrevistas: uma com a coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental 1<sup>6</sup> e outra com a coordenadora dos anos finais desta etapa, perfazendo um total de cinco entrevistas, como podemos ver no quadro abaixo.

---

<sup>6</sup> O ensino fundamental é uma das etapas da educação básica no Brasil. Tem duração de nove anos, e divide-se, na prática, em dois ciclos. O primeiro que corresponde aos primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do ensino fundamental) é desenvolvido, usualmente, em classes com um único professor regente. O segundo ciclo corresponde aos anos finais, nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas.

Quadro 1 – Profissionais entrevistadas nas escolas

Escolas/Profissionais	Particular A	Particular B	Pública A	Pública B
Diretora	-	-	1	1
Coordenadora	1	2	-	-

Durante as entrevistas, pedimos às profissionais entrevistadas que indicassem um ou dois psicólogos a quem encaminham crianças com queixas escolares para atendimento. Nas escolas particulares, recebemos indicações de psicólogos e também de pedagogos e demais profissionais com especialização em Psicopedagogia. Assim, escolhemos uma psicóloga que atende em consultório particular, que foi indicada nas duas instituições privadas.

Nas escolas públicas, os encaminhamentos para atendimento psicológico são direcionados para uma Unidade de Atendimento Integrado (UAI)<sup>7</sup> e um Posto de Saúde, todos próximos às escolas. Procuramos, então, o serviço de psicologia da UAI mais próxima dos bairros em que as escolas públicas estão situadas.

A escolha dos psicólogos por meio de indicação dos profissionais da educação possibilitou o contato com quem provavelmente tem lidado com este tipo de queixa e tem seu trabalho reconhecido pelas contribuições prestadas. Pretendemos, assim, identificar quais práticas de fato têm sido consideradas como válidas e sob quais perspectivas esses profissionais têm compreendido a queixa escolar. O mesmo procedimento adotado em relação à escola foi realizado com eles, desde o contato por telefone até o momento das entrevistas, que foram realizadas em seus próprios locais de trabalho.

As entrevistas semidirigidas (Apêndice B) foram gravadas em áudio, sob a anuência dos entrevistados após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para este momento, as entrevistas foram estruturadas a partir de questões que norteiam os interesses

---

<sup>7</sup> As Unidades de Atendimento Integrado, ou simplesmente UAIs, são unidades hospitalares localizadas na cidade de Uberlândia-MG, prestando serviços de média complexidade e urgências, com oito unidades distribuídas pelas várias regiões da cidade. Com atendimento integralmente pelo SUS, são administradas pela Prefeitura de Uberlândia e pela Fundação Maçônica Manoel dos Santos.

deste estudo, contemplando as especificidades deste público. Assim, tiveram como finalidade o levantamento das principais concepções e práticas dos psicólogos clínicos que atendem crianças com queixas escolares. A entrevista abordou os seguintes temas: concepção de queixa escolar, formação profissional para trabalhar com a criança com queixa escolar, as práticas e procedimentos utilizados, interlocução com a escola, contribuições percebidas frente ao trabalho realizado<sup>8</sup>.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista converte-se em diálogo e os participantes em sujeitos ativos que constroem suas perguntas e reflexões, constituindo um processo em que emoções, opiniões, cosmovisões e a própria subjetividade sejam elementos relevantes para o estudo. A pesquisa se torna, assim, um campo de relações, com diálogos formais e informais entre o pesquisador e o entrevistado, caracterizando-se como um momento único de reflexão sobre o tema abordado (González Rey, 2005).

Acreditamos que os diálogos estabelecidos durante as entrevistas possibilitaram aos profissionais da educação e da psicologia reflexões sobre seu trabalho, sobre as suas vivências cotidianas frente aos problemas de escolarização, bem como se constituíram como espaço de fala, de escuta, de autoconhecimento, de expressão de subjetividades e singularidades no lidar com as queixas escolares.

## **3.2 As participantes da pesquisa**

### **3.2.1 As profissionais das escolas**

Nesta pesquisa foram realizadas três entrevistas em duas escolas particulares e duas entrevistas em duas escolas públicas, totalizando cinco entrevistas. O Quadro 2 apresenta informações acerca das profissionais entrevistadas, a partir dos seguintes dados: sexo,

---

<sup>8</sup> Todas as entrevistas foram transcritas por duas auxiliares de pesquisa, estudantes dos Cursos de Psicologia e de Pedagogia da UFU.

formação, pós-graduação, tempo de formação, tempo de trabalho na escola, outras experiências profissionais.

<b>Escola em que trabalha</b>	<b>Cargo</b>	<b>Tempo de trabalho na escola</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Pós-graduação</b>
Particular	Coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental	24 anos	Ciências, Pedagogia e Matemática	Três especializações não mencionadas
Particular	Coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental	11 anos	Normal, História e Pedagogia	Complementações: Orientação Profissional, Supervisão e Administração Educacional Especialização em Organização e Planejamento Infantil
Particular	Coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental	1 ano e 6 meses	Pedagogia	Psicopedagogia
Pública	Diretora	10 meses	Pedagogia	Alfabetização
Pública	Diretora	22 anos, como diretora há 10 anos.	Educação Física	Tecnologia da Educação

Quadro 2 – Dados acerca das entrevistadas

### 3.2.2 As profissionais que atendem crianças encaminhadas com queixas escolares

Como mencionado acima, entrevistamos duas profissionais indicadas pelas escolas particulares, já que os encaminhamentos realizados pelas escolas públicas não se direcionam

para profissionais específicos mas para uma Unidade de Atendimento Integrado (UAI) e um Posto de Saúde.

Um fato importante a ser considerado sobre as indicações feitas pelas escolas particulares diz respeito ao fato de requisitarem bastante o psicopedagogo, independentemente de sua formação. Assim, devido à recorrência de indicações deste tipo, resolvemos entrevistar esses profissionais, entendendo que assim estaríamos seguindo o caminho realizado pelas crianças encaminhadas com queixa escolar. Desse modo, foi realizada uma entrevista com psicóloga e uma entrevista com psicopedagoga. Abaixo, o Quadro 3 apresenta dados referentes a formação, pós-graduação, tempo de formação, tempo de atendimento e outras experiências dessas profissionais.

Quadro 3 – Dados das profissionais entrevistadas

<b>Setor</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Tempo de formação</b>	<b>Outras experiências</b>
Particular	Psicologia	Psicopedagogia EPSIBA <sup>9</sup> Brasil/Buenos Aires	25 anos	Professora de séries iniciais
Público	Psicologia	Psicologia Transpessoal	4 anos	Psicóloga clínica particular

### 3.3 Construção e análise dos dados

Compõem os dados utilizados para análise, as gravações (registro oral), as transcrições (registro escrito) das entrevistas e as impressões da pesquisadora anotadas no diário de campo, as quais foram analisadas de forma minuciosa e atenta, procurando compreender os aspectos mais importantes sobre o caminho percorrido pela queixa, até chegarmos aos temas principais que seriam agrupados para a construção de categorias a serem discutidas sobre o referido tema.

<sup>9</sup> Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires.

Para chegar às categorias de análise, as transcrições das entrevistas foram impressas, havendo o cuidado em compará-las com as gravações, observando-se se o registro escrito das falas e a descrição das diversas expressões dos entrevistados, como risos, pausas, respiração, estavam de acordo com o registro oral. Nos casos em que correções foram necessárias, procedeu-se à reimpressão.

Neste sentido, em todo o material houve recortes de informações que pudessem dialogar com os questionamentos propostos na pesquisa, além de outras perguntas que foram surgindo no processo de análise, quando buscamos a interlocução entre os dados e a literatura. Nossa análise pautou-se na perspectiva qualitativa para a análise das entrevistas e discursos dos sujeitos, à luz dos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural.

Para demarcar as falas e exemplificar nossas reflexões, apresentaremos recortes de depoimentos das participantes da pesquisa em forma de citação, destacados em itálico. É importante ressaltar que procuramos apresentar da maneira mais coerente e ética possível a correspondência entre a fala das entrevistadas e o tema abordado.

De acordo com Spink e Lima (1999), durante todo o percurso da pesquisa estamos imersos no processo de interpretação, pois o diálogo travado com as teorias e informações elegidas como matéria-prima de pesquisa nos impõe a necessidade de dar sentido a este material. Conversar, buscar novas informações, priorizar, selecionar são ações decorrentes dos sentidos que atribuímos aos eventos que compõem o nosso percurso de pesquisa. Não há, assim, distinção entre o momento de obtenção das informações e a interpretação das mesmas. O sentido é o meio e o fim de nossa tarefa de pesquisa.

Para responder às questões que motivaram este estudo, analisamos o material construído por meio das entrevistas realizadas com todas as participantes da pesquisa, com o objetivo de apresentar as concepções expressas pelas entrevistadas a respeito dos temas em questão, ilustrando-os com trechos de suas falas. Procuramos evidenciar como as questões da pesquisa podem ser refletidas a partir dos discursos de todas as profissionais entrevistadas e,

ainda, destacamos, quando oportunas, as peculiaridades percebidas nas instituições públicas e nas particulares.

Desta forma, partindo de pontos de análises que foram aprofundados e refletidos dialogando com as informações construídas durante a pesquisa, pudemos identificar, a partir de sua recorrência nas falas das entrevistadas, que o caminho da queixa escolar passa por três grandes bastidores, a saber: “O papel da escola”, “Concepções sobre a queixa escolar” e “A formação e a atuação do psicólogo que atende a queixa escolar”. Os dois primeiros eixos de análise foram construídos a partir do contexto das escolas e o terceiro, a partir das entrevistas com as psicólogas.

#### 4 O PAPEL DA ESCOLA

A educação tem como especificidade a seleção e transmissão de diferentes saberes, sendo, por isso, um campo muito amplo, o que permite reconhecer que ela não é um fenômeno restrito ao espaço escolar. Assim, há saberes específicos para cada espaço onde é praticada: família, igreja, sindicato, escola etc. (Saviani, 2005).

No mundo contemporâneo, a educação tem sido cada vez mais reconhecida na construção da democracia e da pós-modernidade, e especialmente a escolar passou a ser compreendida em nossa sociedade como um instrumento crucial para o enfrentamento das necessidades impostas pela vida atual, tendo a escolarização um valor inquestionável, já que é capaz de proporcionar ao indivíduo experiências e informações da sua cultura. Um dos espaços privilegiados para a prática educativa em nossa sociedade é a escola.

Neste sentido, Rego (2002) afirma uma tripla função da escola: pedagógica, considerando que ela é o local privilegiado para a transmissão e construção de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões do contexto social e cultural; política, por contribuir para a formação de cidadãos, e social, compartilhando com as famílias a educação das crianças e jovens.

Ao construir sua linha argumentativa sobre a natureza e especificidade da educação, Saviani (2005) toma a teoria social de Marx como referencial teórico-metodológico e reconhece a existência de uma intrínseca relação entre a educação e a humanidade, pelo fato de a educação ser um fenômeno exclusivo da pessoa humana. Portanto, para compreender a natureza da educação é necessário compreender a natureza humana<sup>10</sup>. Baseado no pressuposto de Marx de que a natureza humana define-se por meio do trabalho, ou seja, o trabalho é o elemento que distingue os homens dos outros animais devido a sua capacidade de projetar no

---

<sup>10</sup> O termo “natureza humana” deve ser lido aqui a partir do materialismo histórico dialético que reconhece a natureza social do homem, ou seja, concebe o homem como produto e produtor das relações sociais historicamente construídas pela humanidade e apropriadas pelos homens individualmente para que se tornem verdadeiramente humanos (Tanamachi, 2007). Outra leitura que aprofunda esta questão é a obra de Pino (2005).

pensamento os resultados da ação, Saviani (2005) estabelece outra relação necessária e fundamental: a relação entre a educação e o trabalho. Ambos os elementos encontram-se na natureza humana: isso permite concluir que educação é um processo de trabalho.

Para que o trabalho material se realize, o homem antecipa em ideias os objetivos da sua ação. Tal representação mental inclui: “o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (Saviani, 2005, p. 12). Desta forma, o autor encaixa a educação numa categoria de trabalho não material, como se lê a seguir:

Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. (Saviani, 2005, p. 12).

Esclarecida a natureza da educação, Saviani (2005) trata da sua especificidade, ou seja, de seu objeto. Os elementos relacionados à educação – ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades – considerados como algo exterior ao homem, são objeto das ciências humanas e não da pedagogia, passando a ser objeto da educação a partir do momento que é necessário que os homens os assimilem. Assim, o objeto da educação diz respeito, primeiro, à identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados e, depois, às formas e/ou métodos mais adequados para que a assimilação dos conteúdos se efetive.

Ainda segundo o autor, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2005, p. 14) e deve se ocupar com o saber ordenado, metódico. Não de qualquer tipo de saber, mas do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo; do saber sistematizado e não do saber fragmentado; da cultura erudita e não da cultura popular.

Assim como a concepção pedagógica de Saviani, também a psicologia vigotskiana apóia-se nos pressupostos marxistas. Para Vigotski (1984), o conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não comportando qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo; este conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade.

A escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel único na apropriação da experiência culturalmente acumulada pelo sujeito. Para alcançar este objetivo, as atividades educativas na instituição escolar são sistematizadas; ao contrário do que ocorre no cotidiano extraescolar, têm uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado (Vigotski, 1984).

Rego (2002) afirma que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural,

Não é possível pressupor efeitos universais e homogêneos da escolarização. Não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionará ao indivíduo a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas. Essa perspectiva teórica aponta claramente que o impacto da escolarização dependerá da qualidade do trabalho realizado. (p. 52).

Confirmando essa premissa, segundo o próprio Vigotski (1988) o ensino só é efetivo e eficaz quando se adianta ao desenvolvimento e, portanto, a qualidade do trabalho pedagógico está necessariamente associada à capacidade de determinadas potencialidades dos alunos se transformarem em conquistas e desenvolvimento para os mesmos. Desta forma, o aprendizado é o aspecto necessário e universal que garante o desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas.

Segundo Rego (2002), a análise do impacto da escolarização na constituição dos sujeitos deve ser realizada junto à observação do contexto sociocultural mais amplo em que o sujeito se insere, sobretudo das diferentes práticas culturais e atividades em que ele está

envolvido antes, ao longo e após a sua vivência escolar. Isto porque as características de cada ser humano estão intimamente relacionadas ao aprendizado, à apropriação do legado de seu grupo cultural.

Refletindo sobre a diversidade cultural na escola, Dayrell (1996) aponta que ao nascer as crianças e jovens inserem-se numa sociedade que já tinha uma existência prévia, histórica, o que significa dizer que os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços. Por meio desta historicidade podem elaborar uma cultura própria, “óculos” pelos quais veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Assim, a escola é polissêmica, ou seja, apresenta uma multiplicidade de sentidos.

Ainda de acordo com Dayrell (1996), a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. Neste sentido, o autor define a escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social, sendo um espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, e que interfere no processo de formação e educação dos alunos. No seu entendimento, o acesso ao conhecimento, às experiências culturais e às experiências sociais diversas contribui como suporte para o desenvolvimento do aluno de forma individual como sujeito sociocultural. A instituição contribui para aprimorar a vida social desses indivíduos, sendo um lugar de aprendizagem de convivência grupal, com as normas, os limites e a transgressão, havendo uma relação íntima entre a construção de um universo simbólico e a dimensão cognitiva. As análises de Dayrell contribuem para a problematização da função social da escola:

Se partíssemos da idéia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (re-fletir ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua própria

experiência) e ampliação dos projetos dos alunos? A escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências? (Dayrell, 1996, p. 145).

Concordamos com o argumento de que quanto mais exposto a experiências diversificadas o sujeito estiver, quanto mais ampla for sua rede de relações no cotidiano, quanto maior a diversidade de visões de mundo com que tiver que lidar, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular. Por sua vez, a esta consciência da individualidade, constituída dentro de uma experiência cultural específica, corresponderá uma maior elaboração de um projeto individual. Neste sentido, a escola pode e deve proporcionar aos indivíduos que dela participam oportunidades de acesso à cultura erudita, ao conhecimento científico, à arte e às diferentes formas de pensar o mundo e se expressar nele.

Em vista dessas considerações, as questões que envolvem a análise do impacto da escolarização não podem ser discutidas separadamente da sociedade e do sujeito, produtor de complexas significações e possuidor de uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

Ao analisar o que de fato o processo de escolarização tem proporcionado às crianças e jovens que a frequentam, observa-se que, apesar da inegável ampliação das oportunidades educacionais no ensino básico verificada nos últimos anos, a situação da educação brasileira se caracteriza por altas taxas de analfabetismo e baixos índices de escolaridade, articuladas com trajetórias escolares recorrentes: repetência e evasão como consequências do “fracasso escolar”.

Desde 2007, todas as escolas brasileiras da rede pública recebem uma nota do Ministério da Educação e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). De acordo com os dados do Ideb de 2009<sup>11</sup>, divulgado em julho de 2011, a

---

<sup>11</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 com o objetivo de medir a qualidade da educação brasileira e balizar políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC, cujo indicador reúne dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas

primeira etapa do ensino fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série) ficou com nota média de 4,6. A segunda etapa (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) ficou com 4,0; o ensino médio, por sua vez, teve média 3,6. Estas médias, apesar de baixas, estão acima das metas traçadas pelo governo para o ano de 2009, que eram de 4,2 - 3,7 e 3,5, respectivamente. A nota é atribuída numa escala que vai de 0 a 10, o que nos faz perceber que, na realidade, temos uma educação muito comprometida.

Percebemos que a proficiência dos alunos do ensino fundamental é bastante fraca e que, apesar dos índices do IDEB estarem crescendo em relação aos dados anteriores, ainda há uma grande defasagem no que tange ao conhecimento dos estudantes. Com relação ao conhecimento em Português, nos anos iniciais, o desempenho foi de 184,3 pontos em 2009 (em 2007 foi de 175,8). Os alunos dos anos finais do ensino fundamental obtiveram 244 pontos e os estudantes do ensino médio alcançaram 268,8. Vale lembrar que a escala SAEB/Prova Brasil vai de 0 a 500.

Já na matemática o resultado também é preocupante, pois nos anos iniciais do ensino fundamental, a “nota” dos estudantes foi 204,3 em 2009. Já nos anos finais do ensino fundamental, a melhora em matemática foi suave – o desempenho foi de 248,7 pontos contra 247,4 em 2007. Para o ensino médio, a melhora do ano passado para este ano foi de 1,8. Em 2009, a nota ficou em 274,7 contra 272 em 2007 e 271,3 em 2005. Portanto, apesar dos avanços reconhecidos da educação brasileira, ainda temos uma escola que continua não cumprindo com sua função social e pedagógica no que tange à formação intelectual dos seus alunos.

Muitos estudos buscam explicar o fracasso escolar e apresentam propostas para sua superação. A perspectiva das políticas educacionais relaciona o fenômeno aos altos índices de

---

avaliações. Este índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar (ou seja, com informações enviadas pelas escolas e redes), e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SaeB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda (são avaliadas provas de português e matemática), não repita o ano e frequente a sala de aula. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

reprovação e evasão nas escolas de ensino fundamental em todo o Brasil, propondo a elaboração de projetos político-pedagógicos pelas secretarias de educação e pelas próprias escolas. Assim, o fracasso escolar tem sido justificado, especialmente, através das práticas avaliativas existentes nas escolas, que reforçam as diferenças entre as classes sociais, privilegiando aquelas que têm sua cultura identificada com os currículos escolares.

Patto (1996) analisa historicamente a “produção do fracasso escolar” no Brasil e mostra-nos que concepções equivocadas ainda estão presentes quando tomam como ponto de partida a responsabilização dos indivíduos, como por exemplo, a culpa pelas dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre ser dela mesma e de sua família. Apesar das pesquisas de cunho mais qualitativo a partir do final dos anos 1970 também apontarem que o fracasso escolar tem origem na própria escola e em seus fatores internos, o tema ainda é tratado como se

estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica. Esse caráter, do fracasso como algo externo ao processo de ensino e à sua organização, parece-nos um dos aspectos mais preocupantes. (Arroyo, 2000, p. 12).

Um estudo introdutório do estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental no Brasil, realizado por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), revelou vertentes que compreendem o fracasso escolar como problema essencialmente psíquico, destacando a culpabilização da criança e de seus pais; como problema meramente técnico, ou seja, a culpa é do professor e de sua má formação; como questão institucional, considerando a escola como instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social, mas que retomam o tecnicismo ao admitirem a possibilidade de pôr sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais “progressistas”; e, por fim há a concepção do fracasso escolar como questão política.

Tais pesquisadores se debruçam sobre a lógica excludente da educação escolar, compreendendo a escola como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes, e enfocam as relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, denunciando a violência praticada pela escola que desvaloriza a cultura popular ao estruturar-se com base na cultura dominante. Contrariamente às pesquisas anteriores, que tomam a escola abstratamente, estas pesquisas questionam a polarização entre indivíduo e sociedade e compreendem a constituição do sujeito nas condições concretas de existência num determinado lugar da hierarquia social.

Diante do exposto, afirmamos que a escolarização desempenha um papel fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada como a nossa. Uma vez que a maioria da população brasileira passa, mesmo que precariamente, pelos bancos escolares, o fato de o indivíduo não ter acesso à escola, ou mesmo um acesso limitado, significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004).

Desta forma, considerando o fracasso escolar como um processo psicossocial complexo, e compreendendo que um dos seus resultados é o processo de encaminhamento para atendimentos psicológicos das crianças que vivenciam esta realidade, buscamos analisar os bastidores da queixa escolar sob um olhar que supere o movimento pendular de atribuição do fracasso ora aos alunos e suas famílias, ora a seus professores.

Para refletir sobre o papel da escola em relação à queixa escolar, abordaremos três grandes aspectos: condições de trabalho e formação do educador; a relação família, escola e sociedade; a relação da escola com o desenvolvimento e o aprendizado de seus integrantes, a partir dos relatos das entrevistadas em nossa pesquisa.

#### 4.1 Condições de trabalho e formação do educador

Segundo D. T. R. Souza (2002), devemos valorizar o papel desempenhado pelas condições concretas sob e sobre as quais o professor desenvolve seu trabalho. As motivações para realizá-lo dependem das condições concretas que cada escola oferece e da história pessoal e profissional de cada professor, evidenciando os entraves enfrentados na condução das atividades diárias em sala de aula. A rotina profissional, sob as condições inadequadas de trabalho que muitos professores enfrentam, oferece pouco espaço para atividades de reflexão, estudo e auto-organização. As pressões para resolver problemas imediatos frequentemente são sentidas como estressantes.

Além disso, podemos elencar outros entraves enfrentados na condução das atividades diárias em sala de aula, como: classes numerosas, onde fica inviabilizada a atenção individualizada; classes homogêneas; ausência de espaço físico adequado e de materiais pedagógicos diversificados, o que repercute em aulas cansativas e empobrecidas, o que estressa o professor; ausência de práticas institucionais que favoreçam o trabalho coletivo; ausência de apoio pedagógico e psicológico; cobranças e pressões administrativo-burocráticas; baixo *status* social do professor; baixos salários e poucas perspectivas de melhoria da carreira docente, somados aos já citados engendram condições de trabalho, no mínimo, estressantes (D. T. R. Souza, 2002).

Desta forma, fica evidente o quanto as condições do trabalho do educador estão diretamente envolvidas na qualidade do trabalho realizado e, conforme afirma Fontana (2000), as mesmas são fatores intrínsecos na constituição de sua subjetividade profissional.

Em seu livro “Como nos tornamos professoras?”, Fontana (2003) traz pontuações riquíssimas sobre o processo dialético de constituição profissional da educadora, afirmando que ao mesmo tempo que as especificidades da organização do trabalho docente vividas dentro e fora do espaço escolar produzem as professoras que são, dialeticamente, nas

confluências e oposições às muitas outras dimensões e papéis sociais que vivem – como mulheres, mães, filhas – vão se transformando em parte de educadoras, imprimindo-lhes nuances e tonalidades singulares.

Contudo, o fato de que algumas crianças não estão se beneficiando do processo de ensino-aprendizagem nos mostra que algo está acontecendo na escola, na sala de aula, na relação com o professor. No mundo contemporâneo, os educadores não têm tempo dentro da instituição, durante o seu trabalho, para pensar o que fazer com em sua prática, para pensar o que fazer com as crianças que não estão aprendendo. Quais estratégias utilizar? O que fazer com as crianças com problemas de comportamento? Muitas vezes, a tendência é encaminhar os alunos para profissionais fora da instituição.

Em nossa pesquisa, pudemos identificar tais dificuldades pelos relatos abaixo:

*(...) sinto falta não no sentido que eu teria que ter uma formação diferenciada, mas no sentido de, às vezes, falta de tempo mesmo para poder ler mais sobre o assunto e acaba que você se atém àquilo que é mais imediato e acaba ficando alguma coisa que a gente deixa a desejar nesse sentido, não na formação, mas na prática. (Diretora de escola pública)*

*O tempo escolar é muito corrido, tem muita tribulação no dia a dia. (Diretora de escola pública)*

*(...) eu tenho tempo de pesquisar, eu vou, eu corro atrás, mas eu vejo que infelizmente eu tenho professor que tem vontade de fazer isso e não consegue, porque às vezes trabalha aqui, trabalha em outro lugar, então, faz muita falta, sim. (Coordenadora de escola particular)*

Diante das condições de trabalho caracterizadas por pressões de sala de aula, quando o professor assume um grupo grande e difícil, o tempo corrido, bem como as posturas pessoais

e profissionais, e ainda o sentimento de solidão experimentado, é preciso pensar que o objeto de reflexão e ação de propostas de desenvolvimento profissional deve ser a escola, não os professores individualmente, separados de seu contexto escolar. Fontana (2000) faz uma afirmação muito séria sobre isto, denunciando que as relações de trabalho que têm afastado os educadores de seus pares empobrecem sua constituição como profissionais e como sujeitos, empobrecendo sua vida mental.

Assim, destacamos o quanto o cotidiano escolar caracterizado por inúmeras problemáticas é cenário de identidades adoecidas, relações distanciadas e trabalho empobrecido. Galdini e Aguiar (2003) afirmam que são múltiplos e contraditórios os sentimentos vivenciados pelos professores, como medo, culpa, raiva, desânimo, frustração, impotência, destacando entre eles a solidão. Com tudo isso, o professor é desafiado a cumprir seu papel com qualidade, atender as exigências político-educacionais e desenvolver-se profissionalmente. Podemos perceber as condições de trabalho e de formação em que vivem nossas entrevistadas, bem como o corpo docente de suas escolas pelos excertos abaixo:

*(...) hoje eu acredito que, diante das políticas públicas de aprendizagem, todos nós estamos sentindo essa necessidade, porque o produto final, que é o nosso aluno, ele tem que sair com aprendizagem; isso é cobrado desde o produto remuneratório, que é o MEC que nós temos hoje, e as avaliações externas que apontam que a escola tem um índice tal de aprendizagem. Então, acaba que o professor tem que ter essa consciência. Ele vê a necessidade de alterar o seu comportamento diante dos alunos, porque ele tem que ter resultado. (Diretora de escola pública)*

*Olha, querendo sim, querendo não, eles têm que responder, né? porque nós temos as reuniões, nós temos os estudos, então, é praticamente automático. Ou fazem, ou fazem. Ninguém vai sair desse contexto, que é a escola. (Diretora de escola pública)*

*E desenvolvemos na coordenação, que é um trabalho bem “puxado”, a questão da orientação, que é o atendimento ao aluno. É um trabalho que suga muito, por causa do tempo, atenção, porque durante uma manhã você atende no mínimo cinco casos diferentes: disciplina, questões de autoestima baixa, questão de rendimento mesmo, nota, e aí você liga, agenda com a família. Esses atendimentos são comuns a semana toda, então isso toma muito tempo mesmo da coordenação (...) além da burocracia: faz diário, cuida do horário, semanas de atividades. (Coordenadora de escola particular)*

Estes relatos nos indicam o quanto as questões político-pedagógicas sobrecarregam os diretores, coordenadores e professores. Fontana (2000), ao relatar sobre as dificuldades e ansiedades de uma professora iniciante, afirma que o processo de constituição da subjetividade profissional se dá nas tramas e sentidos vivenciados no cotidiano do trabalho. A autora discute as relações hierárquicas vividas na escola, refletindo sobre os desafios do trabalho pedagógico hierarquizado, regido por ordens a serem cumpridas. Em geral, a dimensão do poder, vivida intensamente na relação pedagógica, constatada e criticada em muitas das pesquisas sobre professores, é vista com desconforto e silenciada nas verbalizações acerca do trabalho docente.

Em face às características desafiadoras do trabalho do professor, ao esvaziamento profissional, à inexistência de uma carreira a ser desenvolvida, bem como às dificuldades na continuação da qualificação, tanto na rede de ensino público quanto na rede de ensino privado, encontramos iniciativas de busca de formação e estudo dentro da escola, como podemos observar no relato a seguir:

*Nós estamos agora procurando entender, tem tido muito isso no grupo de professores, esse problema do TDAH, déficit de atenção, porque tá virando assim uma coisa tão comum e isso assustava muito a gente, porque generaliza o comportamento do menino como um menino com baixa atenção, com baixo rendimento, fica só como*

*déficit de atenção. Nós estamos preocupados com isso. A gente tem lido bastante, pensa pra estudar em grupo (...) Sempre nos reunimos às quintas à noite, temos as quintas separadas, e alguns sábados. Então é um encontro pedagógico.*

(Coordenadora de escola particular)

São iniciativas plausíveis os estudos em grupo, que visam ao aprofundamento das questões em que a escola encontra dificuldade em lidar, pois há sempre algo que transborda as possibilidades do trabalho, devido às poucas estratégias de desenvolvimento profissional sistematizado. Entretanto, acreditamos que a formação e a valorização do trabalho docente deve se dar aliada à discussão do papel do professor, de sua responsabilidade como sujeito que interfere na constituição da subjetividade do aluno, e que, ao compartilhar suas ações, transforma o outro e é transformado por ele, numa relação dialética.

Além disso, compreendemos a relação professor/instituição/sociedade dialeticamente, o que significa não olhar o professor como a-histórico, como naturalmente bom ou mau, mas pensá-lo como totalidade, incluindo aí as formas de relação, de produção de conhecimento, suas condições de vida, de trabalho, salário etc. (Galdini & Aguiar, 2003).

Por isso, pensamos em uma formação que leve conta as condições concretas da realidade escolar, especificamente de cada instituição escolar, ou seja, é pensar uma intervenção que considere todas estas problemáticas vividas intramuros e que não se paute por uma ação isolada e descontextualizada das necessidades institucionais. Isto porque entendemos que o ensino de qualidade não é exclusivamente influenciado pela competência técnica do professor, mas se constitui desde os aspectos macroestruturais (político-pedagógicos, por exemplo) aos aspectos microestruturais, vivenciados pelas práticas educativas da escola como um todo. Sobre isto, vale destacar as pontuações de Azanha (1994, p. 54 citado por D. T. R. Souza, 2002):

A própria idéia de autonomia da escola, com estímulos ao desenvolvimento de projeto pedagógico específico, pressupõe que a entidade a ser melhorada é a escola e não o

professor. Este deve merecer atenção enquanto participante de um projeto escolar. Fora disso, o aperfeiçoamento individual do professor é uma questão pessoal, para a solução da qual a Administração de ensino pode e deve criar condições facilitadoras, mas não transformá-lo num problema público. O público está na escola. (p. 266-267)

Entretanto, D. T. R. Souza (2002) conclui que as escolas, os contextos sociais e institucionais e as condições concretas de trabalho não têm sido considerados aspectos sobre os quais é preciso refletir e propor mudanças.

Desta forma, pensamos a formação do professor com a participação do psicólogo escolar, trazendo uma rica contribuição para o aprofundamento sobre os desafios do trabalho docente, bem como no desenvolvimento da subjetividade profissional. Esta intervenção pode possibilitar que os sujeitos articulem a dimensão histórica, social e institucional, considerando a dimensão subjetiva de sua existência e a realidade do trabalho do professor.

#### **4.2 Relação família – escola – sociedade**

Nas entrevistas, chamou-nos a atenção a forma como a família participa do processo de encaminhamento das crianças para atendimento psicológico. Pensar a relação escola-família a partir das falas das entrevistadas se torna importante porque revelam aspectos dos bastidores da produção e dos encaminhamentos das queixas escolares. O lugar em que a família é colocada, suas atribuições, as expectativas e crenças da escola e dos profissionais em relação ao papel das famílias de alunos com dificuldades na aprendizagem, foram pontos de destaque merecedores de nossa análise. Seu lugar é o entre, pois é para ela que a escola direciona a queixa e a responsabilidade de procura por ajuda para o “problema de seu filho”, como podemos ler abaixo:

*E entrego para a família, porque nós não temos como fazer isso; então, a gente entrega para a família, para a família procurar.* (Diretora de escola pública)

Esta fala ainda chama atenção pelo verbo utilizado pela diretora: *Entrego*. Há uma separação entre o que é da família cuidar e o que é da escola, descaracterizando a tão reclamada parceria pelas escolas com as famílias. Entendemos que há papéis e responsabilidades diferentes, mas que ambas as instituições – escolar e familiar – se complementam e se sustentam mutuamente. Desta forma, queremos destacar alguns pontos sobre a relação família – escola.

Ao nascer na família, a criança já encontra um mundo organizado segundo parâmetros construídos pela sociedade como um todo e internalizados idiossincraticamente, que carrega uma cultura própria de cada família. Cada cultura familiar está impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, modos de sentir e de interpretar o mundo que definem modos específicos de trocas intersubjetivas e, conseqüentemente, tendências para a constituição do sujeito. É na família que a criança encontra os primeiros mediadores com os quais aprende os modos humanos de existir – seu mundo vai adquirindo significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Desta forma, o primeiro referencial para a construção da identidade pessoal se dá na e pela troca intersubjetiva carregada de emoções (Szymanski, 2009).

Segundo Dayrell (1996), a identidade de aluno é construída ao longo de sua história na interação com a tradição familiar, na relação com a escola e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É preciso levar em conta os valores familiares transmitidos para a criança: de “bom filho”, “filho inteligente, obediente”, entre outros, que poderão se confirmar ou se chocar com os valores da escola.

A partir de estereótipos socialmente criados é que se cristalizam modelos de comportamento com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: o “bom aluno”; o “mau aluno”, o “doidão”; o “bagunceiro”; o “tímido”, o “esforçado” (Dayrell, 1996, p. 153). Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm, relacionada com uma concepção de aluno naquele espaço,

que pode inclusive ampliar as possibilidades de ser do indivíduo na escola com relação ao lugar que ocupa em casa.

O impacto da escolarização nas diferentes trajetórias individuais ultrapassa a questão do método pedagógico vigente nas instituições escolares. O tipo de influência e as marcas da escola dependerão de vários fatores, entre eles a origem social dos alunos, a importância outorgada à escola pela família, o tipo de expectativa depositada no aluno, o reconhecimento de seu esforço e empenho pela escola, a “história emocional” (Ribeiro, 2004), dentre outros.

Neste sentido, Rego (2002) argumenta que a família, por ser o primeiro contexto de socialização da criança, exerce, sem nenhuma dúvida, enorme influência no desenvolvimento e no comportamento da criança, inclusive na escola, considerando a origem socioeconômica da família, a atitude dos pais e suas formas de criar e educar, bem como a atmosfera cultural doméstica. Esta influência, entretanto, não exerce necessariamente força determinante e inalterável ao longo de toda a vida da pessoa, sendo imprescindíveis novas experiências a fim de ampliar a constituição das singularidades.

Sendo assim,

a escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar, tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno e sim o de oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e desencadear processos de desenvolvimento e comportamento (Rego, 2002, p. 55-56).

A relação família–escola é um tema complexo. Apresentaremos alguns pontos marcantes referentes a este tema, que englobam algumas crenças, preconceitos e posturas no que diz respeito ao processo educacional.

#### **4.2.1 Se a escola não educa, ela é ruim, se a família não participa, ela é ruim.**

Um aspecto observado em nossa pesquisa foi a culpabilização entre as instituições familiar e escolar, como podemos verificar no seguinte relato:

*(...) quando não buscam e a escola não tem como resolver sozinha, a gente chama e deixamos isso registrado em documento, que foi solicitado por uma vez, por duas, por três vezes, e a família não buscou, o aluno não tem respondido àquilo que a escola tem proposto. Deixamos bem claro e registrado na ficha do aluno, porque no final do ano a escola é a ruim, o professor é ruim, não deram atenção, ninguém se preocupou, então a gente procura deixar isso em registro. (Coordenadora de escola particular)*

A partir desta fala, podemos refletir sobre as cobranças, pressões e exigências estabelecidas entre as escolas e as famílias, e vice-versa. Quando uma não cumpre o seu papel socialmente instituído, a outra lhe impõe cobranças e críticas, sem considerar os motivos pelos quais a “lição de casa” não foi realizada. Desta forma, uma culpabiliza a outra, no sentido de defender-se institucionalmente.

A especificidade da escola está na obrigação de ensinar (bem) os conteúdos específicos de áreas do saber, prescritos pela legislação educacional como fundamentais para a instrução de novas gerações, o que não cabe a família nenhuma. As famílias têm que dar acolhimento a seus filhos: um ambiente estável, provedor, amoroso, ao passo que da professora não é esperado que dê carinho maternal a seus alunos. Entretanto, há um inevitável encontro: ambas as instituições têm em comum o fato de preparem os jovens para a convivência em sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante, dialético e interdependente na formação do indivíduo e do futuro cidadão (Szymanski, 2009). Contudo, conflitos entre famílias e escola são muito comuns e podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos.

No que tange ao ensino particular, Demo (2007) caracteriza-o pela privatização do ensino, ou seja, a escola tem dono e é gerida de acordo com o mercado, que impõe concorrência, exige desempenho dos professores e os avalia constantemente, recebe forte pressão dos pais e busca manter condições melhores de trabalho e apoio aos docentes. Por tudo isso, a escola particular precisa apresentar um bom produto final de seu trabalho, e busca na comunicação com a família o respaldo de seu comprometimento com o aluno. Entretanto, se a família não lhe dá este respaldo, a instituição escolar cria mecanismos de proteção para se defender de prováveis cobranças da família em uma possível história de fracasso escolar, como por exemplo, o recurso do registro das reuniões, solicitações, trabalhos desenvolvidos com os alunos e encaminhamentos dirigidos à família, como relatou a coordenadora entrevistada.

Um dado importante sobre o ensino particular diz respeito ao desempenho de seus alunos em relação aos alunos da rede pública. Naquela, justamente por ser gerida pela iniciativa privada, o investimento de pais e da própria escola reflete num desempenho mais elevado. Porém, segundo dados do Saeb/2005 (Demo, 2007, p. 201), a rede particular não teve uma trajetória de destaque nos últimos dez anos, em especial na 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, colocando-se na vala comum da “mediocridade escolar”, em especial no ensino fundamental, onde abarca apenas 10% dos alunos, ou seja, os mais bem-dotados socioeconomicamente. Neste sentido, o desempenho da escola particular também é muito decepcionante, não condizendo com sua fama, expectativa e custo, possuindo limitações que vão além das questões familiares.

#### **4.2.2 Família problema, criança problema?**

O papel da família na constituição da personalidade da criança é muito estudado pela Psicologia sob diferentes enfoques. Neste trabalho discutimos como algumas concepções

unilaterais e equivocadas permeiam a relação família e escola, de forma, principalmente, a culpabilizar a família pelo comportamento e desempenho de seus filhos na escola. Percebemos na fala das entrevistadas uma patologização da família no contexto escolar, como evidencia o excerto abaixo:

*Inclusive mãe, pais, família na verdade, como nós encaminhamos! Temos experiências inúmeras para te falar. Chamo as mães e falo: “Olha, o problema não é o filho, é você”. (Coordenadora de escola particular)*

É preciso muita cautela para se analisar os posicionamentos da família diante das questões escolares. A escola reúne um universo de vidas, de histórias, de singularidades que ali convivem; assim, analisar o que é “patológico” e o que apenas é diferente do ponto de vista próprio é um desafio. É possível que mães e pais apresentem e compartilhem problemas inerentes a suas vidas que requeiram de uma ajuda psicológica, e este lugar particular, insistimos, deve ser observado com cuidado e respeito, isento de pré-julgamentos, para que não seja reduzido a um conceito de normalidade padrão. Como salienta Caldas (2005),

Não se trata de negar a existência de problemas emocionais, conflitos, dificuldades familiares ou outras questões individuais das crianças. A questão é não estabelecer relação causal linear entre estes fenômenos e a capacidade para aprender. (...). É preciso também avaliar em que medida a escola preserva seus alunos de outras complicações psicodinâmicas, ajudando na superação de suas dificuldades, ou em que medida a escola se encarrega de confirmá-las e agravá-las. (p. 28).

Portanto, a escola pode e deve olhar para as singularidades de seus integrantes – alunos, família, professores, funcionários etc. – mas com um olhar cuidadoso, sem responsabilizar subjetividades por fenômenos amplos, como as questões envolvidas no processo de escolarização.

### 4.2.3 Valor atribuído pela família ao processo de escolarização x condições concretas

Quando se discute a relação família–escola entre profissionais da educação, uma reclamação comum é a ausência dos pais nas questões vivenciadas pelo filho na escola. Tal fato, na maioria das vezes, vem acompanhado de explicações preconceituosas, que consideram o comportamento dos pais como não valorização da educação do filho, desinteresse e até irresponsabilidade. Entretanto, sabe-se que as condições de vida e de trabalho são fatores importantes para o favorecimento ou não de sua presença na escola e, em se tratando dos encaminhamentos feitos pela escola, ainda há a dificuldade de acesso ao serviço de psicologia, seja público ou particular (o que discutiremos a posteriori). Podemos perceber as acusações feitas à família nos excertos abaixo:

*(...) porque da mesma forma que a família não incentiva a criança na escola, ela não vai incentivar no atendimento, para ela é um processo que não interfere, não muda o rendimento dela na escola. Muitas das vezes eles abandonam porque eles não acham que vai alterar a vida, o problema da criança, nem a deles e nem a da escola. Muitas das vezes eles preferem tirar a criança da escola do que ficar sendo cobrado.*  
(Diretora de escola pública)

*Nós temos em média uns 70% de famílias que acatam a nossa sugestão ou atendem a nossa solicitação, mas nós temos um grupo que ainda não responde. Em alguns momentos eles falam que é pela falta, pela vida financeira, problemas financeiros, mas na maioria das vezes é mesmo falta de atenção para com o aluno.* (Coordenadora de escola particular)

É compreensível a preocupação das responsáveis pedagógicas com a participação dos pais nos assuntos escolares. Sabemos que uma grande reclamação da maioria das escolas é a ausência dos pais em reuniões ou no dia a dia escolar, uma vez que o envolvimento dos

mesmos na vida acadêmica do filho é grande potencializador do sucesso escolar. Contudo, notamos em tais relatos a responsabilização total da família pelo fraco desempenho do filho na escola, bem como em relação ao atendimento psicológico solicitado, desconsiderando-se o papel da escola neste momento.

No intuito de identificar qual a participação da escola e de outros fatores na configuração do perfil dos indivíduos, Rego (2002) analisou narrativas autobiográficas para compreender o papel desempenhado pela escolarização na constituição psíquica dos sujeitos na sociedade contemporânea. O grupo pesquisado foi composto por indivíduos com alto grau de escolaridade e que exerciam profissões relacionadas com a produção ou a divulgação de conhecimentos.

Originados de famílias de diferentes estratos sociais, foram selecionados, a partir dos critérios de faixa etária (entre 40 e 50 anos), escolaridade (curso superior ou pós-graduação), e profissão, dois professores universitários, dois jornalistas, uma publicitária que dirige um instituto de pesquisas e uma terapeuta e escritora. Indivíduos considerados bem-sucedidos do ponto de vista escolar, já que a escola é uma instituição claramente comprometida com a disseminação de informações e com o envolvimento do aluno com o conhecimento científico.

A riqueza dos testemunhos mostra, entre outros aspectos, que nenhum dos entrevistados é indiferente à escola. Isso já demonstra por si o significativo do espaço ocupado pela escola em suas vidas.

Embora tivessem, no contexto familiar, níveis diferentes de contato com a cultura letrada, praticamente todos vieram de famílias cujos pais atribuíam enorme valor à escola, depositavam alta expectativa no desempenho dos filhos e faziam significativo investimento pedagógico visando ao sucesso escolar de cada um. (Rego, 2002, p. 63).

Diante da confirmação de que a família e suas condições socioeconômicas exercem forte influência na educação escolar dos filhos, não se pode considerar que a ausência dos pais na escola se deva ao desinteresse em acompanhar a vida escolar dos filhos, uma vez que as

condições de vida e trabalho também interferem neste acompanhamento, assim como as relações que estabelecem com a escola. Patto (1992) afirma que professores e diretoras tendem a atribuir o baixo rendimento escolar à incapacidade dos alunos e ao desinteresse e desorganização de suas famílias, sendo a convocação dos pais, geralmente das mães, a principal forma de relação da escola com as famílias. Esse momento de comunicação, muitas vezes, se caracteriza por reclamações e queixas de seus filhos; acreditando ou não nestas, as famílias valorizam a escolarização e lutam para manter seus filhos na escola, mesmo que as condições de vida lhes dificultem o acompanhamento sistemático de seu desempenho escolar.

Outro aspecto, particularmente relacionado às famílias cujos filhos frequentam a escola pública, é a utilização dos serviços públicos para atendimentos especializados, aos quais muitas famílias recorrem quando a escola solicita que busquem atendimento psicológico para seus filhos, mas nem sempre o conseguem. Como se pode ver no trecho transcrito a seguir, a mesma diretora que acusa os pais de não fazerem o acompanhamento do filho fora da escola denuncia as condições de oferta deste serviço que dificultam, e até impedem, a obtenção do atendimento buscado pelos pais.

*(...) Então, quer dizer, o pai cansa de ir atrás e a gente não tem um respaldo (...) porque é saúde pública, ele vai uma, duas, três, quatro, dez e às vezes não tem (...) Não consegue ser atendido. Às vezes eles falam “Não, porque é terapia”... na UAI<sup>12</sup>, por exemplo, “Não, aqui nós não atendemos crianças, nós atendemos família, só adultos, nós não temos esse trabalho de instruir a criança para uma aprendizagem”. Então, acaba que o pai cansa, por isso, nós temos um menor número, poderíamos ter mais encaminhamento. (Diretora de escola pública)*

---

<sup>12</sup> As Unidades de Atendimento Integrado, ou simplesmente UAIs, são unidades hospitalares localizadas na cidade de Uberlândia, MG, prestando serviços de média complexidade e urgências com oito unidades distribuídas pelas várias regiões da cidade. 100% SUS são administradas pela Prefeitura de Uberlândia e pela Fundação Manoel dos Santos.

Será que realmente o pai não leva o filho por desinteresse? Se um pai não tem condições financeiras e não pode contar com um serviço público gratuito, pode ser considerado negligente e desatencioso com o filho?

Meira (2003), trazendo alguns pressupostos da filosofia marxista para o terreno da psicologia sob uma perspectiva crítica, relaciona dialeticamente o indivíduo e a sociedade, a partir do contexto histórico. A autora afirma que “a relação entre homem e a sociedade é de mediação recíproca, o que significa que os fenômenos psicológicos só podem ser devidamente compreendidos em seu caráter fundamentalmente histórico e social” (p. 19).

Neste sentido, a relação entre educação e sociedade deve ser pensada no interior do processo de produção e reprodução do capital; a educação é socialmente determinada de forma dialética e contraditória; a educação escolar constitui uma instância fundamental para a socialização do conhecimento historicamente acumulado. A escola precisa compreender que cada aluno vem de uma determinada família, com suas especificidades sociais, afetivas, cognitivas etc., e respeitar a diversidade inerente a cada contexto familiar que adentra a instituição junto com cada estudante. Entretanto, nem sempre a escola entende esta dialética relação entre família e sociedade, como podemos ler nos excertos abaixo:

*Nós, profissionais da educação temos sido, vamos dizer assim, judiados com tamanha a exigência que temos que desenvolver em sala de aula. Você tem que cuidar da parte disciplinar, você tem que cuidar da parte emocional, você tem que cuidar da familiar, você tem que ser muito dedicada. Então, o professor tem que ter um pouco de tudo e acaba que o fazer dele pedagógico fica comprometido. (Coordenadora de escola particular)*

*Tem mães, aqui grande parte dos nossos alunos são criados por avós, por tios, porque os pais estão presos. São raros. A clientela daqui é muito diferente, o próprio bairro. Então a gente tem mãe que acompanha, que vem e traz. Tem mãe que, por mais que*

*você encaminhe, você chame para conversar, não tem jeito.* (Diretora de escola pública)

Percebemos nestas falas uma vitimização da escola por não ter seus clientes ideais, em especial no que tange à família, considerada inadequada, sem estrutura, adoecida. São concepções que separam a escola da sociedade, não consideram a diversidade cultural, a instituição como espaço sociocultural, limitam a sua função ao pedagógico, não considerando a atenção aos aspectos comportamentais ou emocionais como parte de sua função. Há uma fragmentação, uma distinção do que é pedagógico e do que não é, embasada em uma visão tradicional na qual a transmissão do conhecimento não leva em conta o histórico social e cultural dos indivíduos.

*São questões que vêm de fora para dentro. Você recebe o aluno e não tem como ele chegar e você “dar um banho”, tirar todos os problemas e deixar entrar, então, acompanha muito, e a gente tem visto que é mesmo resultado da sociedade no momento.* (Coordenadora de escola particular).

Neste relato, quando a coordenadora diz que não é possível “dar um banho”, ou seja, tirar da criança sua história cultural, “limpá-la” de seu ambiente, está subentendida a distinção entre o que é de fora e o que é desejável dentro dos muros da escola. Vemos que a instituição tem dificuldades para ocupar suas tarefas primordiais, como afirma Rego (2002), independentemente das características das famílias dos alunos. Com isto não queremos dizer que a família e suas influências devam ser desconsideradas no âmbito educacional, mas que a escola não pode ficar à espera de uma família ideal para realizar sua tarefa de ensinar. Uma de nossas entrevistadas diz:

*(...) Nós entendemos, hoje a nossa escola entende que é o ser, é o tratamento do ser por completo, porque se nós tivéssemos uma estrutura familiar mais equilibrada, com o social bem resolvido, nossa, seria bem mais fácil.* (Coordenadora de escola particular)

A expressão “estrutura familiar mais equilibrada” nos remete à reflexão sobre o quanto o modelo tradicional de família nuclear burguês ainda permanece como parâmetro, influenciando até mesmo atividades e atitudes de instituições como a escola. Segundo Szymanski (2009), existem dificuldades que podem surgir na relação entre família e profissionais, quando não se levam em conta as várias possibilidades de se viver em família. O termo “família desestruturada” diz respeito a uma família que se configura de forma diferente do modelo de família tradicional, mas é importante frisar que a forma da família se organizar não é responsável pelo desempenho acadêmico de suas crianças.

Pensamos que tais preconceitos refletem uma compreensão de escola dissociada da sociedade, não levando em conta a situação da família contemporânea. Neste sentido, a sociedade muda e a escola permanece estática, numa postura de que o indivíduo é que precisa a ela se adequar. Esta forma de pensar poderá, ainda, ameaçar a pluralidade cultural ao impor a uniformidade de uma determinada cultura para além dos muros da escola, penetrando no reduto da vida privada.

Ao invés disso, a escola precisa estar organizada para quando a vida particular se desorganiza, sofre interrupções, segue novas trajetórias, pois são fatos da própria vida: as pessoas morrem, se separam, adoecem, mudam-se de cidades, constituem novas famílias, enfim a vida se movimenta na “roda viva” e a escola não aguenta, se justificando perante o insucesso dos alunos com o mito dos pais separados, ou seja, a criança não aprendeu porque os pais se separaram. Tal afirmativa e suas variantes mascaram a complexidade do tema e não geram reflexões que impulsionem a escola se estruturar de forma a se adaptar à vida, ao aluno que a frequenta, e não a esperar o inverso.

As escolas públicas que participaram da pesquisa apresentam condições sociais, econômicas e políticas que permeiam toda a relação de ensino-aprendizagem de forma a escancarar como estes aspectos influenciam notoriamente a vida acadêmica de seus

participantes<sup>13</sup>. Entretanto, é justamente no embaraço de todas aquelas realidades que as queixas escolares emergem, como podemos verificar nos excertos que seguem:

*É questão de bairro, de comunidade. A comunidade tem uma certa resistência a escola porque já foi muito violenta(...) tem mães, aqui grande parte dos nossos alunos são criados por avós, por tios, porque os pais estão presos. (...) é polícia na porta, é irmã sendo presa, é mãe, é avó. Entendeu, então é lá fora. Tem muita família envolvida com droga, que tem irmão envolvido com droga, tem irmão que vai preso.*  
(Mônica – Diretora de escola pública).

*Então, primeiro, nós não temos uma estrutura física que dá um suporte como essa criança merece, principalmente nós, aqui na nossa escola, devido ao nosso pouco espaço físico, e nós temos as situações de afetividade. Você sabe, a criança tem muito isso, às vezes ela não tem uma boa resposta para determinada pessoa, mas tem com outra, por questões de afetividade. Então, muitas das vezes existem pelo número pequeno de servidores que nós temos, pelo alto atendimento que a gente faz, deixa a desejar. Então, esse processo é muito difícil porque a direção hoje é muito comprometida, quando eu falo direção não estou falando só da diretora e da vice-diretora, nós temos vários envolvidos nessa função, por exemplo, a eventual ajuda no departamento financeiro, os da biblioteca ajuda a cobrir uma outra necessidade que a escola tem além do trabalho dela, o pedagogo acaba ajudando nas disciplinas, porque nós não temos as figuras, as pessoas adequadas para cada setor. E não existe essa figura, como não existe a figura do psicólogo, que muitas das vezes resolveria grande parte que você perde aí conversando com o pai, convencendo o pai do que está acontecendo e tudo, e que é uma função que a gente poderia estar atribuindo a outra*

---

<sup>13</sup> Em alguns momentos, durante as entrevistas, senti um desconforto, uma preocupação diante tantas carências e demandas que pareciam ultrapassar a problemática que fui pesquisar. (Anotação do diário de campo da pesquisadora).

*peessoa e que a gente acaba a gente responsabilizando por isso. Só um relatório, só para você ter um exemplo, pra gente fazer um relatório de uma criança para encaminhamento, eu não posso fazer um relatório da minha cabeça, eu tenho que estar, eu, a pedagoga e a professora, no mínimo, sem contar que tem a professora de educação física, a professora de ensino religioso, são os professores que estão ali, muitas das vezes é o pessoal que trabalha fora da sala. Então, tudo isso, eu não faço um relatório meu, é um relatório no todo da escola. Então dificulta: quando que a gente pode sentar, esse tanto de gente, para fazer? (Diretora de escola pública).*

Podemos observar, ao finalizar este tópico, que a realidade da escola pública é permeada por múltiplos fatores dificultadores do processo de ensinar e aprender com qualidade, como diz Marilene Proença (2002):

Nossa análise das queixas apresentadas parte do conjunto de relações que são tecidas no processo de escolarização em que participam professores, alunos, pais, mecanismos institucionais de funcionamento, estrutura estatal, relações atravessadas por preconceitos e estereótipos em relação às crianças pobres e suas famílias, por uma realidade educacional de grande precariedade no funcionamento da escola pública (p.182).

#### **4.3 A relação da escola com o desenvolvimento e aprendizado de seus integrantes**

A escola, com toda a sua trama de relações e oportunidades de convivência, de expressão e de desenvolvimento, pode ser um espaço privilegiado de encontros e desencontros à medida que promove – ou não – um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Durante o levantamento bibliográfico, nos deparamos com muitas análises sobre a postura da escola diante da queixa escolar, com afirmativas que sugerem uma

desresponsabilização de sua parte quando é realizado o encaminhamento do aluno para atendimento psicológico. Entretanto, o que pudemos perceber nas entrevistas foi que todas as escolas apresentaram uma tentativa de trabalho específico, no caso, pedagógico, para estas crianças antes de encaminhá-las.

*A gente sempre começa com as dificuldades da criança e sobre qual estratégia a gente vai usar para falar dessas dificuldades, por exemplo, se a gente vai trazer essa criança em outro horário para a escola, se a gente vai mandar tarefas extras, se vai ter que trabalhar com essa criança num ritmo diferente, de repente com atividades diferenciadas, porque nem todas as crianças estão num mesmo desenvolvimento. (Coordenadora de escola particular).*

*Isso é uma coisa que nós conversamos aqui na coordenação, chamamos o professor... aquele trabalho de motivação. O professor faz atividades diferentes, chama individual, como reforço na disciplina dele. (Coordenadora de escola particular).*

*No primeiro momento, o que a gente faz é trabalhar com eles aqui dentro da escola. Nós costumamos oferecer um plantão extraturno, pra gente trabalhar mais com esse material concreto, se for o caso, pra poder trabalhar mais essa leitura, mais essa dinamização da interpretação. E aí, os pais são contatados nesse momento, pra gente passar a nossa posição. (Coordenadora de escola particular).*

*Todos que precisam, a gente tem o plano de ação da escola, o plano de intervenção pedagógica. O que é o plano de intervenção, como que a gente trabalha com eles? A criança que não desenvolve, que tem dificuldade, ela é atendida no horário de módulo II. Dentro de sala de aula, o professor precisa trabalhar com ele diferenciado, nem sempre isso acontece, mas a gente precisa direcionar a coisa pra isso. Mas tem o*

*horário de módulo II, que é o horário de recuperação, à tarde. (Diretora de escola pública).*

*O reforço com os estagiários da UFU, é extraturno. Agora, quando é atendimento com os que estão na escola, como a vice-diretora, eventual e a supervisora e os da biblioteca, é no próprio turno. (Diretora de escola pública).*

Observa-se que as escolas pesquisadas se envolvem com a problemática vivida, buscando alternativas próprias para ajudar a criança a superar sua dificuldade. Contudo, é exatamente com o foco na **criança que não aprende**, que não consegue avançar sozinha, que a instituição trabalha. A escola, mesmo se envolvendo, o faz de forma parcial, colocando o limite e a dificuldade na criança, e não se questionando sobre o professor, sobre as políticas públicas, sobre os métodos pedagógicos, sobre a relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. É o aluno que se desenvolve no tempo e na forma errados, precisando voltar outro em horário para compensar seu atraso, como explica uma das entrevistadas:

*Então, a gente vê que aquela criança, mesmo que ela precise de um tempo maior, ela não consegue. (Diretora de escola pública).*

Tal postura nos leva a inferir que há uma compreensão limitada da instituição a respeito da escolarização, que reduz seu olhar sobre o aprendiz. Portanto, interessa-nos destacar aqui as contribuições de Vigotski, ao afirmar que o desenvolvimento humano é dinâmico, contraditório e é impulsionado pela aprendizagem, dando à cultura uma função predominante na constituição psíquica do homem. Com tal perspectiva, o professor tem papel ativo em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, devendo ser implicado na reversão dos aspectos envolvidos na produção do fracasso escolar (Tanamachi & Meira, 2003).

Assim, conforme já afirmamos, cada grupo tem suas possibilidades de reflexões circundadas pelas condições culturais, ideológicas e práticas vivenciadas em seu cotidiano, sendo, por isso, imprescindível uma reflexão institucional a respeito das possibilidades concretas de ação e superação frente aos desafios diários na prática pedagógica e frente ao compromisso de uma educação de qualidade para todos.

## 5 CONCEPÇÕES SOBRE A QUEIXA ESCOLAR

A queixa escolar é entendida, dentro da perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, como o aparente, como aquilo que pode ser visto, mas que contém em sua base um conjunto de situações, de sentimentos, de posturas, de discursos e de problemáticas pedagógicas, políticas e sociais, que envolve todos os elementos que configuram o contexto de vida da criança, como os pais, os professores, colegas e a instituição escolar propriamente dita (Tanamachi & Meira, 2003).

O fracasso que o aluno começou a evidenciar por meio de repetências, exclusão da escola ou dificuldade na aprendizagem reflete, na realidade, um fracasso da escola como sistema social responsável pela aquisição e transmissão do conhecimento.

Quando buscamos compreender o caminho da queixa escolar, iniciamos nossos questionamentos sobre o olhar de quem a encaminha para atendimento e sobre o lugar em que ela se constitui, pois, ao encaminhar uma criança, a instituição também está falando de si, de suas concepções sobre o processo educativo, sobre ensino e aprendizagem e sobre o que lhe escapa no cotidiano. As formas de significar o que lhe acontece intramuros nos contam sobre como ela vivencia suas práticas educativas, sendo possível compreendermos não só os bastidores onde a queixa se constitui como também as suas repercussões ou os caminhos que ela seguirá.

Assim, torna-se importante conhecer como a escola compreende a queixa escolar, quais suas concepções a respeito de dificuldades no processo de escolarização, como e quem ela se implica quando se queixa de uma criança e a encaminha para atendimento psicológico. Neste trabalho, pudemos identificar dois grandes aspectos atrelados às concepções da escola sobre a queixa escolar: a culpabilização da criança e a dicotomia entre os aspectos emocionais e intelectuais, ou seja, “cognitivo x afetivo”.

## 5.1 Culpabilização da criança

Ao iniciar nossas entrevistas, perguntamos às participantes sobre a existência de dificuldades no processo de escolarização na escola, na expectativa de que respondessem a partir de uma visão na qual as dificuldades vivenciadas pelas crianças na escola são constituídas por desafios e problemáticas inerentes ao processo de escolarização como um todo, envolvendo não só suas problemáticas individuais, mas todo o complexo sistema de ensino-aprendizado. Entretanto, as respostas consideraram apenas alguns aspectos da questão, especificamente em relação à criança:

*Ah, existem. Há momentos em que a gente percebe, às vezes, até um déficit de concentração. Nós já tivemos casos de dislexia. Hoje eu não tenho. Tenho casos, assim, que se destacam: às vezes uma deficiência de pré-requisitos também que causa deficiência de aprendizagem do ano em que ela está inserida. Existem, sim, casos.*  
(Coordenadora escola particular)

*É dificuldades de aprendizagem? Tem alguns com dificuldade na leitura, tem crianças com dificuldade na matemática.* (Coordenadora escola particular)

Da mesma forma, ao perguntarmos sobre o que é dificuldade de aprendizagem – escolhemos este termo por ser mais comum nas escolas do que o termo queixa escolar –, encontramos diferentes respostas mas baseadas em pressupostos comuns, ou seja, mesmo com definições diferentes as dificuldades de aprendizagem são **dificuldades do aprendiz**. Neste sentido, discutindo sobre esta nomenclatura, Proença (2002) afirma que as queixas realizadas pelas escolas, na maioria das vezes, dizem respeito às crianças, pois são elas que não aprendem, que desobedecem, que são agressivas, entre outros (des)qualificativos.

Em nossa pesquisa, obtivemos respostas que remetem à dificuldade de assimilação do conteúdo, ou a um padrão de comportamento inadequado, como podemos ler nos excertos abaixo:

*É aquela criança que a gente ensina, dá varias oportunidades e ela não consegue assimilar aquilo que você passou para ela, tanto na oralidade quanto na escrita.*  
(Diretora de escola pública)

*Aqueles que têm muita dificuldade com o conteúdo e aquelas atividades que são muito complicadas no âmbito do psicológico mesmo, do comportamento. Às vezes muito estranho, às vezes muito arredo, muito parado, sempre sozinho. Isso tudo já me chama a atenção pra olhar essas dificuldades.* (Coordenadora de escola particular)

As falas focalizando o aluno referem como problema aquilo que soa diferente do esperado, daquilo comumente estabelecido como “normal”. Nesse sentido, cabe lembrar a diversidade cultural existente na escola, caracterizando as diferenças individuais de aprendizagem, os ritmos, as formas de significação, de forma que, numa mesma sala, podem coexistir diversas formas de construção de pensamento. Para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, como um sujeito sociocultural, e que sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem (Dayrell, 1996).

Entretanto, parece que a manifestação da diversidade humana, expressa como diferenças (de ritmos, estilos e padrões para aprender), tem sido entendida como deficiência ou desajustamentos diante de uma expectativa idealizada de padrões satisfatórios, homogêneos e regulares de desempenho escolar.

É difícil para a escola cumprir seu papel levando em consideração as diferenças individuais, quando se objetiva trabalhar com um grupo grande e com um único mediador, o professor, como é o caso da sala de aula. Assim, aquilo que é inesperado e lhe demanda um

trabalho diferente a incomoda e a desorganiza. Algumas vezes, a existência de ritmos diferentes foi mencionada, mas logo em seguida refutada por expectativas e julgamentos que não condizem com tal premissa.

*Ele tem os dois, dificuldade e deficiência, apesar de não ser um deficiente comum. Se ele tivesse só um acompanhamento, uma oficina, uma pessoa especializada para trabalhar com a concentração sabe, ele iria. Mais lento que o outro, porque cada um tem um tempo, mas ele iria.* (Diretora de escola pública)

Entendemos que quando a escola reclama do aluno ela tem como expectativa um modelo ideal, um grupo padronizado que apresente as mesmas formas de aprender e ser no mundo. A escola possui atividades pré-estabelecidas e sistematizadas que visam à maioria, ou seja, requerem comportamentos estáveis, dando ênfase a uma aprendizagem tranquila, sem problemas, coadunando-se com a prática de um ensino que é único para todos, que não comporta modos diferenciados de ensinar, nem de aprender.

Outro aspecto mencionado que denota a concepção sobre a queixa escolar por parte das escolas refere-se à relação entre família e problemas emocionais:

*Seriam problemas emocionais advindos de onde? Do convívio dessa criança em sociedade, em família.* (Coordenadora escola particular)

Conforme já destacamos, quando a criança entra na escola, ela leva consigo um arsenal cultural conquistado pela vivência com sua família. Na escola, ela encontra regras de convivência, além de outras formas de se relacionar, ditadas pela própria escola ou pelas realidades de famílias diferentes. Neste sentido, Ribeiro (2004) afirma que a escola herda todo o “histórico emocional” do aluno, construído pelo modo como a criança foi criada. Portanto, é necessário que a escola tenha conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento emocional, a fim de lidar da melhor forma com esta criança e lhe proporcionar um ambiente que amplie suas experiências, de modo que a criança se enriqueça com a diversidade humana. É

importante que a instituição considere as características psicológicas dos estudantes e a relação que estabelecem com as famílias destes.

Entendemos que, ao conhecer a história pessoal e emocional da criança, a escola a compreende com um ser integral, respeitando sua vivência e potencializando seu desenvolvimento. Para isso, é inadmissível uma compreensão reducionista, determinista e preconceituosa, conforme discutimos. É necessário um ajustamento entre ambos os lados (escola e família), no sentido de que a criança e sua família se adaptem à escola e a escola se adapte para recebê-los. Para isso é necessária certa plasticidade, pois, quando um ou outro é muito rígido, quem sai perdendo é a criança. Entretanto, este ajustamento leva tempo, considerando que todos trazem suas concepções de vida e valores pessoais. Esse tempo, contudo, pode não ser o tempo da criança, e resultar em problemas para a mesma. Disto decorre que muitas dificuldades de aprendizagem sejam equivocadamente explicadas por problemas emocionais e familiares.

Em nossa pesquisa encontramos a atribuição de causa das dificuldades de aprendizagem aos problemas emocionais. Sabemos que os aspectos emocionais estão envolvidos no ato de aprender, entretanto há uma generalização e uma correlação preocupante, como podemos perceber na fala de uma coordenadora de escola particular:

*Porque toda dificuldade de aprendizagem ela tem um motivo às vezes, nem todas, mas algumas têm motivos que são de razões mais emocionais, de contexto familiar, então assim, a maioria das queixas escolares daqui a gente encaminha para o psicopedagogo.*

Nem todas as crianças que estão com problemas familiares e/ou emocionais vão apresentar dificuldades de aprendizagem. Machado (1996, p. 36) ressalta que “existem crianças com problemas psicológicos que merecem atendimento, pois está havendo sofrimento. Mas, não é possível estabelecermos uma relação direta de causa e efeito em relação a problemas emocionais e capacidade de aprender”.

Ribeiro (2004) argumenta que muitas vezes é na escola que a criança tem um descanso do sofrimento vivenciado pelas relações familiares conturbadas, o que viabiliza a liberdade de pensar, brincar, conhecer e, mediante a relação professor-aluno, identificar-se com outros adultos além dos pais. Entretanto, o olhar da escola, muitas vezes, é o de limitar a dimensão afetiva do aluno ao que ele vivencia em casa, desconsiderando outros espaços e relações na constituição do sujeito:

*Por exemplo, o que está fazendo com que o Joãozinho seja tão agressivo? Ele não está conseguindo separar ali o relacionamento do pai dele com a mãe. Porque o pai também é agressivo, aí o pai consegue tudo com a mãe pela agressividade, então ele está achando que pode ser agressivo da mesma forma. Aí a gente manda para o psicólogo. (Coordenadora de escola particular)*

*Por exemplo, a questão de separação, às vezes a separação dos pais da criança, e a criança num certo momento ela está muito agressiva, está batendo, está chutando, tudo dela é xingar, acha que pra resolver problemas sempre é só na agressão. E a gente já conhece aquele histórico e percebe que tem essa separação, na verdade não tem como você encaminhar porque você não conhece a criança, não tem como você encaminhar porque você não conhece a história de vida dessa criança. (Coordenadora de escola particular)*

Na visão de Collares e Moysés (2010), os professores e diretores têm uma imagem idealizada da família, demonstrando uma concepção padrão, resultante de pressupostos ideológicos inconscientes. Como no relato acima, o que se percebe é um desconhecimento sobre a vida das pessoas com as quais lidam, direta ou indiretamente, com opiniões que, via de regra, não se confirmam, ou quando se confirmam, este conhecimento alimenta os preconceitos do professor em relação à criança e sua família, alicerçando estigmas preexistentes.

As autoras ressaltam que conhecer a história pessoal e familiar é importante, desde que este conhecimento seja usado como “elemento individualizador da criança, isto é, com o intuito de compreendê-la como sujeito único e completo, com suas particularidades, necessidades e desejos” (Collares & Moysés, 2010, p. 203). Uma postura que considera a criança como indivíduo, respeitando-a como tal, é um passo essencial para constituir a relação biunívoca de ensinar e aprender.

Outro aspecto importante e que merece destaque no tocante às concepções das escolas sobre a queixa baseia-se na questão da periodização da escolarização como referência para se diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, como podemos ler abaixo:

*Às vezes, é uma criança que não tem domínio da alfabetização, que a gente percebe que a dificuldade não é tão simples assim de ser trabalhada, que precisa da ajuda de um outro profissional. (Diretora escola pública)*

*O primeiro diagnóstico que é notável para o professor em sala é que a criança não tem o mesmo ritmo. Diz que não acompanha, diz que não está trabalhando, que não consegue fazer. Então é um dos primeiros sintomas. Que não consegue acompanhar as atividades propostas pra turma, pra idade dele (...) vê que ele tem falta de pré-requisitos de séries anteriores. (Coordenadora escola particular)*

Teixeira (2005) apresenta algumas reflexões, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, sobre a questão do tempo na aprendizagem, sobretudo a que se processa no contexto da educação escolar. Seu trabalho enfoca o problema das relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento, levantando alguns argumentos para questionar as periodizações estanques de um ano, como as que vêm sendo chamadas genericamente no Brasil de “ciclo de aprendizagem”.

Os atuais projetos pedagógicos de ciclos de aprendizagem são decorrentes de discussões e tentativas de reorganização da escolarização no Brasil. A defesa da modalidade

de organização da escolarização em ciclos tem seus argumentos de natureza psicológica, sendo que o mais importante deles, sem dúvida, é o fato de que as pessoas têm ritmos individuais de desenvolvimento e de aprendizagem.

Nesse sentido, Teixeira (2008) nos conta ainda que, na década de 1950, Dante Moreira Leite defendia que era preciso tomar duas medidas básicas para se resolver os problemas causados pelos altos índices de reprovação nas escolas primária e secundária de então: “primeira, a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno; segunda, a instituição da promoção automática” (Leite, 1999, p. 13 citado por Teixeira, 2008, p. 73). No entender desse autor, tais medidas sustentavam-se nos avanços da psicologia, que, de forma equivocada, demonstravam uma concepção de que o aprendizado segue uma linearidade no tempo, consoante a um determinado estágio de maturação. Essa concepção equivocada sustentava (e ainda sustenta), por sua vez, certas periodizações da escolarização, cujo pressuposto parece ser o de que os alunos são capazes de aprender de uma forma mais ou menos uniformizada quanto ao tempo e ao método (Teixeira, 2005).

*Um problema de aprendizagem seria aquele momento em que a criança não consegue atingir o objetivo da série em que ela está inserida. (Coordenadora escola particular)*

Esta fala remete diretamente à expectativa de que para cada série exista um conteúdo específico de aprendizagem, e quando a criança não atinge este ponto é considerada problemática. Entretanto, por mais que o desenvolvimento cognitivo contenha fases relativamente determinadas, as crianças de uma mesma faixa etária não as atingem necessariamente nos mesmos momentos. Ainda de acordo com Teixeira (2008), embora existam aspectos mais ou menos semelhantes em diferentes pessoas, não há nenhuma possibilidade de um esquema universal que represente a dinâmica entre o interno e o externo no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, é um equívoco desconsiderar tal fato e estigmatizar como paralisada ou prejudicada em seu desenvolvimento uma criança que não apresente o aprendizado esperado.

Com relação à lógica da organização das atividades escolares, Vigotski (2001) diz:

O processo letivo tem a sua própria seqüência, sua lógica e sua organização, segue um currículo e um horário, e seria o maior dos equívocos supor que as leis externas da estruturação desse processo coincidem inteiramente com as leis internas de estruturação dos processos de desenvolvimento desencadeados pela aprendizagem. Seria incorreto pensar que se a criança teve êxito em um determinado ponto de aritmética em um semestre, conseqüentemente no semestre anterior do seu desenvolvimento ela alcançaria os mesmos êxitos. Se tentarmos representar simbolicamente a seqüência do processo letivo sob a forma de curva, fazendo o mesmo com a curva de desenvolvimento das funções psíquicas que participam diretamente da aprendizagem, como tentamos fazer em nossas experiências, veremos que essas curvas nunca coincidem e ainda revelam correlações muito complexas. (p. 322).

As afirmações de Vigotski deixam claro, portanto, que a organização das atividades escolares, dos currículos, a ordenação dos conteúdos no tempo e no espaço possuem sua própria lógica de funcionamento. Contudo, esta lógica não coincide, necessariamente, com a lógica interna do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, concordamos com Teixeira (2008) quando afirma que não existe nenhuma garantia de que o processo de aprendizagem de uma criança seja igual ao de outra, nem no tempo, nem no lugar.

Portanto, do ponto de vista dos fundamentos psicológicos da educação, não faz sentido culpabilizar uma criança por não alcançar níveis de conhecimento estipulados por uma linearidade inexistente no processo de desenvolvimento humano da aprendizagem e existente apenas nas concepções pedagógicas de quem ensina.

Vale destacar que uma coordenadora de escola particular aponta a necessidade de se observar o método de ensino que possa dialogar com as necessidades da criança:

*A gente vai ter que buscar outros métodos para trabalhar com aquela criança, porque a dificuldade dele com aquele método, às vezes pode ser diferente, ocasionada por uma outra dificuldade. Como a criança especial, a criança que tem Síndrome de Down, ela aprende mais fácil pelo método silábico do que com o método fônico.*

Este tipo de discussão se faz necessária, pois ainda não temos uma prática pedagógica bem elaborada para atender demandas individuais, principalmente nas situações mais extremas de inclusão escolar<sup>14</sup>. Adaptar conteúdos, lidar com diferenças, organizar espaços comuns a todos, implantar ações pedagógicas inclusivistas, mesmo em face de diferenças menores, é um trabalho ainda a ser construído. Mesmo com todos os desafios, acreditamos que, com estudo e disponibilidade dos profissionais, ao longo do tempo tal prática pode ser desenvolvida com seriedade e integridade.

De acordo com Proença (2002), outro aspecto presente nas queixas é a medicalização do processo de escolarização, fortemente marcado pelos inúmeros encaminhamentos a diferentes profissionais da área da saúde. Também identificamos esta marca nas respostas onde se afirmam que algumas dificuldades pedagógicas são problemas que necessitam de outro profissional fora da escola, caracterizados como patologias:

*O problema de aprendizagem é aquele que vai contar com a ajuda de outro profissional fora da escola, como um psicólogo, ou às vezes um neurologista, às vezes um fonoaudiólogo. (Coordenadora de escola particular)*

*E a outra que é problema neurológico (...) leva ele aqui no postinho, passa pelo pediatra, vai ver o que o pediatra sabe. Ai o próprio pediatra ali do postinho e a enfermeira, que ali tem uma parceria conosco também, já passa para a psicóloga do postinho, e ela faz um encaminhamento (...) A gente encaminha para avaliação. Se*

---

<sup>14</sup> Para melhor aprofundar sobre o tema da inclusão escolar, sugerimos a leitura de Angelucci & Lins (2007), Neves & Machado (2005) e Mantoan (2003).

*eles acharem que tem realmente algum déficit, aí eles pegam a criança.* (Diretora de escola pública)

*Então a gente vai encaminhar para o psicólogo, para o psicopedagogo, para o fonoaudiólogo, para o neurologista.* (Coordenadora de escola particular)

Podemos perceber que as escolas contam com profissionais da saúde para lidar com aquilo que acreditam ser de ordem biológica. Não estamos desconsiderando o corpo da criança e as possíveis limitações físicas, neurológicas e mentais que podem interferir negativamente no aprendizado. Todavia, não são estas as causas principais e diretas do fracasso escolar, já que este consiste numa trama multideterminada de aspectos pedagógicos, social e políticos.

Moysés e Collares (1996) fazem uma discussão muito pertinente sobre esta temática, ressaltando o cuidado em se diagnosticar pessoas normais e saudáveis que, por apresentarem comportamentos e modos de aprender distintos do padrão uniforme e homogêneo, são estigmatizadas como pessoas adoecidas. A decorrência de tal ato é a medicalização da vida de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, da educação.

Em trabalho anterior, as autoras refletem sobre o cotidiano escolar patologizado, se referindo à mudança do foco de discussão do político-pedagógico para causas e soluções pretensamente médicas, psíquicas, fonoaudiológicas, portanto fora da educação.

O espaço eminentemente pedagógico da instituição escolar tem-se esvaziado, tem-se tornado vago. Uma instituição social em que seus atores (...) estão prontos a delegar seu espaço, prontos a submeterem-se a uma nova ordem. (...) O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar... Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto agrega-

se, em taxas alarmantes, a incorporação da doença... uma doença **inexistente...** (Collares & Moysés, 1994, p. 31).

Desta forma, desresponsabiliza-se o sistema sociopolítico, chegando-se ao ponto de culpabilizar a vítima e de conseguir que a própria vítima se considere culpada (Collares & Moysés, 2010). Muitas crianças nessas condições acabam se convencendo de que não aprenderão, apesar de seus esforços, e que tenderão ao fracasso escolar. Implicações no seu autoconceito e em todo o seu processo de desenvolvimento do “eu” podem gerar desequilíbrios emocionais que afetam não só os processos psicológicos básicos da aprendizagem como a personalidade global da criança.

Segundo as autoras, a criança rotulada incorpora os estigmas e internaliza a doença, passando a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e sobre sua aprendizagem. Neste processo, ela acaba por confirmar o rótulo estabelecido, sendo expropriada de sua normalidade e de sua infância, consequentemente carregando o peso de não aprender (Collares & Moysés, 2010).

Esta discussão tem se tornado cada vez mais urgente, estando presente em debates nacionais e regionais, inclusive na mídia. A preocupação decorre do fato de se perceber que cada vez mais as crianças estão sendo medicalizadas, com diagnósticos equivocados e obscuros. Além do já mencionado impacto emocional para a criança, existem as sérias consequências para o seu organismo que, ao receber medicamentos tão fortes, sofre efeitos devastadores, pois as drogas utilizadas, como a Ritalina, fazem parte do grupo das anfetaminas, mesmo grupo da cocaína<sup>15</sup>.

É importante destacar que, conforme se verifica nos relatos de nossas entrevistadas, a patologização das questões pedagógicas se reafirma com expressões comuns a todos, sendo inclusive, na maioria das vezes, a primeira hipótese a ser investigada quando uma criança apresenta diferenças e/ou dificuldades no aprender. No entanto, as disfunções neurológicas,

---

<sup>15</sup> Dados apresentados por Maria Aparecida Moysés no I Seminário Internacional “A educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos”, em novembro de 2010, em São Paulo.

especificamente os distúrbios de aprendizagem, não possuem existência comprovada. Collares e Moysés (1994, 2010) aprofundam esta investigação em vários trabalhos e afirmam que são pretensas doenças nunca comprovadas, sem critérios de diagnósticos claros e com conceitos vagos, abrangentes e imprecisos.

Desta forma, vão penetrando na linguagem escolar conceitos e preconceitos advindos das abordagens médicas, e o espaço escolar vai se descaracterizando como espaço pedagógico e lugar de desenvolvimento para se tornar um espaço clínico, onde é o saber clínico quem dita as regras, ficando o saber pedagógico em segundo plano.

Frente a esta desapropriação de seu saber, faz-se urgente resgatar o que é da alçada da educação, buscando uma reflexão sobre a relação entre ensino-aprendizagem e os aspectos envolvidos no aprender. Tanamachi e Meira (2003) destacam que a aprendizagem é um processo, ou seja, de acordo com o momento de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, ele compreende e interpreta os fenômenos com os quais se defronta. Desta forma, é imprescindível conhecer e respeitar o processo de pensamento infantil quando a criança apresenta uma resposta em seu processo educativo, entendendo o erro como uma resposta possível para o momento em se encontra.

As autoras ainda explicam que a aprendizagem depende da socialização, não se separa da individualidade e requer motivação, o que significa que o conhecimento acontece na interação, ou seja, é nas relações com outro que o desenvolvimento cognitivo acontece, a partir daquilo que faz sentido particular para o aluno, e portanto lhe motiva a conhecer melhor.

Por fim, a aprendizagem escolar deve se estruturar a partir da articulação entre conceitos cotidianos e os conceitos científicos, sendo fundamental o trabalho desenvolvido pela escola, por meio das atividades mediadas e organizadas pelo professor, personagem ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentam mais dificuldades (Tanamachi & Meira, 2003).

O professor que compreende estes aspectos sabe que o desenvolvimento cria potencialidades, mas só a aprendizagem as concretiza. Assim, sua intervenção não se limita a esperar que as capacidades “fiquem prontas” para que seus alunos possam compreender determinado conceito, conforme demonstram as concepções das entrevistadas. Segundo Tanamachi e Meira (2003), “esse professor que sabe que seus alunos se desenvolvem à medida que os ensina e os educa, que poderá contribuir para a reversão dos processos de produção do fracasso escolar” (p. 48).

Assim, destacamos o aspecto relacional do processo de ensino-aprendizagem, onde há aquele que ensina e aquele que aprende, cada um dos envolvidos apresentando funções específicas neste processo, influenciando-se reciprocamente e absorvendo responsabilidades mútuas. Ao se considerar este processo relacional, não há como buscar a compreensão do não aprender olhando apenas para aquilo que o aprendiz não tem, ou tem a mais ou a menos.

Entretanto, não só as crianças são culpabilizadas. Historicamente, também encontramos explicações que consideraram o professor e sua má formação como os responsáveis pelo fracasso escolar (Proença, 2002). A autora explica que a partir das críticas à Teoria da Carência Cultural, o professor e sua prática ganharam visibilidade e o conceito de competência técnica ganhou popularidade, gerando análises simplistas que identificam os docentes como incompetentes e culpados pelos sérios problemas vividos nas escolas.

Seguindo este raciocínio, uma diretora de escola pública responsabiliza o professor pelas dificuldades de aprendizagem de seus alunos:

*Tem duas linhas de pensamento e de ação. Uma, dificuldade de aprendizagem. (...) Preguiça do professor (...) falta de atuação na dificuldade (...) os professores foram deixando, deixando, deixando.*

Segundo esta diretora, há um desinvestimento por parte do professor, que acarreta em um atraso na aprendizagem, e a criança vai sendo “deixada” naquilo que ainda lhe falta como base para acompanhar as exigências dos novos conteúdos. Como já dissemos, o professor tem

papel primordial para o desenvolvimento de seus alunos e sabemos que quando ele não assume este lugar a relação fica comprometida e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem perde a qualidade ou até mesmo fica paralisado.

Percebemos a importância de uma melhor formação dos educadores frente aos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e os próprios aspectos pedagógicos do processo de ensino, inclusive em sua formação e preparação pessoal e emocional para lidar com sua tarefa diária. Entretanto, não podemos incorrer no equívoco de culpabilizar um dos lados pelas dificuldades encontradas no processo de escolarização. Ora se culpa a criança, ora o professor.

De acordo com Collares e Moysés (2010) existe, assim, o mesmo processo de individualização de um problema coletivo. Ora se culpa a criança, ora a família, ora o professor. As acusações sobre os professores consideram-nos culpados como indivíduos mal formados, desinteressados, incompetentes e descontextualizados de sua inserção profissional e institucional.

Esse movimento de projetar no outro a culpa ou a responsabilidade pelo fracasso da relação foi analisado por Souza (2002), ao tratar do movimento dos professores frente ao discurso de incompetência que lhe é atribuída. As escolas, sem um ambiente de suporte fornecido pela equipe escolar tornam-se locais em que é difícil para o professor assumir as responsabilidades advindas das dificuldades inerentes ao trabalho com seus alunos. Os problemas são vividos como individuais, requerem também medidas individuais e aqueles professores que não conseguem lidar sozinhos com suas classes são rotulados de incompetentes. Em uma tentativa de salvaguardar sua autoimagem de profissionais competentes, atribuem a incompetência ao outro, ou seja, o outro é sempre o incompetente e com sua incompetência limita ou inviabiliza o exercício de sua competência. Para que a competência do professor seja exercida, torna-se necessário mudar o outro (Souza, 2002).

Assim, em sua maioria, as concepções dos professores demonstram o entendimento de que o problema está no aluno, uma vez que a criança apresenta diversas dificuldades para aprender e se comportar adequadamente no ambiente escolar. Por outro lado, consideramos as dificuldades e sentimentos vividos pelos educadores, que muitas vezes se sentem incapazes de lidar com tais situações, com aqueles alunos que consideram ter algum distúrbio, por não acompanharem a turma ou mesmo por não conseguirem ficar o tempo todo quietos ou atentos.

Entretanto, tal postura nos conta que as escolas não se pensam institucionalmente, não pensam sobre suas formas de ensinar, e mesmo quando se propõem a estudar em grupo ficam presas aos discursos ideológicos e preconceituosos, deixando que cada um resolva seus próprios problemas, no movimento antagônico de ora culpar a criança, ora o professor individualmente. Desta forma, cada professor com sua sala, com sua turma, deve saber resolver sozinho os desafios que encontra no dia-a-dia escolar. Sobre esta solidão, Fontana (2000) faz alguns questionamentos riquíssimos:

Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se? (p. 4).

Pensamos que a resposta a estas perguntas seja o psicólogo escolar! Com uma postura crítica e comprometida com o desenvolvimento de todos presentes na instituição e com o trabalho efetivo junto ao professor. Neste sentido comungamos com Souza (2002), ao considerar que a formação do professor deve ser planejada de forma ampla, contextualizada com as reais condições da instituição, pensada coletivamente por todos os que fazem parte do universo escolar. Só assim as reflexões, discussões e o conhecimento estudado e produzido podem de fato gerar transformações de concepções e, conseqüentemente, das ações educativas no sentido não de encontrar culpados, mas de comprometer a todos com um problema que é

de todos e que só pode ser superado quando compreendido em toda a sua complexidade: a queixa escolar.

## 5.2 Cognitivo x Afetivo

Em várias respostas das profissionais entrevistadas, identificamos nos discursos uma dicotomia entre os aspectos “cognitivo x afetivo” presente nas concepções sobre a queixa escolar, particularmente das diretoras e coordenadoras, que desvinculam a escola do desenvolvimento emocional, ou melhor, entendem que se a questão é emocional não lhes diz respeito, buscando soluções apenas no âmbito pedagógico, e quando reconhecem que há um elemento emocional presente, encaminham a criança. Eis alguns trechos:

*Quando envolve mais o emocional da criança, nós também encaminhamos (...) Foge um pouco do nosso limite mesmo, que é mais a parte pedagógica. (Coordenadora de escola particular)*

*E você percebe que essa criança não está lidando bem com essas emoções, ela não está conseguindo ser uma criança bem resolvida nessas questões, ela tem que fazer um encaminhamento para o psicólogo. O psicólogo que vai conseguir atuar nessa questão com essa criança. (Coordenadora de escola particular)*

Podemos analisar tais falas a partir do pensamento dicotômico de nossa cultura, onde razão e emoção são consideradas diametralmente opostas. Na era tecnológica em que vivemos, o pensamento tem sido usado como uma razão prática, ou seja, como um instrumento racional que garante os diversos meios de sobrevivência do homem. Assim, viver de forma “saudável” é pensar racional e logicamente. A escola, neste sentido, se caracteriza como o lugar da razão, do conhecimento objetivo e científico.

É importante destacar que, mesmo quando nas falas das entrevistas os aspectos emocional e cognitivo são inter-relacionados, tal vinculação se apresenta unilateralmente, ou seja, desconsidera-se a relação dialética entre os dois, como é possível exemplificar nas falas a seguir:

*Às vezes tem crianças que são muito agressivas, então isso atrapalha o rendimento dele em sala de aula porque não tem uma boa convivência, geralmente é assim, é de acordo com a família.* (Diretora de escola pública)

*Uma criança bem resolvida emocionalmente é uma criança que se relaciona bem, é uma criança que relaciona bem também na questão cognitiva, ela tem um bom desenvolvimento cognitivo.* (Coordenadora de escola particular)

Observa-se que as entrevistadas submetem o desenvolvimento cognitivo e social ao desenvolvimento emocional, não havendo menção ao movimento contrário. E se as questões emocionais advierem das relações vividas na escola? E o desenvolvimento cognitivo saudável não pode melhorar um problema emocional? Uma criança “bem resolvida emocionalmente” necessariamente não enfrenta problemas em seu processo de escolarização? Fica clara uma fragmentação do indivíduo, uma relação direta e simplista entre cognição e emoção.

Entretanto, refletindo sobre a afetividade em Vigotski, Oliveira (1992) explica que o estudioso russo considerou os termos funções psicológicas e consciência na investigação dos processos internos relacionados ao conhecimento e sua dimensão simbólica. Para Vigotski, a consciência envolve a inter-relação dinâmica e em transformação entre intelecto e afeto, atividade e representação simbólica, subjetividade e intersubjetividade, não sendo possível dissociá-los.

Um importante estudo sobre as contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão das emoções foi realizado por Silva (2011), no qual a pesquisadora apresenta uma discussão teórico-conceitual a partir de Vigotski, Luria e Leontiev, cuja perspectiva é

embasada no materialismo histórico e dialético. A autora destaca a importância de se analisar as emoções, assim como os demais aspectos que integram o psiquismo humano – como o pensamento e a linguagem – como uma função superior, que tem início como função elementar e sofre modificações na medida em que o indivíduo, a cada período etário, muda suas formas de relação com o meio social, transformando-o e, ao mesmo tempo, transformando a si mesmo.

Embora não tendo concluído sua obra que trata especificamente sobre o tema – “Teoria das emoções” –, Vigotski pretendia apresentar suas concepções sobre a emoção, com base na filosofia de Spinoza, na busca pela superação do dualismo cartesiano vigente nas pesquisas e teorias sobre os afetos e sentimentos humanos, os quais eram compreendidos de maneira totalmente separada do intelecto, ou até mesmo em oposição a ele, sendo consideradas limitadas para a construção de uma psicologia científica, devido ao fato de não permitirem a compreensão do homem em sua totalidade, mas sim, por meio de reduções ambíguas (Silva, 2011).

Assim, em relação à emoção, seu trabalho consistiu na tentativa de superação das características dualistas e idealistas das teorias vigentes na época, visando desenvolver uma psicologia geral que contemplasse a totalidade humana. A teoria vigotskiana discute as emoções a partir de um processo de desenvolvimento entrelaçado às demais funções psíquicas – como o pensamento, a linguagem, a memória, etc. –, as quais se desenvolvem em um conjunto e têm início na infância.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento inicia-se com o nascimento da criança e ocorre em diversas fases, em um processo contínuo e dialético que envolve alterações quantitativas e qualitativas e que tem como base as capacidades orgânicas. A partir das determinações históricas e de sua relação com a realidade social, a atividade humana passa a ser direcionada pela assimilação de experiências de toda a humanidade, que são transmitidas

no processo educacional: seja educação formal, pelos processos de ensino e aprendizagem mediados pela escola, seja informal (Silva, 2011).

Desta forma, as capacidades orgânicas são superadas ao longo do desenvolvimento humano e passam a funcionar e operar por novas leis, as do desenvolvimento sociocultural, com o estabelecimento das funções psíquicas superiores em que se incluem o pensamento, a linguagem, a memória, a percepção e a imaginação, além dos aspectos emocionais do indivíduo.

Este desenvolvimento é, portanto, uma crescente superação, por incorporação das funções primitivas ou de base orgânica, para uma ordem superior estabelecida pela aquisição de novos conhecimentos provenientes da cultura. Tais conhecimentos sobrepõem-se aos aspectos naturais do comportamento e determinam o instrumento psicológico, ou seja, as novas habilidades comportamentais que passarão a fazer parte do comportamento dos indivíduos, como a linguagem e a memória, por exemplo (Silva, 2011).

Podemos perceber que, nesta perspectiva, a constituição das funções superiores não pode ser pensada isoladamente, mas como a crescente constituição de unidades no decorrer de seu desenvolvimento como ser que vive em um meio social, em determinada cultura e período histórico. O homem só pode ser compreendido em sua totalidade, como sujeito concreto que se caracteriza como uma unidade, síntese de múltiplas relações que, em seu conjunto, definem-no como ser humano.

Diante do exposto, fica claro que a dicotomia encontrada nos relatos de nossas entrevistadas nas escolas deve ser superada e substituída por concepções mais abrangentes do ser humano. Neste sentido, Arantes (2002) defende a ideia de que pensar e sentir são ações indissociáveis e transpõe tal afirmativa para o campo educacional a partir de reflexões acerca do papel da afetividade no funcionamento psicológico e na construção de conhecimentos cognitivo-afetivos. Segundo a autora, os processos cognitivos possuem uma intrínseca relação com os processos afetivos, já que é a partir de ações cognitivas que podemos conhecer nossos

sentimentos, e tais ações cognitivas requerem a presença de aspectos afetivos, não cabendo, assim, dicotomias.

Assim, no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam ‘latentes’ seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam. (Arantes, 2002, p. 160).

O que percebemos nas falas de nossas entrevistadas é, ao contrário, uma cisão entre sujeito cognoscente e sujeito afetivo-social, pois não integram os componentes emocionais e intelectuais (e sociais) de seus alunos, não compreendendo a escola e a sala de aula como espaços de vida, onde a vida privada não pode ser introduzida no trabalho educativo, mas deve ser cuidada fora dos muros da escola, por especialistas, como podemos perceber abaixo:

*Às vezes a gente está trabalhando aqui as questões pedagógicas e, em contrapartida, o psicólogo trabalhando as outras questões, então, eles sempre são assistidos.*  
(Coordenadora de escola particular)

*Na verdade, quando a gente encaminha, a gente já percebeu que não seria um caso para a escola. Então não seria um problema escolar. Seriam problemas emocionais advindos de onde? Do convívio dessa criança em sociedade, em família (...) nesses casos onde a gente percebe que o pedagógico não vai trabalhar aqui dentro da escola aí é que a gente encaminha.* (Coordenadora de escola particular)

Não estamos dizendo com isto que não cabe ao psicólogo escolar trabalhar com as emoções, com a afetividade e questões da subjetividade, mas reafirmar a escola como lugar do indivíduo global, com todas suas possibilidades emocionais, cognitivas, físicas e sociais. Defendemos a ideia de que a escola construa suas práticas educativas considerando e compreendendo também a dimensão afetiva de seus integrantes e a presença deste elemento

no processo de escolarização, ou seja, relacionando os conteúdos ligados à vida privada das pessoas aos conteúdos de matemática, de língua, de ciências etc. Assim, o princípio proposto é de que tais conteúdos sejam trabalhados de maneira transversal e interdisciplinar os conteúdos tradicionais da escola e aqueles relacionados à dimensão afetiva.

Para tanto, a presença do psicólogo junto às escolas faz-se fundamental, contribuindo com o aprofundamento e manejo sobre as questões cognitivas e emocionais do ser humano. Outra linha de trabalho da educação emocional possível de se realizar em projetos escolares diz respeito à formação dos professores. Acreditamos que as discussões acerca da articulação das relações intrínsecas entre cognição e afetividade, no campo da educação, podem se fortalecer se incorporarmos no cotidiano de nossas escolas o estudo sistematizado dos afetos e sentimentos, encarados como objetos de conhecimento por meio de formação continuada.

Podemos afirmar que a dicotomia entre a dimensão cognitiva e afetiva encontrada nas falas das entrevistadas neste estudo são também reflexo das dificuldades do próprio professor em lidar com aspectos emocionais, seja por não compreender que seja este o seu papel, ou por não se sentir identificado com as questões do desenvolvimento emocional do aluno, o que o faz acreditar que não seja capaz de conseguir estabelecer uma comunicação assertiva e contribuir com as questões emocionais de seus alunos. Tais dificuldades podem ser analisadas considerando-se que na formação do educador estes aspectos não são abordados, ou seja, ele não é sensibilizado para lidar com estas questões, ou ainda por questões emocionais do próprio professor que o mantêm com certa distância emocional de seus alunos para se proteger.

Percebemos que uma diretora de escola pública lida com os aspectos emocionais das crianças de forma não profissional, misturando os papéis, sem uma formação que sustente a sua prática:

*O que eu estava falando na reunião é que a gente tem que trabalhar aqui com amor.*

*Quem não estiver preparado para vir para cá trabalhar com amor e com problema,*

*não pode vir pra cá. Porque não é problema de violência como já foi antigamente, não, é um trabalho de falta de amor, e de limite, e de família. Então é tudo que a gente tem que trazer pra eles pra cá (...) o emocional da criança a gente sabe tratar como mãe, mas não como profissional.*

Assim, acreditamos que o psicólogo atuando na formação do professor ou no trabalho institucional, dando apoio ao mesmo no dia a dia escolar, pode auxiliar fortalecendo emocionalmente o professor, refletindo sobre as relações vivenciadas neste contexto e instrumentalizando-o com conhecimentos necessários advindos de um referencial teórico que sustente o manejo das questões cognitivo-emocionais intrínsecas na relação ensino-aprendizado. Falamos de uma formação que engloba aspectos técnicos, no sentido de criar alternativas de ensino, reflexão política, no sentido de ampliar a consciência frente às condições de seu trabalho e aspectos pessoais referentes ao manejo das relações humanas.

Fortalecendo nossa posição, encontramos nas falas das escolas um desejo e uma necessidade de ampliar e aprofundar nos conhecimentos da psicologia para lidar com as questões “humanas”.

*A gente precisa estar sempre investindo no pessoal quando se trata de ser humano, porque é uma coisa muito pura, pra ser entendida, pra ser ajudada, pra ser sentida, né? A formação acadêmica é importante, te dá segurança na atuação, mas eu acho que falta muito é entender o ser humano. (Coordenadora escola particular)*

*O curso que eu gostaria de fazer, pra ontem, é a psicologia. (Coordenadora escola particular)*

Ao destacarmos estas falas que valorizam o conhecimento em psicologia, não queremos dizer com isto que o educador precisa ter uma formação nesta área, mas afirmar que a psicologia tem muito a contribuir com as questões pedagógicas, principalmente no suporte

ao professor, por possuir como importante legado teórico pressupostos consistentes sobre os aspectos cognitivo-afetivos do ser humano.

### **5.3 “De como o sistema escolar não é o responsável”**

Tomamos emprestado o subtítulo do texto de Collares e Moysés (2010) para discutirmos sobre as implicações do sistema escolar nas concepções acerca das queixas escolares.

Como já dissemos, a queixa escolar é o conteúdo apresentado pelos professores e responsáveis pelas instituições escolares sobre as crianças que são encaminhadas para atendimento psicológico. Se compreendemos a constituição da queixa por múltiplas determinações, justamente devido ao vínculo direto com o fenômeno do fracasso escolar, que se caracteriza pela trama multifacetada de questões políticas, sociais, pedagógicas, econômicas, relacionais etc., preocupa-nos que o sistema escolar não seja implicado nas dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem. Collares e Moysés (2010) constataam em sua pesquisa:

Enquanto as referências a causas centradas na criança e na família claramente explicitam relações causais, ao se reportarem a problemas na esfera da instituição escolar (seja professor, escola ou sistema), os discursos referem-se mais a reclamações sobre as condições de trabalho do que explicações casuais (p. 199).

As condições de trabalho na escola foram abordadas pelas entrevistadas em nosso trabalho como aspectos prejudiciais de um efetivo processo de mediação e construção do conhecimento. Entretanto, as concepções sobre a queixa escolar não abarcaram tais aspectos, fixando-se a responsabilidade na criança ou no professor, individualmente.

Mesmo os problemas de ordem pedagógica foram considerados como dificuldades da criança, seja por limitações emocionais, físicas, mentais ou familiares, para os quais as escolas

possuem estratégias prontas: se é “só pedagógico”, faz-se reforço escolar, se é físico, emocional ou mental, encaminha-se para profissionais da saúde. Concepções dicotômicas, parciais, culpabilizadoras de sujeitos, descontextualizadas das condições concretas de um fenômeno amplo, complexo e coletivo.

Patto (1996) alerta que para a superação do fracasso deve-se analisá-lo como parte de um contexto sociopolítico que apresenta muitas contradições, uma vez que está fundado nos ideais liberais em que foi estruturada a sociedade capitalista que vivemos. Tais ideais atribuem o sucesso do indivíduo ao mérito e esforço de cada um, quem não o consegue é porque não se esforçou o bastante, pois as oportunidades são iguais para todos.

Concordando com Patto, compreendemos a queixa escolar como fenômeno que expressa a complexidade da sociedade atual, produzido por múltiplas determinações e entendemos que sua superação passa por um aprofundamento maior nas discussões coletivas deste tema em nível institucional, na identificação de aspectos concretos, e na comunidade escolar, visando às possibilidades de superação e o planejamento de ações, objetivando a construção de um ensino de qualidade para esta comunidade.

## **6 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO QUE ATENDE A QUEIXA ESCOLAR**

Sabe-se que as intercorrências escolares estão entre os principais motivos de encaminhamento de crianças e adolescentes aos consultórios de psicologia. Este capítulo trata dos bastidores da queixa escolar especificamente do trabalho dos psicólogos. Tais profissionais, a despeito de todo o movimento da Psicologia Crítica desde os anos 1980, continuam atribuindo as dificuldades escolares apenas à criança e à sua família, excluindo a instituição da responsabilidade e da participação no processo de aprendizagem (Neves & Almeida, 2003; B. P. Souza, 2007; M. P. R. Souza 2007).

A partir dos dados construídos em nossa pesquisa, podemos afirmar que, da identificação ao atendimento psicológico, a queixa escolar percorre o seguinte caminho: inicialmente os professores, juntamente com a responsável pela equipe psicopedagógica, seja ela a diretora ou coordenadora, identificam as crianças que estejam com alguma dificuldade em relação ao restante da turma, no aspecto pedagógico ou comportamental. Geralmente, as escolas oferecem algum acompanhamento pedagógico na escola, podendo ser no mesmo turno ou em outro horário. Os pais destas crianças são colocados a par deste trabalho e, caso não seja observada uma efetiva melhora no desempenho do aluno, este é encaminhado para profissionais fora da instituição.

Assim, a escola transfere parte de suas responsabilidades educacionais – problemas referentes ao aprendizado ou ao manejo do aluno – para especialistas como psicólogos, psicopedagogos, ou outros profissionais da saúde. Invariavelmente, aos alunos é atribuída alguma limitação intrínseca ao seu desenvolvimento e aprendizado, o que gera a sua culpabilização pelo fracasso escolar. Deste modo, a escola identifica os problemas dos alunos, mas raramente se coloca como também responsável pela produção ou manutenção desses problemas.

Então perguntamos: Como os psicólogos compreendem e atendem a queixa escolar? Quais práticas do psicólogo podem de fato auxiliar a superação da tendência atual de patologização de questões educacionais? Para responder estas perguntas percorreremos as concepções que as psicólogas que entrevistamos têm sobre a queixa escolar e sobre a atuação do psicólogo nas referidas queixas. Teceremos, ainda, um contraponto entre os serviços de psicologia particular e público, sendo que a formação profissional do psicólogo permeará toda esta discussão. Lembrando que entrevistamos uma psicóloga que foi indicada pelas duas escolas particulares e uma psicóloga da UAI (Unidade de Atendimento Integrado de Uberlândia), que recebe estudantes encaminhados por escolas públicas.

### **6.1 Concepções das psicólogas sobre a queixa escolar**

Estudos revelam que 50 a 70% das crianças e adolescentes encaminhados aos serviços públicos de saúde têm como queixa dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento na sala de aula ou fora dela (Souza, 1996; B. P. Souza 2007). Tais crianças têm sido tratadas pela psicologia à luz de pressupostos exclusivamente subjetivistas, individualistas, naturalistas, por apresentarem dificuldades decorrentes de determinantes físicos e biológicos desvinculados, portanto, dos determinantes sociais.

A partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, proporemos uma análise das concepções sobre a queixa escolar de forma ampliada, que focalize não só a criança, mas também os fatores escolares associados a estas queixas, de modo a contribuir para reflexões e possíveis práticas relacionadas com as reais necessidades da escola e dos alunos. Ao caracterizar as concepções que orientam as formas de atuação profissional dos psicólogos que atendem à demanda de crianças encaminhadas com queixas escolares aos serviços públicos e particulares, alguns questionamentos devem ser feitos a respeito de como tem sido tratada a questão dos problemas escolares e qual tem sido o papel da psicologia nesta área. Pensamos

que conhecer as concepções dos psicólogos que atendem as crianças encaminhadas é um importante ponto de partida para se compreender as escolhas teóricas e práticas de seu trabalho.

Assim, transcrevemos o que a psicóloga, cujo atendimento é particular, diz sobre a palavra queixa:

*A palavra queixa, ela está muito contaminada. Ela vem do que a escola reclama. E eu procuro ouvir não o que a escola reclama, apenas o que a escola conta, o que a escola fala. Sem essa contaminação do que a escola está trazendo, assim, porque os meninos que passam por problemas de aprendizagem na escola eles têm vivido muitas angustias. Então, quando a mãe traz ou alguém traz aqui no consultório, sempre chega aqui a queixa como alguma coisa que está carregada de reclamação, de uma inadequação. Então eu procuro retirar a queixa escolar do lugar da inadequação. Entendeu? Aquele âmbito da inadequação que geralmente vai acontecendo dentro das escolas. É preguiçoso, não faz por que não quer, sempre está muito misturado. Eu tento eliminar isso. Escutar, assim, o que aprende, o que não aprende. Nessa situação responde isso, nessa situação responde aquilo. Tento lidar mais com estas questões.*

Percebe-se que a psicóloga busca não generalizar a queixa como *sendo a pessoa*, pois esta não é *somente o que falam dela*. O que a escola encaminha como sendo inadequado é um determinado aspecto que, segundo a psicóloga, vem sempre *muito misturado*, ou seja, a queixa se mistura e vira a criança, a criança vira aquilo que a escola está falando, vira o *preguiçoso*, o que não entende nada. Neste sentido, lembramos os apontamentos de Caldas (2005), quando se refere à autoimagem dos alunos que está, muitas vezes, marcada pelo sentimento de incompetência como consequência de relações escolares baseadas na depreciação, no desvalor, na crítica, nas comparações, no olhar patologizador. Assim, “as palavras ditas sobre as crianças e para elas na escola têm o poder de produzir nelas os acontecimentos, as imagens próprias, as representações” (Caldas, 2005, p. 28). Desta forma, o

medo de errar, a autocrítica implica a inibição de se expor, de produzir, ou seja, numa tentativa de preservar-se, a criança se distancia da escola e produz menos para errar menos, aproximando-se mais dos estereótipos que lhe foram atribuídos.

O posicionamento da psicóloga entrevistada frente à queixa nos mostra que seu olhar vai para além da própria queixa, pois, mesmo observando o que a criança não aprende, o que não responde em determinadas situações, busca ver o que a criança consegue, tenta ver quando ela responde, o que ela faz, o que ela aprende. É o que defendem Moysés e Collares (1997), quando postulam que é preciso aprender a olhar, no sentido de valorizar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta, oferecer espaço para o que ela sabe fazer. Assim, a psicóloga particular nos apresenta uma perspectiva ampliada sobre a queixa apresentada, permitindo à criança mostrar suas possibilidades, além dos limites preestabelecidos.

Buscando conhecer, agora, as concepções da psicóloga do serviço público sobre a queixa escolar, destacamos inicialmente a fala sobre a sua insatisfação com relação aos encaminhamentos realizados pela escola, que, segundo ela, se mostra resistente em dialogar e rever posturas:

*(...) mas ainda tem a dificuldade de entender que é um problema coletivo, uma dificuldade compartilhada entre criança, família e escola. Então isso não funciona muito bem.*

Entretanto, ao ser questionada se tal fala expressa o que ela entende por queixa escolar, a psicóloga responde: “*Algumas vezes, nem sempre*”. Solicitamos, então, que explique como entende a queixa escolar, ao que ela diz:

*Então chega aqui, eu vejo que chega muitas vezes aquilo que a escola entende que não é da competência dela, eu vejo que isto está muito associado também com a questão familiar, então eu vejo que não é só uma queixa escolar, que é uma coisa meio que escola e família, é uma dificuldade mesmo, até frente a essas questões que a*

*gente tem hoje, todas estas mudanças que tiveram em sistema de ensino, em formas de se educar, então a gente percebe a família muitas vezes meio perdida e colocando a responsabilidade na escola, uma responsabilidade que não é só da escola. A responsabilidade de educar não é da escola apenas, é principalmente da família que aí a escola reproduz isso pra gente. Então eu vejo dessa forma.*

Apesar de que, num primeiro momento, a psicóloga tenha considerado os aspectos coletivos constitutivos do processo de escolarização, termina por responsabilizar principalmente a família pela educação da criança. Na constituição da queixa escolar, considera que a família responsabiliza a escola que responsabiliza a família e ambas esperam que o psicólogo resolva a questão.

É importante destacar, com relação ao desenvolvimento de uma criança sob a perspectiva histórico-cultural, que todos os contextos sociais e institucionais em que ela está inserida, seja escola, família, igreja, centro esportivo, são importantes, ampliando espaços de relações, de aprendizagens e de cultura. Desse modo, entendemos que a responsabilidade pela criança pertence à sociedade e às instituições que a compõem, cada uma com seu papel na vida desta criança.

Apesar de diferentes, as instituições contribuem dialeticamente para o desenvolvimento humano, no sentido de que, quando uma instituição encontra-se fragilizada, a outra, muitas vezes, pode suprir determinadas necessidades da criança, no âmbito de seus limites, naturalmente. Um exemplo disto é que algumas crianças podem vivenciar uma situação familiar, que embora seja comum pode ser também estressante, como o nascimento de um novo bebê, o adoecimento de um familiar, a separação do casal etc. Em tais situações, quando a escola consegue oferecer um ambiente estável, previsível e estimulante, a criança encontra nela o apoio e fortalecimento para enfrentar as questões de sua vida particular. Também, quando a instituição escolar sofre mudanças que afetam diretamente a criança,

como a substituição de professores no transcorrer do ano letivo, a família pode oferecer o apoio para as diversas adaptações que acabam por se fazer necessárias.

Todavia, quando as duas instituições não conseguem abstrair sobre os múltiplos fatores que interferem no processo educacional e não fornecem sustentação pessoal para a criança nas suas dificuldades, e nem a contribuição mútua para ajudá-la na superação das mesmas, pode se instalar uma queixa escolar. Quando, coincidentemente, a criança estiver em condições desfavoráveis na família e na escola, fica sem suporte institucional para enfrentá-las, resultando, em muitos casos, nos denominados problemas de aprendizagem ou de comportamento.

Investigamos também, junto às psicólogas, a respeito das queixas escolares mais frequentes. De acordo com a psicóloga particular, a frequência das queixas varia conforme a idade. O aluno que frequenta os anos finais da educação infantil *“têm problemas escolares. Não está aprendendo a ler, não sabe escrever, não conhecem as letras. Ninguém fala nessa idade de déficit de atenção. Então vai levando essa questão assim (...)”*. Entretanto, sobre as crianças que têm por volta de 9, 10 anos, explica que *“não aparece ninguém aqui tomando Ritalina, por exemplo, no primeiro ano escolar e no segundo. Já com 9, 10 anos, começa a circular essa questão”*. Concluindo sobre esta diferenciação, ela afirma que no caso das crianças menores,

*O maior problema é o fracasso na escola. O fracasso que eles têm com as questões na escola, mas a partir de 9, 10 anos aí os meninos já aprenderam, bem ou mal a ler e escrever. Mas aí a queixa é que não faz a tarefa, não cumprem as coisas, não conseguem fazer o menino produzir, que ele enrola, perde tudo, material sumiu, a mãe não acha (...). Então, não escreveu na agenda, a mãe não sabe o que é pra fazer, então tem essas questões escolares. Aparecem aqui com comportamento escolar.*

Sobre as queixas relacionadas ao aprendizado, essa psicóloga afirma que:

*Tem algumas crianças que aparecem por uma questão de lógica. O menino não dá conta da questão numérica, percebe que ele não classifica, ele não consegue sequenciar os fatos, que ele não tem uma colisão no que ele vai falar (...). Geralmente, o que mais aparece no consultório mesmo é a questão da escrita, que escrevem pouquinho, que são muito objetivos, reduzidos nos textos, que são pequenos.*

Considerando que as queixas por questões escolares são mais frequentes em crianças menores e relacionando isto ao baixo número de crianças maiores encaminhadas por questões de comportamento para seu consultório, a psicóloga acredita que esses encaminhamentos precoces contribuem para que mais tarde a criança não apresente problemas de indisciplina na escola. Assim, ela entende a indisciplina como resultado das dificuldades escolares que, quando superadas precocemente, evitam a indisciplina:

*Eu acho que hoje a escola está encaminhando antes, porque eu acho que quando vai tendo este tanto de confusão, no final ela vai tendo um problema disciplinar. Mas eu acho que como as escolas estão encaminhando mais cedo (...) acho que não chega nesse ponto (...) no consultório não tem aparecido aqui, questões de disciplina.*

Compreendemos que a questão da indisciplina pode estar relacionada com a forma de a criança lidar com seu não saber frente ao grupo e à professora. De fato, as crianças que não estão entendendo ou acompanhando a atividade proposta podem apresentar comportamentos que perturbam a convivência escolar ou comportamentos de oposição ao processo escolar, como realizar tarefas, cópias etc. Entretanto, mesmo sendo esta uma das possíveis relações, existem outros fatores que podem explicar a indisciplina considerando a metodologia de sala de aula (se o aluno está sem desejo ou desinteressado, será que a aula está interessante?), as relações hostis vivenciadas na escola entre alunos e entre alunos e professores, o estabelecimento de regras claras, pontuais e assertivas propostas pela escola e pelo professor, entre outros.

Já no serviço de atendimento público, as queixas sobre o comportamento da criança na escola são muito frequentes. A psicóloga deste serviço afirma que:

*Das escolas, quando a gente recebe, é mais queixa de dificuldade de comportamento grave (...). Agressividade, não presta atenção, não copia. Chegas às vezes de comportamento diante dos colegas, na questão da sexualidade, que às vezes a escola não da conta de lidar e isso acaba aparecendo e vem de uma forma mais expressiva com uma outra criança. Mas é bem em torno disso. De comportamento a maioria.*

Discutindo sobre a indisciplina como uma das queixas da escola, Cabral e Sawaia (2001) afirmam que, analisada no contexto em que surge, ela se revela portadora de múltiplos significados e sintoma de vários conflitos presentes na escola, destacando que as próprias normas disciplinares muito rígidas (como atitudes de suspensões, encaminhamentos para o conselho tutelar ou até mesmo para a delegacia) acabam gerando conflitos entre os pais e os filhos que tiveram advertências na escola, e estes novamente contra a escola sob a forma de comportamentos violentos do aluno com o professor e os colegas. Também a falta de regras claras da própria escola em relação aos alunos e aos professores cria relações interpessoais baseadas na arbitrariedade, no autoritarismo, no privilégio de interesses particulares, e geram revoltas pelas injustiças cometidas.

O trabalho de Cabral e Sawaia (2001) refere-se aos dados de atendimentos realizados em serviços públicos, sendo a queixa sobre comportamento um dado comum entre a pesquisa das autoras e a nossa. Percebemos que a queixa da escola pública é mais misturada com questões do comportamento e na escola particular, a queixa é mais localizada em aspectos do aprendizado. Provavelmente, a escola pública enfrenta mais dificuldades com as questões comportamentais de seus alunos do que as escolas particulares, o que pode se dever a vários fatores, como a grande quantidade de alunos por turma, a rotatividade de professores, a metodologia inadequada, a diferença entre a expectativa da escola (relacionada ao ensino para

um aluno ideal) e o comportamento real apresentado por alunos de classes populares, entre outros.

A entrevistada do serviço de psicologia público ainda ressalta como problemas de comportamento a procura por atendimento para crianças consideradas como “sem limite” e/ou “hiperativas”:

*Aqui chega muito caso de falta de limite (...) e também caso que a escola faz o diagnóstico como sendo de hiperatividade, que muitas vezes vem equivocado. Tem alguns que realmente são, que a gente reconhece, mas tem alguns que nitidamente não. Mas muitos, não é o caso, às vezes é mais levado, mais custoso, mais agitado mesmo.*

A psicóloga busca identificar a diferença entre uma criança que não tem limite e uma que considera que esteja doente, com hiperatividade ou distúrbio de atenção, por exemplo, o que nos remete mais uma vez ao foco exclusivamente na criança, e ainda mais grave, à patologização da mesma. Nos casos em que a hiperatividade não se apresenta, a explicação de comportamentos agressivos, indisciplinados ou sem limites está na família, como podemos ler a seguir:

*Falta de limite, com uma hora por semana você não resolve isso. Falta de limite é em casa, é pai, é mãe, é todo dia (...). Aí a gente se pergunta: Será que então o atendimento é para o adolescente ou é para esse pai? A gente se depara o tempo todo com adolescente. É só resultado do que estão oferecendo para ele em casa, então a gente fica apertada mesmo (...) Vamos chamar estes pais mais rápido, porque este adolescente está só como resultado de um conflito que está surgindo dos adultos mesmo.*

Esta fala reforça a evidência da concepção de queixa escolar tradicional que, a partir de conceitos médicos descontextualizados, confere unicamente à criança e à família a responsabilidade pelos problemas vivenciados na escola, e assim ocorre a patologização dos

envolvidos. Em nenhum momento, a referida psicóloga reflete sobre possibilidades de a escola estar contribuindo para a problemática do aluno.

Já numa outra perspectiva, em relação à temática do TDAH<sup>16</sup>, por exemplo, a psicóloga particular compreende de um modo mais crítico este tipo de diagnóstico:

*Eu tenho certo susto com isso, muitas pessoas procuram a mim, mas antes já passaram por neurologista, outros profissionais, e eles já vêm com a queixa de procurar psicopedagogo porque tem TDAH. Eu prefiro não lidar muito com esse rótulo da doença, **se ele tiver**, ele precisa de ordem, organização, as coisas sempre no mesmo lugar, e o que eu tenho procurado evitar é trabalhar com isso, tenho pedido uma chance aos pais pra que eles não mediquem, porque na grande maioria são angústias e não TDAH. (...) Então eu foco no que fazer e não nisto.*

Sobre esta fala é importante destacar dois pontos de reflexão: a questão do diagnóstico do TDAH e o foco de atuação da psicóloga. Para tanto, vale a pena retomar as discussões desenvolvidas no capítulo anterior, a partir das pontuações feitas por Collares e Moysés (2010), que alertam para o cuidado de se diagnosticar equivocadamente crianças saudáveis como crianças portadoras de patologias, principalmente aquelas que não possuem critérios definidos, como é o caso do TDAH.

A psicologia histórico-cultural compreende que nos indivíduos estão consubstanciadas as características humanas comuns a cada época histórica; assim, a reorganização do capitalismo vem gerando uma sociedade impaciente e imediatista e uma consequente reestruturação de ações, comportamentos, afetos e sentimentos. Desta forma, os transtornos mentais e de comportamento, entre eles o TDAH, precisam ser analisados em suas múltiplas determinações, uma vez que expressam as contradições da sociedade atual (Eidt & Tuleski, 2010).

---

<sup>16</sup> TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade.

Destacando a diversidade humana com suas diferentes possibilidades de se expressar num tempo e espaço, consideramos valiosa uma prática em psicologia que ofereça espaço para que o indivíduo não seja aprisionado por estereótipos ou diagnósticos. Nossa entrevistada do serviço particular demonstra que não se prende a diagnósticos preestabelecidos, mas busca espaço e alternativas para que todas as crianças se organizem em seu modo próprio de aprender e se desenvolver: “*Então eu foco no que fazer e não nisto (TDAH)*”.

Exemplificando sua atuação nos casos de medicalização, ela nos relata que:

*Os pais assustam quando falam que vão medicar, e então eu peço um tempo, e o médico disse que eu tava falando bobagem, e eu pedi uns três meses e falei que se não der, ele poderia medicar (...) então, eu me esforcei um tantão, e a criança foi bem, mas depois o médico quis conversar sobre esse caso. Então, neste caso não era TDAH, ele queria colocar uma droga na menina sem necessidade.*

A postura da psicóloga comunga com os pressupostos da psicologia crítica que visam a alternativas mais éticas e compromissadas socialmente com as crianças e suas famílias, frente ao abuso no uso dos medicamentos, sem esgotar as alternativas de trabalho que possam alcançar cada criança na sua especificidade.

Os dados apontam que a venda de Ritalina triplicou nos últimos cinco anos no Brasil: em 2002, eram 356.925 caixas; em 2003, 547.779; em 2004, 701.303; em 2005, 886.958; e em 2006, 1.042.480 (Segatto, Padilha, & Frutuoso, 2006, p. 99 citados por Eidt & Tuleski, 2010, p. 2). Estes resultados são preocupantes, pois expressam uma medicalização em massa a partir de diagnósticos imprecisos e, muitas vezes, de crianças que poderiam se beneficiar com atendimentos psicológicos eficientes e/ou práticas pedagógicas adequadas. Diga-se de passagem, a própria rotina escolar que sobrecarrega os profissionais da escola, não está organizada no sentido de se poder proporcionar metodologias diferenciadas que possam alcançar a diversidade dos alunos, o que acaba gerando uma necessidade crescente de

encaminhamentos para especialistas fora da instituição. Isso resulta na medicalização excessiva, na psicologização excessiva, na psicopedagogização excessiva.

Concluindo essa discussão a respeito da compreensão das psicólogas sobre a queixa escolar, cabe pontuar uma diferença significativa entre as nossas entrevistadas. No depoimento da profissional do serviço público, apesar de se considerar alguns elementos contextuais na constituição da queixa escolar, há uma responsabilização predominantemente das crianças e de sua família, sem destaque para a parcela de responsabilidade da escola nessa questão. A psicóloga particular, por sua vez, demonstra possuir uma formação diferenciada e evidencia um olhar mais abrangente, considerando todos os envolvidos na queixa e buscando ir além dos diagnósticos e rótulos apresentados. Desse modo, diferentes concepções determinam as posturas adotadas e as práticas utilizadas no desenvolvimento do trabalho psicológico que realizam.

## **6.2 Para que serve a psicologia? Relações entre psicologia e questões escolares**

Para analisar as práticas envolvidas no atendimento do psicólogo das queixas escolares, partimos dos dados construídos sobre a especificidade do trabalho em psicologia e as possibilidades de atuação do psicólogo. Acreditamos ser relevante discutir as concepções que a escola e o próprio psicólogo possuem sobre as relações entre a psicologia e as questões escolares. O que se espera do psicólogo frente às crianças a ele encaminhadas pela escola?

Em nossa pesquisa, identificamos que o trabalho do psicólogo é requisitado quando as escolas acreditam não terem mais o que fazer com a criança. De acordo com a psicóloga particular, *“as escolas têm encaminhado quando elas sozinhas acham que não dão conta do trabalho. A escola vai, assim, não tendo os recursos, pela falta de recursos que ela vai no dia a dia, a falta, então ela precisa disso”*.

No mesmo sentido, a psicóloga do serviço público afirma que há aspectos que não são da competência da escola e sim da psicologia:

*Então chega aqui, eu vejo que chega, muitas vezes, aquilo que a escola entende que não é da competência dela, eu vejo que isto está muito associado também com a questão familiar. (Psicóloga do serviço público)*

As escolas também afirmam que há um limite daquilo que podem fazer pela criança, quando os recursos de que dispõem não foram suficientes para “*alcançar a criança. Quando a gente tenta motivar, ajudar na melhor maneira possível com recursos, com conversa, com carinho, mostrando atenção e não conseguiu, não viu nenhum resultado, significa que nós não estamos alcançando a criança*” – explica uma coordenadora de escola particular.

Corroborando esta fala, outra coordenadora de escola particular afirma:

*Tem o momento que a gente já tentou de tudo quanto é jeito e a gente não conseguiu um resultado positivo. Já tentou com a família, já conversou com a criança, já tentou diversas estratégias (...) e quando a escola já esgotou todas as alternativas dela e percebeu que não tem encontrado essa resposta, ou até mesmo quando a escola percebeu que o comprometimento que está levando aquele comportamento não é uma coisa tão simples.*

Percebemos que a importância do psicólogo, para os casos em que se acredita não haver mais o que fazer por parte da escola, geralmente está ligada ao aspecto emocional ou familiar, como já foi discutido. No que diz respeito às questões relativas ao aprendizado das crianças, chamou-nos a atenção o fato de que o psicólogo imediatamente não é solicitado para atender esta demanda; nestes casos, os encaminhamentos são feitos primeiramente para psicopedagogos. Esta diferenciação pode ser exemplificada nos excertos abaixo:

*(...) têm muitas outras dificuldades envolvidas nesse processo da leitura dele. A questão espacial, a questão da atenção. Aí, o que ela faz? ela percebe que para trabalhar aquela dificuldade de aprendizagem, aquela dificuldade pedagógica, ela*

*precisaria de uma pessoa que também trabalha o pedagógico com a criança, e vai trabalhar também a questão que motivou aquela dificuldade. Eu penso, assim, que o psicólogo ele não vai entrar tanto na questão pedagógica com a criança. Já o psicopedagogo, ele vai intervir nessa questão, mais que o psicólogo. (Coordenadora de escola particular)*

*A psicologia nos auxilia muito nisso, em especial, no que diz respeito ao emocional (...) pra gente trabalhar mais com esse material concreto se for o caso, pra poder trabalhar mais essa leitura, mais essa dinamização da interpretação.(...) Se os pais têm uma condição de dar um apoio paralelo, a gente até encaminha a uma psicopedagoga. (Coordenadora de escola particular)*

*O psicólogo pode direcionar, abrir a cabecinha, sabe, dar novas... uma injeção de ânimo, de perspectivas (...) olha, eu sinceramente não sei. Talvez o equilíbrio emocional da criança sabe, que desse esse suporte que ele precisa para o bom desenvolvimento (...) Então, acho que esse é o papel do psicólogo (...) Trabalhar esse lado da criança, os desvios de atenção, o emocional desorganizado, a casa interna desequilibrada (...) Se a gente tivesse uma formação específica, nós seríamos psicólogos. Porque o nosso quadro realmente é o pedagógico. (Diretora de escola pública)*

*Eu vejo a psicologia, que é aquele momento de apoio, de estima, de autoestima, de realmente você se encontrar, e a criança não é diferente, com a criança não é diferente, então, se ela está tendo qualquer alteração nesses comportamentos. (Diretora de escola pública)*

Sobre as possibilidades de contribuição do psicólogo escolar, quando atua em casos de encaminhamentos de crianças com queixa escolar, Maluf (2005) destaca que, quando este profissional está preparado, quando detém o conhecimento da teoria e da prática pedagógica, bem como dos saberes produzidos na psicologia, ele poderá distinguir entre as necessidades psicopedagógicas e as de caráter clínico-psicológico, e sobretudo quando ambas se entrecruzam ou quando as segundas se apresentam em decorrência da primeira. Desta forma, seu trabalho deve compreender o indivíduo completo.

A diferenciação nos atendimentos, apontada pelos profissionais da escola, além de significar uma cisão entre as funções psicológicas superiores da criança (atenção, concentração, memória, pensamento, emoção etc.), reflete uma compreensão limitada e reduzida do papel do psicólogo.

Por outro lado, ao indagarmos sobre os motivos pelos quais as escolas decidem encaminhar determinados alunos para atendimento psicológico, as psicólogas afirmaram que os encaminhamentos se devem a questões emocionais relacionadas às dificuldades de aprendizagem da criança, como explica a psicóloga do serviço particular:

*(A escola) hoje entende que tem algumas questões que não são do âmbito só escolar, que muitas crianças não aprendem porque existem questões emocionais que estão segurando o aprender (...) a sala não é um consultório.*

Aqui, o que se apresenta é a identificação do profissional da psicologia como possuidor do conhecimento teórico-técnico para lidar com os possíveis aspectos emocionais envolvidos no aprender humano. Evidentemente, estes aspectos fazem parte dos saberes específicos do psicólogo, entretanto, no que tange às queixas escolares é necessário que ele não se restrinja a tais aspectos e se atenha também às questões acadêmicas, como faz a psicóloga acima referida.

Assim, nos pareceu curioso o lugar distinto em que cada uma das entrevistadas se coloca no trabalho a ser realizado a partir dos encaminhamentos. A psicóloga do serviço

particular, embora atenta ao desenvolvimento emocional humano, tem uma trajetória específica em educação: possui especialização em Alfabetização e em Psicopedagogia, longa experiência profissional como professora alfabetizadora e dos anos iniciais do ensino fundamental, e em apoio escolar para alunos com dificuldades em todo o ensino fundamental. Este percurso profissional lhe propicia uma identificação maior com os aspectos pedagógicos existentes nas queixas, não se propondo a trabalhar com crianças que lhe sejam encaminhadas com demandas exclusivas de questões emocionais e psicológicas:

*Quando é mais emocional e de alguma maneira esbarra na vida acadêmica dela, eu fico com a criança, com o adolescente (...) mas quando vejo que é muito ligado a questão emocional bem forte e que a família precisa investir nisto, aí eu encaminho pra outra psicóloga, porque quando tá muito grave, a escola também vai mal (...) agora, quando a questão da escola tá bem e tem que resolver aqui na terapia, eu não fico.*

Essa psicóloga se caracteriza como uma profissional que atende exclusivamente crianças com demandas escolares, considerando a leitura emocional e pedagógica da queixa. Se a demanda lhe chega exclusivamente com aspectos emocionais, sem estarem envolvidos aspectos psicoeducacionais, ela encaminha para outros psicólogos.

*Eu tenho o tanto que dou conta de fazer neste lugar; agora, tem profissionais que falam que precisamos ficar juntos, porque tem pessoa que não consegue se organizar, não faz tarefas, a vida tá parada, então, questões emocionais você pode ficar desorganizado com o tempo, por questões puramente emocionais, mas se ficar assim na vida real, não chega no horário das coisas, não cumpre com seus compromissos, então precisa sustentar esse real, e cabe muito bem o meu trabalho.*

Em contrapartida, a psicóloga do serviço público atua num setor da atenção primária, a Saúde Mental, que recebe toda a demanda infantil, com muito pouco apoio diante da diversidade das queixas recebidas. Assim, é compreensível a restrição que faz quanto às

questões escolares, pouco enfatizadas pela maioria dos profissionais que priorizam as questões exclusivamente emocionais. Ela relata:

*Se é uma questão bem específica de aprendizagem mesmo, se elas não conseguem aprender mesmo tendo estímulos e recursos, aí a gente conta com os outros recursos da comunidade de aprendizagem.(...) A gente faz uma sequência de perguntas para poder orientar, para posteriormente encaminhar. Para evitar que a pessoa chegue em um outro lugar que também não seja adequado.*

Desta forma, quando percebe que a “dificuldade” da criança é “*bem específica de aprendizagem*”, ela a encaminha para acompanhamento em um contexto educativo ou de reforço, como é o caso da Escola Estadual de Educação Especial Novo Horizonte<sup>17</sup>. De acordo com Marçal (2005), as psicólogas têm razão, de certa forma, quando justificam a impossibilidade de atendimento das crianças encaminhadas por demanda escolar, pois o objetivo do serviço não é esse. Entretanto, isso não justifica a falta de fundamentação no entendimento das questões escolares, pois poderia haver uma condução diferente para o acolhimento, avaliação e encaminhamento: queixas escolares de crianças comuns podem estar sendo conduzidas como de crianças com deficiências mentais, por exemplo. Além disso, a interlocução da psicologia com as escolas das quais provém a maioria dos encaminhamentos infantis poderia resultar num diálogo fértil, colaborando tanto o campo da saúde como o da educação.

Considerando os aspectos levantados, cabe então uma reflexão sobre a especificidade do psicólogo e suas possibilidades de atuação junto ao processo de ensino-aprendizado. B. P. Souza (2007) nos alerta que não basta que a psicologia afirme que não há problema psicológico e sim pedagógico, devolvendo, desta forma, a criança aos cuidados da escola. A psicologia conta com um arcabouço de conceitos e técnicas que podem contribuir para a

---

<sup>17</sup> A escola atende a 250 alunos portadores de deficiência física, mental ou múltiplas, além de crianças e adolescentes com “déficit de aprendizagem”. Foi a primeira escola estadual no município que recebeu reformas do governo para se tornar acessível a todos os alunos. As novas instalações foram inauguradas em junho de 2010.

superação desta situação, considerando-se tanto o sofrimento psíquico que ela gera quanto as possibilidades de intervenção nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

B. P Souza (2007) afirma:

A gravidade do fato de uma criança ou adolescente estar enfrentando dificuldades desta natureza nos dias de hoje faz com que esta situação tenha um potencial de produção de sofrimento psíquico a ser seriamente considerado pelos psicólogos. Inventar possibilidades de intervenção nesta situação deve ser, a meu ver, parte necessária das preocupações dos profissionais de saúde mental, de maneira individual e coletiva (p. 140).

Conforme discutimos em capítulo anterior, a criança que enfrenta dificuldades em seu processo de escolarização e é rotulada por isso pode sofrer um afastamento afetivo na relação professor-aluno, além de introjetar os estigmas que lhe são atribuídos, sofrendo emocionalmente com isso e, muitas vezes, confirmando as queixas (Caldas, 2005). Diante disso, o psicólogo deve cuidar dos aspectos emocionais e afetivos inerentes a sua atuação.

Para intervir em queixas pedagógicas, ressalta ainda B. P. Souza (2007), impõe-se à formação do psicólogo o estudo sobre a psicogênese da língua escrita, sobre as noções de número, massa, velocidade, bem como outros processos de desenvolvimento cognitivo, para que ele possa compreender e atuar de forma a contribuir neste contexto específico. Nas palavras da autora:

Nossas intervenções nestes casos dirigem-se a ajudá-las [as crianças] apropriarem-se de seu pensamento e de suas hipóteses, a problematizar e fornecer algumas informações sobre a leitura e a escrita que qualquer adulto letrado pode oferecer sem tornar-se, por isso, um professor (B. P. Souza, 2007, p. 141).

Portanto, a intervenção da psicologia não se caracteriza como aula, mas como espaço e valorização para o pensamento, para as hipóteses, atuando na zona de desenvolvimento

próximo<sup>18</sup>, ou seja, contribuindo de forma a mediar a aprendizagem que gera desenvolvimento, inclusive dando suporte para as angústias e dúvidas vividas pelas crianças em seu caminho de aprendizagem.

Assim, é preciso estar claro sobre o papel do psicólogo escolar que atende clinicamente a criança, que, apesar de ter um foco na situação apresentada, precisa entender o fenômeno como intersíquico. Quanto mais o profissional tiver uma formação abrangente, que integre a dimensão emocional e a aprendizagem, a partir de conhecimentos da pedagogia, da psicologia, filosofia, sociologia e linguística, mais lucidez ele terá sobre a etiologia daquela questão que está se apresentando. Os benefícios desse amplo conhecimento se dão no sentido tanto da compreensão como da intervenção, ou seja, na avaliação da queixa e na adoção das medidas necessárias para a solução da mesma. Se a formação deste profissional for deficitária em qualquer campo, vai prejudicar de alguma forma tanto a compreensão como a intervenção.

O papel do psicólogo clínico é o de fortalecer a criança, para que ela possa lidar com o mundo tal como ele se apresenta, atuando inclusive junto a sua família (ajudando-a naquilo que consegue fazer no momento e fortalecendo-a para que sua forma de lidar com a situação possa se ampliar). Entendemos que a forma como é realizado este trabalho é que faz a diferença, pois não se trata de um fortalecimento exclusivamente emocional, nem exclusivamente psicoeducacional, mas de uma atuação que integre a totalidade do ser humano, emocional, social e cognitiva, de um fortalecimento e ampliação das funções psicológicas superiores.

Esse é, portanto, um trabalho focado, de identificação com a criança, de comunicação. Ao conseguir sentir e perceber essa criança a partir de tudo o que ela expressa (o momento que ela está vivendo, a perspectiva da qual ela fala, o lugar que ela ocupa numa sociedade de

---

<sup>18</sup> Em suas pesquisas, Vigotski (2001) identificou dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo, que constitui as funções psicológicas já efetivadas pelo indivíduo, que lhe permitem a solução individual do problema, como resultado de certos ciclos de desenvolvimento; e o nível de desenvolvimento próximo, definido como aquelas funções identificadas pela solução de tarefas com o auxílio de adultos e de outras crianças mais experientes.

classes, como ela se constituiu a partir disto, as relações familiares nas quais ela viveu, as condições que ela teve de significar tudo isso), é possível criar condições de interação com ela de modo a favorecer o seu desenvolvimento.

Assim, falamos de uma clínica contextualizada e crítica. Trata-se de uma clínica que se debruça sobre a subjetividade do aluno, mas inclui em seu olhar a sala de aula, a relação com a professora e os pares, a instituição escolar e as políticas públicas de educação; engloba todas estas dimensões de forma dialética e comprometida socialmente.

Nessa perspectiva, a atuação do psicólogo clínico escolar deve abranger a função política e educativa das instituições escolares, ao promover um diálogo permanente e processual com os envolvidos na queixa escolar. Esta relação dialógica pode acontecer por meio de reuniões, visitas, grupos de estudos, enfim, por meio de encontros reflexivos com os professores e/ou coordenadores, que proporcionam a modificação dos discursos e, conseqüentemente, a adoção de novas posturas. Inicialmente, intenta-se conversar sobre uma criança específica e, a partir das reflexões sobre esta, desencadeiam-se novos olhares para a atuação do educador em todo o seu contexto de trabalho, incluindo a dimensão institucional.

Outro aspecto importante a ser discutido diz respeito ao lugar do psicólogo, tido pelas entrevistadas da escola como pode auxiliar no atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. À medida que o número de encaminhamentos de crianças com queixas escolares cresce nos consultórios, serviços-escola ou serviços públicos de saúde, tem-se tornado quase natural e, muitas vezes, uma condição para a permanência da criança na escola, o acompanhamento psicológico. O psicólogo é convocado como especialista detentor de um saber sobre o funcionamento do indivíduo, tendo um lugar imprescindível na compreensão e tratamento das limitações destas crianças (Angelucci & Lins, 2007).

Refletir sobre o lugar em que colocamos a especialidade, bem como sob quais pressupostos ela se sustenta, é fundamental, pois determinadas concepções podem contribuir

para a manutenção de práticas excludentes que reduzem os problemas de escolarização a fenômenos psicopatológicos.

### **6.3 Psicologia: escola particular e escola pública – algumas especificidades**

Ao longo das entrevistas, observamos especificamente nas escolas particulares a ausência de critério na escolha dos profissionais para quem são encaminhados os alunos com queixas escolares. Quando perguntamos para qual psicólogo costumam encaminhar esses alunos, as entrevistadas mencionaram não só psicólogos, mas também psicopedagogos ou pedagogos, não fazendo distinção entre a especificidade do atendimento de cada um:

*Eu recebo a visita de algumas psicólogas, de psicopedagogas, que vêm para a educação, se apresenta, mostra o trabalho delas e a gente encaminha. Eu não tenho um ou outro em especial, não. A gente pede que faça a procura. Em primeiro momento, a gente pede que faça uma consulta com neurologista e imediatamente que se procure um psicólogo. (Marcela - Coordenadora de escola particular)*

Percebe-se que, no geral, os psicopedagogos têm buscado na psicologia a formação que lhes falta, como conteúdos da Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e do Ensino; porém, nem sempre o psicólogo busca na pedagogia ou em outras áreas uma ampliação de seus conhecimentos para o trabalho frente ao fracasso escolar e às dificuldades no processo de escolarização. Nas palavras de Lino de Macedo (citado por Souza, 2004),

(...) a Psicologia reclama esse privilégio, mas na prática não sabe como fazê-lo, porque reluta em superar sua visão de aprendizagem restrita àquele que aprende ou não aprende, aos processos psicológicos ou subjetivos deste processo. Como incluir, no âmbito da Psicologia, por exemplo, os conteúdos ensinados (Matemática, Língua Portuguesa, conceitos médicos ou saúde)? (p. 234).

Se incorporasse conhecimentos da pedagogia, dentre outras áreas de conhecimento, o psicólogo traria para sua atuação elementos importantes para a prática no âmbito educacional de maneira geral e, mais especificamente, no que se refere à queixa escolar.

Diante de tais constatações, cabe refletir acerca do lugar que a psicologia tem ocupado frente a esta demanda e sobre a necessidade de formação profissional para atendê-la, o que inclui uma compreensão adequada sobre a produção das queixas escolares.

Com relação à contribuição do psicólogo referente às queixas escolares, as escolas públicas demonstram resistências, embora reconhecendo as possibilidades de contribuição desse profissional. Tais resistências são atribuídas tanto às precárias condições sociais dos alunos quanto à atuação descontextualizada que muitas vezes o psicólogo pratica, como se observa no trecho a seguir.

*A vida deles no dia a dia é difícil. Então, não é que não surta efeito. Então, assim, a influência lá fora é maior que o trabalho que o psicólogo faz, que o especialista faz, que o professor faz. Porque lá fora a vida é outra, o psicólogo não está lá na rua. O psicólogo pode direcionar, abrir a cabecinha, sabe, dar novas... uma injeção de ânimo, de perspectivas. Entre eles, a afetividade muito baixa ou quase nenhuma, e lá fora a hora que eles chegam, a vida deles vai esperando.*

Esta diretora de escola pública compreende as questões familiares e sociais como algo maior que o trabalho que o psicólogo e a instituição escolar podem realizar. Essa visão remete dicotomia escola e sociedade, discutida anteriormente, reflete uma realidade que perpassa as questões escolares e evidencia as más condições de trabalho nas escolas públicas.

Outra diretora faz pontuações importantes sobre a relação do psicólogo com as questões escolares no atendimento psicológico às crianças:

*O profissional de hoje não conhece a realidade da escola. Então, primeiro, é o contexto de um nível de crianças que convivem numa sala de aula, então não tem nada a ver com o contexto que eles convivem em casa, no consultório ou no pequeno*

*grupo de apoio das terapias de grupo, é completamente diferente. Então, muitas das vezes, para eles, ali naquele pequeno contexto, ele acha que está resolvido porque, muitas das vezes, eles dão a alta pra criança, porque é aquele pequenininho ainda, enquanto que a hora que ele retorna para a sala de aula, que ele está convivendo com mais de trinta colegas, dificulta. Então, você vê, eu acho que esse profissional precisava conhecer a realidade da escola.* (Diretora de escola pública)

A afirmação da diretora vai ao encontro dos pressupostos e do movimento da Psicologia Histórico-Cultural, que acredita na participação, na consideração e na transformação das condições concretas em que a queixa é constituída. Infelizmente, nem sempre é isso que acontece, ficando o trabalho do psicólogo à mercê de olhares reducionistas e descontextualizados.

O trabalho psicológico que articula o aprender com as especificidades qualitativas do espaço escolar e da relação pedagógica nos quais se expressa, mas não leva em conta a história e os contextos de vida da criança, invariavelmente irá depositar no aluno um rótulo desqualificativo, que será assumido como verdade, como um fato natural.

Nesse sentido, M. P. R. Souza (2007) ressalta que a psicologia trabalha a serviço da exclusão quando concebe as causas da queixa escolar como problemas emocionais ou deficiência mental, ancorada no uso de testes psicológicos, eximindo de responsabilidade o sistema escolar que muitas vezes produz estas dificuldades. Desta forma, a psicologia não privilegia o conjunto de relações do processo de escolarização e não favorece ações que de fato possam amenizar ou modificar estas relações.

Outro ponto que caracteriza a realidade das escolas públicas pesquisadas são os inúmeros profissionais e instituições a que a escola recorre e que “acodem”, sem referencial crítico, principalmente a demanda social e de saúde do alunado e seus familiares. São instituições públicas ou não governamentais que prestam serviços gratuitos e oferecem

atendimentos, assistência médica, orientações familiares, oficinas de trabalho, proteção e prevenção da violência e da evasão escolar.

As precárias condições do sistema de saúde público são conhecidas por todos, bem como os entraves burocráticos e a enorme demanda de atendimentos que estes órgãos apresentam. Os usuários destes serviços muitas vezes se cansam da demora e dos limites postos pelos percalços burocráticos e acabam não os utilizando, ficando sem recursos para superar seus problemas. A pesquisa de Marçal (2005) faz uma abrangente leitura destes serviços por meio de entrevistas com psicólogos que trabalham na rede pública de Uberlândia. Em suas análises, a pesquisadora discorre sobre as condições de trabalho neste setor, que confirmam as reclamações dos usuários sobre a demora na espera, a burocracia e a falta de recursos materiais, de espaço e de privacidade.

A interlocução das escolas públicas com os serviços de saúde pode ser constatada nos trechos abaixo, transcritos de relatos das diretoras de escolas públicas:

*No postinho<sup>19</sup> eu ligo para a V. ali, acode fulano aí que está indo. Porque ela é enfermeira. Porque nós temos aqui aquela parceria com a Polícia Militar, a ONG<sup>20</sup>, o coisa do município ... Programa de Integração das Entidades do Bairro do Lagoinha. É a Polícia Militar, a ONG, o Postinho do Lagoinha e (...) Conselho Tutelar, por exemplo, sou eu quem encaminha. Número de faltas, anotação de faltas sou eu, número de faltas, aí eu encaminho.*

*Porque é saúde pública, ele vai uma, duas, três, quatro, dez e às vezes não tem... Não consegue ser atendido (...) Então, acaba que o pai cansa, por isso, nós temos um menor número de encaminhamentos... poderíamos ter mais encaminhamentos.*

---

<sup>19</sup> Posto de saúde do bairro

<sup>20</sup> Organização não governamental sem especificação pela entrevistada.

*É este tipo de coisa, saúde pública é difícil de você manter uma mesma pessoa para te dar um feedback e ver o que ele tem.*

Os depoimentos evidenciam as dificuldades de acesso ao serviço público gratuito de qualidade, que respeite os direitos da sociedade e que se comprometa socialmente com as demandas diversas que lhe chegam.

#### **6.4 O atendimento psicológico da queixa escolar: bastidores e repercussões**

Tendo em vista as reflexões acima, bem como as perguntas que nortearam esta pesquisa, cabe apresentar os bastidores do atendimento psicológico público e particular realizado com as crianças encaminhadas pelas escolas. Destacaremos alguns aspectos que consideramos oferecer uma melhor compreensão da trajetória de constituição da queixa escolar, a partir da atuação das profissionais de psicologia que atuam neste contexto.

##### **6.4.1 Das indicações**

Inicialmente, com relação à escolha do serviço ou do psicólogo para encaminhar seus alunos, o que pudemos perceber nas escolas particulares foi uma indicação a partir dos contatos que a psicóloga travou com a escola ao longo dos atendimentos prestados às crianças que a frequentavam. Afirma a psicóloga do serviço particular:

*Assim, pra mim normalmente eu tenho um vínculo já com alguém que eu atendi lá. Aí, o fato de ele já ir à escola, estabelecer a relação lá, ter contato com a escola, no outro caso a escola me encaminha. (...) Geralmente, a escola já conhece o meu trabalho e encaminha.*

A importância destes contatos para uma possível indicação do trabalho se confirma nas falas das coordenadoras:

*Aí, nós temos esse contato com os profissionais, a gente sugere, com os pais, que seja este profissional que a gente confia, que a gente conhece o trabalho. Mas, na verdade, nada impede que ele procure outro profissional que, às vezes, ele já tem uma referência que o agrada. E aí, quando os pais procuram o profissional que é indicado por nós é mais fácil, porque o contato já existe, né?*

*Na verdade, nós temos um grupo de psicopedagogos e até de psicólogos que tem, não chega a ser um convênio, mas tem um contato grande.*

*Eu recebo a visita de algumas psicólogas, de psicopedagogas, que vêm para a educação, se apresenta, mostra o trabalho delas e a gente encaminha.*

Como podemos constatar, na rede particular de ensino, tanto a apresentação pessoal do psicólogo como o próprio retorno do trabalho, que está sendo desenvolvido com o aluno em atendimento, são considerados para a indicação do profissional.

Nas escolas públicas, entretanto, o que caracteriza a indicação é o caráter público do serviço e a facilidade de acesso pelos usuários. Como já dissemos, são inúmeros os equipamentos públicos de saúde e sociais voltados para o atendimento da população que deles depende, e para os quais as crianças são encaminhadas, como nos conta a diretora de uma escola pública:

*Geralmente a gente faz um relatório e pede para que procurem o UAI, que é aqui pertinho, ao serviço social, para eles encaminharem para o psicólogo ou uma terapeuta e, depende do caso, porque tem casos que às vezes a gente pensa assim “Isso é neurológico”. Então, o que é que a gente pede? Que encaminhe para um pediatra e que o pediatra faça os novos encaminhamentos.*

A psicóloga da Unidade de Atendimento Integrado (UAI) afirma que as pessoas procuram o setor de Psicologia espontaneamente ou são encaminhadas, e explica a organização do atendimento:

*Então, aqui tem a agenda. Nós temos o que a gente chama de acolhimento, que é o momento para pessoas novas, que não conhecem o serviço. Então, tem vagas agendadas e vagas de demanda espontânea. (...) É muito disponível. A gente nunca conseguiu preencher as dez vagas.*

Há também os encaminhamentos de crianças e adolescentes pelas escolas e pelos médicos:

*Porque normalmente eles chegam assim: “Eu fui lá na escola e ele falou para eu procurar a psicologia”. Ou fala isso para o médico e o médico fala que são dificuldades escolares e encaminha para a gente. Ou às vezes é indiretamente. A escola manda para o médico e o médico manda para o setor de saúde mental.*

Verifica-se assim que são quatro as possibilidades acesso ao serviço de psicologia: demanda espontânea (no caso, família), a escola encaminha diretamente, o médico encaminha diretamente, ou a escola encaminha primeiro para o médico e este direciona para o psicólogo. Nota-se, no último caso, que o espaço pedagógico tem perdido terreno para as práticas clínicas de cunho médico. Uma realidade que não é diferente nas escolas de rede privada ao encaminharem alunos para os psicólogos particulares, como afirmam as coordenadoras entrevistadas:

*Em primeiro momento, a gente pede que faça uma consulta com neurologista e imediatamente que se procure um psicólogo.*

*A gente pede para a família fazer o contato, e a escola se dispõe a estar conversando a estar encaminhando o relatório, do que percebeu aqui na escola do que está difícil*

*que precisa de ajuda, qual que é o comportamento da criança na escola. Então a gente só manda o relatório a partir do primeiro contato da família com o psicólogo.*

A psicóloga particular corrobora essa visão de que tanto a família pode buscar de forma espontânea, como a escola pode indicar seu trabalho por contato anterior:

*É quando a escola traz, assim, enquanto vem da escola, que muitas vezes a chegada da pessoa aqui é pela via da escola. Às vezes são os pais que vão percebendo que as crianças não estão aprendendo, que tem alguma coisa acontecendo, estão com dificuldade em casa (...) A escola chama as famílias e encaminham. (...) Eles dão o telefone, são pessoas que no meu caso, que trabalho em muitas escolas, me conhece. Quem tá mais encaminhando é professor e coordenação juntos.*

Assim, a maioria dos encaminhamentos realizados pelos educadores envolvidos é solicitada verbalmente aos pais, para que estes procurem o profissional de psicologia ou médicos. Geralmente, indicam um ou mais profissionais específicos, com quem já estabeleceram um contato anterior ou de que têm boa referência, porém deixam a escolha para a família.

#### **6.4.2 Dos contatos com a escola**

A questão da indicação nos leva a um aspecto muito importante dos atendimentos de queixas escolares: como é o contato dos psicólogos com as queixas e o que elas significam.

Comprometidas com uma atuação em psicologia que concebe a parceria entre todos os envolvidos para a superação da queixa, entendemos os encontros entre o psicólogo e o professor durante todo o processo de avaliação e intervenção como momentos de trocas de informações, bem como a escuta das versões de cada parte. Estas se relacionam de diferentes modos com a criança e, por consequência, podem ter olhares, compreensões e saberes

diferentes a respeito do fenômeno. Este encontro, quando horizontal, possibilita que um saber complemente o outro, podendo criar novas perspectivas para o aprendizado da criança.

Lembramos que, muitas vezes, o psicólogo pode sustentar uma posição de suposta superioridade na compreensão da queixa escolar em relação ao professor, legitimando a falsa crença de um saber especializado em detrimento de outros. Por outro lado, o professor encaminha seus alunos ao psicólogo porque acredita neste campo do saber, e os pressupostos da psicologia ajudam o docente a lidar com seu sentimento de impotência frente ao problema. Mantém-se, assim, uma relação dialética que perpetua práticas excludentes e patologizantes, com base em uma psicologia que produz silenciamentos e assujeitamentos.

Esta contraposição de posturas foi encontrada em nossa pesquisa. Enquanto a psicóloga do serviço particular mantém um contato efetivo com a escola durante o processo de avaliação da queixa e de intervenção junto à criança, no serviço público, a psicóloga não realiza este contato, ou, se o faz, é via relatório, com raríssimas visitas à escola, o que ela nos relata da seguinte forma:

*Normalmente, quando a escola manda, é verbal. (...) Aí a gente solicita um relatório escolar, **mas só quando percebe que o problema só aparece na escola.** Porque muitas vezes em um primeiro contato a gente já entende que não é algo só da escola. (...) A escola solicita muito para a gente. O inverso é muito comum. De falar: “A escola tem que saber o que ele está fazendo no grupo infantil, como ele está comportando.”. Isso tem o tempo todo. (...) A gente faz o relatório, a gente explica, mas a gente não expõe. Então a gente fala que a criança está sendo acompanhada semanalmente em grupo de saúde mental, acompanhado por uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional e a gente fala que está desenvolvendo atividades com atenção, concentração, valores de convivência. **A gente não coloca nada específico de uma pessoa.** (...) A gente coloca de maneira geral os aspectos que estão sendo trabalhados e qual o benefício que a gente traz para as crianças. Aí a gente coloca a questão da socialização, do respeito*

*ao outro, concentração. E as escolas têm ficado satisfeitas, pelo menos elas não pedem nova devolutiva não. (...) Então, agente tem até visitas institucionais, mas são mais raras pela dificuldade de disponibilidade e de tempo.*

Entendemos as dificuldades do atendimento na saúde pública, mas consideramos que a falta de um olhar contextualizado sobre o motivo do encaminhamento escolar de uma criança, atendo-se apenas às condições que ela apresenta naquele momento, acaba depositando na criança toda a responsabilidade por aquilo que consegue ou não fazer, desconsiderando uma gama de fatores pedagógicos – didáticos, relacionais, estruturais (espaço físico) – que configuram sua problemática como um todo. Aceita-se, sem questionar, a queixa. Considerar e compreender todos estes aspectos possibilita um olhar mais amplo sobre o fenômeno avaliado.

Tal comportamento nos remete a uma reflexão importante sobre poder e ideologia. Como já dissemos, o lugar de especialista confere ao psicólogo o poder do conhecimento sobre a psicologia humana, sendo socialmente legitimada a sua atuação. Descarta-se o conhecimento do outro, no caso o do professor, para compreender o fenômeno da queixa escolar, e ainda lhe oferece seu parecer e as soluções para lidar com o problema. Como escreve Patto (2007),

A Psicologia não escapou desse mito; melhor dizendo, sua gestação como ciência deu-se no ventre dessa lógica. Nas sociedades capitalistas industriais oitocentistas, atravessadas por conflitos de classe, ela vem para dizer quem são os normais e os mais aptos e, assim, repor a ilusão de igualdade em sociedades congenitamente desiguais. Legitimada por procedimentos científicos, supostamente objetivos e neutros, ela é de fato instrumento político de reprodução da ordem do Estado. (p. 4).

A escola também legitima este lugar, buscando as orientações do psicólogo inclusive para questões pedagógicas e didáticas, como podemos constatar nas falas abaixo:

*Falar: “Olha vocês precisam cobrar, não precisam ter medo, pode cobrar porque não está fazendo porque é preguiça mesmo, não tem déficit nenhum”, é uma das coisas que são mais constantes. “Olha, esse aqui é pura manha, problema de pai e mãe passar a mão, vocês podem exigir porque é competente, tem todas as habilidades tranquilas pra desenvolver o trabalho da série que ele está”. Então, esse retorno é o que a gente sente falta. (Coordenadora de escola particular)*

*A partir dessa devolutiva ele propõe um trabalho, e aí a gente tem encontros constantes. (Coordenadora de escola particular)*

*Não digo que seja semanalmente, que seja quinzenalmente. De acordo com a necessidade, a gente tem um contato com esse profissional, sim. E quando é um outro, a gente se dispõe, a gente liga, oferecendo, assim, a oportunidade de trabalhar junto com ele. Não sei nem se seria oferecendo, é pedindo a oportunidade de trabalhar com essa criança, porque se ele vai fazer um atendimento paralelo pra essa criança crescer na escola também, então, nós estamos inseridos nesse momento também. Então, a gente faz esse contato oferecendo o nosso trabalho e até pedindo orientação. (Coordenadora de escola particular)*

Acreditamos que esta abertura por parte das escolas, em receber orientações do psicólogo, possui dois lados a serem considerados: de um lado, corre-se o risco de os educadores serem desapropriados de seu saber, ao considerar a psicologia capaz de lidar melhor com seus desafios escolares diários. Por outro lado, quando se estabelecem diálogos reflexivos e críticos entre o psicólogo e o educador, trabalhando em parceria, os conhecimentos sobre o ensinar e o aprender podem ser compartilhados, em benefício da educação.

A esse respeito, B. P. Souza (2007) destaca a importância de se conquistar uma relação horizontal com os educadores. É importante, para tanto, o psicólogo despir-se dos frequentes preconceitos acerca dos professores, e levar em conta as circunstâncias em que estes geralmente desenvolvem seu trabalho. Assim, torna-se possível ouvir a versão do professor e as informações que traz a respeito da queixa e problematizá-las: fazer perguntas que ajudem a esclarecê-la e pensá-la conjuntamente, perceber e valorizar os recursos que o professor já utilizou na busca de soluções para a dificuldade vivenciada e disponibilizar sugestões e informações a partir do atendimento psicológico à criança. A postura adotada pela psicóloga particular mostra que isso é possível:

*É, mas eu sempre vou à escola, ou às vezes porque eu preciso pra completar a avaliação e depois eu vou à escola pra dar uma devolução de como tem que fazer, mas eu já fui pra escola pra olhar o currículo, quais são as matérias, o modo como tá sendo apresentado, pra orientar assim: “olha, esse conteúdo e dessa maneira, pra essa criança não dá”. Então pode até ir apresentando, que a escola vai lá fazer o serviço dela, mas a criança muitas vezes não tá pronta para aquele trabalho que a escola está colocando, como uma criança que tá um pouco atrás nos conteúdos, a escola segue nas regras, mas ela tem que saber que a criança não vai responder por ora àquilo. Então, depois eu vou lá fazer uma devolução nesse sentido, o que a criança vai dar conta e de que maneira a gente pode fazer, se pode ajudá-la no trabalho.*

Desse modo, o contato com os educadores no espaço da escola é uma importante oportunidade de conhecer suas condições de trabalho, o que possibilita pensar tanto nos aspectos que favorecem a superação como naqueles que contribuem para a manutenção da queixa escolar. A psicóloga particular se mostra atenta a essa questão:

*O meu objetivo é entender, que o menino que tá aqui e tá na escola tá na família, é o mesmo, entender por onde a criança passa e vive, o fazer de uma criança significa*

*muito hoje na escola, e isso é uma parte muito importante no humano, então entro na escola e discuto com a família estas questões, e se tem algo, eu tenho que discutir com a escola, o objetivo é fazer a criança fluir no que veio pra cá..*

Dialogar sobre as possibilidades do fazer e aprender de uma criança, destacando aquilo que a diferencia da queixa, apresentando novas versões sobre ela, movimentando a rede dos envolvidos com quem ela convive, com quem lhe constitui: eis uma aproximação efetiva relatada pela nossa entrevistada.

Esta interlocução com a escola, segundo Maluf (2005), é o que faz um psicólogo obter sucesso em sua atuação, principalmente na educação fundamental, pois ele poderá cada vez mais mostrar-se capaz de favorecer o acesso aos conhecimentos psicológicos para todos os envolvidos no processo educacional, propiciando-lhes uma visão mais ampliada do fenômeno da aprendizagem e angariando o comprometimento de todos na superação das dificuldades.

### **6.4.3 A família**

A participação da família e o lugar que ela ocupa nos atendimentos psicológicos realizados também são reveladores de concepções e posturas das psicólogas frente às queixas escolares.

De acordo com B. P. Souza (2007), os encontros com pais e/ou responsáveis pela criança são importantes momentos para se conhecer a opinião dos responsáveis acerca da queixa, investigar e pensar a demanda que se apresenta na busca de soluções para mesma. Percebemos que a psicóloga do serviço particular tem encontros regulares com os pais ao longo de todo o trabalho com a criança, desde o momento da avaliação, que inclui a entrevista devolutiva, até o processo de intervenção:

*Uma avaliação que é uma conversa com os pais sobre o motivo da consulta (...).*

*Depois, eu volto pra família e conto o que eu percebi em relação ao motivo que*

*chegou (...) já com algumas dicas. (...) Gosto de trabalhar com pai assistindo, porque os pais precisam estar instrumentalizados e seguir com o filho em casa. (Psicóloga particular)*

Uma fala também importante desta psicóloga diz respeito à escuta da família sobre a criança, “*pra ver se há um reconhecimento de que tem uma pessoa que aprende e aprende o quê*”. Essa investigação junto à família, que ajuda a perceber as possibilidades de aprendizagem de seu filho, vai na contramão de outros discursos que incutem estereótipos enrijecidos, marcados pela falta e pelo fracasso.

Outro ponto que merece destaque é a participação da família durante as sessões de intervenção, uma prática pouco comum na psicologia, pois expõe o trabalho do profissional. Entretanto, a intenção desta psicóloga é compartilhar seus recursos com os pais, instrumentalizá-los para perceber as necessidades e possibilidades de seu filho e comprometê-los no processo de superação da queixa inicial.

Muitas práticas psicológicas consideram a família como matriz de todos os problemas vivenciados pela criança. É o que demonstra a fala da psicóloga do equipamento público:

*Aí a gente se pergunta: Será que então o atendimento é para o adolescente ou é para esse pai? A gente se depara o tempo todo com adolescente que é só resultado do que estão oferecendo para ele em casa, então a gente fica apertada mesmo. (...) Vamos chamar estes pais mais rápido, porque este adolescente está só como resultado (...) de um conflito que está surgindo dos adultos mesmo. A gente tem um vínculo bom com eles. Aí a gente acaba até percebendo coisas que a gente devolve para os pais, que a gente vê que é questão de conduta mesmo.*

Coincidente com algumas posturas adotadas pelas escolas, conforme já discutido, também incidem as práticas da psicologia que entendem as queixas escolares como resultado puro das vivências familiares, desconsiderando outros contextos que interferem na construção da subjetividade humana, bem como os múltiplos fatores que constituem a queixa escolar. O

trabalho do psicólogo junto às questões de ensino brasileiras requer, necessariamente, que esse profissional vá lidar de perto com a questão do fracasso escolar como, também, com os atores que o vivenciam. Assim, não cabem preconceitos em relação à família e suas formas de se organizar, pois, como Collares e Moysés (2010) discutem, os preconceitos em relação à criança pobre e sua família contribuem para camuflar questões sociais, pedagógicas e culturais.

É verdade que a família da criança, sua história, seu contexto socioeconômico, bem como as relações ali existentes são importante locus de investigação e intervenção, contudo não podem ser as considerados como causas de fenômeno tão multideterminado como a queixa escolar. Muitos pais apresentam-se confusos sobre o que está acontecendo com seu filho; sentindo-se aflitos e irritados, desqualificam a criança (B. P. Souza, 2007). Geralmente, estão preocupados e autorizam os profissionais da psicologia para explicar e tratar o que seus “filhos têm”, como explica a psicóloga do serviço público: *“Eles próprios solicitam: ‘Que dia que você pode conversar comigo doutora?’, ‘Você vai me chamar?’, ‘Você vai me contar como ele está no grupo?’. Eles são às vezes tão ansiosos com o tratamento!”*

Mais uma vez ressaltamos que o contato do psicólogo com os pais do psicólogo com os pais deve buscar contextualizar suas queixas e transformar o olhar que desqualifica e paralisa em um olhar potencializador (apresentando-lhes, por exemplo, as produções escritas da criança ao longo de todo o processo). Assim, é possível mobilizar os recursos familiares no sentido de movimentar ações dos integrantes da rede de relações da qual a queixa emergiu: de culpados, passam a ser promovedores de transformação (B. P. Souza, 2007).

#### **6.4.4 Expectativas da escola e reconhecimento do atendimento psicológico**

Uma importante investigação para compreendermos as práticas em psicologia que realmente ajudam a lidar e superar a queixa escolar é conhecer quais são as expectativas da

escola sobre o atendimento psicológico e como o psicólogo percebe o reconhecimento pelo seu trabalho. A psicóloga do serviço público relata:

*A princípio, às vezes, eu fico com a ideia de que muitas vezes [a escola] espera um milagre, porque, assim, encaminha uma vez, eu não lembro quem chegou e já encaminhou e já queria o relatório do que a criança tinha, o que ele tinha mudado, tudo o que já tinha acontecido, e assim, como assim? (...) Mas algumas têm sua expectativa de rapidez mesmo. “O quê? Ele está fazendo bagunça ainda? Mas ele não está com o psicólogo?” (Psicóloga do serviço público)*

Podemos perceber que, de acordo com a experiência desta psicóloga, as escolas públicas têm uma expectativa de “melhora” rápida. E, de fato, a escola tem pressa! Considerando a quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos e os prazos que a escola tem para desempenhar seu trabalho, do encaminhamento é esperado um retorno a contento. Sabendo disto, a psicóloga particular relata que a frequência de seus atendimentos é, no mínimo, de duas vezes por semana. Segundo a profissional, a escola

*Espera que aprenda, que eles resolvam os problemas, que a escola particular principalmente, ela visa eficiência no aprender, então ela espera muito isso, e no final tem que justificar tudo isso. Então há uma expectativa de que o problema vá amenizando, mas a escola vê que é um processo, e que ela veja sinais de que as coisas estão mudando. (Psicóloga particular)*

Percebemos que nas duas instâncias, pública e particular, as expectativas das escolas em relação ao atendimento psicológico de seu aluno são caracterizadas pela busca de resultados na criança, mesmo quando entendem que se trata de um processo. Tanto a escola como os pais, ao encaminharem a criança para atendimento psicológico, esperam que a queixa apresentada inicialmente seja logo superada. Ao optar pelo ensino particular, os pais escolhem uma escola que acreditam ser a melhor para seu filho, então querem que o psicólogo ajude essa criança a ter condições de se adaptar, de responder às exigências desta instituição que

eles elegeram. Na escola pública, embora as escolhas sejam baseadas em necessidades de ordem prática (principalmente a localização), as expectativas dos pais coincidem no sentido de que a aprendizagem se realize e o filho obtenha sucesso escolar, mesmo cientes das possíveis deficiências da instituição pública.

Destaque-se ainda as relações de mercado que prevalecem nas instituições escolares privadas, onde o aluno é um cliente que, juntamente com os pais, exige receber em troca do capital investido, uma “educação de qualidade”. Por sua vez, desse aluno é exigido o êxito nos estudos, que renderá à escola o título de competência atraindo mais clientes. Assim, há cobranças de todos os lados, e o atendimento psicológico extraescolar é encarado como ferramenta para que tais objetivos sejam alcançados (Souza, 2010).

A lógica de mercado está presente também nos atendimentos psicológicos particulares, nos quais a criança e sua família são os clientes, foco da intervenção do psicólogo, cuja qualidade será exigida. O que vai diferenciar esta prática é a formação do psicólogo particular, que compreende as influências das relações sociais produzidas pelo vínculo entre educação e mercado, se compromete com o favorecimento dos processos de ensino-aprendizagem, buscando a emancipação humana. Assim, o psicólogo pode contribuir na mediação para a construção de uma cultura do pensamento crítico, entendendo a necessidade de denunciar, na medida do possível, os movimentos alienadores e as formas pelas quais a escola tem lidado com as relações mercadológicas aos processos educacionais (Souza, 2010).

Em suma, percebemos que as expectativas das escolas com relação aos atendimentos psicológicos demonstram uma confiança na possibilidade de ajuda e de transformação da situação apresentada como queixa. Por isso, nos interessamos em verificar se estas expectativas se concretizaram.

Sobre o reconhecimento das escolas pelo trabalho psicológico desenvolvido, a psicóloga do serviço público diz: *“a gente já teve relatos da escola e da família, ela reconhece, só que assim, esse reconhecimento, ele nunca foi formal. Formalmente não, mas a*

*gente sente que muitas vezes há, sim.* Entretanto, lamenta a falta de comunicação por parte da escola: *“a gente encontra muita resistência na escola até quando eles mandam relatório para a gente fazer, né? assim, não dá em nada, sabe? A gente não recebe muito retorno”.* Parece que esse reconhecimento vem de forma indireta, por meio de relatos da família.

A psicóloga particular, em contrapartida, afirma que:

*A escola reconhece a contribuição, a criança reconhece muito, ela pede pra resolver algo, então ela também reconhece, e quem ganha muito nisto é a criança, mas a escola reconhece, sim, quando chama pra conversar, convidar pra ir nas reuniões... Na última década, mudou muito o espaço do psicopedagogo na escola, a parceria é muito melhor do que há vinte anos. Nesse momento, é o momento mais importante de manter contato com a escola, porque o psicopedagogo também precisa muito da escola, **não se inventa uma escola no consultório.***

Segundo a entrevistada, há maior comunicação entre o profissional e a escola, devido a maior abertura das instituições. Ao mesmo tempo que encaminha “problemas” para que o psicólogo resolva, ela também reconhece o trabalho. Este reconhecimento, parece, está muito ligado com os diálogos produzidos, com as possibilidades de reflexão conjunta que viabilizam práticas alternativas eficazes para o desenvolvimento da criança e do professor. A psicóloga sinaliza ainda que a criança é a maior beneficiada nesta relação de parceria que se estabelece entre o profissional de psicologia e a escola. Neste sentido, vale lembrar que o fracasso é socialmente produzido, mas quem o sofre é o indivíduo. Assim, as expectativas no ato de encaminhar e o retorno obtido pela escola de um trabalho assertivo do psicólogo contribui, primeiramente, para a criança tida como inadequada, atrasada, ou marcada por qualquer outro rótulo que lhe aprisiona o desenvolvimento.

Outro aspecto levantado pela psicóloga particular foi a importância da escola para o profissional que atende a criança, pois *“não se inventa uma escola no consultório”*, não se

pode conhecer a realidade educacional de uma criança somente pelo que se apresenta ou vivencia em consultório.

A comunicação entre o profissional de psicóloga e a escola, assim como o reconhecimento pelo seu trabalho não acontecem no primeiro contato, eles são construídos na interação entre ambos, ao longo do tempo, como a própria psicóloga explica:

*Na verdade, a gente vai ficando muito tempo na cidade trabalhando, e você vai entrando em algumas escolas. E no começo aquilo ainda não vira. Demora um tempo pra ir acontecendo, porque não tem uma resposta tudo muito rápido. Mas acontece de uns casos andarem rápido e a escola começa a dar uma credibilidade pro trabalho. Ai vai ficando mais fácil a escuta, ai as coisas andam mais depressa. (...) No começo a escola escuta, mas aquilo está tão incipiente, o trabalho por ali, a sua relação com a escola, aí tem que esperar. Tem que esperar um tempo com o trabalho. No começo você vai e pede: ah! Precisa adequar o material, o material está muito inadequado, você vai e conversa e aquilo não vem, vai de novo e aquilo não acontece. Vão outras tantas vezes. Aí ela faz uma coisa: nossa, isso aqui está bom, ficou bom, você que fez? E assim começa, devagarzinho. Bem devagar. (Psicóloga particular)*

Como vimos, as escolas possuem expectativas em relação ao trabalho do psicólogo com a criança e parecem demonstrar reconhecimento principalmente quando este trabalho não fica restrito ao espaço do consultório, mas se transforma em saberes e fazeres pedagógicos, pela reflexão conjunta com a equipe docente.

#### **6.4.5 Leituras que embasam o trabalho**

Segundo Maluf (2005), as dificuldades de aprendizagem estão inseridas em um complexo conjunto de fatores individuais, escolares e familiares, sendo o psicólogo escolar o profissional competente para enfrentá-los de modo integrado. Para tanto, sua formação deve

contemplar os conhecimentos que sustentem seu olhar clínico e, ao mesmo tempo, estejam voltados para as questões educacionais e sociais. Assim, perguntando para as psicólogas entrevistadas quais conhecimentos utilizam em sua prática, percebe-se, mais uma vez, que também são relacionados ao que se propõem em seus consultórios. Por exemplo, a psicóloga do serviço público não atende apenas crianças com queixas escolares o que a leva a ter um entendimento de que não é preciso adquirir conhecimentos específicos relacionados a estes aspectos, optando por uma formação eclética, como podemos ler abaixo:

*Ah! Muitas coisas, né? Assim, eu uso de abordagens da psicologia e eu gosto muito do construtivismo, de repensar junto com os pais, de ter ideia, mas, assim, não no sentido... não tão aberto assim, no seu tempo, no seu momento, mas mais no sentido de construir mesmo. Saber dizer a respeito ali de como lidar com a criança.*

(...)

*Mas a gente também utiliza práticas energéticas, né? De chácaras, essas coisas assim, até orientação de cromoterapia também. De alimentação, orientação ayurvédica. Então a gente faz assim, totalmente transdisciplinar (...) a gente vê o ser integral, então a gente foca bem transdisciplinarmente.*

Vale destacar que o foco *transdisciplinar* ressaltado pela psicóloga se fundamenta, principalmente, em sua prática com o grupo de crianças, no qual trabalha juntamente com uma terapeuta ocupacional, e, apesar de se apresentar com leituras tão diversificadas, inclusive com práticas que vão além da psicologia, vemos que não há um corpo sólido de conhecimentos coerentes em Psicologia Escolar para nortear a atuação desta profissional.

Já a formação da psicóloga particular, considerando que seus atendimentos são especificamente da demanda escolar, inclui os conhecimentos relativos à escola:

*Acho que para ter um trabalho psicopedagógico você tem que... eu juntaria psicólogo e professor. Eu acho que você teria que dar conta dessas duas coisas. (...)  
Então a minha experiência pessoal me ajudou muito, porque eu sou psicóloga e*

*também sou professora. Então eu estou nos dois campos. Pude lidar com muitos problemas desses que eu atendo dentro do consultório, dentro da sala de aula.*

O que se apresenta aqui é uma formação combinada com uma prática que a ajudaram a se aproximar das questões escolares no consultório. A psicóloga destaca, em outras palavras, que o conhecimento em psicologia, aliado aos conhecimentos pedagógicos contribuem favoravelmente no atendimento de crianças encaminhadas pela escola.

Ainda com o objetivo de pesquisar sobre a formação do psicólogo frente às demandas escolares, perguntamos quais conhecimentos as psicólogas julgavam necessários para o atendimento da queixa escolar. A psicóloga do serviço público diz:

*Eu penso que em todas as áreas, não só na psicologia, mas é preciso, a gente tem que estar sempre atento, né? Conhecimentos ligados ao desenvolvimento, à comunidade também, questões familiares. (...) Distúrbios de aprendizagem, essas coisas assim, mas também conhecimentos de prática, do lidar ali com a criança. Então a gente tem que estar sempre atualizado. Precisa buscar esses outros conhecimentos que a gente trouxe para você, que a gente busca conhecimentos em práticas alternativas, então buscar tudo que pode favorecer o desenvolvimento humano.*

Sua fala destaca, de fato, conhecimentos imprescindíveis, como Desenvolvimento Humano, Psicologia Comunitária e Social, além de teorias que discorrem sobre o papel da família na constituição do sujeito. Entretanto, deve-se atentar para os riscos decorrentes de diversidades teóricas que nem sempre são compatíveis na compreensão do fenômeno educacional, decorrendo daí uma análise superficial e um trabalho cujos resultados podem ser insatisfatórios.

A psicóloga particular, no entanto, consegue situar melhor os teóricos que julga importantes para a condução do seu trabalho, bem como os conhecimentos específicos que fundamentam o atendimento de crianças com queixa escolar:

*Acho que Freud, alguns psicanalistas, as pessoas que estudaram sobre o desenvolvimento infantil, não é fácil de compreender, e na pedagogia tem Piaget, Constance Kamii (...) que vai discutir a questão da inteligência, como se aprende, a modalidade da aprendizagem... por assimilação, acomodação, e esse modo de aprender não está desvinculado, porque se desenvolve um modo de aprender, porque na tua vida você tem a história de um ambiente que te ajuda a acomodar, as suas experiências, isso não vem na genética, e um tanto tem a ver com as experiências de aprender que você teve. Agora, se formos falar especificamente de um psicopedagogo, ele tem que entender a matemática, valor posicional, ele tem que entender questões específicas, porque elas vão aparecer, quando o menino não está entendendo o conteúdo, está indo mal na escola, você precisa lidar com o objeto, então o psicopedagogo precisa entender daquele assunto, pensando nas estruturas de inteligência que são necessárias pra desenvolver aquilo, e ele precisa estar conectado às estruturas que estão ligadas ali, entender a dificuldade da criança, se ela sabe ou não incluir, entender que as letras formam as palavras, e tudo tem uma lógica de funcionamento e ele precisa compreender o que está envolvido naquilo pra você mexer com estas estruturas (...) tem que ter conhecimento, não basta conhecimento do desenvolvimento emocional, porque você atua sobre o que tá segurando e ficou pra trás o tanto que precisasse intervir. Então, ele precisa estar nestes dois cantos, ele pode até resolver a questão, e ele precisa entender isso na época certa, o psicopedagogo tem que lidar com o que ficou pra trás, mesmo a escola estando mais pra frente.*

Assim, sua fala demonstra a importância dos conhecimentos em psicologia que embasam a prática clínica, ajudando a entender e lidar com os aspectos afetivo-emocionais que permeiam a aprendizagem, bem como conteúdos específicos da Psicologia da Educação, da Pedagogia, atenção às habilidades metalinguísticas (fonológicas, sintáticas, morfológicas, lexicais, textuais), às significações do concreto na matemática, às emoções infantis, às

alegrias e ao prazer de aprender, dentre outras noções das ciências educacionais que permitem a aproximação das complexas questões que definem o processo educacional.

Acreditamos ser necessário que o psicólogo busque sempre uma fundamentação teórica aprofundada, que abarque a raiz dos fenômenos e os aspectos sociais de sua constituição, para que possa contribuir significativamente no atendimento psicopedagógico dos alunos. Deve buscar também a interlocução com os professores, realizando o atendimento sob uma perspectiva psicológico-educativa, e considerando o professor como co-participante do trabalho junto ao aluno. Dessa forma, o psicólogo integrará as modalidades de atendimento psicopedagógico às modalidades de atuação que visam à promoção da saúde e ao sucesso escolar, em um trabalho de natureza essencialmente preventiva em Psicologia Escolar (Neves & Marinho-Araujo, 2006).

### **6.5 Possibilidades práticas de intervenção junto às queixas escolares a partir das entrevistas**

Vários pesquisadores da Psicologia Escolar calcada nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural têm contribuído com produções importantes para a avaliação e intervenção psicológica junto a crianças e adolescentes com queixas escolares (B. P. Souza, 2007; M. P. R. Souza, 2007; Machado, 2007; Santos, 2007).

Considerando esses estudos, discutiremos a seguir as práticas de atendimento psicológico realizadas pelas psicólogas entrevistadas, relativas à avaliação e intervenção junto às queixas escolares.

### 6.5.1 Apresentando o serviço público

O serviço de psicologia da Unidade de Atendimento Integrado (UAI) pesquisada conta com quatro psicólogas e uma terapeuta ocupacional. Todas trabalham com o atendimento ao adulto e à criança, entretanto, apenas uma psicóloga e a terapeuta ocupacional atuam nos projetos voltados para a infância e adolescência, que incluem, além do acolhimento, a realização de grupos.

O projeto desenvolvido com as crianças é realizado em grupo aberto, contando atualmente com cerca de doze crianças na faixa de cinco a nove anos de idade. A psicóloga entrevistada explica a proposta do trabalho:

*Hoje a gente trabalha mais com psicologia e terapia comunitária em um sentido de saúde coletiva. Então não é aquele modelo clínico em que você vai para o terapeuta e tem meia hora ou cinquenta minutos.*

Conforme já comentado, existem os horários de acolhimento destinados às pessoas que procuram o serviço pela primeira vez. O acolhimento é feito em grupo, e nesse momento, pessoas com queixas diversas relatam ao grupo os motivos da busca pelo atendimento. Há casos que requerem um atendimento individualizado, o que é possível de ser agendado, como explica a psicóloga:

*Apesar desse acolhimento ser em conjunto, a gente entende realmente que tem necessidades que são mais individualizadas no sentido de não querer se expor, principalmente vítima de abuso. Alguma coisa mais importante, a gente percebendo, a gente dá uma escuta individualizada marcada. Que não é o comum, é raro, mas aí a gente tem este espaço aberto.*

A mesma conduta é adotada nos casos de queixas escolares. Os pais das crianças encaminhadas pelas escolas também participam do acolhimento em grupo, onde são ouvidas

suas queixas e, se necessário, marca-se um atendimento individual. Se não, a criança é encaminhada para o projeto de grupos.

Vale ressaltar que nem todas as crianças encaminhadas pela escola são atendidas nos grupos, conforme relata a psicóloga:

*Às vezes, a gente até coloca a criança no grupo algumas vezes, para ver se realmente não é nada em que a gente possa tentar interferir, se realmente é mesmo algo de aprendizagem, de uma unidade bem específica, cognitiva mesmo. E quando é assim a gente manda para os recursos. Mas a gente faz uma investigação primeiro. É como eu te falei, isso aqui é atenção primária, então receber, a gente recebe todos, e para a gente encaminhar, a gente tem que investigar.*

A psicóloga prossegue explicando que o processo de avaliação coincide com o de intervenção:

*Ao mesmo tempo a gente vai avaliando, a gente vai pontuando e acompanhando algumas coisas. A gente não separa muito até onde vai a avaliação e começa o tratamento. Isso vai caminhando em conjunto no grupo. Porque tem a avaliação inicial, que a gente observa o que está mais evidente, e aí a gente vai, se for um caso, para grupo.*

O grupo infantil tem um perfil de queixas mais ou menos semelhantes, que são “*questões comportamentais, agressividade, hiperatividade*”. Por isso, nem todas as crianças são atendidas por ele, sendo encaminhadas para outros dispositivos gratuitos. O grupo se reúne uma vez por semana e a sessão dura aproximadamente quarenta e cinco minutos.

Nos grupos, que são realizados em uma sala relativamente pequena para as doze crianças, explica a psicóloga: “*a gente lida com imprevisto o tempo todo, porque a gente sabe que na saúde pública não é tudo perfeito, não dá para trabalhar só com o ideal*”.

Sobre as práticas e recursos utilizados, ela relata:

*A gente gosta de trabalhar com arte, então desenho e pintura como forma de expressão mesmo. Então, se a gente entende nessa semana, que a gente acaba que fica sabendo, né? o pai veio aqui e falou que brigou em casa, alguma coisa assim, aí a gente viu que no grupo tem muitas questões familiares, então a gente propõe um trabalho artístico sobre a família para trabalhar essa questão com ele. É, mas aí além disso, de arte, que a gente trabalha com colagem, pintura e desenho, a gente trabalha também com jogos, jogos educativos e até jogos operativos também, jogos de concentração sabe? Práticas mesmo, essas coisas, né? Às vezes só conversar sobre o tema, se a gente vê que é algo muito forte, a gente não usa nenhuma técnica além da conversa mesmo.*

Notamos que as atividades do grupo, ao mesmo tempo que são planejadas antecipadamente, têm uma abertura para se modificarem na última hora, com o intuito de contemplar as demandas momentâneas. Pela descrição das atividades, nota-se que existem intervenções que envolvem aspectos escolares, bem como favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, não são estes os norteadores do trabalho, que tem o objetivo claro de terapia em grupo.

### **6.5.2 Apresentando o serviço particular**

O serviço da psicóloga particular é organizado de forma a atender as crianças com queixa escolar individualmente e, no mínimo, duas vezes por semana. Pelo enfoque psicoeducacional, vale o pena apresentar de forma mais detalhada os bastidores de seu trabalho.

### 6.5.2.1 A avaliação

Com relação ao processo avaliativo, entendemos a abordagem qualitativa como aquela que privilegia o saber de quem está sendo avaliado, respeitando seus interesses e necessidades e considerando as suas vivências. A compreensão da queixa como multideterminada gera condição para a avaliação, a escuta e a interlocução com todos os envolvidos, sendo o diálogo com o professor, a observação em sala de aula e a análise dos materiais escolares um conjunto de ações essencial para a construção de informações sobre o problema vivido no processo de escolarização.

O processo de avaliação da psicóloga particular compreende as seguintes etapas, e, sem necessariamente ter que seguir uma única ordem, pode ser realizado em até seis sessões:

1) **Motivo da consulta:** encontro com os pais, realizado sem a presença da criança, para exposição do motivo da procura pelo atendimento, após o encaminhamento da escola e contato prévio por telefone.

2) **Histórico da criança:** segundo momento, em que se levanta o histórico da vida da criança, incluindo questões de saúde, de relações interpessoais, bem como a sua história escolar. Neste momento, a investigação sobre o histórico da queixa possibilita a contextualização das condições em que a mesma surgiu. A psicóloga explica:

*É o momento de investigar a história da vida deles, do conjunto (...) esses de uma anamnese tradicional, aspectos do desenvolvimento, aspectos da questão da saúde também. O que acho que eu coloco a mais é que nesse histórico, quando é alguém que tem a aprender, eu gasto um tempo perguntando como a mãe acha que o filho aprende, que experiências ela vê que ele aprendeu muito, e neste histórico ela conta casos de aprendizagem do filho, né?... (...) Pra ver se há um reconhecimento de que tem uma pessoa que aprende e aprende o quê...*

Frente à queixa de problemas no aprendizado, a avaliação feita por esta psicóloga visa observar experiências de aprendizado, e, principalmente, verificar se a criança é reconhecida em sua capacidade de aprender.

3) **Avaliação com a criança:** investiga-se a construção do raciocínio lógico-matemático, o conceito de número, o desenvolvimento da leitura e escrita por meio de jogos, provas de lógica, dentre outros.

Martinez (2005) afirma que, ao se conceber a aprendizagem escolar como uma função que o sujeito exerce no espaço da sala de aula, a partir de relações que nele se estabelecem e das configurações de sentido produzidas nesse espaço, onde estão presentes as configurações de sentido na história de vida da criança, o olhar perante a “dificuldade” deve abarcar todo este contexto. A compreensão das dificuldades de aprendizagem na sua complexidade constitutiva demanda um tipo de avaliação ou de diagnóstico que se constitui mais como pesquisa-ação do que como rotulação. Destacamos na sequência como cada um destes aspectos é avaliado pela psicóloga particular:

– Sessões de escrita, produção de texto sem desenho:

*Geralmente uso prancha ou imagens que ela dê possibilidades de projeção, que apareça coisas bem internas da pessoa. Eu uso várias imagens que dão esta possibilidade, às vezes uma casa, com uma certa neutralidade, mas nessa mesma casa pode aparecer quem ache que ela é abandonada, quem ache que ela é cheia de gente... Na verdade, poderia ser qualquer uma outra, um outro teste, mas eu uso imagens assim pra fazer uma produção de escrita. A escrita é uma produção de texto, uma construção de uma história, e às vezes as crianças que estão mais retraídas eu tenho que ajudar no começo, então: “certa vez..”, eu começo assim e a criança vai dando sequência. Como é que eu entro em contato com a escrita? A partir de uma imagem que eu ofereço com a produção de uma narrativa. Então essa é minha proposta de avaliação da escrita. Em outro momento, também da escrita, quando eu*

*quero ver que esse texto é um texto que você tem que deixar rolar, todas as questões, os rolos que dão de sequência, eu não posso estar fazendo confusão de sequência, do ponto de vista da lógica, com a sequência do ponto de vista emocional, então nessa atividade eu deixo a coisa rolar. Quando tenho dúvida que tá muito embolado no ponto de vista da coesão, da coerência, do texto, se é um trabalho de projeção, se é dificuldade pelo assunto, pelo tema que saiu, eu costumo apresentar uma sequência de fatos, às vezes uma sequência de tirinhas, pra que a criança faça uma narrativa daquela sequência... Então, o rolo é porque o assunto que saiu no tema já mobilizava ou a criança tem dificuldade em uma sequência temporal?*

– Leitura:

*Aí, feito esta questão eu coloco leitura, um livrinho que eu escolho, alguns também que sempre tenho uma coleção, tem umas que interessam a essa questão de aprender, como “Nascer sabendo”, “Catador de pensamentos”, tem alguns que eles por si só, eles têm o conteúdo que já dá força pra conversa, pra criança ir se identificando, falando disto, sabe? Então procuro também histórias que elas possam mobilizar o conteúdo, pra que possam conversar.*

– Construção de número:

*Com esse olhar faço as provas com números, contagens, contar objetos, agrupar, compreender a questão de números de crianças, claro que não vou colocar isso pra uma criança menor, mas olhar se os meninos de 9, 10 anos compreendem o valor posicional, quantas bolinhas tem em tal parte, que são teorias que a Emília Ferreiro montou, e assim como na escrita, no número também existe hipótese de como isso vai ser construído e as crianças passam por isso. E nos meninos menores eu também analiso qual a hipótese que eles estão. E com algumas crianças, eu até conto em que lugar ela está, como se fosse uma escadinha. (...) Além disso, essas provas assim*

*mesmo, de inclusão, seriação, essas tradicionais que estão aí em livros de Piaget, e às vezes temos que colocar uma prova específica.*

4) **Contato com a escola:** a psicóloga vai à escola durante a avaliação, para obter informações, e no final para uma devolutiva com aspectos percebidos sobre a criança, seu modo de aprender e o envolvimento da instituição, construindo junto com a equipe educacional propostas de intervenção pedagógica. Ressalta-se, mais uma vez, a importância do psicólogo junto aos professores para ajudá-los a compreender “como a criança pensa”, e conseqüentemente, como adaptar o ensino a sua capacidade de pensar.

5) **Devolutiva com a família:** caracteriza-se por “*uma devolutiva baseada no que eles trouxeram, qual era a necessidade, e volto pra eles com base na primeira conversa, com algumas orientações*”. Neste momento há também o diálogo horizontal, instrumentalizando os pais para lidarem com as necessidades e possibilidades de aprender de seu filho.

6) **Devolutiva com a criança:** ao longo dos encontros com a criança, bem como ao final da avaliação, a psicóloga dá retornos sobre o desenvolvimento da criança:

*Porque todo mundo que vem e não aprende, então na hora que ele aprende, é preciso que você reconheça ele como quem aprende, elogiando, dizendo que tá bacana. Eu localizo a criança, em que lugar que ela está na escrita, e você vai localizando a sofisticação de um menino mais velho sobre como ele escreve, uso de muito adjetivo, muita conjunção, e vai localizando e vendo pra onde poderia ir... Às vezes, durante a própria avaliação você dá isto, e quando finaliza eu aviso que conversei com os pais, a criança vai dando dicas se ela quer ficar.*

Esta prática considera o papel ativo da criança em sua relação com o conhecimento, pois, refletindo com ela sobre seu processo de aprendizagem, contribui para sua autoconfiança e autonomia.

### 6.5.2.2 A intervenção

O trabalho de intervenção ocorre com a frequência de duas vezes por semana e é caracterizado pela realização de atividades psicopedagógicas.

*E aí você já pega o seu material, você pode trabalhar leitura, compreensão de sílaba, de palavra, a própria intervenção te leva pra outro canto, o trabalho também te guia, isso é um planejamento. Às vezes até monto uma atividade de escrita, um planejamento; se interesse em construir a ideia de sílaba, eu monto um planejamento pra avaliar esta questão. Então, às vezes, faço algumas atividades, monto jogos, uso materiais didáticos, faço coleção de tampinhas, faço a criança juntar objetos, às vezes ela chega aqui com uma porção de coisas pra gente contar. A atividade é um instrumento de trabalho, o que você precisa é saber as estruturas de inteligência que você tem que provocar; quanto mais você desenvolve essas estruturas, mais as coisas funcionarão melhor. Então, a atividade é um instrumento assim como um teste psicológico, é um instrumento de trabalho. O que a pessoa precisa fazer é montar um caderno, eu arquivo as atividades, vou guardando no caderno da criança, tem uns que você olha e não tem um sentido, e tem outros que eu tenho uma primeira atividade, na segunda até escrevo: “semana passada fizemos isso e isso”, porque percebo que a criança falta coesão, sequência na vida, e eu preciso retomar o enredo, o roteiro da história, e a criança precisa de informação do dia a dia, ela não compreende histórias de vida dela, e então o caderno dela fica quase como um caderno de escola, e eu vou contando o nosso enredo pra ela, se enredo for uma coisa muito importante.*

Nesse momento a participação dos pais também é solicitada:

*Eles sentam aqui nessa mesinha (...) Me interessa que ele interfere, tem os que não aguentam a espera, contam a resposta pro filho, não aguentam o fracasso do filho, aí você precisa ajudar, e ele também vai aprendendo a suportar, vai aprendendo a*

*aguentar um tempo. Aprender é muito difícil (...) é muito importante, e os pais que aguentam esperar, também é uma intervenção.*

Em suma, desde a avaliação até a intervenção, a criança é vista em sua totalidade, vivenciando experiências que lhe reafirmam a capacidade de aprender. A família é co-participante nas discussões e nas intervenções práticas, e a escola é convidada a construir alternativas pedagógicas a partir de reflexões sobre suas condições metodológicas e didáticas.

## **6.6 A inserção do psicólogo nas escolas**

Toda esta discussão nos leva à relevante problemática da inserção do psicólogo nas instituições escolares, como mediador das questões envolvidas no ensinar e aprender. Nas quatro instituições educacionais investigadas nessa pesquisa não foi verificada a presença de psicólogos escolares para lidar com as intercorrências na escolarização e para fazer avaliações e encaminhamentos com base em critérios teoricamente consolidados. A psicóloga particular aponta a importância do psicólogo na instituição escolar, principalmente nos diálogos sobre a prática diária, sobre as formas de aprender da criança que, se discutidas e trabalhadas coletivamente, com o suporte teórico da psicologia, poderiam evitar os encaminhamentos clínicos.

*Então essa conversa ela é no sentido de já ir também oferecendo um suporte para a escola (...). Eu acho que a escola precisa. Se ela tivesse isso lá, ela nem encaminharia. Ela precisa dessa resposta. Ela precisa disso, de um entendimento melhor, de que maneira aprende melhor. (Psicóloga particular).*

Cabe destacar, nesse contexto, o papel do psicólogo como mediador de conceitos e práticas que incluam o corpo docente da escola, instrumentalizando os profissionais para que possam superar com autonomia e competência os desafios do cotidiano escolar.

As escolas também salientaram a importância do psicólogo escolar trabalhando na instituição. Em uma escola particular, a coordenadora conta que já houve um psicólogo, presença reconhecida como positiva para a equipe:

*Nós tínhamos até o ano passado o capelão do colégio, que era psicólogo – ele é psicólogo – e, nesse ano de 2010, ele não está na equipe. Então, nós sempre tínhamos o respaldo e o apoio do psicólogo na equipe, que é uma coisa muito positiva pra equipe, pra coordenação.*

Uma diretora de escola pública também fala da necessidade do psicólogo escolar, cargo ainda inexistente no quadro funcional das escolas desta rede: “*se tivesse um psicólogo para dar uma equilibrada, porque a gente é leigo, por mais que nós tratamos as crianças como tratamos filhos. E eles precisam as vezes de algo mais profissional.*” Vale ressaltar, neste sentido, que está em tramitação na Câmara Federal o Projeto de Lei (PLC) 60/2007, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica, um importante recurso da sociedade para regulamentar a presença do psicólogo na escola.

A diretora de outra escola pública reitera a necessidade desse profissional na escola, mas alerta:

*A gente reivindica muito da Secretaria essa pessoa, que o psicólogo venha pra dentro da escola, e nós não temos essa pessoa, então, essa pessoa não pode ser qualquer profissional, ele tem que ser uma pessoa que tenha a formação, que tenha uma especialização no contexto escolar.*

A fala dessa diretora traduz o que mais nos interessa dizer sobre o profissional que se compromete em trabalhar no contexto escolar: é necessário que ele tenha uma formação qualificada e se proponha a adentrar e compreender as especificidades do contexto escolar.

Concordamos com Neves e Machado (2005) em sua afirmação de que o fazer do psicólogo não pode ser dissociado do cotidiano da escola, devendo auxiliar os professores a

pensarem e desenvolverem estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, necessitamos de uma prática em Psicologia Escolar, nos contextos educativos formais, que se volte para uma perspectiva inclusiva e de promoção do desenvolvimento.

Os caminhos para uma atuação institucional preventiva estão sendo ancorados em ações orientadas para que o psicólogo escolar facilite a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; que promova a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos que atuam, de forma relacional, no cotidiano da escola, e que busque, juntamente com a equipe escolar, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento (Marinho-Araujo & Almeida, 2008). O trabalho do psicólogo escolar diz respeito ao funcionamento institucional, às questões do coletivo e, por isso, exige a criação de redes conjuntas para que haja uma cooperação de todos no processo de intervenção institucional (Machado, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou os bastidores da queixa escolar, visando contribuir para sua melhor compreensão, seguindo os caminhos que ela percorre desde a escola até o atendimento psicológico, e ainda para um aprofundamento das concepções e práticas presentes neste percurso, revelando aspectos tanto de manutenção como de superação da queixa e de seus efeitos na vida dos indivíduos que a ela estão ligados.

A partir dos dados construídos, podemos afirmar que a queixa escolar percorre o seguinte caminho a partir da escola: inicialmente os professores, juntamente com a responsável pela equipe psicopedagógica, identificam uma criança que esteja com alguma diferença em relação ao restante de sua turma, seja no aspecto pedagógico ou comportamental. Inicia-se, então, um trabalho pedagógico dentro da escola, no mesmo turno em que a criança estuda ou em horário extraturno, que é comunicado aos pais, e paralelamente ou posteriormente ao trabalho realizado, senão for observada uma efetiva mudança, encaminha-se esta criança para atendimento por profissionais fora da instituição.

A análise das entrevistas mostrou que os bastidores da queixa escolar são configurados pelos papéis ocupados por todos os envolvidos na rede de relações em que a queixa se constitui (educadores, família, psicólogo e criança); pelos discursos construídos sobre a criança; pelas concepções de desenvolvimento humano e de educação, pelas condições concretas do trabalho educativo e pela formação dos educadores e dos psicólogos. Tais aspectos foram discutidos e relacionados com outras temáticas, sendo reunidos em três grandes eixos: O papel da escola; Concepções sobre queixa escolar; A formação e atuação do psicólogo que atende a queixa escolar.

Discutir o papel da escola em nossa sociedade é imprescindível quando se consideram principalmente dois aspectos: a função da escola para o desenvolvimento global do indivíduo – afetivo, cognitivo, social, político, intelectual e físico, e o fenômeno do fracasso escolar que

denuncia a situação calamitosa da educação brasileira, do qual decorre nosso objeto de estudo, a queixa escolar.

Em nossa pesquisa, percebemos que a visão dos educadores sobre o lugar da educação na vida dos sujeitos, em muitos momentos, se apresenta a-histórica, desvinculada da sociedade contemporânea. Sendo assim, a relação escola – família – sociedade é permeada por preconceitos e desencontros, respaldada por ideais moralistas e ideológicos, que colocam a escola como vítima de clientes advindos de famílias “desestruturadas”.

A maioria das entrevistadas revelaram concepções que desconsideram as condições em que vivem as famílias, culpabilizando-as pelas dificuldades que encontram em lidar com as “crianças-problema”. Sabemos que a família é uma importante instituição na formação do indivíduo, e sua participação na vida acadêmica da criança potencializa seu sucesso escolar. Entretanto, o que se observa é que a escola elege comportamentos ideais de famílias ideais, julgando a diversidade cultural e as maneiras com que as famílias se constituem a partir de conceitos de normalidade e de organização que não contemplam as múltiplas possibilidades de se conviver em família. Assim, o que se percebe são cobranças, pressões e exigências estabelecidas entre as escolas e as famílias, e vice-versa; o estigma de família-problema gera um filho-problema e o conseqüente afastamento das duas instituições.

Diante disso, defendemos uma educação imbricada nas questões históricas da sociedade, que entenda a socialização do saber sistematizado como manifestação da cultura. A aquisição do saber é uma necessidade que possibilita a ampliação das capacidades humanas para o desenvolvimento da atividade material e social. Assim, o homem passa a criar a cultura na medida em que, integrando-se às condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e busca dar respostas aos desafios que encontra.

Neste sentido, entendemos que o ensino deve acontecer de modo a tornar-se concreto, desafiador, que vá ao encontro dos interesses do aluno, que considere sua cultura, sua capacidade de provocar mudanças em sua realidade. Para tanto, faz-se urgente pensar as

condições de trabalho que o educador tem vivenciado na realização de sua prática docente diária.

Ao longo deste estudo, ressaltamos o quanto as condições do trabalho do educador interferem na qualidade do trabalho realizado e, por consequência, fazem com que algumas crianças não se beneficiem do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a produção e a manutenção das queixas escolares. Nas falas das entrevistadas, percebemos que o trabalho do professor muitas vezes é circundado por inúmeras problemáticas, como pressões por um bom rendimento dos alunos, para cumprimento de prazos, tempo insuficiente, baixos salários, aos quais ainda se somam os sentimentos de solidão, frustração e desesperança.

Tais questões foram abordadas como dificuldades vividas, mas não consideradas como fatores constitutivos da queixa escolar, ou seja, apesar de os educadores as mencionarem como dificultadoras de seu trabalho, não se evidenciaram as implicações das mesmas em suas concepções sobre a queixa escolar.

Quanto às escolas, um fato importante constatado nas entrevistas é que todas fazem uma tentativa de trabalho pedagógico específico com as crianças que apresentam dificuldades antes de encaminhá-las para atendimento externo, enfatizando a importância do psicólogo para os casos em que acreditam não haver mais o que fazer por parte da instituição. Entretanto, não se pensam institucionalmente, focando suas ações no aluno, não refletindo a respeito das condições em que o ensino está sendo realizado. Tal conduta é congruente com as concepções de queixa escolar que as entrevistadas das escolas expressaram.

Com relação à compreensão da escola sobre a queixa escolar, encontramos diferentes respostas que se baseiam em pressupostos comuns, ou seja, embora com definições diversas, as dificuldades no processo de escolarização são dificuldades do aprendiz. Estas concepções reforçam a culpabilização da criança, quando enfocam apenas características da mesma como responsáveis por seu não aprender – ritmo mais lento, hiperatividade, problemas neurológicos etc. –, e apresentam uma dicotomia entre os aspectos cognitivos e emocionais da criança.

Em face desses dados discutimos o processo de medicalização das questões escolares advindo da patologização da criança, ou seja, o mecanismo de se transformar aspectos sociais e pedagógicos em aspectos biológicos, que podem, portanto, ser medicalizados. A medicalização de crianças com supostos transtornos, decorrente de pseudodiagnósticos, tem-se tornado tema de muitos debates na psicologia e na educação, pois tem sido cada vez mais praticada, com efeitos psicológicos e físicos danosos para as crianças.

A esse respeito concluímos que, apesar de as escolas reconhecerem a importância do serviço de psicologia, há necessidade de uma revisão crítica sobre a identidade do psicólogo escolar e da especificação de seu papel profissional para que, de fato, ele possa auxiliar as escolas no equacionamento das dificuldades escolares<sup>21</sup>.

Chegamos, então, ao terceiro eixo de análise, onde buscamos compreender a formação e a atuação do psicólogo que atende a queixa escolar, a partir das psicólogas entrevistadas. Analisamos as concepções de quem atendem as crianças encaminhadas e discutimos as concepções que a escola e o próprio psicólogo possuem sobre as relações entre a psicologia e as questões escolares como aspectos importantes para conhecermos e compreendermos as escolhas teóricas e práticas no manejo de seu trabalho.

A partir da constatação de que o trabalho do psicólogo é requisitado quando as escolas acreditam não terem mais o que fazer com a criança e que os encaminhamentos são realizados de acordo com a visão que as mesmas possuem sobre o trabalho do psicólogo, foi possível refletir sobre a especificidade do psicólogo e suas possibilidades de atuação junto ao processo de ensino-aprendizado, destacando os conhecimentos necessários em sua formação para atender a criança em sua totalidade e em seu contexto socioeducacional.

Acreditamos ser urgente divulgar práticas em psicologia que busquem a compreensão e a superação dos problemas encontrados nas condições concretas do dia a dia escolar, que

---

<sup>21</sup> Neste sentido, o Conselho Regional de Psicologia-SP elaborou o documento “Orientação sobre as atribuições do(a) psicólogo(a) no contexto escolar e educacional”, que pode ser divulgado junto a psicólogos e instituições educacionais, bem como em Secretarias de Ensino e Cursos de Psicologia, para maior esclarecimento acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar.

não se alienem a formas reducionistas de conceber a queixa escolar e que possam intervir na instituição antes que ocorra um encaminhamento equivocado, na tentativa de resolver a questão fora dos muros da escola. Por isso, apresentamos as práticas de uma psicóloga particular e de uma psicóloga do serviço público de saúde, descrevendo as características de sua atuação desde o momento da indicação pela escola, passando pela primeira sessão de exposição do motivo da consulta, até as intervenções realizadas. Sabemos que em toda prática existem contradições, não há práticas perfeitas, nem totalmente ineficientes. Mas, o mais relevante é a reflexão teórico-prática realizada continuamente, assim como a reflexão acerca de nosso papel na sociedade em que vivemos.

O aspecto que mais se destacou, como um importante recurso para que o trabalho do psicólogo escolar seja reconhecido pela ajuda real à criança e à escola, foi o contato frequente e consistente entre a escola e o psicólogo que atende uma criança encaminhada, pois é um momento em que este pode oferecer um espaço de escuta e de interlocução com os professores, possibilitando-lhes que se apropriem de referenciais teóricos que favorecem a re-significação de suas práticas educativas e pedagógicas, possibilitam que sua atuação possa ser integrada ao planejamento, às atividades e à avaliação pedagógica dos professores que, dessa forma, ampliam seus conhecimentos e sistematizam melhor a sua prática, favorecendo, assim, a ampliação das habilidades e competências do professor na condução do processo educacional de seus alunos.

Outra prática que merece destaque é a participação da família na avaliação e também na intervenção junto à criança, realizada pela psicóloga particular. Pensamos que este envolvimento dos pais durante as sessões, além de instrumentalizá-los quanto às necessidades e potencialidades da criança, possibilita uma reflexão a respeito de seu papel junto ao filho. Assim, movimentando discursos e saberes junto aos pais e à escola da criança, é possível ampliar olhares, superar estigmas e transformar ações, no sentido de beneficiar a todos os envolvidos, principalmente, o aluno.

Com esta pesquisa, procuramos investigar os bastidores de constituição da queixa escolar, na tentativa de que esta deixe de ocupar o lugar de protagonista no palco educacional, diluindo-se na complexa trama do cotidiano pedagógico. Sabemos que este estudo mostra apenas uma dentre tantas possibilidades para se compreender os bastidores da queixa escolar. Uma questão se delineou a partir dele: como são estes bastidores em escolas que contam com o psicólogo em seu quadro de funcionários? Fica a sugestão para que novas pesquisas possam se debruçar sobre a temática, bem como sobre tantas outras que não puderam ser esgotadas nos limites deste trabalho.

Para finalizar, cabe frisar que é imprescindível que haja horizontalidade na troca de informações, experiências e estudos entre pesquisadores e profissionais de psicologia que atuam em escolas, consultórios e na rede pública de saúde. Entendemos que é possível a realização de trocas de experiências e saberes para a construção e divulgação de teorias e práticas que aproximem a academia da realidade dos profissionais que atuam no campo da psicologia, bem como os saberes teórico-práticos dos profissionais podem enriquecer a construção de conhecimentos no ensino superior.

Destacamos o papel da Universidade em apoiar os profissionais de psicologia, especialmente do serviço público. Conforme observamos em nosso trabalho, sua atuação carece de fundamentação teórica frente às diversas demandas da sociedade, fato já constatado por Marçal (2005) em pesquisa que englobou grande parte dos psicólogos do serviço público de Uberlândia. A formação continuada deste profissional deve ser um compromisso da universidade pública, a fim de contribuir com melhores condições do atendimento especializado em psicologia. Acreditamos que isto possa acontecer tanto em eventos científicos como em projetos contínuos que estimulem a interlocução entre a universidade e a sociedade e enriqueçam o debate teórico-prático.

## REFERÊNCIAS

- Angelucci B. C., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. S. (2004 Janeiro/Abril). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, (30)1, 51-72.
- Angelucci, C. B. (2007). Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 353-378). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Angelucci, C. B. & Lins, F. R. S. (2007). Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 329-349). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Arantes, V. A. (2002). A afetividade no cenário da educação. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza, & C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 159-174). São Paulo: Moderna.
- Arroyo, M. (2000). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In A. E. Abramowics, & J. Moll (Orgs.), *Para além do fracasso escolar* (3a. ed., pp. 11-26). Campinas, SP: Papirus.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. In E. Tanamachi, M. Proença, & M. Rocha, M., *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In M. A. M. Antunes, & M. E. M. Meira (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas*. (pp. 79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, trans.). Portugal: Porto Editora.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2007. Recuperado em 20 de junho de 2011, de <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>.

Brasil. Projeto de Lei (PLC) 60/2007. Recuperado em 02 de julho de 2011, de [http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia\\_090810\\_002.html](http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_090810_002.html).

Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6 (2), 143-155.

Caldas, R. F. L. (2005). Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1): 21-33.

Caldas, R. F. L. (2010). Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional. Um estudo a partir da Psicologia. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. (1994). *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico – a patologização da educação*. São Paulo: FDE.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In Conselho Regional de Psicologia São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 193- 213). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sociocultural. In J. Dayrell (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-161). Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Demo, P. (2007 Abril/Junho). Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbrólios educacionais *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, (15)55, 181-206.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2a. ed., pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed Bookman.

Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2010 Janeiro/Abril). Transtorno de déficit de atenção / Hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 121-146.

Facci, M. G. D., Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Revista Psicologia USP*, 17(1), 99-124.

Facci, M. G. D. (2007). “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In M. E. M. Meira, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 135-155). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fontana, R. A. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, 50, 103-119.

Fontana, R. A. C. (2003). *Como nos tornamos professoras?* (2a. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Galdini, V. & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 87-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson.

Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo neste contexto. In A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.

Machado, A. M. (1997a). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: J. G. Aquino (Org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teórico-práticas* (pp. 73-90). São Paulo: Summus.

Machado, A. M. (1997b). Relato de uma intervenção na escola pública. In A. M. Machado, & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.87-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê ? In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (Vol. 1, pp. 63-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2007). Plantão institucional: um dispositivo criador. In A. M. Machado, A. Fernandes, & M. Rocha (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 117- 143). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (2005). O psicólogo escolar e a alfabetização. In In A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.

Marçal, V. P. B. (2005). *A queixa escolar nos ambulatórios de saúde mental da rede pública de Uberlândia: práticas e concepções dos psicólogos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Marçal, V. P. B. & Silva, S. M. C. (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia Escolar e Educacional*. V. 10, n. 1, 121-131.

Marinho-Araújo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2006 Julho/Dezembro). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, (24), 161-170.

Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2008). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. São Paulo: Alínea.

Martínez, A. M. (2005). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 95-114). Campinas, SP: Alínea.

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

Martins, L. M. (2007). Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In M. E. M. Meira, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 117-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In M. A. M. Antunes, & M. E. M. Meira (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In M. E. M. Meira, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, M. L., & Souza, B. P. (2000). *Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28, 31-47.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89.

Neves, M. M. B. J., & Almeida, A. F. C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). São Paulo: Alínea.

Neves, M. M. B. J., & Machado, A. C. A. (2005). Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 135-151). Campinas, SP: Alínea.

Oliveira, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vigotski. In Y. La Taille, H. Dantas, & M. K. Oliveira (Orgs.), *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 75-98). São Paulo: Summus.

Patto, M. H. S. (Org.). (1981). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121.

Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2007). A psicologia em questão. In M. H. S. Patto, & J. A. F. Pereira (Orgs.). *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* (pp. 03-16). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

Proença, M. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In D. Trento, M. Kohl, & T. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 177-196). São Paulo: Moderna.

Rego, C. (2002). Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza, & C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 47-76). São Paulo: Moderna.

Ribeiro, M. J., Silva, S. M. C., & Ribeiro, E. E. T. (1998 Janeiro/Junho). Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. *Interações: estudos e pesquisas em psicologia*, 3(5), 75-92.

Ribeiro, M. J. (2004). *O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar*. Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo.

Santos, A. A. C. (2007). Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 165-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (9a. ed. rev. e ampl.). Campinas: Autores Associados.

Sawaya, S. M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza, & C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 197-213). São Paulo: Moderna.

Silva, R. (2011). *A biologização das emoções e a medicalização da vida: contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da sociedade contemporânea*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Maringá, Paraná.

Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78.

Smolka, A. L., & Nogueira, A. L. H. (2002). O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza, & C. Rego (Orgs.),

*Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. (pp. 197-213). São Paulo: Moderna.

Souza, B. P. (2007a). Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 241-278). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, B. P. (2007b). Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 137-163). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, B. P. (2007c). Apresentando a orientação à queixa escolar. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 97-117). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, C. S. (2010). *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia-MG*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Souza, D. T. R. (2002). A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza, & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 249-268). São Paulo: Moderna.

Souza, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2004). Entrevista com o professor Lino de Macedo. *Psicol. Esc. Educ.* [online] 8(2), 231-235. Recuperado em 21 de outubro de 2010, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-5572004000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5572004000200013&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1413-8557.

Souza, M. P. R., & Machado, A. M. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 35-50). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Spink, M. J. P., & Lima, H. (1999). Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In M. J. P. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 93-122). São Paulo: Cortez.

Szymanski, H. (2009). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.

Tanamachi, E. R. (2007). A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In M. E. M. Meira, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Teixeira, E. S. (2005). Relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento e periodização da escolarização: uma reflexão na perspectiva vigotskiana. *Educar em Revista*, 26, 215-231.

Teixeira, E. S. (2008 Janeiro/Junho). A delimitação dos ciclos de aprendizagem e a periodização do desenvolvimento psicológico. *Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ*, 20, 59-76.

Unidade de Atendimento Integrado. Recuperado em 05 de junho de 2011, de [http://pt.wikipedia.org/wiki/Unidade\\_de\\_Atendimento\\_Integrado](http://pt.wikipedia.org/wiki/Unidade_de_Atendimento_Integrado).

Viégas, L. S. (2007). Dificuldades de escolarização e progressão continuada: uma relação complexa. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 307-328). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (5a. ed., pp. 103-117). São Paulo: Ícone.

Vigotski, L. S. L. (2000). S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, XXI(71), 21-44.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

**APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com profissionais das escolas**

1. Aqui nesta escola existem crianças com dificuldades no processo de escolarização?
2. Para você, o que é um problema de aprendizagem escolar?
3. Vocês realizam encaminhamentos destas crianças? Para onde/ quem?
4. Quais queixas são encaminhadas? Quando a escola encaminha?
5. Por que a escola encaminha crianças com queixas escolares para atendimento psicológico?  
Por que foi preciso encaminhar?
6. Como estes encaminhamentos são feitos? Por escrito? Qual o conteúdo? Quem redige?/  
Por telefone? Quem faz a ligação?
7. A escola faz algum tipo de solicitação ao profissional?
8. Qual é a participação da família neste processo?
9. O profissional da psicologia que recebe estas crianças para avaliação entra em contato com a escola neste momento?
10. Vocês recebem uma avaliação (devolutiva)?
11. Como esta criança é acompanhada aqui na escola enquanto está recebendo apoio psicológico?
12. A psicologia pode contribuir nestes casos? De que modo?
13. A escola percebe/reconhece contribuições do atendimento psicológico prestado à criança encaminhada com queixa escolar? Fale sobre isso. Conte-me alguns casos.
14. Quais conhecimentos e práticas você acredita que o profissional da psicologia precisa utilizar para contribuir nos casos de queixa escolar?
15. Como você percebe essa interlocução entre a psicologia e as questões escolares?
16. Existem situações em que a criança foi encaminhada e não houve contribuição do trabalho psicológico? Conte-me alguns casos.
17. Você sente que falta algo na sua formação como professora/psicóloga/profissional para conseguir ajudar a criança nestes casos? O que você acha que a professora necessita em sua formação para lidar com estes casos?
18. Fale sobre a relação entre a escola e as dificuldades vividas no processo de escolarização.
19. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

**APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com profissionais atendem crianças encaminhadas com queixas escolares**

1. Em seu consultório, você atende crianças com queixas escolares?
2. Para você, o que é queixa escolar?
3. Quais queixas são mais frequentes?
4. De que forma são feitos estes encaminhamentos? Como você recebe estes casos?
5. Qual é a participação da família neste processo?
6. Como você avalia uma queixa escolar? Quais instrumentos você utiliza na avaliação?
7. Como é realizado o atendimento da criança encaminhada com queixa escolar em seu consultório?
8. Em que momento é encerrado o atendimento das crianças com queixa escolar? Como isso é feito?
9. Qual orientação teórica você utiliza diante das queixas escolares?
10. Durante o período de avaliação e/ou intervenção, você entra em contato com a escola? Como é feita esta interlocução?
11. (Se sim) Quando você vai à escola, com quem conversa? O professor participa?
12. (Se sim) Quando você fala com a escola, você percebe que ajuda? Em que sentido?
13. Você percebe algum impacto na vida da criança com relação à queixa que lhe é direcionada?
14. Para você, por que a escola encaminha as crianças para atendimento psicológico?
15. O que o professor precisa em sua formação para lidar com estas queixas?
16. Quais conhecimentos e práticas você acredita que o profissional da psicologia precisa utilizar para contribuir nos casos de queixa escolar?
17. Conte-me casos de que você lembra em que o atendimento psicológico o favoreceu a criança encaminhada com queixa escolar.
18. Houve casos em que o atendimento psicológico não possível contribuir para a superação da queixa? Como foi isso?
19. Na sua opinião, o que prejudica o atendimento psicológico de crianças encaminhadas com queixa escolar?
20. Como você percebe essa interlocução entre a psicologia e as questões escolares?
21. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

**ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia**

ANÁLISE FINAL Nº. 105/10 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU 374/09

Projeto Pesquisa: Conhecendo os bastidores da queixa escolar: da sala de aula ao consultório.

Pesquisador Responsável: Silvia Maria Cintra da Silva

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que: a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa. b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto. c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data de entrega do relatório final: março de 2011.

**SITUAÇÃO: PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO**

**OBS: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.**

Uberlândia, 19 de março de 2010.

Profa. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado  
Coordenadora do CEP/UFU

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Conhecendo os bastidores da queixa escolar: da sala de aula ao consultório”, sob a responsabilidade da aluna Anyellem Pereira Rosa, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – Mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o caminho da constituição da queixa escolar desde a escola até o atendimento psicológico clínico.

Sua participação consiste em aceitar nos conceder entrevistas, que serão gravadas e posteriormente transcritas. Além disso, você nos concede a anuência para publicações científicas dos dados construídos na pesquisa, após sua revisão das transcrições. As gravações estarão sob a responsabilidade das pesquisadoras e serão destruídas após o término da pesquisa.

Fica ainda esclarecido que:

- 1- Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.
- 2- Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.
- 3- Este estudo não oferece nenhum risco a sua saúde e nenhum ônus. Podendo se beneficiar dele com a oportunidade de ter um espaço onde possa conversar sobre suas experiências profissionais e pessoais a respeito de suas vivências com relação à queixa escolar.
- 4- Você é livre na decisão de desistir de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo para o senhor (a).
- 5- Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a).
- 6- Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

- Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva – Av. Pará, 1720 Bloco 2C Campus Umuarama – Uberlândia-MG. Fone (34)3218-2235 E-mail: silvia@ufu.br

- Anyellem Pereira Rosa – Rua Tunísia, 1008, Tibery, Uberlândia-MG. Fone (34) 9166-1299 E-mail: anyellempr@yahoo.com.br

- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) – Av. João Naves de Ávila, 2121 Bloco 11 – Campus Santa Mônica – Uberlândia-MG. Fone: (34) 3239-4531

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Pesquisadoras: Anyellem Pereira Rosa

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

Silvia Maria Cintra da Silva

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

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Participante:

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