



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTÔNIO CARLOS DIAS DA ENCARNAÇÃO JÚNIOR

**ENTRE CRIANÇAS, QUEIXAS ESCOLARES E ATENDIMENTO
PSICOLÓGICO: UM ESTUDO SOBRE O SERVIÇO DE PSICOLOGIA DE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA**

Salvador, BA
2015

ANTÔNIO CARLOS DIAS DA ENCARNAÇÃO JÚNIOR

**ENTRE CRIANÇAS, QUEIXAS ESCOLARES E ATENDIMENTO
PSICOLÓGICO: UM ESTUDO SOBRE O SERVIÇO DE PSICOLOGIA DE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como pré-requisito para conclusão do curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas.

Salvador, BA
2015

E56e Encarnação Júnior, Antônio Carlos Dias da
Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico: um estudo sobre o serviço de psicologia de uma universidade pública baiana/ Antônio Carlos Dias da Encarnação Júnior. – Salvador, 2015.

171 f.:il.

Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

1. Psicologia escolar e educacional 2. Queixas escolares 3. Serviço de Psicologia I. Viégas, Lygia de Sousa II. Universidade Federal da Bahia III. Título.

CDD 150.37

ANTÔNIO CARLOS DIAS DA ENCARNAÇÃO JÚNIOR

**ENTRE CRIANÇAS, QUEIXAS ESCOLARES E ATENDIMENTO PSICOLÓGICO:
UM ESTUDO SOBRE O SERVIÇO DE PSICOLOGIA DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA BAIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como pré-requisito para a conclusão do curso de Mestrado em Educação.

Avaliação: 19 de Novembro de 2015.

Dr. Samir Perez Mortada

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia)

Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

(Universidade de São Paulo)

Dr. Lygia de Sousa Viégas

(Orientadora – Universidade Federal da Bahia)

À militância por uma Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica e às pessoas que nos antecederam nesta luta. Aos que se dedicam diuturnamente para formar mais e mais psicólogos e educadores igualmente comprometidos, ética e politicamente, com as crianças empobrecidas e usurpadas de seus direitos à educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa, *Ana Flávia Soares Conceição*, pelo apoio, dedicação, amor, carinho e paciência, pois o trabalho foi árduo e você sempre esteve do meu lado.

À minha filha, *Maria Luísa Conceição Dias da Encarnação*, que entre balbucios e choros, nunca perdia a oportunidade de tirar minha atenção do trabalho, mostrando com um sorriso sem dentes que todo esforço valeu a pena.

À minha mãe, *Silvia Maria Santos Encarnação*, que leu um romance da escola pra mim quando eu tinha nove anos de idade. Eu não conseguiria terminar a tempo por ser muito lento na leitura. Se não fosse pelos esforços e cobranças nos estudos, certamente eu seria um dos tantos diagnosticados de minha geração.

Ao meu pai, *Antônio Carlos Dias da Encarnação*, que teve como projeto de vida a educação de seus filhos e sempre disse que não deixaria herança em dinheiro, mas em educação. Certamente uma herança melhor, pois estará vivo para presenciar cada conquista de seus filhos.

Ao meu irmão, *Luís Gustavo Santos Encarnação*, que me fez matar minhas primeiras aulas no ensino médio para ler livros de Bakunin e Marx. Hoje eu sei que não entendia muito bem o que tinha escrito ali, mas me tocou, e me guiou até aqui.

Agradeço muito à minha orientadora, *Lygia de Souza Viégas*, pelo carinho, amizade e respeito. Agradeço pela paciência e mais ainda pela dedicação. Um exemplo de militante, cientista e psicóloga que levarei para o resto da vida. Você contribuiu muito para o meu percurso de vida até aqui. Quando eu crescer, quero ser um grande militante, cientista e psicólogo, assim como você.

À Universidade e ao Serviço de Psicologia pesquisado, pelo apoio à realização deste trabalho. Por questão de sigilo, não citarei nomes, mas me refiro a todos os que fazem esta instituição funcionar: secretárias, seguranças, funcionários da limpeza, psicólogas, coordenadora e vice-coordenadora.

Aos colegas de trabalho, que certamente ficaram sobrecarregados com meu afastamento para a realização da pesquisa. Saibam que farei o mesmo por vocês. Afastem-se, estudem e contribuam com produção de conhecimentos que ajudem a classe trabalhadora na construção de um mundo melhor.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida, principalmente nas Universidades que estudei.

Aos professores de psicologia escolar e educacional, principalmente à docente *Marta Elisabete Guimarães Alfano* por ter me resgatado no momento em que fugia da área da educação e por ter me incentivado e ajudado desde o processo de seleção para o Mestrado. Você é um exemplo de pessoa, de professora, psicóloga e de supervisora de estágio.

Aos amigos e colegas que fiz durante o curso de mestrado, os membros do EPIS: *Lívia, Sarah, Pérola, Cácio, Ariane, Liliane, Kléssio, Graça, Maria Isabel, Elaine*. Todos os que

entram, estudam, terminam seus cursos e permanecem, porque se sentem aconchegados, e não faz mal nenhum ficar mais um pouquinho.

Ao grupo de professores e estudantes da pós-graduação do LEPPEL-FACED-UFBA pelo resgate e suporte aos estudos marxistas, principalmente às docentes *Celli Taffarel* e *Elza Peixoto*.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, *Samir Perez Mortada* e *Marilene Proença Rebello de Souza* que, por compor a banca de qualificação, teceram críticas, contribuíram e foram de suma relevância para o desenvolvimento deste trabalho.

Acordo, não tenho trabalho, procuro trabalho, quero trabalhar
O cara me pede o diploma, não tenho diploma, não pude estudar
E querem que eu seja educado, que eu ande arrumado, que eu saiba falar
Aquilo que o mundo me pede não é o que o mundo me dá
Consigno um emprego, começa o emprego, me mato de tanto ralar
Acordo bem cedo, não tenho sossego nem tempo pra raciocinar
Não peço arrego, mas onde que eu chego se eu fico no mesmo lugar?
Brinquedo meu filho me pede, não tenho dinheiro pra dar!
(Gabriel, O Pensador.)

RESUMO

Diante de um momento histórico marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais e aumento do desemprego na luta pela manutenção do capitalismo na condição de modo de produção da existência humana no século XXI, a educação escolar tem sido palco de intervenções político-ideológicas que têm proporcionado o aumento exponencial de crianças encaminhadas aos Serviços de Psicologia, por supostos problemas de comportamento e aprendizagem. A presente pesquisa teve como objetivo caracterizar as crianças encaminhadas por queixas escolares a um Serviço de Psicologia de uma universidade pública baiana, além de identificar as concepções teóricas e metodológicas que orientam as modalidades de atendimento prestadas a esta população. A pesquisa foi realizada através dos arquivos de prontuários deste Serviço, compostos por documentos como Ficha de Triagem, de Evolução do Caso, Encaminhamento Interno e de Encerramento. No total, foram explorados 312 prontuários do arquivo, dos quais 106 foram analisados detalhadamente por serem referentes a Queixas Escolares. Através da Ficha de Triagem identificou-se que, como apontado pela literatura da psicologia escolar e educacional, não se trata de toda e qualquer criança: são predominantemente meninos (69%), negros e pardos (67%), oriundos de famílias com renda até dois salários mínimos (71,6%), cursando entre o 2º e o 4º ano do ensino fundamental (39%) e com idades entre sete e 10 anos (48%). O sistema de categorização das Queixas Escolares utilizado inspirou-se na proposta de Marilene Proença Rebello de Souza (1996), que revelou que às crianças foram atribuídas 246 queixas, uma média de 2,3 queixas por criança. Estas foram referentes a Problemas de Atitude, em 41% dos casos, seguidas de Problemas de Aprendizagem, em 13%. Quanto às duas categorias juntas, foram 44% das queixas relatadas. Do total de 106 casos encontrados, os documentos subsidiaram a identificação de 60 atendimentos prestados por três Modalidades oferecidas pelo Serviço: Terapia Cognitivo-Comportamental (41), Ludoterapia (cinco) e Acompanhamento à Queixa Escolar (oito). Além das modalidades, foram descritos seis casos de avaliação psicodiagnóstica. Os achados indicam que o Serviço de Psicologia pesquisado ofereceu atendimentos em perspectivas patologizantes em duas modalidades: Terapia Cognitivo-Comportamental e Ludoterapia, assim como ofereceu resistência a tais abordagens hegemônicas através do Acompanhamento à Queixa Escolar. Os achados demonstram que o Serviço é um exemplo do embate político relacionado às práticas do psicólogo escolar e educacional frente às queixas escolares que se apresentam na atualidade.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar e Educacional; Queixas Escolares; Serviço de Psicologia.

ABSTRACT

In this historical moment, marked by the rise of social inequality and rising of the unemployment in the struggle for keep the capitalism as the production mode of human existence in the XXI century, the school education has been the scene of political-ideological interventions that have provided an exponential increase of children complaints to Psychology Services by supposed behavioral and learning problems. This study aimed to characterize the school complaints attributed to the children up to a Psychology Department of a Bahian public university, and identify the theoretical and methodological concepts that guide the modalities of treatment provided to this population. The research was conducted through the Service record files, composed of documents as: Screening Record, Case Evolution Record, Internal Routing and Closing. In total, 312 file records were explored, of which 106 were analyzed in detail because they were related to School Complaints. Through Screening records it was identified that, as pointed out by the literature of school and educational psychology, it is not each and every child: they are predominantly boys (69%), blacks and brown (67%), from families with income up to two minimum brasilian wages (71.6%), studuing between the 2nd and the 4th year of primary school (39%) and aged between seven and 10 years (48%). The Categorization System of School Complaints used in this research was inspired by the one proposal by Marilene Proença Rebello de Souza (1996), which revealed that to the children were attributed 246 complaints, an average of 2.3 complaints per child. These were related to Attitude Problems in 41% of the cases, followed by Learning Problems with 13%. For the two categories together, there were 44% of the reported complaints. Of the total of 106 cases found, the documents supported the identification of 60 treatments realized by the institution, provided by three modalities of treatment offered by the Psychological Service: Cognitive-Behavioral Therapy (41), Play Therapy (five) and Accompaniment to the Complaint School (eight). In addition to the modalities, it were described six cases of Psycodiagnostic evaluation. There were found indications that the Psychology Service offered treatments in pathologizing perspective in two modalities: Cognitive-Behavioral Therapy and Play Therapy, and offered resistance to such hegemonical approache through the Accompaniment to the Complaint School. The records found demonstrate that the researched Service is an example of political struggle related to the practices of school and educational psychology in the educational problems that arise today.

Keywords: School and Educational Psychology; School complaints; Psychology Service.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Exemplo de tabela utilizada para identificação do perfil de crianças encaminhadas.	53
Tabela 2 - Exemplo de tabela utilizada para análise das queixas escolares.	54
Tabela 3 - Distribuição de tempo de espera a partir da data de triagem.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Demanda por Queixas Escolares por ano pesquisado.....	59
Gráfico 2 - Frequência da Categoria Sexo.....	60
Gráfico 3 - Frequência da Categoria Cor/Etnia.	60
Gráfico 4 - Frequência por idade das crianças encaminhadas.....	61
Gráfico 5 - Distribuição da frequência de casos por ano escolar no momento da triagem.	62
Gráfico 6 - Distribuição da Natureza das Escolas enquanto Públicas ou Privadas.	63
Gráfico 7 - Distribuição da Escolaridade dos pais..	64
Gráfico 8 – Distribuição da Renda Familiar Mensal.....	65
Gráfico 9 - Distribuição de pessoas dependentes da Renda Familiar.....	65
Gráfico 10 - Distribuição de queixas escolares por categoria de análise.	67
Gráfico 11 - Distribuição de queixas escolares de aprendizagem por subcategorias.....	68
Gráfico 12 - Distribuição de queixas escolares de problemas de atitude por subcategorias.	69
Gráfico 13 - Frequência de conceitos e técnicas descritas na modalidade de Terapia Cognitivo-Comportamental.....	75

LISTA DE SIGLAS

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

FMI – Fundo Monetário Internacional

HTP – House, Tree, Person

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MERCOSUL – Mercado Comum do Cone Sul

NAFTA – Tratado Norte-Americano de Livre Comércio

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PRONERA – Programa Nacional De Educação Na Reforma Agrária

SNGPC - Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados

TCC – Terapia Cognitivo-Comportamental

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	16
2 INTRODUÇÃO	20
3 HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO OS PILARES PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI	23
3.1 1980: POR UMA ESCOLA LIBERTADORA	25
3.2 1990: CONTRA-REVOLUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO ECONÔMICA	28
3.3 EDIFICANDO ESCOLAS QUE NÃO ENSINAM	36
4 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: DAS QUEIXAS ESCOLARES AO CONFRONTO POLÍTICO	43
4.1 OS DOIS POLOS DE UM ENFRENTAMENTO POLÍTICO	46
5 REFERENCIAIS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	49
5.1 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	51
6 AS CRIANÇAS E AS QUEIXAS	56
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA DEMANDA	58
6.2 CARACTERIZAÇÃO DAS QUEIXAS ESCOLARES	65
7 O ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES	72
7.1 ATENDIMENTOS NA MODALIDADE DA TERAPIA COGNITIVO- COMPORTAMENTAL	74
7.2 ATENDIMENTOS NA MODALIDADE DE LUDOTERAPIA	83
7.3 ATENDIMENTOS NA MODALIDADE DE ACOMPANHAMENTO À QUEIXA ESCOLAR	89
7.4 O PROCESSO PSICODIAGNÓSTICO	102
8 DISCUSSÃO	105
8.1 A FICHA DE TRIAGEM	116
8.2 A PSICOLOGIA E SEU COMPROMETIMENTO ÉTICO-POLÍTICO	129
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	151
ANEXO I	154

1 APRESENTAÇÃO

Há algum tempo tenho buscado uma formação que subsidiasse a compreensão dos vários aspectos que envolvem a educação em nosso país. As teorias e pressupostos epistemológicos, tanto na pedagogia quanto na psicologia, são tão numerosos e de tamanha diversidade entre si, que o desafio que sempre norteou esta busca foi a necessidade de uma aproximação com aportes teóricos condizentes com as próprias concepções de homem, conhecimento e mundo, que foram se desenvolvendo no decorrer deste mesmo processo.

Nenhum dos cursos de graduação que concluí (Psicologia e Pedagogia) ofereceu tal coerência e aproximação epistemológica. O de Psicologia, concluído em 2015, foi composto por muitos componentes curriculares que abordaram uma variedade interminável de concepções e conceitos apresentados enquanto verdades parciais de uma complexidade mítica e incognoscível, bem coerente com o combate pós-moderno às metanarrativas. No curso de pedagogia, concluído em 2005, tive a oportunidade de cursar alguns componentes optativos na área da psicologia, marcados essencialmente pela onda devastadora do construtivismo no auge de sua ascensão na primeira década do século XXI. Certamente, estes componentes não ofereceram suporte algum para uma formação marxista embrionária que tive enquanto estagiário do grupo de extensão em Formação de Professores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pela docente Celi Taffarel.

No curso de Psicologia, e posteriormente em um curso de especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, a esperança de me encontrar em meio ao labirinto de teorias e abordagens permanecia, ainda que constantemente desafiada. Apesar de demonstrar algumas fragilidades frente ao ecletismo insipiente da pós-modernidade, aplicar alguns testes psicológicos e cursar o primeiro componente curricular da Ênfase em Saúde do curso de Psicologia, reencontrei-me na subárea da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, após quase ser convencido de que as contribuições da psicologia à educação se restringiam ao que me fora apresentado até então: testes, psicodiagnósticos e psicoterapia para crianças encaminhadas com queixas escolares.

Foi durante o Estágio Básico I e o Componente Curricular: Psicologia Escolar I, do curso de Psicologia, que comecei minha trajetória de retorno às origens de minha formação em educação e ao materialismo histórico, visto que, até então, o contato que tive entre educação, psicologia e psicopedagogia baseava-se na patologização dos processos de escolarização e das supostas dificuldades de aprendizagem. Quanto ao materialismo histórico,

a necessidade surgiu diante de reflexões no decorrer dos componentes que exigiam mais do que as abordagens em psicologia que tive contato até então podiam oferecer.

Percebi que existia algo mais a ser pensado sobre a relação entre psicologia e educação, mesmo sem uma referência clara que me apontasse um caminho a seguir. Este momento de formação foi essencial para o início deste processo, que continuou com o ingresso no Estágio Supervisionado, com a mesma docente, por quem guardo grande carinho e admiração, e os componentes da Ênfase em Educação, o que me levou ao abandono da Ênfase em Saúde, depois do primeiro Componente Curricular cursado e a conseqüente desistência de iniciar o estágio na área de psicoterapia clínica.

Em maio de 2012, tive a oportunidade de participar do I Simpósio Internacional e I Simpósio Baiano “Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou Mito?”. Entre o final de 2012 e meados de 2013, participei de alguns encontros do Grupo de Estudos sobre Medicalização da Educação e da Sociedade oferecido pelo Núcleo Bahia do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade na UFBA onde me senti muito bem com os membros do grupo e com o fato de retornar a esta universidade. Foi onde conheci o trabalho de minha orientadora de mestrado, Lygia de Sousa Viegas, que participou ativamente do Simpósio e de sua organização, além de discutir conosco em um dos encontros do Grupo de Estudos. Estas experiências foram marcantes em minha trajetória de formação, por me permitir vislumbrar a participação em um movimento político que até então eu desconhecia, composto por profissionais e estudantes de diversas áreas de formação e que tem se fortalecido há décadas, através de uma literatura vasta e consistente a ser explorada.

A estas experiências, somou-se o início das atividades de Estágio Supervisionado, quando tive contato com as fichas de triagem do Serviço de Psicologia da Universidade e estagiei com atendimento a grupos de crianças que enfrentavam dificuldades no processo de escolarização. Só então, esboçou-se o interesse na elaboração de um projeto de pesquisa para pleitear o curso de Mestrado em Educação.

O processo formativo foi longo, porém necessário para que eu fosse afetivamente mobilizado diante do avanço da perspectiva medicalizante que, naquele momento, deixara de ser apenas um tema acadêmico de interesse para manifestar-se, na Universidade que estudava, com crianças encaminhadas de escolas e bairros conhecidos da cidade onde moro. Ao descrever a origem das inquietações que motivaram a elaboração e desenvolvimento desta pesquisa, acabo por assumir que participo da tradição cujo compromisso é a crítica da suposta neutralidade científica que embasa os mesmos referenciais teóricos que sustentam as práticas medicalizantes, que agora se apresentam em uma realidade tão palpável.

O interesse pela investigação das queixas escolares e pela formação de psicólogos nesta Universidade originou-se da experiência do Estágio Supervisionado, no qual conviviam vários estagiários e supervisores que adotavam abordagens teórico-metodológicas divergentes de forma tão pacífica. Enquanto alguns buscavam superar a perspectiva medicalizante através de práticas que promovessem reflexões acerca do processo de escolarização por parte de pais, professores e das próprias crianças, outras atividades baseavam-se em práticas de avaliação e diagnóstico de supostos distúrbios e transtornos de aprendizagem que originavam crianças estigmatizadas, encaminhadas às salas multifuncionais e a eventuais laudos que subsidiassem a prescrição de medicamentos por parte de psiquiatras ou neurologistas.

No Mestrado em Educação da UFBA, a perspectiva materialista e dialética da história tem sido encorajada nos componentes curriculares que tive a oportunidade de cursar. Tratou-se de um desafio expressivo, pois exigiu muita leitura para a fundamentação teórica e metodológica a ser adotada no processo de investigação. No entanto, através desta aproximação disciplinada e sistemática, finalmente encontrei uma perspectiva epistemológica que me subsidiou a compreender os “vários aspectos que envolvem a educação em nosso país”, aos quais me referi no início desta apresentação. Passei a reconhecer as múltiplas determinações da esfera educacional, que Maria Helena Souza Patto explora com tanta propriedade em sua obra *A Produção do Fracasso Escolar* (1990/2008).

O referencial teórico marxista foi de grande relevância por fundamentar duas perspectivas das quais busquei me aproximar tanto na área da pedagogia quanto da psicologia. Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica foram fundamentais no processo de formação e pesquisa, principalmente devido aos embates teóricos radicais investidos as perspectivas hegemônicas na educação (neoconstrutivismo e o lema “aprender a aprender”), e na psicologia (ao suposto respeito ético à diversidade teórica, às neurociências e à perspectiva naturalizante de desenvolvimento humano).

Durante o curso de mestrado, pretendi me aprofundar nos seguintes aspectos: a) as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a compreensão da instituição escolar e de seu papel social; b) as contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano; c) o referencial da Crítica à Medicalização da Educação e da Sociedade; d) o processo de formação e atuação profissional de psicólogos; e e) o referencial metodológico materialista histórico-dialético para fundamentação do processo de pesquisa.

Diante de tal trajetória, marcada por esperança e desesperança, na busca de convergência teórico-metodológica e ético-política, na interseção entre psicologia e pedagogia, eis o resultado desta peregrinação.

2 INTRODUÇÃO

Na condição de responsável pela educação das crianças e jovens, a instituição escolar tem enfrentado grandes dificuldades para executar a mais elementar de suas tarefas: ensinar os conhecimentos escolares de maneira compreensível. No entanto, a análise oficial dessas dificuldades exclui sistematicamente os problemas institucionais ou infraestruturais, que mesmo quando reconhecidos, justificam o problema em âmbito individual ao depositar a responsabilidade pelas dificuldades de escolarização nas próprias crianças, em suas famílias e em seus profissionais.

Tal problema educacional apresenta-se de maneira relativamente simples e facilmente compreensível. No entanto, a alta complexidade das questões relacionadas a este tema convoca várias áreas de conhecimento para reflexões profundas que possam promover a resolução de tal questão. Indubitavelmente, a inserção do campo da saúde é a mais preocupante.

Não se trata, pois, da mera inserção do campo da saúde na esfera educacional, onde se acomodam confortavelmente determinadas práticas da ciência psicológica, mas de seu fazer científico, político e filosófico diante de supostas patologias relacionadas ao processo de aprendizagem de determinado perfil sócio-demográfico infanto-juvenil. Em outras palavras, tal preocupação se relaciona com o deslocamento do foco do problema escolar, onde determinados estudantes enfrentam um cotidiano marcado por preconceito, discriminação, silenciamento, violência, negligência, para problemas relacionados a seu desenvolvimento biológico, maturação cerebral, traumas emocionais, lesões cerebrais, regulação de neurotransmissores, etc. Enfim, o deslocamento dos problemas de escolarização enfrentados por determinados estudantes em direção aos supostos transtornos de aprendizagem. (SOUZA, 2002)

De acordo com pesquisas realizadas na área da psicologia escolar e educacional, as crianças e jovens encaminhados aos Serviços de Psicologia não se distribuem de maneira equitativa, tratam-se de crianças predominantemente pobres, do sexo masculino, com idades entre seis e dez anos, estudando entre o primeiro e o quarto ano do ensino fundamental de escolas públicas e em processo de alfabetização. (NAKAMURA, JUNQUEIRA ET AL, 2008; BARBOSA E SILVARES, 1994; BEATRIZ DE PAULA SOUZA, 2007; MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA, 2000)

A perspectiva medicalizante avança através de publicações científicas, diagnósticos, projetos de lei e outros meios que garantem sua hegemonia, enquanto a resistência à naturalização do processo de aprendizagem ergue-se historicamente e tem possibilitado o embate teórico necessário para o enfrentamento da medicalização no campo educacional, compreendendo que a instituição escolar, da forma como se organiza, não tem cumprido seu papel social e tem, assim, dificultado o processo de escolarização de determinadas crianças.

Diante de tal embate político-ideológico nos campos da saúde e da educação, é possível vislumbrar a complexidade e a dificuldade de compreensão dos problemas enfrentados pela instituição escolar. No entanto, o problema relacionado à medicalização da educação só pode ser compreendido através da própria necessidade histórica de uma perspectiva explicativa, e dialeticamente mantenedora, da ineficiência do sistema educacional. Em outras palavras, é necessário compreender os *motivos* pelos quais determinadas crianças *efetivamente não aprendem na escola*, de modo que o insucesso do sistema educacional *careça* de explicações e métodos científicos marcadamente ideológicos e viesados, que acabam por sustentar o próprio sistema educacional que as originam.

A psicologia é uma das ciências que historicamente têm cumprido esse papel. Assim, chegamos propriamente ao objeto de estudo desta pesquisa: A Formação de Psicólogos e o processo de atendimento à demanda por Queixas Escolares em um Serviço de Psicologia de uma universidade pública da Bahia. Quanto ao objetivo, buscou-se investigar a demanda por queixas escolares entre os anos de 2011 e 2013 e compreender os procedimentos e modalidades de atendimento a esta demanda na Instituição.

Quanto ao método de exposição, a primeira sessão abordará o processo de reestruturação econômica e suas repercussões na esfera educacional nas décadas de 1980 e 1990, visto tratar-se de um eixo embrionário para a compreensão da necessidade de uma nova escolarização e formação de psicólogos na organização societária contemporânea. Visa explorar brevemente as condições socioeconômicas que alicerçam tanto a gênese quanto a consolidação histórica do sistema educacional vigente.

Diante de uma nova função imposta ao processo educacional escolar, a segunda sessão aborda a fácil disseminação do aparato ideológico medicalizante entre psicólogos e demais profissionais vinculados à educação, o que se faz necessário para a compreensão do embate teórico, ético e político de resistência à perspectiva hegemônica medicalizante, através do diálogo com pesquisas realizadas no país sobre as queixas escolares e a prática da ciência psicológica frente a estas demandas.

A terceira sessão tem como objetivo expor os procedimentos teórico-metodológicos adotados no processo de pesquisa, bem como as condições materiais, a experiência e o processo de análise das informações obtidas através dos prontuários arquivados no Serviço de Psicologia investigado. Em seguida, na quarta sessão, serão apresentados os achados referentes à demanda por queixas escolares no Serviço, o perfil das crianças encaminhadas, as queixas atribuídas e os procedimentos e modalidades adotadas pela instituição durante o atendimento de tal demanda.

Na quinta sessão, há um diálogo entre a manifestação das queixas escolares e a formação de psicólogos, através dos dados obtidos no Serviço de Psicologia, implicando em um retorno às discussões sobre o modo de produção capitalista de existência, compreendendo o fenômeno da medicalização da educação enquanto parte inerente à dinâmica do sistema educacional capitalista contemporâneo. Trata-se, pois, de uma compreensão preliminar acerca dos impactos do modo de produção capitalista na elaboração de pressupostos pedagógicos, estudo sem o qual não seria possível compreender tais fenômenos enquanto resultantes de relações sociais concretas e estabelecidas em uma realidade material.

Espera-se com esta pesquisa vislumbrar a dinâmica de resistência frente ao aparato ideológico das perspectivas hegemônicas na educação e na psicologia, e na luta pela superação do modo de produção capitalista de existência.

3 HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO OS PILARES PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

O Sistema é muito racional do ponto de vista de seus donos estrangeiros e de nossa burguesia comissionada, que vendeu a alma ao Diabo por um preço que deixaria Fausto envergonhado. Mas o sistema é tão irracional para todos os outros que, quanto mais se desenvolve, mais aguça seus desequilíbrios e tensões, suas candentes contradições. (Eduardo Galeano, 2014)

As ideias que hoje norteiam a compreensão do sistema educacional não partem de mero esforço intelectual. O materialismo histórico nos convoca a pensar o desenvolvimento das ideias enquanto síntese de relações sócio-históricas determinadas, que promovem o desenvolvimento da consciência enquanto imagem subjetiva de uma realidade objetiva que, por sua vez, não se apresenta de maneira sistemática e organizada (MARTINS, 2013). Neste sentido, crer que as ideias surgem enquanto esforço intelectual e que podem compreender e mudar a realidade objetiva é também resultado das próprias relações sociais e históricas promovidas nesta mesma realidade social. Em outras palavras, as condições materiais e históricas que subsidiam nossas experiências de vida são fatores imprescindíveis na maneira subjetiva de compreender o mundo.

Nesse sentido, os problemas de nosso sistema educacional costumam se apresentar em uma realidade caótica, incompreensível e resultante de vários fatores: crianças inaptas a aprender, famílias desestruturadas, necessidade de mais investimentos, má formação de professores, negligência do poder público, e tantos outros fatores confusos, muitas vezes contraditórios, que velam a compreensão do movimento histórico real e deliberado de exclusão da maioria da população à socialização dos conhecimentos que, entendemos, deveria ser promovida pela instituição escolar.

Não se trata de uma realidade incompreensível e inacessível à capacidade de compreensão humana, mas de uma limitação de natureza epistemológica desta capacidade que nos impossibilita acessar o movimento que se apresenta enquanto síntese de determinações altamente complexas, dialeticamente relacionadas, e que só podem ser compreendidas partindo-se de fenômenos parciais em movimento, que nos remetem obrigatoriamente à história do desenvolvimento do fenômeno estudado enquanto parte de uma realidade concreta.

Tais reflexões compõem o início de um longo percurso histórico promovido por Maria Helena Souza Patto (1990/2008), em um clássico da psicologia escolar e educacional

intitulado: A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia. Esta obra configura-se enquanto um marco epistemológico nas pesquisas educacionais e a base para profundas reflexões acerca da prática dos profissionais da educação e da psicologia. A partir de suas contribuições para a compreensão da produção do fracasso escolar, é possível vislumbrar a importância do aprofundamento histórico, do movimento da luta de classes e do papel mantenedor da ordem social na esfera educacional que a psicologia é convocada a cumprir no Brasil desde seu surgimento, condicionado ao saber médico, nas primeiras décadas do século XX. (PATTO, 2008)

O objetivo de ressaltar a relevância de tal obra no início desta exposição refere-se à profundidade de sua análise histórica, que percorre um caminho dialético coerente entre o modo de produção capitalista de existência nos séculos XVIII e XIX e a produção de ideologias legitimadoras das desigualdades sociais geradas por este mesmo modo de produção. Assim, é imprescindível ressaltar a relevância epistemológica de sua obra para o percurso que se pretende desenvolver na primeira parte deste trabalho, no qual temos como objetivo a sistematização de conhecimentos que permitam uma aproximação dos aspectos históricos que fundamentam as ideias contemporâneas sobre educação e formação profissional, destacando-se a dificuldade de escolarização das crianças pobres e a formação de psicólogos. “Realizar esta tarefa requer, (...), um contorno de natureza epistemológica, que nos permite captar o que esta realidade social *é*, a partir e além do que ela *parece ser*”. (PATTO, 2008. p. 30. Grifos da autora)

Por sua vez, o motivo de iniciarmos esta exposição com uma introdução na qual foram apresentados os problemas das queixas escolares, o avanço da perspectiva medicalizante e a crítica à prática do psicólogo inserido neste contexto é a necessidade de se apresentar o que este objeto de estudo *parece ser*. Assim, o desafio que se segue é uma fundamentação histórica que também possa contribuir, ainda que brevemente, para a compreensão do que nosso sistema educacional *é*, e como ele é capaz de *produzir* crianças que enfrentam dificuldades de escolarização, bem como de *produzir* profissionais alheios ao compromisso social com as classes empobrecidas que a psicologia é convocada a cumprir, ao menos desde os anos 1980, precisamente, década pela qual julgamos apropriado iniciar esta trajetória histórica.

3.1 1980: POR UMA ESCOLA LIBERTADORA

Não é possível remeter-se à década de 1980 sem uma contextualização dos movimentos sociais que marcaram o processo de “re”democratização no Brasil. Os movimentos estudantis, sindicais e de outras entidades de classe se fortaleceram diante da crise econômica, da moratória da dívida externa, recessão, congelamento de contas e índices de inflação e desemprego, herdados desde a década anterior. Indubitavelmente, tratou-se de uma década sedenta por modificações estruturais que culminaram na Constituição de 1988, que determina a criação de um Sistema Único de Saúde em seu artigo 196, e que define a educação em seu artigo 205 da seguinte forma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

A história da educação nos mostra que desde a divisão social do trabalho entre manual e intelectual, ainda nas comunidades recém-sedentarizadas, a institucionalização da educação passa a limitar o acesso ao conhecimento à classe dos trabalhadores manuais. Cada conquista ou cada derrota, também na esfera educacional, passa a ser fruto das lutas travadas incessantemente entre tais classes (PONCE, 2010). Assim, não apenas o acesso, mas também a permanência e a melhoria da qualidade da educação oferecida às classes subalternas compõem conquistas históricas das lutas e mobilizações sociais.

Mesmo que a defesa da universalização do acesso à educação tenha feito parte das bandeiras de luta da década de 1920, que culminaram no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, liderados por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (SAVIANI, 2011), a conquista deste direito ainda não se efetivou. O que não significa não reconhecer um avanço, mesmo que tardio, na década de 1980, fruto das mobilizações sociais no contexto de reabertura política pós-Ditadura Civil-Militar no Brasil.

No entanto, as teorias denominadas Crítico-Reprodutivistas, baseadas nas contribuições teóricas de Althusser, Bourdieu, Passeron e Establet, ainda da década de 1970, consideram as instituições enquanto instrumentos de reprodução das desigualdades sociais, dominação cultural e manutenção do status quo, e dentre elas, as críticas mais veementes se dirigem à instituição escolar. Patto (2008) considera que mesmo limitada a ver a escola como um aparelho ideológico do estado, e pela qual não se valeria a pena lutar, foi um momento marcante na história da educação no Brasil a introdução destas teorias, visto que:

Forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embaçamento da visão da exploração seria produzido, segundo esta teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino, instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural. (PATTO, 2008, p. 148)

Tais pressupostos exigiram um complemento teórico que incorporasse às críticas a instituição escolar, até então vista meramente enquanto aparelho ideológico do estado, elementos que superassem a perspectiva reprodutivista e imobilizante que estas teorias em última instância defendiam. Era necessário reconhecer o potencial revolucionário da escola, uma instituição atravessada por contradições, e estrategicamente indispensável para a formação de seres humanos comprometidos com a superação da sociedade capitalista. Em outras palavras, era necessário manter a crítica, superar a perspectiva pessimista de reprodução social, e, em seguida, avançar para a elaboração de propostas efetivamente pedagógicas. Neste sentido, as teorias crítico-reprodutivistas não se configuram enquanto teorias pedagógicas, mas entre as teorias educacionais, ou *sobre* a educação (SAVIANI, 2011).

As discussões e propostas efetivamente pedagógicas que permearam esta década são marcadas pelos movimentos de esquerda, propostas que sustentavam a esperança de um sistema educacional público, gratuito, laico, de qualidade e que subsidiasse uma formação humana emancipatória e politicamente comprometida. Neste bojo, destacam-se a Pedagogia da Libertação, inicialmente proposta por Paulo Freire, ainda na década de 1960, e que retorna com grande impacto nas ideias pedagógicas pós-“re”democratização na década 1980; e a Pedagogia Histórico-Crítica, que ainda permanece em atividade acadêmica (SAVIANI, 2011)¹.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a incorporação e superação das teorias crítico-reprodutivistas compreende que: o capitalismo avança sobre a educação por conceber o processo educativo como fundamental para a manutenção de sua hegemonia, através da qual a realidade objetiva é velada e obscurecida, inibindo o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores humanas e sua consciência, que passa a ser a imagem subjetiva de

¹ Vale citar também, enquanto propostas pedagógicas oriundas das discussões desta década: a “Educação Popular”, a “Pedagogia da Prática”, a “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”. Um breve resumo destas propostas pode ser encontrado na obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, de Dermeval Saviani (SAVIANI, 2011. p. 413-424).

uma realidade objetiva *distorcida*, parcial e fragmentada através de ideologias, conceitos e instituições naturalizadas. Deste modo, nossa compreensão diacrônica da existência humana permanece inibida, afetando uma capacidade fundamental para a perspectiva de alterações possíveis e viáveis da ordem social no decorrer do processo histórico. Segundo Martins:

Destarte, o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Em face de tal tarefa, essa imagem não se constitui como um espelho mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Formam-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos. (MARTINS, 2013. p. 11, grifos nossos)

Até então, percebemos o impacto do contexto histórico da década de 1980 na elaboração das perspectivas pedagógicas que *seriam* esperadas para a década de 1990. No entanto, também no campo da psicologia, é possível perceber um movimento de aproximação significativo da esfera social para a compreensão dos aspectos psicológicos.

Segundo levantamento realizado por Matos (1992), a frequência de projetos de pesquisa em pós-graduação na área da psicologia entre 1980 e 1987 foi predominantemente marcada pela psicologia social e pela psicologia clínica. Segundo a pesquisadora, a psicologia “desenvolve várias intervenções comunitárias. No princípio desta década estas tinham um caráter quase político ou ideológico, de conscientização social, pode-se dizer” (MATOS, p. 155).

Destaca-se no campo da psicologia social da década de 1980 a produção e orientação de pesquisas voltadas à crítica e busca por superação da psicologia social norte-americana e europeia, cabendo menção à obra de Silvia Lane.

As críticas que Silvia Lane dirigia à psicologia social tradicional também se patenteiam nos trabalhos de seus orientandos. Era comum que os primeiros capítulos das teses e dissertações orientadas por Silvia Lane apresentassem essas revisões críticas. Dois exemplos: a) a tese defendida por Bader Sawaia, em 1979, sob o título "Ibitinga – Suas práticas econômicas e representações sociais", tem o seu primeiro capítulo dedicado às duas grandes tendências dominantes da psicologia social norte-americana: a Gestalt e o behaviorismo; nela, Sawaia apresenta também o materialismo histórico-dialético como o referencial teórico-analítico que guia sua crítica e sua pesquisa; b) Antonio Ciampa, em sua dissertação defendida em 1977, intitulada "A identidade social e suas relações com a ideologia", produziu um longo capítulo em que realiza a crítica à psicologia social norte-americana, sobretudo no que se refere às teorias sobre a identidade, e apresenta a categoria ideologia em sua acepção marxiana. Estes dois exemplos são úteis no sentido de marcar que a publicação de *Psicologia social: o homem em movimento* não é o início da trajetória desta escola de pensamento, mas sim, uma importante síntese de um período, o seu ponto alto. (...) Essa psicologia social, que no Brasil se desenvolvia, logo se encontraria no terreno das lutas sociais com a Educação Popular e com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). (CARVALHO E SOUZA, 2010, p. 714)

A partir da força dos movimentos sociais da década de 1980, responsáveis por avanços significativos em direção a uma sociedade justa e igualitária, e, como vimos, seus impactos nas ciências educacionais e psicológicas, “os movimentos contra-revolucionários da classe dominante” (FERNANDES, 2006) empreenderam grandes reestruturações econômicas a partir da década de 1990, que da mesma forma vieram a repercutir profundamente nestas ciências e a proporcionar o surgimento de pressupostos e ideologias que viessem a fundamentá-las até a contemporaneidade.

3.2 1990: CONTRA-REVOLUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO ECONÔMICA

Diante de tamanhas expectativas oriundas dos movimentos sociais da década anterior no campo da psicologia e da educação, os anos de 1990 caracterizam-se por incomensurável frustração. Para que se faça compreensível a guinada de tais áreas de conhecimento, faz-se necessário o aprofundamento no processo de reestruturação produtiva e seus impactos nestas áreas do conhecimento científico.

Para tanto, explorou-se as contribuições de Ricardo Antunes e Giovanni Alves (2004) e José Paulo Netto (2012) acerca da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista no final do século XX; além do referencial da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural representada por Dermeval Saviani (2011), no que se refere aos impactos desta reestruturação na esfera educacional contemporânea, complementado por Newton Duarte (2011) no aprofundamento das concepções ideológicas oriundas desta nova condição, expressas no neoconstrutivismo e no lema “aprender a aprender”.

Com a dissolução da União Soviética e o que se considera o fim da Guerra Fria no início da década de 1990, o caminho aberto para a mundialização do modo de produção capitalista proporcionou grandes impactos em várias esferas da vida social nos mais diversos países do mundo. As tecnologias de comunicação proporcionaram um processo internacional de integração econômica, social e cultural, além da mundialização do comércio e das transações financeiras, movimentação volátil de capital estrangeiro, migração e disseminação de conhecimentos e avanços tecnológicos. A década de 1990, assim, foi marcada pela reestruturação do capitalismo mundial e seus impactos econômicos que nos remetem a reflexões sobre as reformas educacionais e a própria concepção pedagógica hegemônica que deve nortear a educação de um novo homem para o século XXI (FIGUEREDO, 2009).

Para a efetiva reestruturação mundial capitalista, os órgãos internacionais multiplicaram-se em quantidade e influência: para a regulamentação do comércio mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA); e para investimentos e financiamentos internacionais, o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tais instituições internacionais passaram a exercer grande impacto na esfera econômica dos países da periferia do capitalismo, principalmente na América Latina, desde o final da década de 1980. Assumiram “a liderança no processo de renegociação da dívida desses países, por meio de uma série de condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas, circunscritas aos Planos de Estabilização e aos empréstimos para os ajustes estruturais” (FIGUEREDO, 2009. p.1124). De maneira convergente, Netto afirma:

No que toca às exigências imediatas do grande capital, o projeto neoliberal restaurador viu-se resumido no tríplice mote da “flexibilização” (da produção, das relações de trabalho), da “desregulamentação” (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da “privatização” (do patrimônio estatal). Se esta última transferiu ao grande capital, parcelas expressivas de riquezas públicas, especial mas não exclusivamente nos países periféricos, a “desregulamentação” liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento, propiciando, entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais. Quanto à “flexibilização”, embora dirigida principalmente para liquidar direitos laborais conquistados a duras penas pelos vendedores da força de trabalho, ela também afetou padrões de produção consolidados na vigência do taylorismo fordista. (NETTO, 2012, p. 417)

Como resultado do Consenso de Washington de 1989, que designou as diretrizes econômicas para a reestruturação capitalista neoliberal em direção ao século XXI (disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reformas tributárias, juros e câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação econômica e trabalhista e direito à propriedade intelectual):

Desde os anos 1990, em todos os continentes registraram-se crises financeiras, expressões localizadas da dinâmica necessariamente contraditória do sistema capitalista. E crises, não só as financeiras, fazem, também necessariamente, parte da dinâmica capitalista — não existe capitalismo sem crise. (NETTO, 2012. p. 415)

Enquanto efeitos colaterais de tais readequações, as crises econômicas se alastraram pelo mundo: na bolsa de Nova York em 1987, no México em 1994, na Ásia em 1997, na

Rússia em 1998 e na Argentina em 1999 e 2002. As crises ainda se alastraram pelos “Tigres Asiáticos, a crise da Bolsa Nasdaq, a crise da bolha imobiliária e, agora, a crise do euro” (NETTO, 2012, p. 416).

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. (SAVIANI, 2011, p. 428)

No Brasil, as expectativas nos movimentos sociais e pela “re”democratização foram frustradas pelos escândalos de corrupção, congelamento das cadernetas de poupança e dos investimentos financeiros, a queda de barreiras de importação para o favorecimento da competição do mercado internacional com o comércio e a indústria nacional, renúncia presidencial frente a um *impeachment* iminente, dentre outros eventos catastróficos que molestaram as aspirações dos movimentos sociais da década anterior.

Com a inserção do país no mercado internacional, um movimento mantido após a estabilização da economia com o plano Real, a abertura da economia aos investimentos do capital financeiro e os sucessivos empréstimos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FIGUEREDO, 2009), vieram também o processo de *racionalização* dos serviços públicos, arrocho salarial, a substituição de servidores estáveis pelo processo de terceirização e as políticas de privatização das estatais.

No âmbito dos investimentos internacionais, por compreenderem a educação como um aspecto importante da economia, as condições impostas para a efetivação de empréstimos e financiamentos por parte do FMI e do Banco Mundial ressaltam a importância da esfera educacional no processo de reestruturação econômica dos países. O progresso econômico passa a ser visto também como garantia de pagamento futuro da dívida, mediante maior produtividade econômica da população.

A necessidade de promover reformas na educação está inscrita no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país. A argumentação para justificar a reforma educacional centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e à integração à globalização. (FIGUEIREDO, 2009, p. 1125)²

² Figueiredo exemplifica citando o seguinte trecho do Banco Mundial: “é certo que as taxas mais elevadas de repetência e consequentemente evasão entre crianças de grupos de baixa renda são um dos principais fatores que contribuem às disparidades de renda no Brasil, e também é um empecilho à produtividade do trabalho e ao crescimento econômico”. (Banco Mundial, 1993, p. 23 apud Figueiredo, 2009, p. 1126)

É assim que os princípios de produtividade, eficiência e eficácia, que norteiam a necessidade de avaliação constante dos resultados da prática pedagógica no país, originam-se nos investimentos internacionais. “Na década de 1990, a intervenção do Banco Mundial na política educacional brasileira teve um total de financiamento combinado de cerca de US\$ 1 bilhão, com a aprovação de 6 projetos que contemplaram 13 estados brasileiros.” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1126). Deste modo, as condicionalidades exigidas para a captação de recursos foram impostas pelos índices de sucesso mensurados por diversos métodos de avaliação, que acabaram por promover a competitividade entre os Estados.

Em síntese, na década de 1990, os projetos financiados para o ensino fundamental brasileiro, pelo Banco Mundial, objetivaram enfrentar o fracasso escolar, interpretado como indicador de ineficiência e falta de qualidade. Os componentes ou programas de ação dos projetos financiados para o ensino fundamental priorizaram orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência, a qualidade, a produtividade e a racionalidade econômica. (FIGUEIREDO, 2009, p. 1135-1136)

Saviani (2011) destaca este momento histórico como precursor dos sistemas nacionais de avaliação: “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (p. 439).

Buscando promover o maior resultado com o mínimo de dispêndio possível, as políticas tecnicistas originalmente caracterizavam-se pela *padronização* de procedimentos nas indústrias, e posteriormente nas escolas, quando ainda inspiradas pelo modelo do taylorismo-fordismo. A política para a alocação de recursos, quando da influência toyotista a partir da década de 1990, passa a adotar a postura de *flexibilização* dos resultados alcançados.

O Ciclo Básico de Alfabetização, portanto, juntamente com os programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração e Aceleração da Aprendizagem, garantiram a melhoria do fluxo escolar e o critério da racionalidade econômica. (FIGUEIREDO, 2009, p. 1133)

Uma vez flexibilizados, os resultados do processo educativo passam a ser vistos como resultados positivos das intervenções internacionais na educação. A má qualidade do sistema educacional, marcado pela defasagem idade-série, altos índices de reprovação e evasão escolar, passam a ser explicados ideologicamente pela falta de eficiência e eficácia na produtividade educacional. Seria a expressão da própria ineficiência na gestão dos serviços

públicos e uma prova da necessidade de adequação aos novos modelos de reestruturação produtiva.

O projeto Nordeste II visou à redução das taxas de evasão e repetência. A ênfase era alcançar a racionalização dos níveis de gastos nos quatro estados contemplados pelo projeto. A racionalização efetivar-se-ia por meio de reduções do quadro de pessoal e realocações das despesas para os materiais didáticos e o treinamento dos professores, com o que se esperava elevar a qualidade, traduzida em fluxos mais eficientes nos sistemas de ensino estadual e municipal (FIGUEIREDO, 2009, p. 1132, baseada em Banco Mundial, 1993). Os programas e projetos implementados nas décadas de 1980 e de 1990, no ensino fundamental, contribuíram para melhorar o fluxo escolar, por meio da chamada promoção automática e da correção da defasagem idade-série; condições consideradas necessárias para alcançar os critérios de produtividade e de racionalidade econômica. (FIGUEIREDO, 2009, p. 1132 - 1133)

Como consequência da busca por aumento da produtividade educacional, as políticas de aceleração e progressão continuada se expandiram enquanto forma de resolver o problema da retenção e evasão escolar. A Progressão Continuada, mesmo no campo das ideias como “promoção automática” desde a década de 1950, é efetivamente implementada em vários estados brasileiros, a partir da década de 1990, a exemplo do Estado de São Paulo em 1998:

Com a intenção de alterar os altos índices de reprovação, defasagem série/idade e evasão, cujas marcas na educação pública brasileira são, há décadas, apontadas como grave sintoma de que a escola estava fracassando em seu papel, a Progressão Continuada geralmente tem sido implantada sob a forma de decreto-lei. (VIÉGAS, 2007, p. 307)

Mesmo com a política de Progressão Continuada, ainda permaneciam as dificuldades pedagógicas. Segundo Viégas (2007), este regime educacional:

Apenas contribuiu para o agravamento das “dificuldades de aprendizagem” e dos “problemas de comportamento” na escola. Tal situação parecia ainda mais acentuada quando falavam [os professores] dos alunos mais pobres, momentos em que era possível notar a forte presença do preconceito em relação a tais alunos e suas famílias, julgadas como “desestruturadas”, “desinteressadas” e, no limite, as principais “culpadas pelo fracasso escolar” de seus filhos. (VIEGAS, 2007, p. 321)

A explicação oficial, no entanto, insiste em afirmar que a permanência do fracasso escolar decorre da falta de qualificação dos professores. Com isso, emergem propostas objetivando o aumento da produtividade docente por meio de cursos de formação e o uso de materiais didáticos especialmente voltados para uma categoria de alunos que comprometiam a eficácia do sistema escolar. Figueiredo, citando o Banco Mundial, afirma:

No projeto Nordeste II, no componente Treinamento de Professores e Diretores de Escolas, destacou-se a necessidade de utilização efetiva de novos materiais pedagógicos a serem fornecidos pelo projeto, incluindo novos métodos de gerenciamento de tempo em classe, bem como de novas estratégias de ensino para reduzir a repetência, como o reforço de aprendizado para alunos lentos, e padrões de promoção mais flexíveis (BANCO MUNDIAL, 1993, p. 23 apud FIGUEIREDO, 2009, p. 1134)

Desta forma, as políticas de flexibilização dos parâmetros para aprovação escolar, a política de ciclos, as classes de aceleração e as práticas de avaliação constantes do sistema educacional, desde a educação básica ao ensino superior, permanecem praticamente inalteradas apesar das críticas e estudos que questionam seus pressupostos de eficiência e eficácia em detrimento à qualidade do processo educativo. Neste sentido, mesmo não sendo aprofundadas as reflexões sobre cada uma destas políticas educacionais, é necessário ressaltar que elas compõem mais um dos pressupostos pedagógicos hegemônicos da educação contemporânea, o “neotecnicismo”. (SAVIANI, 2011, p. 437-441)

Com o rearranjo do conceito de “Qualidade Total” das empresas para o sistema educacional, os princípios de eficiência e eficácia, que se adaptam à educação através da quase erradicação da repetência e da evasão, da aplicação de métodos e materiais didáticos específicos para a aceleração da aprendizagem de crianças supostamente lentas, dos cursos de formação para professores e gestores escolares para o aumento de sua produtividade com menores custos, além da política de alocação de recursos seguindo méritos de produtividade aferidos pelos sistemas de avaliação (aspecto marcante na exigência de produtividade científica docente em nível superior), os pressupostos neotecnicistas fundamentam-se na técnica adequada de ensino e de avaliação que repercutam dados satisfatórios mediante os custos de investimento inicial.

A educação, pois, passa a ser vista como qualquer outra mercadoria comercializável, dotada de qualidades diferentes até mesmo entre alunos de uma mesma sala de aula, que mesmo no último ano do ensino fundamental pode ser composta por crianças alfabetizadas e em processo de alfabetização, desde que não custem ao erário um valor excessivo por este conhecimento através de altos índices de reprovação e evasão. Nesse processo:

Manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinavam como prestadores de serviços, os que aprendiam como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (SAVIANI, 2011, p. 440)

Ressaltemos que, como vimos anteriormente, os que apresentam déficit em sua formação poderão adquirir estes conhecimentos futuramente através da compra de cursos suplementares que fazem parte de seus próprios investimentos pessoais para a conquista de sua empregabilidade.

Ricardo Antunes e Giovanni Alves (2004) elencam aspectos relevantes do plano de reestruturação produtiva e seus impactos nas relações de trabalho, que acabam por nos remeter ao próprio processo educativo na formação de mão de obra “qualificada” para a ocupação dos novos postos de trabalho. Os aspectos mais relevantes estão relacionados ao: 1) processo de desindustrialização no Brasil, México, Argentina, entre outros países da América Latina, a partir da inserção da modernização propiciada pelas novas tecnologias e gestão organizacional, a exemplo da redução dos trabalhadores bancários na década de 1990; 2) a redução substancial da estabilidade empregatícia, principalmente pela privatização e terceirização dos serviços públicos; 3) que acabam por remeter os trabalhadores a formas desregulamentadas de trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado, etc., além de enormes níveis de desemprego; 4) nesta multidão, se encaixam os jovens e as pessoas com mais de 40 anos que enfrentam dificuldades em seu ingresso e reinserção no mercado de trabalho, respectivamente; 5) o mercado de trabalho, por sua vez, passa a ser mais exigente e instável, necessitando um perfil profissional que demanda permanente atualização; 6) devido às dificuldades enfrentadas na inserção no mercado de trabalho formal e estável, os contingentes de trabalhadores assumem o papel de “empreendedores”, tanto na abertura de comércios de pequeno porte quanto no investimento constante em sua própria qualificação.

O investimento na formação pessoal constitui um dos pressupostos fundamentais dos princípios educativos que norteiam a educação para o século XXI. Chegamos, pois, ao conceito de *Empregabilidade*, que se configura enquanto um aspecto ideológico indispensável para a reflexão necessária sobre o processo de formação da mão de obra para o século XXI, incluindo-se os profissionais de nível superior.

A sociedade produtora de mercadorias torna (...) ainda mais *profunda e interiorizada* a condição do estranhamento presente na subjetividade operária e dissemina novas objetivações fetichizadas que se impõem à classe-que-vive-do-trabalho. Um exemplo forte é dado pela necessidade crescente de *qualificar-se melhor e preparar-se* mais para conseguir trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”, palavra-fetichismo que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação. (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 347. Grifos dos autores).

Diante da constante necessidade de adaptar-se a um mercado de trabalho em constantes mudanças, principalmente relacionadas às demandas imediatas de produção específica e temporária, regidas pelo princípio toyotista conhecido como *Just in Time*, “o mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da cultura fordista, fortemente especializados, que são substituídos pelo trabalhador polivalente e multifuncional da era toyotista.” (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 339). Eis que surge a necessidade de adaptar-se *constantemente*. Ouçamos o que afirma Delors:

O rápido aumento do desemprego nos últimos anos em vários países constitui, em muitos aspectos, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico. Ao se substituir a mão de obra por um capital técnico inovador que aumenta constantemente a produtividade do trabalho, está-se contribuindo para o subemprego de parte dessa mão de obra. Esse fenômeno afetou, em primeiro lugar, os trabalhadores de execução; no entanto, ele começa a atingir, a partir de agora, tarefas de concepção e de cálculo. A generalização da inteligência artificial ameaça fazer que o fenômeno alcance os níveis superiores da cadeia de qualificação. Não se trata, apenas, da exclusão de grupos de indivíduos mal-preparados do emprego ou até da sociedade, mas de uma evolução que poderá modificar o lugar e até a própria natureza do trabalho nas sociedades de amanhã. (DELORS, 2012, p. 65)

A dissolução da estabilidade empregatícia e a precarização das relações de trabalho tornam propício o surgimento da ideologia do status de empregabilidade, responsabilidade do próprio trabalhador que passa a viver sob a ameaça constante de juntar-se à multidão de desempregados. No entanto, a ideologia de empregabilidade não se sustenta enquanto status conquistado; passa a ser uma condição momentânea, sincrônica, um objetivo abstrato e inatingível, uma condição vitalícia do trabalho contemporâneo.

Para Saviani (2011), a reestruturação produtiva que se estabelece segundo as novas bases econômicas repercutem na escola. Agora, o que se “pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade” (p. 430).

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a “pedagogia da exclusão” lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a sua limitação incontornável. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão. (SAVIANI, 2011, p. 431)

Tendo analisado tais questões do ponto de vista econômico e ideológico, vejamos como ela se materializa na construção das propostas pedagógicas para o novo século.

3.3 EDIFICANDO ESCOLAS QUE NÃO ENSINAM

Originalmente, ainda na era de ouro do capitalismo, do Estado de bem-estar social e do pleno emprego proporcionado pela industrialização no taylorismo-fordismo, a teoria do “Capital Humano” preconizava a responsabilidade das instituições escolares na formação da mão de obra necessária para o então mercado de trabalho em expansão. Tratava-se de indivíduos capazes de produzir riqueza social e renda individual a partir da educação escolar, movimento conhecido como produtivismo. Assim, o “neoprodutivismo” (SAVIANI, 2011, p. 429-431), constitui-se enquanto fundamento para os pressupostos pedagógicos para a educação contemporânea, na medida em que transfere a responsabilidade de formação da mão de obra para o trabalhador, cabendo ao próprio indivíduo buscar sua empregabilidade em um mercado cada vez mais competitivo.

Diante de tal demanda, imposta pelas condições atuais do mercado de trabalho, a escola é convocada a exercer seu papel de aparelho ideológico do Estado - obviamente, não sem as contradições e potencialidades inerentes a seu papel social. Desse modo, ao processo educativo voltado para a formação de mão de obra qualificada, impõe-se outro princípio pedagógico norteador para a educação do século XXI. Como critica Saviani:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para o método; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2011, p. 431)

Newton Duarte (2011), em sua obra: *Vigotski e o Aprender a Aprender: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana*, destaca que o Movimento da Escola Nova na década de 1930, no Brasil, fundamentou-se nas bases teóricas de Adolphe Ferrière, Jonh Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Roger Cousinet, Édouard Claparède e outros, entre os mais importantes, Jean Piaget.

O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema “aprender a aprender”. (...) E a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2011, p. 434).

De acordo com Duarte (2011) e Saviani (2011), o lema “aprender a aprender” surge no movimento da Escola Nova propondo a formação do mercado de trabalho para as políticas keynesianas de *pleno emprego* e industrialização, mas são reformuladas e denominadas enquanto “neoescolanovismo” na medida em que o lema e os princípios pedagógicos permanecem, mas agora voltados para a *competição* no mercado de trabalho e para a garantia da empregabilidade.

Quando combinados e incorporados ao “neoescolanovismo”, a epistemologia genética piagetiana sobre o desenvolvimento humano passa a exercer um papel fundamental na efetiva inserção do lema “aprender a aprender” na esfera educacional, visto que se propõe a elucidar o processo de *construção individual da aprendizagem*, a aquisição de conhecimentos voltados para a *adaptação do sujeito*. Assim, podemos dizer que no final do século XX, o “neoconstrutivismo” embasou psicologicamente a teoria pedagógica “neoescolanovista”, tornou-se “referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar (...) uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores” (SAVIANI, 2011, p. 435). Segundo Duarte,

O construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal (...). É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como palavra de ordem que caracteriza uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional. (DUARTE, 2011, p. 34)

Resumidamente, os quatro princípios valorativos elencados por Duarte (2011, p. 37 - 51) sintetizam os fundamentos da (pelo autor denominada) *Revolução de Copérnico na Educação*, visto que ocorre um deslocamento do processo educativo, antes centrado no professor e em suas práticas pedagógicas, para agora centrar-se no processo de aprendizagem da criança. Tais princípios são apresentados da seguinte forma:

- 1) As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo (DUARTE, 2011, p. 39).
- 2) Trata-se da ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente (DUARTE, 2011, p. 40).
- 3) Trata-se do princípio segundo o qual a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. (...) consiste em ressaltar que além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento, e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja a necessidade inerente à própria atividade da criança (DUARTE, 2011, p. 46-47).
- 4) A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudanças (...). O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (...) Trata-se, pois, de uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. (DUARTE, 2011, p. 47-49)

O auge da proposta capitalista para a educação escolar em prol de sua perpetuação no século XXI é apresentada no Relatório Jacques Delors, elaborado por solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O documento foi editado e publicado com o título “Educação: um Tesouro a Descobrir” (2012).

Sobre a função da escola, o documento declara a preocupação com a disseminação do conhecimento científico, privilegiando o método de pesquisa e descoberta individual (cada um por si), desprezando a socialização de conhecimentos já acumulados pela humanidade.

Nessa visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule, no começo da vida, determinada quantidade de conhecimentos de que se possa abastecer indefinidamente. Antes disso, é necessário estar à altura para aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudanças. (DELORS, 2012, p. 73)

Desse ponto de vista, deve-se repetir, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas, de modo a tornar-se, para toda a vida, “amiga da ciência”. (...) Como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo. (...) Aprender a conhecer pressupõem, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando-se a atenção, a memória e o pensamento. (DELORS, 2012, p. 74-75)

Tal proposta de educação escolar é apresentada no relatório enquanto democrática e adequada a todos. No entanto, os princípios são reafirmados e declaradamente direcionados à educação dos pobres, de maneira que ensiná-los e compartilhar conhecimentos com eles é

considerado, literalmente, “um erro”. Nas palavras do autor, “Qualquer tentativa para considerar a educação básica como uma espécie de bagagem educativa mínima reservada às populações mais desfavorecidas seria, de fato, um erro.” (DELORS, 2012, p. 103)

A escola, na condição de instrumento propício para a formação de mão de obra, não deveria se preocupar com a disseminação de conhecimentos necessários para o mercado de trabalho. Deve formar adultos adaptados e adaptáveis à condição constante de desempregados em potencial. Ainda segundo o relatório:

Não é possível solicitar aos sistemas educacionais que formem mão de obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, primordialmente, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 2012, p. 59)

É sobre tal lógica de função da educação escolar que se edifica o aparato ideológico criticado acima por Saviani (2011), a chamada “pedagogia da exclusão”. De fato, a interpretação de Saviani é acertada. É o que vemos, por exemplo, na afirmação de Delors:

O princípio geral da ação que deve presidir essa perspectiva do desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o estímulo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao autoemprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, objetivando a criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. (DELORS, 2012, p. 68)

Quanto ao financiamento da educação, o documento aponta para a necessidade de educação ao “longo de toda a vida”, o que à primeira vista seria demasiadamente oneroso aos cofres públicos. Assim:

São várias as formas de financiamento privado: participação – ainda que limitada – das famílias ou dos estudantes nos custos da escolaridade; responsabilização das comunidades locais por uma parte dos custos de construção e manutenção das escolas; envolvimento de empresas no financiamento da formação profissional; e autofinanciamento parcial, no caso de escolas técnicas e profissionais ou de universidades, graças ao estabelecimento de contratos de pesquisa. (DELORS, 2012, p.146)

A mercantilização da educação, que escamoteia as desigualdades sociais com um discurso de igualdade de oportunidades, chega ao ápice numa proposta de reestruturação do sistema educacional na forma de “poupança”³: um investimento educacional que garantiria

³ A proposta foi adaptada pelo então governador de Minas Gerais Aécio Neves: “Criado em 2007, durante a gestão dele no governo de Minas Gerais, o Poupança Jovem atende 9 das 853 cidades do Estado. O governo

que toda criança tivesse acesso a um determinado tempo de estudos e que sua família poderia depositar dinheiro numa conta bancária para garantir mais tempo de sua escolarização.

A Comissão analisou, ainda, uma solução mais audaciosa. Considerando que a educação deve prosseguir ao longo de toda a vida, poderia pensar-se em atribuir a cada jovem, no momento em que começa sua escolaridade, um crédito de tempo para a educação, correspondente a determinado número de anos de ensino. Esse crédito seria depositado na sua conta, em um banco que se encarregaria de gerenciar, de algum modo e para cada jovem, um capital de tempo escolhido, provido dos meios financeiros adequados. Cada jovem disporia desse capital de acordo com a sua experiência escolar e as suas próprias opções. Poderia conservar uma parte desse capital para, na vida pós-escolar ou na vida adulta, poder beneficiar-se das possibilidades da formação contínua. Teria igualmente a possibilidade de aumentar esse capital, fazendo depósitos financeiros na sua conta no “banco de tempo atribuído”, como se se tratasse de uma espécie de conta poupança consagrada à educação. Talvez essa reforma parecerá demasiado radical ou sistemática, tendo em vistas as condições e práticas existentes neste ou naquele país, mas poderia ser aproveitada na sua motivação – lutar contra a desigualdade de oportunidades – na forma de crédito concedido apenas no fim do período de escolaridade obrigatória e que permitiria ao adolescente escolher o seu caminho sem hipotecar o futuro. (DELORS, 2012, p. 148-149)

No que tange à função educacional das universidades, responsáveis pela formação tanto de educadores como de psicólogos, os princípios educacionais se manifestam da seguinte maneira:

É preciso que as universidades continuem à altura de responder a essa procura, constantemente adaptando os novos cursos às necessidades da sociedade (...). A preocupação com a flexibilidade obriga a preservar, sempre que possível, o caráter pluridimensional do ensino superior, a fim de assegurar aos diplomados uma preparação adequada para sua entrada no mercado de trabalho. (DELORS, 2012, p. 117)

No caso da formação de psicólogos, tais pressupostos se manifestam nas diretrizes curriculares de 2004, que estabelecem em seu artigo 3º (dentre outros) os seguintes princípios:

- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;
- e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- g) Aprimoramento e capacitação contínuos.

local abre uma poupança para o aluno, que pode retirar R\$ 3.000 no final do ensino médio, se cumprir requisitos de frequência e atividades extras. Acessado em 20 de outubro de 2015: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/08/1505799-beneficio-para-estudantes-criado-por-aecio-so-atinge-1-das-cidades-de-mg.shtml>.

Assim, o psicólogo deve ser formado para atuar e se adaptar aos mais diversos espaços e situações: clínicas, empresas, hospitais, escolas, atendimentos individuais, grupais, familiares, tendo contato introdutório com as mais diversas abordagens psicológicas.

Num século em constantes mudanças, o psicólogo deve ser versátil e aproveitar todas as oportunidades possíveis de atuação, sob pena de ser assolado pelo desemprego estrutural. O profissional deve estar preparado para qualquer oportunidade de atendimento, até mesmo para garantir seu próprio sustento. Seja qual for a especificidade do caso, ele deve estar preparado para atuar. O curso generalista, que proporciona contato introdutório com psicanálise, análise do comportamento, gestão de pessoas, psicologia escolar e educacional, clínica ampliada, psicologia social, avaliação psicológica, psicodiagnóstico, pesquisa, é a proposta de educação superior para o curso de psicologia preconizada pelo Relatório da UNESCO (2012).

Após a apresentação dos pressupostos pedagógicos hegemônicos na esfera educacional (neotecnicismo, neoprodutivismo, neoescolanovismo e neoconstrutivismo), torna-se mais clara a influência das classes dominantes na oferta de uma educação *convenientemente flexível* para a classe subalterna, bem como o reflexo de seus interesses no poder público em determinados temas no contexto escolar, como: a aquisição de televisores e computadores e a construção de bibliotecas e laboratórios, em detrimento à valorização social, profissional e financeira dos professores; o crescimento do número de escolas e universidades privadas; o crescimento da Educação à Distância e das pós-graduações *lato sensu*; os currículos flexíveis; a importância das aulas práticas e dos estágios; a pedagogia por projetos a partir do interesse dos alunos; a “teoria do professor reflexivo” nos cursos de *reciclagem*, a teoria das competências e habilidades individuais; os cursos de graduação “pluridimensional”; e tantos outros aspectos que se consolidam na esfera educacional a partir dos anos de 1990.

Não é difícil, pois, perceber o impacto destes princípios na eficácia do sistema educacional brasileiro, marcado até a década de 1990 por altos níveis de repetência e evasão, e após esta década, por dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens no processo de escolarização, ainda que promovidos pelos anos escolares.

Em suma, trata-se, pois, de gerenciar melhor os recursos existentes sem prejudicar a qualidade e equidade em uma perspectiva de longo prazo. Esse princípio leva-nos a analisar diferentes meios de melhorar a eficácia interna da educação. Por exemplo, a redução das taxas de repetência e de abandono escolar, particularmente elevadas na África e na América Latina, ao diminuir o número total de alunos que permanecem na escola, deve aumentar a pertinência e a eficácia da despesa com a educação. Calcula-se que, no Brasil, o custo das repetências represente cerca de 2,5 bilhões de dólares por ano. Esse valor poderia ser investido, de forma útil, no desenvolvimento da educação pré-escolar, a fim de permitir melhor escolarização posterior das crianças. (DELORS, 2012, p. 147-148)

Assim, o percurso argumentativo que aqui se encerra teve como objetivo denunciar que a calamidade do sistema educacional brasileiro permanece e se modifica na reestruturação econômica para a consolidação do modo de produção capitalista na década de 1990. Tal estrutura engendra os pressupostos pedagógicos hegemônicos que norteiam e explicam, em sua essência, a problemática educacional e o *desastroso desempenho escolar para com seus alunos*, e por isso, fez-se necessário tal percurso histórico.

Muito embora o fracasso seja da instituição escolar, nos moldes em que vem sendo organizada, diante de crianças que efetivamente não-aprendem-na-escola (MOYSÉS, 2001), a explicação *político-ideológica* que emerge mediante o compromisso científico de áreas da medicina, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia e outras fundamenta-se, em última instância, nos mesmos princípios valorativos expostos e na mesma *Revolução de Copérnico* empreendida à educação escolar, propostos por Duarte (2011). *Afinal de contas, se a criança é o centro do processo educativo, ela é, também, o centro do processo “não educativo”*. A ideologia medicalizante, pois, exerce uma função essencial para a manutenção do sistema educacional que a origina.

Tal qual a ideologia da empregabilidade, os interesses mantenedores da ordem capitalista precisam ser velados pela ideologia medicalizante, dentre estes, encontram-se *também*: a necessidade de mão de obra não especializada e flexível, a redução de custos aos cofres públicos e a manutenção do estado de desemprego estrutural. Tudo isso através da manutenção da função mais nefasta que o sistema escolar pode exercer: o de aparato ideológico do estado.

A perspectiva medicalizante, pois, visa obscurecer a ineficiência do sistema escolar, legitimando a responsabilização das próprias crianças pelas dificuldades de escolarização, e quando adultas, serão sugeridas a crer que seu baixo status de empregabilidade é fruto de sua própria *incapacidade de aprender a trabalhar*, que, por sua vez, é fruto de sua suposta *incapacidade de aprender*, que se resume simplesmente em sua suposta *incapacidade*. Certamente, há histórias de rebeldia (PATTO, 2008; MOYSÉS, 2001), no entanto, o intuito de tal aparato ideológico é a submissão e a contenção, em médio prazo: 1) do maior contingente possível de adultos conformados com as condições de subemprego e desemprego estrutural que se vislumbra no século XXI; 2) de adultos que agradecem a Deus quando algum direito lhes for atendido (trabalho, educação, saúde); e 3) que lhes seja velado que nada disso é obra do acaso.

4 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: DAS QUEIXAS ESCOLARES AO CONFRONTO POLÍTICO

A análise dos pressupostos teóricos e ideológicos feita no capítulo anterior objetivou o estudo de aspectos histórico-sociais que repercutiram na educação escolar nas últimas décadas, atualizando a contextualização histórica de contribuições anteriores, visto que boa parte delas aborda: 1) a dinâmica da vida diária escolar *pré-construtivista*; 2) a formação de psicólogos anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia de 2004; e 3) a caracterização das queixas escolares nos Serviços de Psicologia principalmente no *estado de São Paulo*.

Para a pesquisa realizada, este momento da argumentação exige o aprofundamento das contribuições de pesquisas realizadas no país nas décadas de 1980 e 1990, no que se refere a: a) produção do fracasso escolar; b) encaminhamentos por queixas escolares; c) formação de psicólogos; e d) impacto subjetivo da perspectiva medicalizante nos sujeitos envolvidos.

Deste modo, Maria Helena Souza Patto (1990/2008), Marilene Proença Rebello de Souza (2000) e Maria Aparecida Affonso Moysés (2001) foram referências fundamentais por suas contribuições acadêmicas extremamente relevantes. Sua atualidade comprova o rigor e o compromisso metodológico com a produção de conhecimento, além da triste realidade educacional brasileira, que permanece praticamente inalterada neste hiato de aproximadamente 30 anos.

Não de maneira pacífica, a ideologia dominante se firmou hegemonicamente nos rumos da educação no país, e na medida em que os graves problemas do sistema educacional brasileiro são traduzidos em problemas de crianças e jovens que não aprendem nas escolas, faz-se necessária a presença de uma *suposta ciência* na elaboração de um novo aparato ideológico para legitimar o sistema educacional oferecido, culpabilizando a vítima que não aprende. Por outro lado, é necessário que se formem profissionais cientificamente respaldados que se aliem a esta perspectiva ideológica, tanto de maneira *deliberada* quanto como resultado de uma *formação acrítica e negligente* para com sua prática social.

Nesse sentido, pode-se compreender que o resultado do processo educacional, tanto na formação de profissionais psicólogos quanto na educação básica, é marcado pelos interesses da classe dominante no modo de produção capitalista das últimas décadas, que se expressam em vários aspectos do cotidiano das instituições educacionais e nos pressupostos teórico-

metodológicos que sustentam suas práticas (neoprodutivismo, neoescolanovismo, neotecnicismo e neoconstrutivismo).

Com a ascensão da perspectiva medicalizante, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais da saúde têm diagnosticado e tratado (muitas vezes com o recurso de fármacos) determinadas crianças, de maneira indiscriminada. Compreendem as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização sob uma perspectiva individualizante, patologizante e reducionista, que se remete ao âmbito microestrutural na compreensão de um movimento que silencia as inquietações dos profissionais da educação e das crianças, adolescentes e jovens que não se encaixam em nosso modelo institucional escolar excludente (MOYSES, 2001).

Os profissionais da educação têm assumido tal perspectiva de compreensão do fracasso escolar. Aconselham os pais dos estudantes a buscar o “discurso competente” (PATTO, 2009) de médicos, psicológicos, psicopedagógicos e de outros supostos especialistas, de maneira que o “não-aprender-na-escola” (MOYSES, 2001) passa a ser compreendido como uma limitação da criança, supostamente portadora de transtornos, déficits e traumas emocionais, blindando, assim, a instituição escolar das críticas necessárias e inibindo a realização de discussões epistemológicas e paradigmáticas do sistema educacional.

Neste bojo, várias pesquisas realizadas no país indicam que o alvo da medicalização não se configura de maneira equitativa. Ao contrário, tais crianças e jovens abarcam um perfil suficientemente claro da população escolar. Nos estudos desenvolvidos na Universidade de São Paulo por Beatriz de Paula Souza e Kelly Regina Sobral (2007), 79% dos estudantes encaminhados para atendimentos psicológicos no Instituto de Psicologia da USP eram do sexo masculino, 74% tinham entre 7 e 12 anos de idade e 66% encontravam-se no primeiro ciclo do ensino fundamental; enquanto no segundo ciclo, a procura foi de 17%. É importante destacar que 10% da demanda por Orientação às Queixas Escolares no Instituto de Psicologia desta instituição são da Educação Infantil e 12% da 1ª série do Ensino Fundamental. As autoras destacam que “a crescente pressão por alfabetização neste momento, que ainda pode ser considerado inicial na carreira escolar, pode estar determinando esse fenômeno” (p. 126).

Em pesquisa realizada por Marilene Proença Rebello de Souza (2000), envolvendo cinco serviços de psicologia vinculados a universidades paulistas, e analisando 268 prontuários de crianças e adolescentes, a pesquisadora descreve que:

As crianças atendidas pelos psicólogos encontram-se, em sua maioria, no início do processo de alfabetização. A amostra pesquisada caracteriza-se da seguinte maneira: a média de idade dos encaminhamentos é de 9,3 anos, e 66% dos alunos estão

cursando entre a primeira e a terceira séries do Ensino Fundamental; destes, 35% encontram-se na segunda série. Do total de encaminhamentos, aproximadamente 7 em cada 10 crianças são meninos. (SOUZA, 200, p. 135)

Dentre as queixas apresentadas nos prontuários, “os educadores denominam problemas de aprendizagem atrelados a problemas de atitudes em sala de aula (26%), ou somente problemas de aprendizagem (24%) ou ainda apenas problemas de atitudes (19%)” (SOUZA, 2000, p. 136).

Em estudo realizado no Nordeste do país, geograficamente mais próximo de onde se desenvolveu a presente pesquisa, João Ilo Coelho Barbosa e Edwiges E. M. Silveiras (1994) investigaram Clínicas-Escola da cidade de Fortaleza. Os resultados coincidem com as pesquisas descritas anteriormente: dentre a demanda infantil, 51% das crianças tinham entre 6 e 10 anos de idade, 64% eram do sexo masculino e 19% das crianças foram encaminhadas pela própria escola. Quanto às queixas escolares mais frequentes, se compreendermos que as categorias de análise se aproximam, os dados também se aproximam dos relatados por M. P. R. Souza (2000): mau desempenho escolar (20%) e agressividade e comportamento agitado (16,5%).

Na cidade de Porto Velho, também por meio de prontuários do Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Rondônia, as pesquisadoras Mariana Sathie Nakamura, Maria Hercília Rodrigues Junqueira, et al (2008), constataram que o perfil das crianças atendidas também corrobora com as pesquisas supracitadas:

Do total de prontuários analisados, 77% da clientela com queixa escolar era composta de meninos e apenas 23% de meninas, na faixa etária de 5 a 14 anos (48% entre 5 e 9 anos), cursando os primeiros anos do ensino fundamental (22% na 1ª série) na rede pública (91%) e, em sua maioria, com renda familiar de um salário mínimo. (NAKAMURA et al., 2008)

Nesta pesquisa, as categorias utilizadas para a análise dos prontuários quanto às queixas escolares foram inspiradas na proposta elaborada por M. P. R. Souza (2000), por meio da qual a autora revela que, no caso dos serviços pesquisados, as causas atribuídas às dificuldades escolares nos prontuários se referem a supostos problemas de aprendizagem em 81% das queixas e 71% referem-se a problemas de atitude ou comportamento. Os dados apontam quantitativos discrepantes dos anteriormente descritos, de modo que é possível cogitar que diferentes regiões do país têm enfrentado dificuldades em maior ou menor grau para a superação da tese hegemônica medicalizante.

Diante de tais resultados, é evidente o caráter individualizante das queixas e do próprio processo psicodiagnóstico, responsabilizando o sujeito enquanto supostamente portador de

distúrbios e transtornos que afetam seu processo de escolarização, ignorando as múltiplas determinações que se estabelecem no processo de escolarização e que com frequência culminam no fracasso escolar das crianças mais pobres, principalmente durante a alfabetização.

Achados como os que foram apresentados têm nos servido para melhor conhecer, compreender e atender àqueles que nos procuram, possibilitando-nos escapar a individualizações e patologizações equivocadas de suas dificuldades escolares e de seu sofrimento. Permitem acompanhar o impacto das políticas públicas em educação na produção de encaminhamentos a psicólogos, possibilita um olhar mais crítico a pesquisas na área – confirmando ou não seus resultados –, permite perceber sutilezas insuspeitas e formular diversas interrogações que, esperamos, sejam respondidas por investigações futuras. (SOUZA, 2007, p. 87)

Assim, assumimos o desafio proposto por Souza no sentido de contribuir com a compreensão do fenômeno em terras baianas.

4.1 OS DOIS POLOS DE UM ENFRENTAMENTO POLÍTICO

Como recurso ao avanço da medicalização da vida em todos os seus âmbitos, a quinta versão do controverso Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), lançado em maio de 2013 pela *American Psychiatric Association*, tem fomentado discussões nos mais diversos meios de comunicação por ampliar o número de psicopatologias e modificar os critérios de avaliação e diagnóstico. Tais diretrizes impactam diretamente na realidade escolar, pois ampliam o quantitativo de crianças passíveis de enquadramentos psicopatológicos descritos.

Diante dos avanços da perspectiva medicalizante, a indústria da doença tem ampliado seus lucros. Os supostos transtornos e distúrbios comportamentais e de aprendizagem incluem as crianças e adolescentes na condição de clientela de vários mercados: exames, máquinas de diagnóstico, instrumentos de avaliação psicológica, consultas com especialistas, publicações, editoras de livros especializados, financiamento de pesquisas, eventos científicos, planos de saúde, medicamentos, e tantos outros meios que garantam nicho de mercado e mantenham a economia do setor permanentemente aquecida.

Como ganho secundário, essa forma de compreender e intervir no fenômeno do fracasso escolar configura-se como mais uma conveniência do aparato ideológico a serviço do capital: além de gerar lucros para uma parcela da população, cala o mal-estar da parcela majoritária, tornando-a doente a ser tratada.

Enquanto a perspectiva medicalizante avança a olhos nus, o mesmo ocorre de forma significativa no enfrentamento e questionamento acerca da existência de limitações endógenas relativas a um determinado perfil de crianças encaminhadas. De fato:

Diversas entidades nacionais organizaram, em 2010, o I Seminário Internacional Educação Medicalizada, no qual foi lançado o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, com a construção coletiva e posterior leitura pública do *Manifesto de lançamento do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*. (VIÉGAS et al, 2014, p.11)

Na esteira dessa luta, o Conselho Federal de Psicologia lançou no ano de 2012, uma campanha e um documento intitulados “Não à Medicalização da Vida”, que apontam as preocupações diante da tendência crescente da compra e dispensação do medicamento metilfenidato pelos órgãos públicos entre 2008 e 2012. Os dados mostram uma elevação de 43.320 para 1.156.016 comprimidos, ou seja, um aumento exorbitante de 1.284% em apenas cinco anos. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2012). Considerando a região nordeste do país, o Sistema Nacional de Gerenciamento De Produtos Controlados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (SNGPC/ANVISA), constatou que no primeiro semestre de 2009 foram vendidas 7.760 caixas de Ritalina, enquanto no primeiro semestre de 2014 foram de 55.665, um crescimento de 717% no período.

No âmbito das políticas públicas, o processo de medicalização também tem avançado no país através de projetos de lei em todas as esferas de poder. Em nível federal, o projeto de lei nº 7081/2010, de autoria do senador Gerson Camata, foi aprovado em junho de 2013 na Comissão de Educação da Câmara, dirigindo-se à Comissão de Finanças e Tributação e posteriormente à Comissão de Constituição e Justiça, segundo o sítio da Câmara dos Deputados⁴. O projeto, ainda em tramitação e alvo de muita controvérsia, prevê a implantação de equipes multiprofissionais para o diagnóstico e o tratamento da Dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na educação básica.

De acordo com Marilene Proença Rebello Souza e Felipe Oliveira (2013), a perspectiva medicalizante tem enfrentado resistência crescente em âmbito acadêmico e, por isso, tem buscado a consolidação de suas propostas na esfera legal. Os autores apontam que são 18 projetos de lei em tramitação apenas nas Câmaras Legislativas Municipal e Estadual de São Paulo e no Congresso Federal que versam sobre “proposições de implementação de programas de diagnóstico e tratamento; programas de apoio a pessoas diagnosticadas;

⁴ Atualmente o Projeto de Lei encontra-se na Comissão de Constituição e Justiça. Acessada em 05 de Outubro de 2015: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>.

definição do conceito de dislexia; proposta de Dia Nacional da Atenção; e aplicação do conceito de transtorno” (p. 206).

Em contrapartida, o projeto de lei nº 247/2012, de autoria da senadora Ângela Portela, disponível no sítio do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade⁵, propõe a alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente para instituir medidas destinadas à prevenção do uso inadequado de psicofármacos por crianças e adolescentes, argumentando a falta de comprovações científicas e o impacto destes medicamentos em seu processo de desenvolvimento. Cumpre ainda informar que o Ministério da Saúde, por meio das coordenações gerais de Saúde da Criança e Aleitamento Materno; Saúde dos Adolescentes e dos Jovens; de Saúde Mental, Álcool e outras drogas, lançou recentemente as “Recomendações do Ministério da Saúde para a adoção de práticas não medicalizantes e para a publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes”⁶.

O embate político entre posicionamentos divergentes, tanto em esfera acadêmica quanto jurídica, demonstra a resistência acerca da compreensão da gênese dos problemas de escolarização de crianças pobres, e explicita os interesses político-ideológicos envolvidos em tal disputa.

Neste momento da exposição, serão apresentados os procedimentos metodológicos desta pesquisa para que, em seguida, sejam apresentados e discutidos os achados que possibilitem situar, no campo da luta de classes e das concepções e práticas descritas nos prontuários, a dimensão de tal embate ético-político no Serviço de Psicologia investigado.

⁵ Atualmente o Projeto encontra-se na Comissão de Seguridade Social e Família, sendo designado como relator o deputado Osmar Terra (PMDB-RS). Acessado em 05 de Outubro de 2015: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=860918>.

⁶ Disponível em: (Cf. <http://medicalizacao.org.br/ministerio-da-saude-publica-recomendacoes-sobre-o-uso-abusivo-de-medicamentos-na-infancia/>). Acessado em 03 de novembro de 2015.

5 REFERENCIAIS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Diante do cenário ameaçador que se enfrenta na atualidade, o tema desta investigação é a manifestação das queixas escolares no Serviço de Psicologia de uma universidade pública baiana e o processo de formação profissional do psicólogo para atuação em âmbito escolar e educacional. Neste contexto, buscou-se investigar a demanda por atendimentos no Serviço de Psicologia desta Universidade, que partiram das escolas e dos pais ou responsáveis de crianças e adolescentes que enfrentam dificuldades em seus processos de escolarização, além das modalidades de atendimentos oferecidas a esta população.

Os Serviços de Psicologia prestam atendimentos a esta demanda concomitantemente à formação profissional de seus estagiários. Assim sendo, esta pesquisa buscou investigar quais os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram, entre os anos de 2011 e 2013, a formação do profissional em psicologia para atuação em âmbito escolar e educacional nos estágios supervisionados desenvolvidos neste Serviço, referentes aos atendimentos às queixas escolares. Buscaram-se também respostas às seguintes questões: quais são as características dos estudantes encaminhados a este Serviço de Psicologia por queixas escolares? Quais são as queixas apresentadas? Quais os procedimentos e encaminhamentos dados a esta demanda? Sob que perspectivas e referenciais teóricos alicerçam-se estas práticas no processo de formação destes profissionais?

Objetivou-se investigar a demanda por queixas escolares no Serviço de Psicologia e compreender o processo de formação profissional do psicólogo para atuação na esfera escolar e educacional nesta Instituição entre os anos de 2011 e 2013.

Assim sendo, os objetivos específicos foram:

- a) Identificar as demandas por queixas escolares apresentadas neste Serviço de Psicologia;
- b) Caracterizar a população de crianças e adolescentes que chegaram ao Serviço de Psicologia aos quais atribuíram queixas escolares;
- c) Analisar as queixas escolares apresentadas no processo de triagem;
- d) Avaliar criticamente as concepções teóricas e metodológicas norteadoras das práticas profissionais nos Estágios Supervisionados frente a esta demanda;
- e) Compreender os Serviços de Psicologia enquanto espaço de formação profissional.

Diante de tais objetivos, a concepção materialista e dialética da histórica, que tem se firmado enquanto referencial na produção do conhecimento na psicologia escolar e

educacional em uma perspectiva crítica, foi de suma relevância para esta investigação. Buscou-se, pois, a superação da pseudoconcreticidade da compreensão hegemônica acerca do fracasso escolar, que caminha na direção da individualização do problema. Kosik (1976) nos apresenta a dialética como:

O pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível se chegar à compreensão da realidade. (...) O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real. (KOSIK, 1976, p. 20)

Pretendeu-se compreender o fenômeno pesquisado a partir de categorias dialéticas (CHEPTULIN, 2004), visando o movimento e as contradições deste fenômeno. Para isso, foi necessário promover o diálogo entre aspectos quantitativos e qualitativos sobre as queixas apresentadas, as características das crianças, dos atendimentos prestados e da formação profissional de psicólogos de maneira historicamente referenciada. A investigação buscou estabelecer relações que desvelassem as particularidades e singularidades pertinentes às queixas escolares e às modalidades de atendimento prestadas pelo Serviço de Psicologia, de modo que o diálogo com pesquisas congêneres favorecesse a compreensão do fenômeno em âmbito geral.

As informações sobre a caracterização do perfil das crianças e adolescentes e categorização das queixas foram analisadas através da elaboração de gráficos, tabelas e levantamento quantitativo de aspectos relevantes contidos nas fichas de triagem, tais quais: sexo, idade, natureza da escola (se pública ou privada), renda familiar, escolaridade dos pais ou responsáveis. Quanto às queixas escolares, a análise baseou-se no sistema de categorização desenvolvido por Souza (2000), visto que tem sido adotado por outros estudos no país, o que pode favorecer o diálogo entre os achados desta investigação e demais pesquisas relacionadas. Este sistema foi resumido por Nakamura et al. da seguinte forma:

Problemas de aprendizagem – problema na leitura e escrita, quantificação, problemas de aprendizagem vagamente descritos em que não são oferecidas informações suficientes para a análise. Problemas referentes ao ritmo de aprendizagem – por não acompanhar os conteúdos ou os colegas, história de repetência e problemas com a lição de casa. Problemas de atitude – que são relativos à desobediência das regras da sala de aula, agressividade, timidez, comportamento infantil ou imaturo, desatenção e desinteresse pelas tarefas, nervosismo e irritação por medo de errar ou por difícil socialização. Problemas de relacionamento – da criança em relação ao professor ou do professor em relação à criança. Outros problemas relacionados à aprendizagem – em que os pais não acreditam que haja algum problema de aprendizagem com seu filho e solicitação específica para avaliação psicológica. (NAKAMURA et al, 2008, p. 425)

Tais categorias serão mais detalhadas no quarto capítulo, quando serão apresentados e categorizados os achados da pesquisa no que se refere às queixas escolares.

5.1 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

O período de coleta de informações realizou-se entre outubro de 2014 e março de 2015, quando foi coletado e analisado um total de 312 fichas de prontuários que compõem os arquivos de casos encerrados e fichas de triagem infantil que aguardavam atendimento na Instituição. Todos os arquivos foram lidos e categorizados entre queixas escolares, objeto de estudo desta pesquisa, e demais atendimentos realizados pelo Serviço de Psicologia, que não foram analisados.

Como outras universidades brasileiras provenientes do processo de Reforma Universitária, a instituição pesquisada enfrentou problemas na conclusão de obras importantes para seu funcionamento, incluindo-se o imóvel do Serviço de Psicologia. Assim, durante os anos iniciais de funcionamento, o Serviço estava instalado em um prédio alugado no centro da cidade, situação que perdurou o processo de coleta de informações desta pesquisa. Atualmente, o prédio já finalizado e em funcionamento, disponibiliza condições muito melhores de prestação de serviço psicológico à população.

O imóvel ocupado pelo Serviço era composto no térreo por uma recepção com seis acentos na sala de espera, dois sanitários e três salas de atendimento. No primeiro andar, uma sala de atendimento, uma sala de arquivos encerrados e documentos institucionais, uma sala de supervisão/reunião e uma reservada aos estagiários. Tratou-se de um espaço modesto de apenas quatro salas de atendimento, onde as dificuldades foram enfrentadas por todos, inclusive o pesquisador, visto que na ausência de espaço mais apropriado à coleta, a pesquisa foi realizada na sala de estagiários.

A sala, com cerca de oito metros quadrados, com um bebedouro, dez carteiras escolares e um armário coletivo, era frequentada pelos estagiários que entravam e saíam constantemente. Esperavam as pessoas para atendimento, se distraíam, conversavam, descansavam, atualizavam prontuários, discutiam, escreviam trabalhos acadêmicos. Não se tratou de um espaço próprio para a coleta de informações de uma pesquisa, mas foi um espaço acolhedor e rico em informações extraoficiais que, indubitavelmente, enriqueceram este trabalho.

Quanto à leitura e categorização de *todas* as fichas de casos encerrados, tal metodologia justifica-se devido à ausência de organização catalográfica, numérica ou por categorias dos arquivos no Serviço, até então organizadas apenas por ordem alfabética, o que impossibilitava a identificação de queixas escolares sem a leitura minimamente parcial dos documentos. Como durante a coleta os casos continuavam em atendimento, sendo às vezes concluídos e arquivados, tal método também foi necessário para que fossem identificados, pelo nome das pessoas, os prontuários que foram arquivados durante a coleta, permitindo o retorno apenas aos documentos não lidos anteriormente.

A numeração das fichas foi realizada no decorrer do processo de coleta através do ingresso de três psicólogas contratadas para atuar no Serviço. É necessário ressaltar que este trabalho será de grande valia para pesquisas futuramente realizadas neste Serviço, mas que não afetou positiva ou negativamente o andamento desta. Além das psicólogas, o Serviço conta com pessoas nas seguintes funções: recepcionista, segurança, serviços gerais, coordenação e vice-coordenação.

A leitura e coleta de informações das fichas não relacionadas a queixas escolares se deu de maneira breve e objetiva, sendo um rico material de análise para outras pesquisas. Nos casos de queixas escolares, foi realizada uma leitura mais detalhada e minuciosa das informações sobre o perfil das crianças, a caracterização das queixas e do processo de atendimento. No que se refere ao atendimento, o mesmo era composto pelos seguintes processos: 1) triagem, 2) avaliação psicológica, 3) modalidade de atendimento e 4) motivo do encerramento.

A faixa etária estabelecida para a inclusão na pesquisa foi entre 4 e 17 anos de idade. Todavia, a leitura de todas as fichas permitiu a identificação e inclusão de três casos de crianças ainda com três anos de idade. O mesmo aconteceu com a faixa etária acima de 18 anos, não cogitada nem incluída na análise e exposição dos achados, mas que podem originar uma publicação específica e podem ser objeto de estudo de outras pesquisadas.

A análise dos casos foi realizada através da confecção de uma planilha que permitisse a visualização e comparação de *cada categoria de todos os casos* pesquisados, na vertical, e *todas as categorias de cada caso*, na análise horizontal. A título de ilustração, segue a imagem de uma tabela resumida e simplificada onde foram selecionados dois casos curtos e não atendidos por limitação de espaço. Em anexo, apresenta-se tabela com todos os casos analisados, englobando as seguintes categorias: número do caso, sexo, idade, queixa e modalidade de atendimento.

Nome	Sexo	Idade	Renda e pessoas na família	Queixa	Cor	Série/Escola	Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe	Tipo de Ficha / Data / Contato	Encerramento / Número de sessões/ faltas/ Atendimento	Modalidade de Atendimento	Detalhes	Intervenção e Procedimentos	Visita à Escola
XXX XX	M	3	2 Salários 4 pessoas	Agressividade, bate e morde os colegas, começou com pancada na cabeça depois de queda, empurrado pela mãe de um colega.	Negro	Maternal 2/ Centro Educativo XXXXXX	2º grau	3º grau	Triagem: 8/2013. Contato: 7/2014.	Não apresenta mais o comportamento. Arquivado.	Não se Aplica	Pediatra indicou um psicólogo	Não se Aplica	Não se Aplica
XXX XX	M	12	2 Salários 5 pessoas	Não se concentra na sala, não obedece em casa, violência do pai contra a mãe e ele. Queixa na escola, inquieto, fica triste, se preocupa ao sair de casa, diz que quando crescer vai se vingar do pai, esconde a bebida do pai.	Pardo	6º ano/ XXXXXX	Analfabeto	1º grau incompleto	Triagem: 7/2012. Contato: 7/2013	Sem interesse no atendimento. Arquivado.	Não se Aplica	Desenvolvimento: prematuro, problema de aprender a ler e escrever. Avó materna: depressão. Pai: álcool. Parecer Conclusivo: a criança necessita de acompanhamento devido influência que sua estrutura familiar exerce em seus comportamentos, principalmente escolares.	Não se Aplica	Não se Aplica

Tabela 1 - Exemplo de tabela utilizada para identificação do perfil de crianças encaminhadas.

Essa organização permitiu que as informações fossem estudadas de maneira exaustiva e possibilitou que cada caso fosse analisado de forma particular, sendo possível identificar aspectos importantes quanto a concepções e práticas profissionais de estagiários ligados a diferentes abordagens da ciência psicológica.

As categorias organizadas verticalmente favoreceram a identificação da frequência de idade, sexo, renda familiar e outras, numericamente caracterizáveis. Não foi necessária a utilização de programa ou pacote estatístico para a análise das informações, sendo todos os cálculos realizados manualmente.

Na esfera qualitativa, a análise foi realizada após uma leitura exaustiva que resultou nas discussões apresentadas nos capítulos posteriores. Esta metodologia se aplicou às informações de livre preenchimento do triador e do estagiário. Na ficha de triagem, destacam-se a queixa inicial, o parecer conclusivo e o encaminhamento. Nos demais documentos dos prontuários, esta leitura foi necessária na Ficha de Evolução, que descreve as sessões ou encontros durante os atendimentos, e na Ficha de Encerramento. Além destes, também foram lidos e analisados os relatórios e exames anexos aos prontuários oriundos de outras instituições e profissionais, como médicos, psicopedagogos, oficiais de justiça.

As queixas escolares atribuídas às crianças foram analisadas a partir de outra planilha, de modo separado das demais categorias pesquisadas. Nesta tabela, cada queixa foi lida e

fragmentada em subcategorias baseadas no sistema de categorização de Souza (2000). A tabela abaixo ilustra apenas as subcategorias referentes à queixa descrita, uma vez que o sistema completo conta com 16 subcategorias divididas em quatro grandes categorias, que também serão detalhadas no capítulo concernente.

Nome	Queixa Apresentadas na Triagem	Categoria 1 Problemas de Aprendizagem a) Leitura e Escrita	Categoria 1 Problemas de Aprendizagem - d) Ritmo de Aprendizagem	Categoria 1 Problemas de Aprendizagem - e) Histórico de Repetência	Categoria 2 Problemas de Atitude - a) Dosobediência na Sala de Aula / Agitação / Inquietação	Categoria 2 Problemas de Atitude - b) Agressividade	Categoria 2 Problemas de Atitude - c) Timidez
XXXXX XXXX	Ingressou na escola e começou a ficar mais lento, tanto nas atividades escolares com em casa. Lentidão, timidez e problemas de leitura. Escola reclama que ele não quer fazer as tarefas. Já repetiu o 1º ano 2 vezes, não sabe ler quase nada, não brinca com outras crianças. Dificuldades dele em se expressar em casa e na escola. A tia percebeu quando ensina os deveres de casa, a criança fica um tempo parado pensando como se faz as letras, como se escreve o "a". Apresenta comportamentos agressivos: xinga, briga, grita; diz: "vou me vingar, vou me matar".	X	X	X	X	X	X

Tabela 2 - Exemplo de tabela utilizada para análise das queixas escolares.

A única necessidade de adequação da proposta de Souza (2000) a esta pesquisa foi a inclusão de uma subcategoria referente às queixas de “baixa autoestima”. Devido à frequência deste termo nas queixas analisadas e à natureza, mesmo que controversa, do conceito, definiu-se por incluí-lo na categoria 2: Problemas de Atitude.

A fragmentação das queixas em subcategorias viabilizou apenas a identificação da frequência de cada uma delas, sendo imprescindível a análise de cada queixa de maneira singular e vista na totalidade das informações coletadas do caso, visto que têm muito a dizer sobre as concepções e modos de lidar com os problemas de escolarização por parte de quem as apresenta.

Quanto às demais categorias pesquisadas, optou-se pela exposição do método de análise no corpo do texto com o intuito de facilitar sua compreensão. Algumas delas ofereceram dificuldades de padronização e classificação, o que impossibilitava sua quantificação enquanto categoria una. A renda familiar, por exemplo, em algumas fichas foi preenchida como salários mínimos, enquanto outras se referiam à moeda corrente. Quanto à escolaridade, a educação infantil foi muitas vezes preenchida na ficha de triagem como Jardim, Maternal, Infantil, enquanto outras já aparecem no sistema de Grupos: G1, G2. A maneira de lidar com tais especificidades será apresentada junto com os achados de cada categoria.

A identificação das modalidades de atendimento deu-se por aproximação metodológica e termos técnicos empregados na descrição dos documentos, visto que nenhuma delas se

autodeclarou alinhada a qualquer das grandes abordagens tradicionais da psicologia. Assim, foi possível a identificação de três modalidades de atendimento distintas e atuantes no Serviço no período investigado: Terapia Cognitivo-Comportamental, Ludoterapia e Acompanhamento à Queixa Escolar.

É necessário esclarecer que cada prontuário descreve a trajetória da pessoa no Serviço de Psicologia, representando um “caso”. Houve casos em que a criança participou de duas modalidades de atendimento através do encaminhamento interno, o que justifica o fato do quantitativo de casos atendidos pelas modalidades ser maior que o número de casos.

Nesta exposição foram apresentadas descrições literais dos arquivos de prontuários. No entanto, devido à necessidade de sigilo, os nomes foram substituídos, a depender da situação, por: “a criança”, “o garoto”, “a menina”, “a professora”, “a mãe”. Algumas alterações também foram realizadas para substituir abreviações, símbolos, equívocos ortográficos e eventuais omissões de letras e palavras facilmente identificáveis que dificultavam a compreensão do texto.

A grande maioria das anotações e descrições dos prontuários foi preenchida manualmente, muitas vezes na sala dos estagiários do próprio Serviço. Durante a leitura dos documentos, alguns dos prontuários foram ilegíveis (aos olhos do pesquisador), o que inviabilizou a compreensão do texto. Tais descrições não foram citadas nesta exposição devido ao risco de eventual equívoco de leitura e interpretação.

Diante de tal método, esta pesquisa pode ser classificada enquanto descritiva. De acordo com Gil (2007), esta pode “proporcionar uma nova visão do problema, o que a aproxima das pesquisas exploratórias” (p. 42), visto que quando elaboradas “com base em documentos, são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou então hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios” (p. 47).

O delineamento da pesquisa foi documental devido ao acesso aos prontuários arquivados da Instituição. Este contato foi autorizado pela coordenação do Serviço de Psicologia e pelo Colegiado do Curso de Psicologia da Universidade, aos quais foram entregues cópias do projeto e termos de confidencialidade das informações obtidas, de modo que esta se desenvolveu ética e confidencialmente conforme o exercício da psicologia e da pesquisa científica. Ressalta-se também que a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, respeitando os princípios da pesquisa científica de acordo com a Resolução 466/2012. O comprovante de aprovação da pesquisa segue entre os anexos (ANEXO II).

6 AS CRIANÇAS E AS QUEIXAS

No presente capítulo serão apresentados os achados da pesquisa. É necessário ressaltar a importância das discussões anteriores acerca do modo de produção capitalista de existência humana, enquanto categoria geral de análise, bem como seus impactos na esfera educacional e na formação de futuros trabalhadores para a manutenção desta mesma realidade social, enquanto categoria particular do método materialista histórico-dialético.

Assim, o que foi encontrado na pesquisa representa a categoria singular, ou seja, o modo pelo qual a organização social capitalista exerce influência na compreensão e na maneira de se resolver as dificuldades de escolarização das crianças. Deste modo, tais resultados não devem ser compreendidos ou interpretados dissociadamente das questões macroestruturais apontadas anteriormente.

Antes que sejam apresentados os achados referentes às crianças, é necessária uma pequena ressalva com relação aos casos de adultos que apresentaram queixas escolares. Tratam-se principalmente de discentes da própria Universidade. Foi possível a identificação de 19 casos de queixas escolares no que tange essencialmente: dificuldades de acompanhar o ritmo dos estudos, excesso de leitura, dificuldades de apresentação de trabalhos acadêmicos em público, sensação de incapacidade, desinteresse em continuar no curso, falta de atenção, dificuldades de finalização de estágios e trabalhos de conclusão de curso. Tais queixas foram relatadas na maioria dos casos na condição de geradoras de estresse, ansiedade, depressão, bruxismo, falta de apetite, insônia, sonolência, desânimo e outros.

Devido às especificidades inerentes a tais situações, esta exposição não apresentará mais informações e detalhes acerca destes casos. Apesar de intimamente relacionados com o objeto deste estudo, exigiriam análises e aprofundamentos teóricos e conceituais de natureza diferente que englobassem aspectos como as experiências escolares anteriores à universidade, a ampliação do acesso à universidade pública por parte de estudantes com uma formação básica precária, a distância da família, escolha do curso, carga horária de atividades, pressão por produtividade acadêmica e outros aspectos que exigiriam mais tempo do pesquisador, que também está submetido às mesmas exigências de cumprimento de prazos e “produtividade acadêmica”. Mesmo assim, devido à leitura de todos os casos arquivados, as inesperadas queixas escolares de adultos não poderiam ser totalmente ignoradas nesta exposição.

Quanto ao atendimento às crianças, os principais motivos de encerramento constantes nos prontuários foram: 1) três faltas sem justificativa; 2) impossibilidade da pessoa ou responsável frequentar o Serviço; 3) conclusão do caso por não haver mais demanda; 4) mudança de cidade ou telefone que impossibilitasse o contato ou frequência. A integralização do curso por parte do estagiário responsável também foi descrita entre motivos de encerramento, quando a pessoa atendida não quis continuar com outro estagiário ou o caso não foi encaminhado internamente.

Pontuadas tais questões gerais, a organização interna deste capítulo segue a ordem das categorias presentes na ficha de triagem da instituição pesquisada, visto que dentre os documentos que compõem os prontuários (fichas de triagem, evolução, encaminhamento interno, encerramento), é o que apresenta uma lógica interna de coleta de informações congruentes com parte dos objetivos desta pesquisa. Os demais documentos serão explorados no decorrer desta exposição de maneira complementar por exigirem maior reflexão de caráter qualitativo e variarem quanto a sua relevância e pertinência diante dos demais objetos da pesquisa.

Os atendimentos nos Serviços de Psicologia geralmente ocorrem mediante processo de triagem, uma modalidade de entrevista que norteia o preenchimento de uma ficha que abre um arquivo de prontuário em nome da pessoa interessada. A triagem, pois, é um conjunto de perguntas de um formulário a ser preenchido como condição para o ingresso à lista de espera por atendimento nas instituições, e por isso foi o primeiro documento a se ter contato no processo de coleta de informações.

A ficha, apresentada em anexo (ANEXO III) é composta por sete grandes eixos: 1) Identificação do Paciente, 2) Dados da Família, 3) Dados de Saúde, 4) Como Ficou Sabendo do Serviço de Psicologia da Instituição, 5) Queixa Inicial, 6) Disponibilidade de Horários para Atendimento e 7) Parecer Conclusivo e Encaminhamento.

O processo de triagem começa com questões relacionadas ao eixo 1) Identificação do Paciente: nome, sexo, idade, etnia/cor, naturalidade, escolaridade, nome da escola, com quem reside e endereço. O eixo 2) Dados da Família indaga acerca da idade, naturalidade, escolaridade, profissão, local de trabalho e telefone “do pai e da mãe”; seguido por renda familiar; número de dependentes; tipo de domicílio (se é casa, apartamento, cômodo, se o imóvel é próprio, alugado, financiado); religião da família; se os pais vivem juntos, e, se não, a idade da criança quando da separação; se houve mudanças de comportamento com a separação e quais; se tem irmãos, quantos, e a posição da criança na família.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, os resultados apresentados no decorrer deste capítulo estão diretamente relacionados aos eixos 1) Identificação do Paciente e 2) Dados da Família, quanto à Caracterização da Demanda; e ao eixo 5), referente à Queixa Inicial.

É necessário ressaltar que nesta sessão optou-se pela apresentação de informações mínimas acerca da ficha de triagem, visto que uma análise mais detalhada do documento será exposta posteriormente.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA DEMANDA

As informações a seguir referem-se ao levantamento quantitativo da pesquisa realizada. Enquanto método de exposição, as categorias serão apresentadas conforme a ordem da ficha de triagem do Serviço de Psicologia investigado. Deste modo, dos grandes eixos que compõem a ficha de triagem, apresentados anteriormente, neste tópico serão explorados os eixos 1) e 2), Identificação do Paciente e Dados da Família, respectivamente.

Antes de iniciar, ressalta-se que nem sempre todas as categorias da ficha de triagem encontram-se preenchidas. Deste modo, a categoria “Não Consta” compreende tanto informações que o responsável pela criança não se sentiu confortável, não desejou ou não soube responder, quanto eventuais equívocos no preenchimento da ficha por parte do triador. No que diz respeito ao responsável pela criança, não há definição expressa sobre quem deva ser considerado apto a representá-la, sendo comum a triagem ser realizada por vizinhos, tias e avós das crianças.

O Serviço pesquisado iniciou suas atividades no segundo semestre de 2011, com a modalidade de Plantão Psicológico, o que justifica o número crescente de triagens a partir do ano de 2012. Apesar da constante ocorrência de triagens devido a encaminhamentos externos, urgência e outros motivos relevantes, o primeiro período oficial de triagens ocorreu entre os meses de junho e julho de 2012, com um contingente de 24 das 26 triagens investigadas neste ano, 24,5% do total de fichas pesquisadas. De 2013 foram analisadas 48 triagens, 45,3% do total, sendo o segundo e o terceiro períodos de triagens oficiais realizados nos meses de abril e agosto de 2013, com 27 e 13 triagens investigadas, respectivamente. No ano de 2014 houve contato com 14 triagens, 13,2%, concentradas em dois momentos: 4 realizadas em abril e 7 entre setembro e outubro de 2014. Apenas uma ficha foi analisada de triagem realizada no ano de 2015, visto que a coleta foi encerrada em fevereiro deste ano.

As informações mais precisas são até o ano de 2013. Considerando que a investigação começou em agosto de 2014, o contato com as fichas de triagens realizadas a partir desta data não demonstram necessariamente uma queda na demanda pelo Serviço, uma vez que tal redução do quantitativo pode ter ocorrido pelo fato dos casos triados encontrarem-se em processo de atendimento durante a coleta e por isso não serem analisados. Percebe-se o crescimento da demanda por queixas escolares ao Serviço até 2013, bem como a imprecisão destes quanto aos anos de 2014 e 2015. Em cinco fichas analisadas (4,7%) a data de triagem não pôde ser identificada.

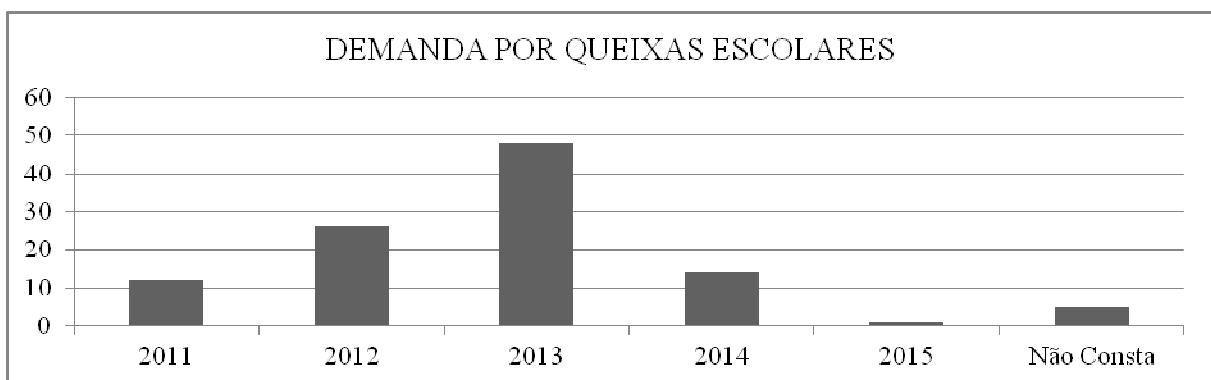


Gráfico 1 - Demanda por Queixas Escolares por ano pesquisado. Nota-se o crescimento da demanda por queixas escolares até o ano de 2013. A queda posterior a este ano pode ser interpretada por serem casos em atendimento no período de coleta de informações.

Dos 106 casos analisados, 57⁷ (53,7%) foram atendidos em alguma das modalidades oferecidas pelo Serviço, enquanto 49 (46,2%) não foram atendidos. Entre os casos não atendidos, 21 (19,8%) encontram-se na lista de espera por atendimento, enquanto 28 (26,4%) foram arquivados por algum dos seguintes motivos: tentativa mal sucedida de contato do estagiário por troca de telefone ou endereço dos responsáveis; desistência, por conseguir atendimento em outra instituição; os responsáveis julgarem desnecessário o atendimento devido à criança não apresentar mais os comportamentos e dificuldades que motivaram a queixa; e faltas consecutivas aos agendamentos para a entrevista inicial do processo de atendimento.

Apesar do percentual aparentemente alto de casos não atendidos, a justificativa anterior para a queda da demanda por queixas escolares no Serviço também deve ser ponderada neste aspecto. Se forem considerados os casos que se encontravam em atendimento durante o

⁷ Foram 57 casos atendidos pelo Serviço de Psicologia pesquisado. No entanto, dois deles foram atendidos em duas modalidades diferentes, o que resultou em um total de 60 atendimentos.

processo desta investigação e os 18,8% da lista de espera (oito casos dos 48 triados em 2013, 11 dos 14 triados em 2014 e o único analisado de 2015, visto que ainda não havia ocorrido o período de triagem oficial neste ano) é possível perceber um esforço por parte da instituição para oferecer o atendimento em obediência à lista de espera, que tende a diminuir devido ao aumento de oferta de vagas de estágio, a partir da consolidação de um Serviço de Psicologia ainda recente.

No que se refere ao sexo das crianças às quais são atribuídas queixas escolares no Serviço, foram computados 74 meninos e 32 meninas, o que corresponde a 69,8% de crianças do sexo masculino e 30,2% do sexo feminino. Quando nos referimos à cor/etnia destas crianças, 51 são declaradas por seu responsável enquanto pardas, 20 como negras, 19 brancas e 1 amarela; um total de 67% de negros e pardos, 18% de brancos e 1% de amarelos.

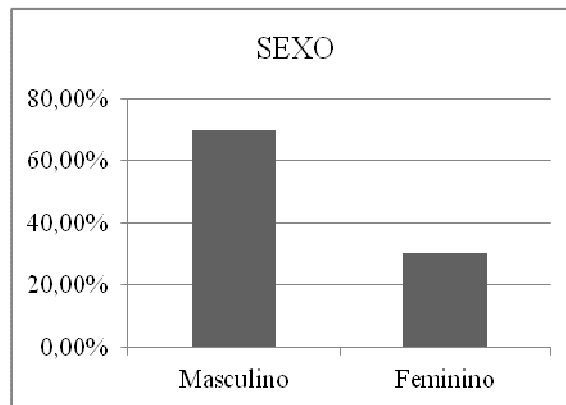


Gráfico 2 - Frequência da Categoria Sexo. Predomínio do sexo masculino entre as crianças encaminhadas.

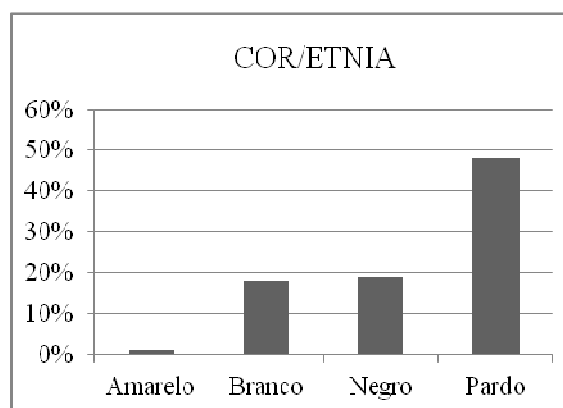


Gráfico 3 - Frequência da Categoria Cor/Etnia. Predomínio de negros e pardos de crianças encaminhadas

Chama atenção que em um dos casos, apesar de declarada como parda no quesito referente à cor/etnia no momento da triagem, na queixa, a criança é declarada de outra maneira pela avó:

Caso 51 – Agressivo em casa e na escola, quando contrariado, ouve um não ou falam mal de sua mãe. Tem bom desempenho escolar, interage bem com os colegas. Acha que é discriminado por ser negro e não ter pai. Acha que nos conflitos ele nunca tem razão por esses motivos. (11 anos)

Mesmo em tais situações, a categoria cor/etnia foi contabilizada pela declaração no quesito destinado a este tema na ficha de triagem.

A idade entre as crianças e adolescentes variou entre 3 e 17 anos de idade. Foram 23 (21,7%) as crianças que tinham entre os 3 e 6 anos de idade no momento da triagem, 51 (48%) entre 7 e 10 anos e 32 (30,7%) entre 11 e 17 anos.

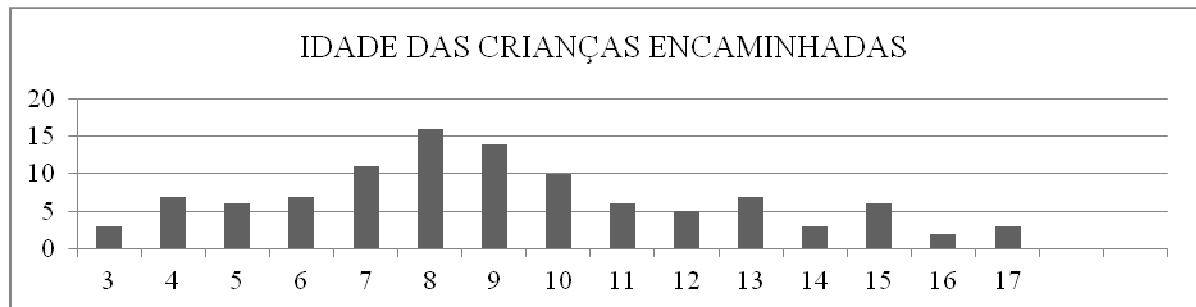


Gráfico 4 - Frequência por idade das crianças encaminhadas. Nota-se a idade de oito anos como referência aos encaminhamentos, com crescimento antes e um declínio depois desta idade.

Na categoria série/ano escolar, foram encontradas algumas dificuldades na definição dos Grupos Escolares da educação infantil. Os termos Jardim, Infantil, Maternal e Pré-Escola foram utilizados em sete dos 106 casos. Além destes termos, foram descritos também: Prontidão (em 5 casos) e Alfabetização (em 4 casos).

Apenas em três casos foram utilizados os “Grupos Escolares”, sendo que as três crianças tinham quatro anos de idade: uma frequentava o G1 e duas o G2. Mesmo considerando que os casos que adotaram este sistema de escolarização não estabeleciam a relação esperada entre Idade e Grupo Escolar, nesta exposição considerou-se como a maneira mais apropriada de se relacionar com tais informações.

Assim, “supomos” que as crianças da educação infantil referidas nas triagens são as três de quatro anos: uma no G1 e duas no G2; além de três no G3, quatro no G4 e seis no G5.

As queixas escolares apresentadas foram atribuídas com maior frequência a crianças no 3º ano do ensino fundamental: 17 casos. Percebe-se este ano escolar como um referencial das queixas apresentadas no Serviço, visto que há uma curva crescente antes, com o 1º ano com

sete casos e o 2º ano com 12, bem como uma curva decrescente após o mesmo ano, com 13 casos no 4º ano, 10 casos no 5º e nove no 6º.

Dos 106 casos analisados, quatro compreenderam o Ensino Médio: três no 1º ano e um no 3º. Em nove casos não foi possível a identificação do ano/série escolar em qualquer dos documentos que compunham os prontuários.

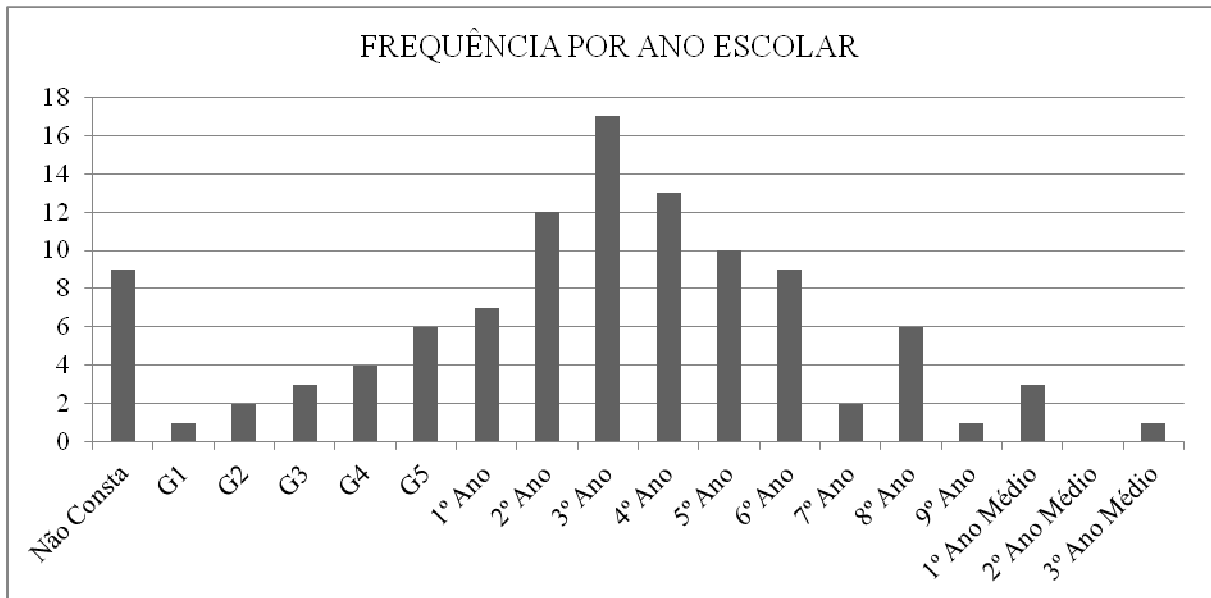


Gráfico 5 - Distribuição da frequência de casos por ano escolar no momento da triagem. Percebe-se que o 3º ano do ensino fundamental é uma referência aos encaminhamentos, com crescimento constante desde a educação infantil e queda até o fim do ensino médio.

Como visto anteriormente na análise da ficha de triagem, não há qualquer referência à identificação da natureza da instituição escolar enquanto pública ou privada. Entretanto, foi feito o possível para que a identificação desta categoria fosse feita através do nome da escola. Tal estratégia não foi possível em 18 (17%) dos 106 casos investigados devido à ausência de qualquer indício útil para identificação.

Em 58% dos casos identificados, as queixas são atribuídas a crianças oriundas de instituições privadas, enquanto 42% originam-se de instituições públicas. Quando analisada a frequência referente ao nível de ensino, há uma predominância mais acentuada da atuação das escolas privadas na educação infantil.

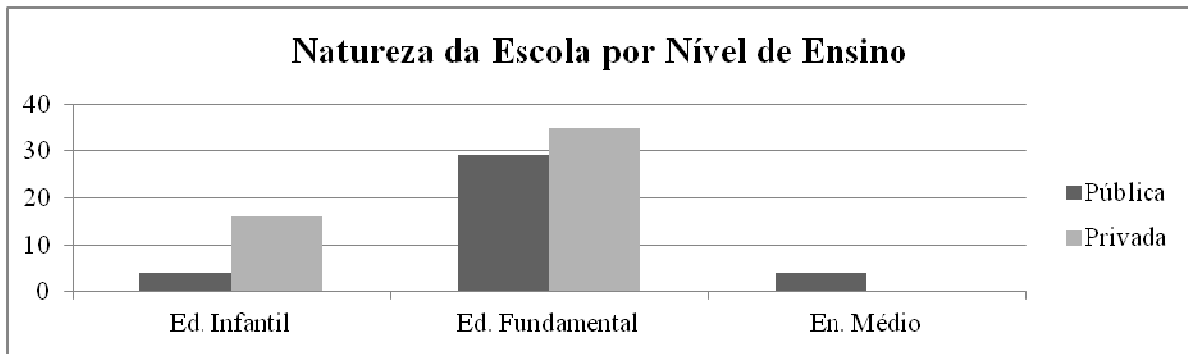


Gráfico 6 - Distribuição da Natureza das Escolas enquanto Públicas ou Privadas. Nota-se predominância da escola privada tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, sem a presença desta no ensino médio.

A falta de obrigatoriedade legal do Estado no oferecimento de educação escolar a crianças com menos de seis anos de idade tem favorecido o crescimento de escolas de pequeno porte nos bairros das cidades, de modo que são tais escolas que têm proporcionado o início de escolarização das crianças brasileiras ainda na educação infantil⁸.

Há um quesito referente à escolaridade do pai e da mãe, no eixo 2) Dados da Família, da ficha de triagem. Mesmo em situações em que a criança reside com outras pessoas, com grau de parentesco ou não, a pessoa que respondeu a triagem muitas vezes não soube, não quis ou não se sentiu confortável em responder sobre a escolaridade do pai e da mãe. Nesta pesquisa não foi encontrada qualquer resposta referente à escolaridade de outra pessoa que fosse responsável pela criança, o que pode ocorrer pelo fato da pessoa não ser perguntada pelo triador ou não se sentir suficientemente confortável e/ou acolhida para se apresentar na condição de responsável pela criança.

Tal situação acarretou na falta de informações tanto sobre a escolaridade dos pais quanto de outros possíveis responsáveis. Assim, a falta de informações referentes à escolaridade do pai e da mãe foi de 24% e 16%, respectivamente. Foi possível identificar que em alguns casos a mãe fez a triagem e respondeu sobre a sua escolaridade e não informou a do pai da criança.

Tendo em vista que as fichas de triagem são preenchidas com respostas como: “4ª série”, “7ª série”, “5º ano”, “2º grau incompleto”, “nunca foi à escola”, “só sabe escrever o nome”, para esta categoria de análise também foi necessária uma adequação para a atual enumeração dos anos escolares.

⁸ Com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que amplia a educação escolar obrigatória a partir dos quatro anos de idade até o ano de 2016, espera-se a ampliação da rede pública de ensino na educação infantil, processo que certamente já deveria estar mais avançado visto os achados desta pesquisa.

De acordo com as fichas pesquisadas, a escolaridade das mães foi maior que a dos pais. São vários os fatores históricos e sociais que justificam a maior escolaridade da mulher na contemporaneidade. Tal discussão, embora corroborada pelas informações coletadas nesta pesquisa, fugiria da alçada desta investigação.

Destaca-se que em cinco casos os pais foram descritos como “analfabetos”, “sem escolarização” ou “só sabem escrever o nome”, enquanto que entre as mães, isso ocorreu em um caso. Além desta categoria, as informações foram agrupadas em séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental, médio completo e superior completo.

O número de pais que frequentaram a escola até as séries iniciais foi de 19, dentre as mães foram 5. Dentre as séries finais do ensino fundamental, ambos totalizaram 11. A maior escolaridade das mães se refere ao ensino médio (46) e superior (15), enquanto entre os pais foram 22 e 06, respectivamente.

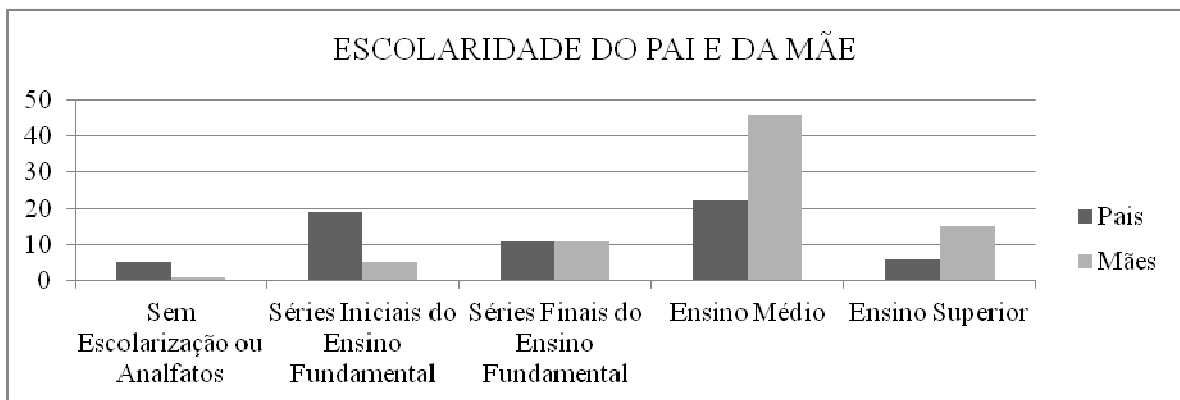


Gráfico 7 - Distribuição da Escolaridade dos pais. O gráfico mostra que o nível de escolaridade das mães das crianças encaminhadas é maior que o dos pais. A frequência de ensino fundamental completo foi igual, seguido de uma acentuação deste quadro no tange o ensino médio e o superior.

No que tange à renda familiar, as fichas de triagem foram preenchidas tanto em moeda corrente (R\$ por mês), quanto em salários mínimos. Optou-se pela padronização em salários mínimos de todos os valores descritos, observando-se a relação entre o ano de realização da triagem e o salário mínimo vigente neste período.

Outro problema enfrentado no processo de análise foi quanto ao número de dependentes da renda familiar. Em algumas situações os dependentes foram compreendidos apenas como as crianças, eventuais idosos e desempregados da residência, excluindo-se os trabalhadores, enquanto em outros a renda se referia a todos os moradores da residência, incluídos seus mantenedores. Dois casos podem ser elucidativos desta falta de critério no preenchimento da ficha por parte dos triadores: em ambos os casos moravam o pai, a mãe e a criança; em um

dos casos o número de dependentes da renda descrita foi três; no outro, apenas um: a criança, visto que os pais trabalhavam e não foram incluídos como dependentes de si mesmos.

Em 10 dos 106 casos, a renda familiar não foi preenchida na triagem. Dos 96 casos restantes, 32% das famílias tinham a renda mensal de até 1 salário mínimo e 39,6% tinham entre 1,1 e 2 salários mínimos, totalizando 71,6% das famílias com renda até 2 salários mínimos mensais.

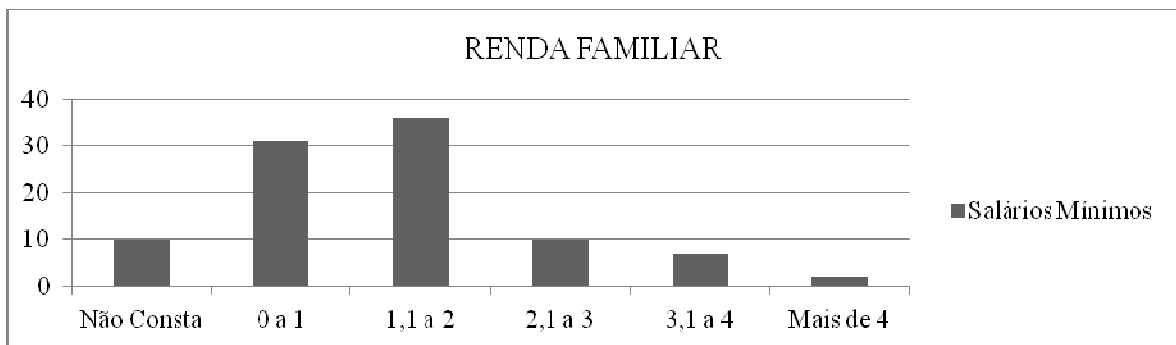


Gráfico 8 – Distribuição da Renda Familiar Mensal. Nota-se que a renda familiar das crianças encaminhadas ao Serviço foi predominante entre 0 e 2 salários mínimos.

Quanto ao número de dependentes desta renda familiar, 70 dos 96 casos preenchidos tinham entre 3 e 4 pessoas, e 21 tinham entre 5 e 8.

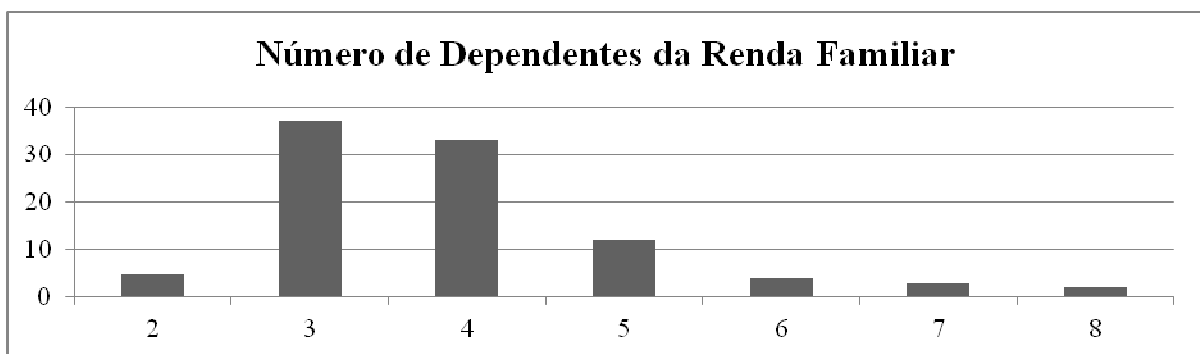


Gráfico 9 - Distribuição de pessoas dependentes da Renda Familiar. A maior parte das famílias das crianças foi composta por três e quatro pessoas.

Tendo apresentado dados referentes ao perfil da criança encaminhada e sua família, é possível analisar a caracterização das queixas escolares.

6.2 CARACTERIZAÇÃO DAS QUEIXAS ESCOLARES

No processo de escolarização das crianças, os problemas enfrentados são complexos, diversos e de natureza distinta, o que exige um sistema que permita a compreensão e discussão das queixas atribuídas de maneira que sejam respeitadas tais diversidades por mais complexas que se apresentem, principalmente no que se refere à multiplicidade de queixas comumente apresentadas pelos responsáveis no momento da triagem.

Conforme mencionado anteriormente, o sistema de categorização utilizado nesta pesquisa foi inspirado na proposta desenvolvida por Souza (1997), que tem sido utilizada nas últimas décadas enquanto um instrumento valioso para pesquisas sobre queixas escolares e para a consolidação de uma psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica.

Tal sistema constitui-se de quatro categorias fundamentais: 1) Problemas de Aprendizagem; 2) Problemas de Atitude; 3) Problemas de Relacionamento com o(a) professor(a) e 4) Outros Relacionados com a Aprendizagem. Nestas, encontram-se subcategorias que possibilitam maior precisão no processo de pesquisa.

Na categoria “1) Problemas de Aprendizagem” encontram-se as seguintes subcategorias: a) problemas na leitura, escrita; b) problemas com a quantificação; c) problemas relacionados à aprendizagem e vagamente descritos; d) problemas relativos ao ritmo da aprendizagem; e) história de repetência; f) problemas com a lição de casa.

A categoria “2) Problemas de Atitude” foi composta pelas seguintes subcategorias: a) desobediência às regras vigentes na sala de aula; b) agressividade; c) timidez; d) comportamentos infantis ou imaturos; e) desinteresse pelas tarefas e desatenção; f) nervosismo e irritação. Devido à frequência de queixas referentes ao termo “autoestima”, esta subcategoria foi incluída como subcategoria “g) *baixa autoestima*”.

Na categoria “3) Problemas de Relacionamento”, encontram-se: a) criança com problemas em relação ao professor; b) professora com problemas na relação com a criança.

Por fim, na categoria “4) Outros problemas relacionados com a aprendizagem”, as subcategorias são: a) pais que não explicitam o motivo por considerarem que não existe; b) solicitações específicas de avaliação psicológica.

Reiterando o exemplo da planilha utilizada na sessão III, sobre o método de pesquisa, a queixa abaixo foi atribuída a uma criança de oito anos de idade que cursava o 1º ano do ensino fundamental:

Caso 10 – Ingressou na escola e começou a ficar mais lento, tanto nas atividades escolares como em casa. Lentidão, timidez e problemas de leitura. Escola reclama que ele não quer fazer as tarefas. Já repetiu o 1º ano duas vezes, não sabe ler quase nada, não brinca com outras crianças. Dificuldade em se expressar em casa e na escola. A tia percebeu que quando ensina os deveres de casa, a criança fica um

tempo parada pensando como se faz as letras, como se escreve o "a". Comportamentos agressivos, xinga, briga, grita, diz que vai se vingar e se matar. (8 anos)

De acordo com este sistema de categorização, a queixa foi compreendida em duas das grandes categorias. Na categoria 1) Problemas de Aprendizagem, há referências às subcategorias: a) problemas na leitura, escrita; d) problemas relativos ao ritmo da aprendizagem; e) história de repetência. Do mesmo modo, a queixa também aborda a categoria 2) Problemas de Atitude, quanto às subcategorias: a) desobediência às regras vigentes na sala de aula; b) agressividade; c) timidez.

Percebe-se, pois, que devido à complexidade e o caráter de acolhimento inicial dos pais no processo de triagem, a queixa demonstra uma multiplicidade de demandas que exige o processo abstrato de fragmentação em categorias e subcategorias analíticas, que proporcionam o agrupamento e a quantificação do fenômeno. No entanto, tal abstração se restringiu apenas para esta etapa de análise das informações, buscando-se manter no restante do processo da pesquisa sua unidade.

A partir deste método, foi possível constatar um total de 246 queixas presentes nos 106 casos pesquisados, uma média de 2,3 queixas atribuídas a cada criança.

Foi possível constatar a predominância das queixas relacionadas a problemas de aprendizagem, seguidos pelos de atitude. Os problemas de aprendizagem apareceram isoladamente em 13% dos casos; os problemas de atitude, também isolados, ocorreram em 41%. A maior frequência se apresenta com a concomitância entre as duas categorias, visto que 44% dos casos apresentam problemas de aprendizagem e atitude na mesma queixa.

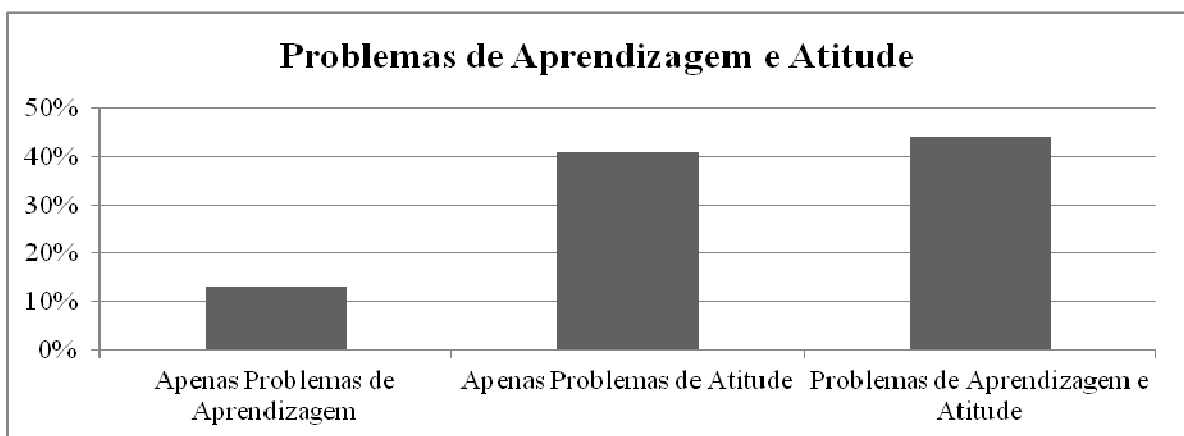


Gráfico 10 - Distribuição de queixas escolares por categoria de análise. Percebe-se a maior frequência referente aos problemas de atitude e de aprendizagem juntos. Entre as categorias separadas, os problemas de atitude foram relatados com frequência três vezes maior que os problemas de aprendizagem.

Constatou-se que 87 queixas referentes aos Problemas de Aprendizagem (categoria 1) foram atribuídas a 57% das crianças. As subcategorias mais frequentes foram: a) problemas de leitura e escrita e c) problemas com a aprendizagem vagamente descritos, com 30 casos cada. Na subcategoria “f) problemas com a lição de casa”, foram encontrados 12 casos, seguidos de sete referentes a d) problemas relativos ao ritmo de aprendizagem; e quatro em cada uma das subcategorias b) problemas com a quantificação e e) história de repetência.

Veamos um caso:

Caso 99 – A criança apresenta dificuldades na leitura e na escrita, "engole" as palavras e não gosta de ler. A professora diz que é muito fraca para acompanhar a leitura e a escrita e que conversa demais em sala de aula. (10 anos)

No caso acima, uma garota de 10 anos que cursa o 3º ano fundamental em uma escola pública, nota-se que a queixa a ela atribuída remete ao mesmo tempo a suas “dificuldades na leitura e na escrita” (subcategoria 1a) e a seu ritmo de aprendizagem, por ser considerada “muito fraca para acompanhar a leitura e a escrita” (subcategoria 1d), motivo pelo qual as queixas quando fragmentadas nas subcategorias aumentam quantitativamente, mesmo sendo atribuídas à mesma criança.

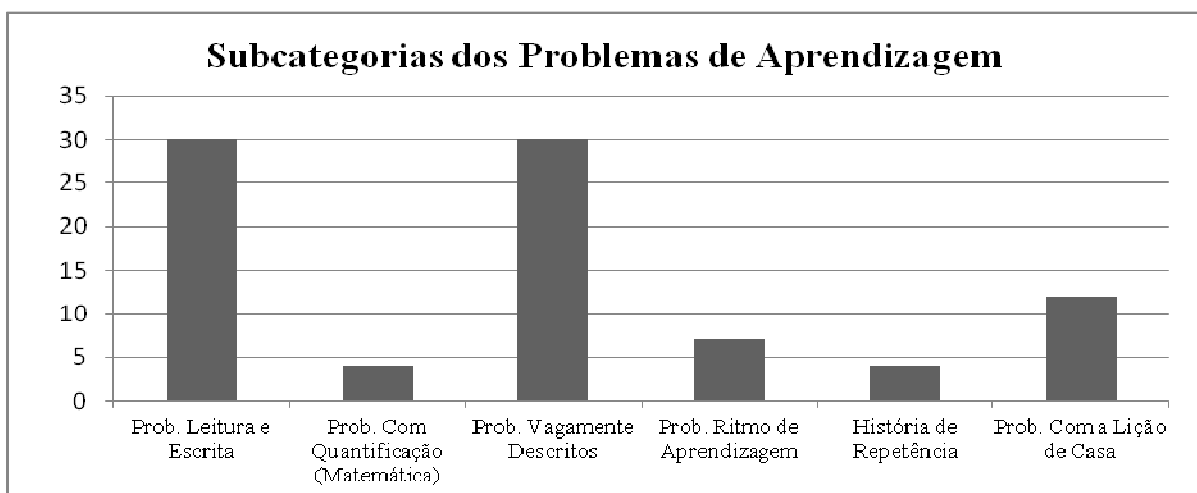


Gráfico 11 - Distribuição de queixas escolares de aprendizagem por subcategorias. Percebe-se que a maior frequência de queixas relacionadas a problemas de aprendizagem referem-se a problemas de leitura e escrita e vagamente descritos.

No que tange a categoria “2) Problemas de Atitude”, 150 queixas foram atribuídas a 89 crianças. Quanto às subcategorias “a) Desobediência às regras vigentes na sala de aula”, foram 37 queixas; “b) Agressividade” foi relatada em 42 casos, correspondendo quase à metade (49%) do total dos Problemas de Atitude; “c) Timidez” foi atribuída a 14 crianças; “d)

Comportamentos infantis ou imaturos” a oito casos; “e) Desinteresse pelas Tarefas e Desatenção” compareceu em 31 queixas; “f) Nervosismo e Irritação”, a nove casos; e “g) baixa autoestima”, também a nove casos.

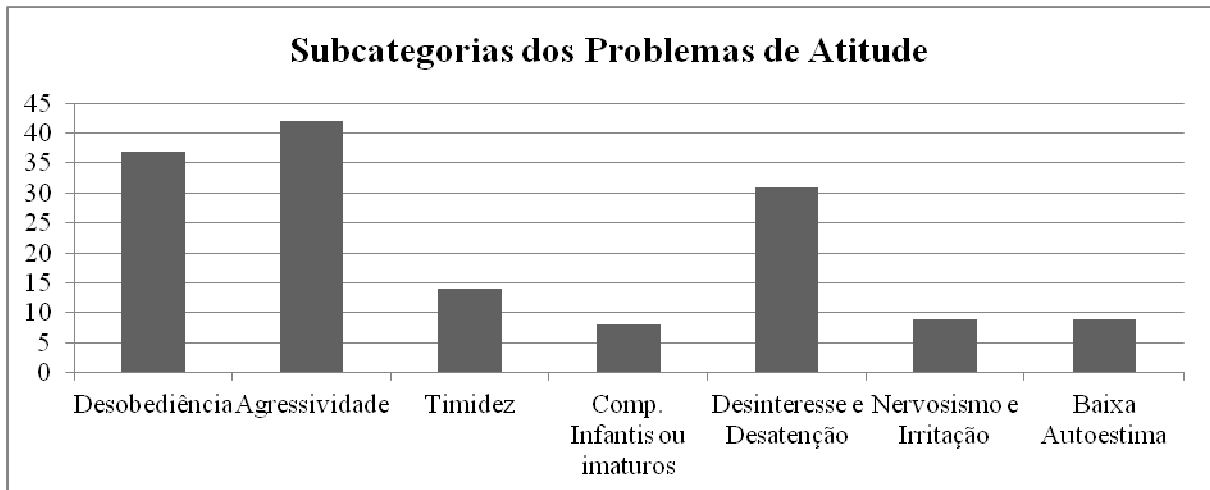


Gráfico 12 - Distribuição de queixas escolares de problemas de atitude por subcategorias. Nota-se a maior frequência de queixas relacionadas a agressividade, desobediência e desinteresse/desatenção.

A queixa a seguir foi elaborada sobre um garoto de sete anos que cursava o 3º ano fundamental:

Caso 37 – Agressividade na escola e em casa desde os três anos, quando foi para a escola e a mãe voltou a trabalhar. Bate e morde os colegas, dá língua para a professora, bate nas carteiras, sai da sala. Fica nervoso quando contrariado. (7 anos)

Dentre os casos nos quais são descritos comportamentos agressivos e nervosismo como bater, xingar, ameaçar, empurrar, quebrar ou arremessar objetos, o termo “quando contrariado” apareceu em 19% das queixas: “agressivo em casa e na escola, quando contrariado”, “muito nervoso quando contrariado”, “comportamento agressivo, quando contrariado fica triste e não interage com as pessoas”, “fica irritado quando contrariado”. No entanto, mesmo com tal possibilidade de exploração por parte do triador, em apenas uma queixa foram descritas situações concernentes à manifestação destes comportamentos, sendo frequente tal exploração apenas no processo de atendimento, a depender da modalidade, como será analisado posteriormente. Segundo Souza (1997):

Não considerar, no processo inicial de investigação psicológica, o contexto em que as “atitudes agressivas” ou quaisquer outras se apresentam, revela que a concepção psicológica baseia-se muito mais no conceito de estrutura de personalidade do que em considerar a sua dinâmica. Se investiga “o ser agressivo” e não a manifestação de sua agressividade em uma determinada situação e/ou relação. (p. 201)

Alguns aspectos chamam atenção: das 23 crianças com idade até seis anos, foram atribuídas queixas de agressividade a 61%, e queixas de Inquietude e "comportamento hiperativo" a 40% delas.

Quanto ao termo “baixa autoestima”, a seguir, alguns exemplos:

Caso 25 – Vai trocar de escola por que foi agredida pela professora, sofre bullying dos colegas, não tem amigos. Aumentou depois do caso da escola, baixa autoestima, carência e bastante sensibilidade, chora por tudo. (12 anos)

Caso 35 – Mãe relata "problemas de aprendizagem", tira notas baixas e tem dificuldade de leitura. Tímida, dificuldade de fazer amizades, baixa autoestima. Disse ver vultos na sala entre os quatro e os sete anos. Agora tem 12. (grifo do triador). (12 anos)

Caso 41 – Dificuldades de aprendizagem, medo de ambientes com muitas pessoas, não faz amizades, fala dormindo, chupou dedo muito tempo, fez cirurgia de estrabismo, porque atrapalhava na escola e sua autoestima é baixa. (15 anos)

O termo apareceu em nove dos 106 casos pesquisados. Não se considerou que entre as subcategorias do sistema original fosse possível a inclusão deste termo sem perdas em sua expressividade, importância e significado neste início de século. Assim, por ser utilizado na descrição de 8,5% das queixas analisadas nesta pesquisa, optou-se pela criação desta subcategoria.

Na categoria “3) Problemas de Relacionamento”, a subcategoria “a) Criança com problemas em relação ao professor” foi descrita em quatro queixas, enquanto “b) Professora com problemas na relação com a criança” ocorreu em três. A seguir, um exemplo de descrição de queixa atribuída a uma menina de 10 anos que cursava o 5º ano em uma escola privada.

Caso 69 – A paciente relata ter muito medo da professora, por que (sic) esta grita muito, é rigorosa e não é carinhosa. Nunca teve problemas dessa ordem com outra professora e sempre foi dedicada e aplicada, nem a professora teve problemas com outros alunos. Afirma ainda que quando está diante da professora só consegue chorar e sentir medo. A mãe afirma que a situação está insustentável e acredita que isso aconteça porque a filha é muito insegura e superprotegida pelo pai. (10 anos)

Assim como a anterior, a categoria “4) Outros problemas relacionados com a aprendizagem” foi pouco descrita, sendo apenas um caso em cada uma de suas subcategorias: a) Pais que não explicitam o motivo por considerarem que não existe; b) Solicitações específicas de avaliação psicológica.

Caso 14 – Problemas de aprendizagem não especificados. Indicação de uma psicopedagoga. (9 anos)

Durante o processo de coleta de informações nos prontuários, houve contato com todas as fichas de triagem, conforme descrito no método. Tal procedimento possibilitou a leitura de queixas passíveis de exploração da situação escolar da criança, mas que mesmo suscitando curiosidade não apresentam qualquer informação.

Caso 243 – Nervoso e "não tem autocontrole". A criança é muito ansiosa, quando assim, fala rápido e muito. (Grifo do triador. Queixa apresentada sobre um menino de 8 anos que cursava o 3º ano do ensino fundamental). (8 anos)

Caso 199 – Tímido, ansioso, não gosta de sair. Era muito abusado⁹ pelos colegas da escola, não gosta de ficar só, tem insônia. (Queixa sobre um adolescente de 15 anos que cursava o 1º ano do ensino médio). (15 anos)

No primeiro caso, não há informações sobre a criança na escola, uma instituição que, tal como se apresenta, demandaria esse “autocontrole” na condição de característica individual para o sucesso escolar, mas não há nenhuma menção da falta de “autocontrole” ou que “é muito ansiosa” nesta instituição. Quanto ao segundo caso, o “abuso dos colegas” aparece como relações conturbadas do passado que justificam a timidez e a ansiedade do adolescente, mas não há registros sobre a relação do adolescente com os colegas no momento da triagem, nem sobre ser “tímido” e “ansioso” também na escola.

A queixa a seguir, assim como as duas anteriores, não foi categorizada enquanto queixa escolar. Trata-se de um menino de sete anos que cursava o 1º ano fundamental em uma escola pública.

Caso 262 – Segundo a mãe, a criança briga muito com os irmãos e com os primos, partindo dele a provocação. Desde muito pequeno é assim, passa muito tempo brigando e batendo e em contrapartida a mãe briga, coloca ele de castigo e bate bastante, mas ele nunca melhorou, quando a mãe conversa, ele diz que foram os outros que começaram, mesmo ela vendo que foi ele. *Nos outros ambientes ele não é assim, na escola é tranquilo e na casa dos amigos também.* Quando alguém olha para ele e dá risada, mesmo que não seja dele, ele fica nervoso, então gagueja bastante, chora e quer bater na pessoa. Tem uma boa relação com o pai, e não deixa que ninguém fale mal dele, mesmo sabendo que o pai sumiu por muitos anos. (Grifo nosso) (7 anos)

Apesar de demonstrar indícios de que o comportamento da criança poderia manifestar-se também na escola, a queixa descarta a generalização do comportamento ao ambiente escolar, de modo que não há dúvidas de que não se trata de queixa escolar durante a triagem. O mesmo não ocorre nos casos 243 e 199 descritos acima, que também não foram considerados enquanto queixas escolares, mas suscitam perguntas sobre a vida escolar.

⁹ Vale ressaltar que, na Bahia, a expressão “abusado pelos colegas” tem o sentido de ser incomodado, não tendo conotação sexual.

Apresentados os resultados do processo de pesquisa quanto à caracterização das crianças e das queixas atribuídas, a próxima sessão visa tecer considerações acerca dos resultados expostos.

7 O ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES

Este capítulo objetiva apresentar e descrever as técnicas e métodos utilizados nas diferentes modalidades de atendimento prestadas aos casos de queixas escolares no Serviço de Psicologia pesquisado, sendo que as discussões referentes a elas serão de responsabilidade do capítulo posterior. Antes disto, serão expostos os resultados da análise do tempo de espera pelo atendimento.

A disponibilidade de vagas é o fator que define o intervalo entre a triagem e o processo de atendimento. Esta, por sua vez, é influenciada por inúmeras determinações, dentre as quais se destacam: a disponibilidade de supervisor para formação de grupos de estágio na área de atuação, número de estagiários interessados em se matricular e atuar na área, espaço físico e infraestrutura para o atendimento e disponibilidade de materiais necessários.

Nesta pesquisa é necessário ressaltar que o tempo de espera foi calculado entre a triagem e o contato realizado pelo estagiário. Quando não foi possível a identificação da data de contato: 1) foi utilizada a data do primeiro atendimento; ou 2) a data de arquivamento do caso nas situações de desistência ou sucessivas tentativas frustradas do estagiário em contatar os responsáveis.

Para a apresentação dos resultados dividiu-se o tempo de espera nos seguintes intervalos: do contato imediato a três meses de espera; quatro a seis meses; sete meses a um ano; entre um e dois anos; e mais de dois anos de espera.

O maior tempo de espera foi registrado entre as triagens realizadas em 2011, ano de fundação e estruturação inicial do serviço, quando nove dos 12 casos esperaram por mais de sete meses, sendo que cinco deles (42%) aguardaram por mais de dois anos. Em contrapartida, entre os casos triados em 2012, 12 dos 26 (46%) foram contatados imediatamente ou em até três meses, 12 esperaram entre sete meses e dois anos e um por mais de dois anos.

Entre as triagens de 2013, 17 dos 48 casos foram atendidos em até três meses, 37 (77%) aguardaram por menos de um ano, e 20 entre quatro meses e um ano. Entre as 14 triagens de 2014, quatro foram atendidos com menos de três meses e 10 estavam na lista de espera até a

realização desta pesquisa, assim como o único caso encontrado de 2015. Em cinco casos não foi possível identificar o intervalo entre a triagem e o contato devido à falta de uma das datas.

	2011	2012	2013	2014	2015
Imediato a 3 meses	2	12	17	4	
4 a 6 meses	1	0	14	0	
7 meses a 1 ano	2	2	6	0	
1 a 2 anos	2	10	1	0	
Mais de 2 anos	5	1	0	0	
Não Consta	0	1	3	0	
Aguardando Contato	0	0	7	10	1
Total de Casos Triados	12	26	48	14	1

Tabela 3 - Distribuição de tempo de espera a partir da data de triagem. Nota-se que entre 2011 e 2013 o tempo de espera foi reduzido, sendo maior proporcionalmente maior o atendimento imediato e até 6 meses de espera

Dos 49 casos não atendidos, chama atenção que: 13 esperaram por mais de um ano; em quatro casos o contato com a família não foi possível; em nove, os responsáveis não tinham mais interesse no atendimento, dos quais seis aguardaram por mais de dois anos.

A queixa a seguir foi atribuída a um adolescente de 15 anos na triagem realizada por sua avó em 2012: “Dificuldades de aprendizagem, medo de ambiente com muitas pessoas, não faz amizades, fala dormindo, chupou dedo muito tempo, fez cirurgia de estrabismo, porque atrapalhava na escola e sua autoestima”. No contato realizado em 2014, o rapaz já tinha 17 anos e viajava muito em decorrência de seu trabalho, o que inviabilizou seu atendimento.

Após o processo de triagem e o tempo de espera, a criança começa a ser atendida em uma das modalidades psicoterápicas oferecidas pelo Serviço, caso os responsáveis ainda tenham interesse.

Não há, necessariamente, uma denominação ou categorização explícita sobre afinidades com grandes grupos historicamente consolidados na prática psicológica, tais como: Psicanálise, Behaviorismo, Gestalt, dentre outros. No entanto, através da análise das técnicas, conceitos, termos, procedimentos teórico-metodológicos e análises de resultados descritos pelos estagiários, além de diálogos com os mesmos na sala de estagiários, foi possível a identificação de três modalidades prestadas a um total de 60 atendimentos, incluídos os que passaram apenas pelo processo psicodiagnóstico.

A apresentação das modalidades neste capítulo seguirá a seguinte ordem: Terapia Cognitivo-Comportamental, Ludoterapia (baseada na teoria psicodinâmica) e Acompanhamento à Queixa Escolar. Os termos e conceitos de cada modalidade serão respeitados como descritos nos prontuários e não serão pormenorizados, visto não tratar-se do

objetivo da pesquisa. Assim, em alguns casos, o estudante responsável pelo atendimento será descrito como terapeuta e em outros como estagiário, bem como as pessoas em atendimento poderão ser descritas como a criança, o paciente ou o cliente.

7.1 ATENDIMENTOS NA MODALIDADE DA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

Foram encontrados 41 dos 60 atendimentos com afiliação a técnicas da Psicoterapia Cognitivo-Comportamental. Trata-se de uma modalidade de atendimento com frequência semanal de 50 minutos de duração, com sessões de caráter individual entre - por eles denominados - paciente e terapeuta.

Uma concepção fundamental que norteia a prática dos estágios em todos os casos atendidos nesta modalidade é a Tríade Comportamental. A terminologia foi literalmente citada em 68% das descrições de atendimento, incluindo-se outras nomenclaturas como “tríade sentimento, pensamento e comportamento” e “Círculo Mágico”, em casos infantis. Em 56% dos casos foram encontradas práticas de Psicoeducação de pais ou outros responsáveis.

O uso de Jogos foi descrito basicamente com duas funções distintas: 1) estabelecimento de vínculo inicial com o paciente e 2) na condição de instrumento de reforçamento no final das sessões, quando os comportamentos da criança ou adolescente foram considerados adequados ou adaptativos no decorrer da sessão.

A título de ilustração, segue a Síntese de Trabalhos Realizados descritos em uma das Fichas de Encerramento:

Caso 62 – Orientação aos pais no estabelecimento de regras, contingências, estímulos provocadores, treino assertivo para ensinar boa demonstração de sentimento. Treino dos comportamentos governados por regras. (3 anos)

À abordagem da Terapia Cognitivo-Comportamental foram identificadas as seguintes técnicas, termos ou conceitos: A Carta; Livros, Quadrinhos e Fábulas; Jogos; Reforçamento; Questionamento ou Diálogo Socrático; Psicoeducação de Pais ou outros Responsáveis; Agenda de Sessão; Diários Semanais de Rotina e Identificação de Contingências; Tríade Comportamental; Conceitos da Teoria; Palma e Chinelo; Pintura e Desenho livre e temático; Relaxamento Progressivo; Respiração Diafragmática; Dessensibilização Sistemática; Roleplay; Estratégias Dialogadas de Enfrentamento; Termômetro de Ansiedade; Reestruturação Cognitiva; Fortalecimento de Autoestima e Autoeficácia; Treino de

Assertividade; Baralho das emoções; Avaliação de Humor; Família Terapêutica; Cadeira Vazia; Técnica “Se, Então” ou “E aí?”; Atividades Matemáticas e Lógicas com o “Material Dourado”; Massa de Modelar, Bola e outros brinquedos; e Criação/Confecção/Adaptação de Material pelo Estagiário.

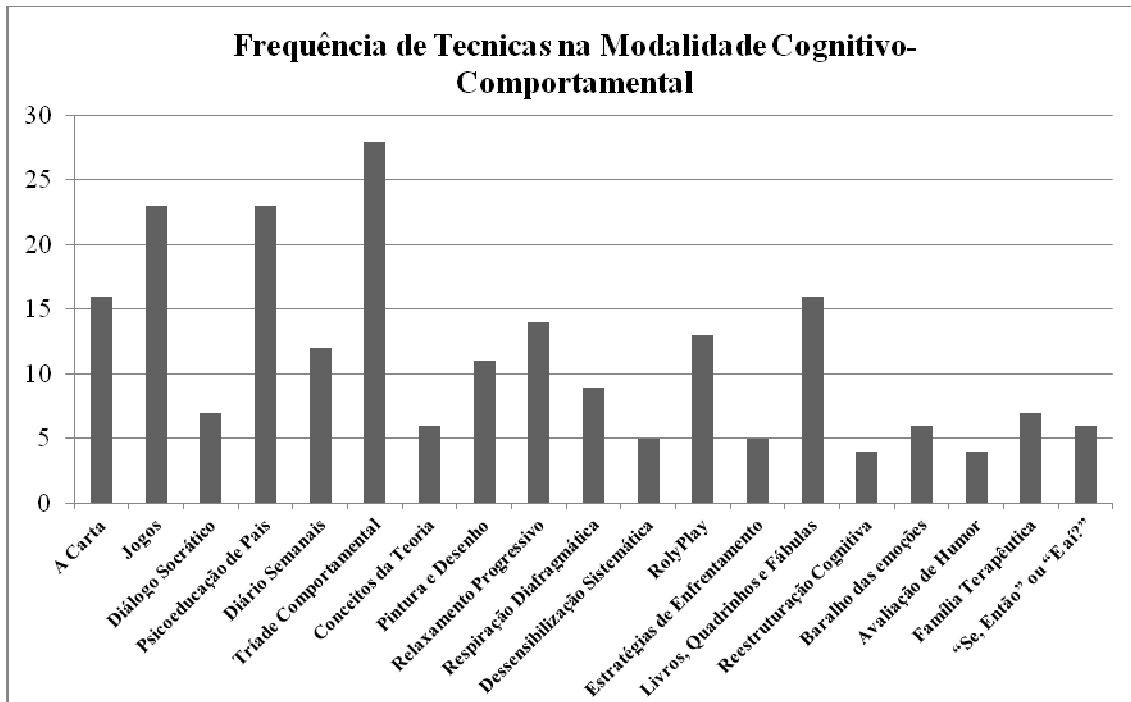


Gráfico 13 - Frequência de conceitos e técnicas descritas na modalidade de Terapia Cognitivo-Comportamental. Nota-se que os conceitos e técnicas mais utilizadas foram os jogos, a carta, livros, fábulas e quadrinhos, a psicoeducação de pais e o conceito de tríade comportamental.

É importante destacar que os processos de Reforçamento, Treino de Assertividade, Obediência a Regras, Fortalecimento de Autoestima e de Autoeficácia ocorreram mediante o conteúdo das Fábulas, Quadrinhos e Contos utilizados na descrição dos atendimentos e que também permearem as técnicas de Roleplay (encenação), Reestruturação Cognitiva e Quadro ou Diário de Rotina.

As técnicas utilizadas em até três casos não foram retiradas no gráfico: Agenda de Sessão, “Palma e Chinelo” (atividade física usada quando o paciente estava muito inquieto e agitado), Termômetro de Ansiedade, Cadeira Vazia, Atividades Matemáticas com “Material Dourado”, Brinquedos como Massa de Modelar e Bola, Criação e Adaptação de Materiais pelo terapeuta.

Na Terapia Cognitivo-Comportamental o conceito da Tríplice Contingência é fundamental para a atuação terapêutica, sendo perceptível na atuação dos estagiários. No

entanto, foram apenas quatro referências diretas ao termo. Das 12 referências aos Diários Semanais, em 75% dos casos o instrumento foi utilizado para registros de tríplice contingência de fenômenos cotidianos dos pacientes entre nove e 17 anos, enquanto o mesmo instrumento foi utilizado para organização, planejamento e execução da rotina da criança no processo de psicoeducação dos responsáveis nas idades entre três e oito anos.

No que tange ao conceito da Tríade Comportamental, o termo foi descrito em 28 dos 41 casos atendidos (68%). Nos atendimentos infantis, o termo “Círculo Mágico” o substituiu de modo recorrente, principalmente atrelado a um desenho composto por um gato, um rato e um pedaço de queijo, do qual o paciente identificaria os pensamentos, comportamentos e sentimentos dos animais na figura.

A solicitação para elaboração de uma carta de apresentação feita pelo paciente é comum no processo inicial de atendimento nesta modalidade. Trata-se basicamente de um texto apresentando sua rotina, o que o paciente gosta e o que não gosta. A solicitação desta atividade é que seja feita em casa, no intervalo entre a primeira e a segunda ou entre a segunda e a terceira sessão. Comumente houve relatos de que o paciente não fez ou esqueceu-se de levá-la na sessão seguinte, o que fez com que terapeutas incluíssem sua escrita individual durante a sessão, consumindo parte dos 50 minutos do atendimento.

Em um dos casos, de um adolescente de 15 anos, a solicitação de elaboração da carta não foi atendida, diferentemente do caso a seguir, que mesmo protestando, o garoto de 11 anos a escreveu:

Caso 66 – A estagiária apresentou a tarefa do dia pedindo que escrevesse uma carta de apresentação, ele retrucou dizendo que já fazia muita atividade na escola, mas que ia fazer. (11 anos)

Nesta modalidade, o planejamento das sessões é descrito de modo a esclarecer o motivo e o objetivo da intervenção, deixando claro o aspecto intencional de suas ações e técnicas para determinado propósito terapêutico:

Caso 70 – Sessão 5 – Esse encontro foi planejado para que o adolescente comece a mudar de foco os seus pensamentos. Pensar o porquê e avaliar eventos que considera desconfortáveis. A partir do modelo cognitivo da TCC, quadro: “evento, o que penso, o que sinto, o que faço”. Identificação de pensamentos automáticos. (15 anos)

Foi comum a descrição de comportamentos de recusa do paciente à execução das atividades planejadas.

Caso 55 – Sessão 6 – Nesse dia, na sessão, o paciente foi pouco colaborativo, desconversou sobre os assuntos propostos e quis apenas brincar. (8 anos)

Caso 66 – Sessão 5 – Estava cansado e irritado. Disse não aguentar mais estudar para as recuperações. Quando disse que tínhamos atividade ele relutou e disse que queria jogar ou conversar, negociamos e reservamos os 20 minutos finais para uma partida de cartas. (11 anos)

Caso 67 – Apresentação da atividade: história sobre um menino na escola, para ele escrever três finais diferentes. Quando estava escrevendo a história ele faz a seguinte fala, "já sei o que você quer, na verdade esse menino sou eu" (...), ainda foi solicitado que ele escrevesse uma história sobre si, ele reclamou dizendo que estava cansado de fazer atividades assim, então negociaram que seria uma história breve de no mínimo 10 linhas e que depois iriam jogar Uno. (9 anos)

Nestes casos a tendência foi que o terapeuta garantisse a execução das atividades e técnicas planejadas mediante negociação que garantisse o desejo do paciente se seu comportamento fosse considerado adequado pelo estagiário no final da sessão.

O planejamento das sessões seguiu uma linearidade intencional, sendo frequente uma avaliação no final para averiguar se o objetivo planejado foi alcançado, tal como ilustra o caso a seguir:

Caso 67 – Expliquei nesta sessão novamente o círculo mágico e continuei a crença de ser chato buscando evidências. O paciente conseguiu identificar que não tinha comportamentos de uma pessoa chata e fez reestruturação cognitiva. Fiz um Roleplay a fim de verificar a ocorrência deste pensamento e o mesmo não apareceu. (9 anos)

Apenas duas sessões, de dois casos diferentes, descreveram modificações profundas no planejamento, de modo que o desejo expresso pelo paciente foi acatado no decorrer de toda a sessão. Segue a descrição de uma delas:

Caso 70 – Nesse encontro foi proposto o uso da estratégia terapêutica para identificar os consequentes das ações colocadas pelo adolescente no encontro anterior; usou-se a charada do “Se, Então”. No entanto, ele chegou bastante falante, sobre diversos assuntos. Logo decidi ouvi-lo e se houvesse tempo usaríamos a estratégia terapêutica. O assunto mais evidente nesse encontro foi a situação dele na escola. Falou sobre suas dificuldades e de como pode superá-las. Foi investigado mais a fundo como está a sua situação com relação às provas, colegas e afins. (15 anos)

Em 56% dos casos atendidos por esta modalidade, a atividade do terapeuta envolveu a modificação de comportamentos dos pais ou responsáveis frente aos comportamentos considerados inadequados de seus filhos. Ao processo de “Psicoeducação dos Responsáveis” aliou-se o ensino de “Conceitos da Teoria”, descritos literalmente em seis casos.

Caso 49 – Após perceber que o luto e os comportamentos agressivos e manipuladores estavam sendo reforçados pelo pai e pela avó, foi feito um trabalho e orientação com os mesmos. (5 anos)

Caso 1 – Psicoeducação da mãe para sistema de reforçadores e regras para modificação de comportamento da criança: trabalhei conceitos da teoria de maneira resumida. (5 anos)

Caso 62 – Síntese do trabalho: Orientação aos pais no estabelecimento de regras, contingências, estímulos provocadores, treino assertivo para ensinar boa demonstração de sentimento. Treino dos comportamentos governados por regras. (...) Os pais conseguiram identificar o que causava a agressividade e o seu papel de educadores e apresentaram mudanças de comportamento. (3 anos)

Ainda mantendo o caráter individual da modalidade, algumas sessões foram descritas com a presença do paciente, da mãe e da estagiária. Tinham como finalidade a modelagem comportamental de ambos para que se reforçassem e estabelecem melhores relações familiares.

Caso 65 – Sessão 9 – Ensinar à mãe a Técnica de Economia de Fichas e o Quadro de Rotina no quarto da criança, reforçar comportamentos desejáveis e ignorar os indesejáveis. Sessão 12 – Nessa sessão foi realizado o treino de pais, com o objetivo de modelar o comportamento da mãe em relação aos comportamentos da filha. Jogo do alfabeto entre mãe e filha, ver como a mãe reage aos comportamentos da filha, para que assim fosse modelada. Sessão 14 – (...) Expliquei o que ocorreria: 1º realizariam o jogo que levei; 2º a mãe escolheria o jogo; e 3º a criança escolheria o jogo. Em seguida ambas leem as regras da sessão e iniciam as atividades. Segundo as regras a mãe só pode se dirigir à filha para reforçá-la, ela se esforça nesse sentido, apenas em um momento ela perde a paciência e reclama com a filha. As regras da criança foram: respeitar a ordem das atividades, cumprir as atividades e não reclamar. A criança cumpriu suas regras e foi reforçada por poder escolher um jogo na estante. (6 anos)

No caso de uma criança de quatro anos que morava em um abrigo, o “treinamento de pais foi com os funcionários do lar. Duas cuidadoras, um guarda e uma cozinheira. Sobre reforço de comportamento adequado, ignorar comportamento inadequado, e passar instruções de forma clara às crianças”.

A técnica de Reforçamento, apesar de ser um princípio fundamental da Terapia Cognitivo-Comportamental, foi citada literalmente em apenas quatro casos. Seu modo de execução foi descrito de diversas maneiras, sempre mantendo o pressuposto de modificação comportamental em direção a “condutas adequadas e/ou esperadas”.

No caso a seguir, de um menino de quatro anos que cursava o Grupo 2 da educação infantil, a descrição das sessões na ficha de evolução exemplifica as técnicas de Reforçamento empregadas nesta modalidade:

Caso 72 – Queixa – Comportamento agressivo, quando contrariado fica triste e não interage com as pessoas. Também ocorre na escola, fica sem brincar com outras

crianças. Além disso, apresenta dificuldade de aprendizagem, não acompanhando a turma, traça o nome e as letras. – Sessão 4 – Uso do jogo cilada, primeiro resistiu, depois participou, depois lemos uma história e ele interagiu, inclusive falando o nome dos animais, depois ele levantou para ver a rua e depois ele disse que queria fazer xixi, correu para a porta e chegou a abri-la. Lembrei a ele o que havíamos combinado e que se ele quisesse fazer xixi ele segurasse na minha mão que levaria ele. Ele ficou forçando a fechadura para abrir e eu contendo a porta com o corpo, quando ele viu que ele não conseguiria, se afastou e começou a chorar. Chorou o resto da sessão, cerca de 15 minutos. Enquanto chorava, chutou a cadeira, afastou a mesa e o lixo com o pé. Quando encerrou o tempo eu falei a ele, e disse que ele só sairia da sala se parasse de chorar e me desse a mão, estendi a mão para ele duas vezes, mas ele não pegou, uma vez peguei na mão dele e ele soltou, fiz mais uma tentativa, ele pegou, nós saímos e eu entreguei-o à cuidadora. 7ª sessão: Neste dia a proposta foi trabalhar com ele através da perspectiva da aprendizagem por aproximação sucessiva dos comportamentos adequados, ser reforçador aos mais próximos do esperado e ignorar toda vez que haja a emissão de comportamentos de birra e choro. Passei 35 minutos ignorando os comportamentos dele, até se sentar, começar a desenhar, e a terapeuta reforçá-lo. Estabeleceu-se a agenda, disse novamente o que pode e o que não pode fazer, se fizesse tudo, ele poderia brincar do que ele queria: bambolê. Foi utilizada a história de "Kiko", um patinho que não seguia regras, e desenhos dos personagens, se obedecesse as regras ganhava um desenho especial. Passou 45 minutos chorando, querendo sair, chutando a porta e gritando. Nos 5 minutos finais, ele sentou e leram a história. Os desenhos não foram utilizados devido ao término da sessão. (4 anos)

Quando os pacientes eram crianças, além de jogos e desenhos, houve a descrição do uso de “carinhas felizes” no final das sessões e reforçamento com Jujubas. No caso de adolescentes, o princípio de Reforçamento se manifestou com mais elogios do que para as crianças, além de promessas dos pais, caso o filho passasse de ano ou melhorasse seu comportamento. Uma das promessas descritas foi a de uma mãe que daria dinheiro (dez reais) semanalmente ao filho se ele frequentasse aulas de reforço escolar. Neste caso, não houve qualquer referência a eventuais intervenções da terapeuta.

O treino de Assertividade na modalidade Cognitivo-Comportamental foi descrito em 13 dos 41 casos.

Caso 65 – Roleplay para trabalhar com a paciente como ela se comporta na escola e como ela deve se comportar para evitar conflitos com a professora e os colegas. (6 anos)

Assim como na descrição anterior, este procedimento foi constantemente relacionado à técnica de Roleplay com o intuito de modificar comportamentos para evitar situações desagradáveis. No caso relatado a seguir, o treino de assertividade foi feito com o paciente e sua mãe, através de um material impresso de outra universidade.

Caso 66 – Expliquei o que era assertividade e por que trabalharíamos esse comportamento, como trabalharíamos e quais os benefícios de fazê-lo. Conversamos um pouco sobre porque a grande maioria das pessoas não consegue ser assertiva. Imprimi duas laudas e entreguei uma a cada, pedi para que lessem, no conteúdo

tinha um texto de linguagem simples sobre o tema, explicando o que é assertividade e dividindo o comportamento em três tipos: passivo, agressivo e assertivo. Solicitei que lessem o texto e me dissessem o que acharam. O paciente disse que não queria fazer, disse-lhe que precisava fazê-lo, pedi ao menos que tentasse, ele realizou toda a tarefa sem problemas e com êxito. O elogiei reforçando-o, descrevi cinco cenas cotidianas e pedi para que classificassem os comportamentos em assertivo, agressivo ou passivo. Solicitei que mudassem as situações não assertivas para assertivas e situações do dia a dia em que não são assertivos. (11 anos)

As histórias utilizadas pelos estagiários desta modalidade frequentemente estavam anexas aos prontuários, o que permitiu seu estudo, mas não foram copiadas no intuito de resguardar o sigilo da instituição e das pessoas envolvidas.

A partir da análise das Fábulas (prontas e criadas pelos estagiários), Quadrinhos e os seguintes livros: “Livro do Eu”, “A Casa Sonolenta”, “Oi, Que Vergonha¹⁰”, percebeu-se que as atividades relacionaram-se principalmente a: 1) Treino de Assertividade, com os personagens dos quadrinhos da Turma da Mônica dialogando de maneira agressiva, passiva ou assertiva; 2) identificação de Tríplice Contingência e “Causa e Consequência”.

Caso 66 – Pedi para escrever regras como se fosse um diretor de escola, e depois pedi para que pensasse uma punição para cada regra que fosse transgredida e um reforçador para cada regra seguida. A criança pensou diferentes punições e ficou em dúvida de quais aplicar. Realizou essa parte da atividade sem dificuldades, quando solicitado que pensasse nos reforçadores a criança apresentou dificuldades e disse que não achava que deveria pensar nisso, pois a criança fazia apenas sua obrigação. (11 anos)

Outros aspectos presentes são os processos de Reestruturação Cognitiva, Identificação de Pensamentos Automáticos e de Crenças Disfuncionais, que também se relacionam a estes instrumentos.

Diante da apresentação das principais técnicas e princípios norteadores da Modalidade Cognitivo-Comportamental, faz-se necessária a exposição do processo de encerramento dos casos atendidos.

Caso 65 – Sessão 15 – Última sessão apenas com a mãe: Por meio da análise das queixas trazidas pela mãe da criança e das atividades realizadas durante a terapia, por meio das quais os comportamentos da criança apresentaram melhoras, é possível afirmar que as intervenções terapêuticas não são mais necessárias. Para que a criança continue apresentando melhoras é preciso que as mudanças na dinâmica familiar continuem a ocorrer. Na sessão foi exposto que os problemas no comportamento da criança que se mantêm ocorrem devido à ausência de limites e regras claras no ambiente familiar, ao pouco tempo que a criança possui destinado ao lazer e a falta de atenção voltada aos bons comportamentos da criança. Por fim, é exposto que o

¹⁰ Nos registros dos prontuários encontrava-se “Oi, que Vergonha”, após pesquisa sobre o livro foi encontrado o título “Ai, que Vergonha”. Pode ser que o livro correto não tenha sido encontrado na pesquisa ou escrito equivocadamente pelo estagiário.

que a terapia pôde alcançar ela o fez e que a partir de agora ela (a mãe) será a terapeuta da criança. E afirmado que será um trabalho árduo, mas que se houver dedicação ele apresentará resultados gradativamente. (6 anos)

Nos processos de encerramento foi comum o “feedback” de ambas as partes, composto por avaliações positivas do atendimento e seus resultados. As ponderações feitas por parte dos estagiários denotam com frequência, como no caso supracitado, a necessidade de mais do que a própria intervenção clínica, apontando para a continuidade do processo em outras instâncias da vida social do paciente.

Além da família, o Encaminhamento Interno foi uma ferramenta utilizada para continuar o “trabalho árduo” da terapêutica do paciente, após o atendimento na modalidade Cognitivo-Comportamental.

É o que se nota no caso descrito a seguir. A queixa apresentada pela mãe foi a seguinte:

Caso 95 – Dificuldade de aprendizagem, queixa da escola, ele diz que não consegue aprender. Psicopedagoga encaminhou para psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista, desconfia de Déficit de Atenção. Distraído, desatento, baixa autoestima. Dificuldade de leitura. Lê como se estivesse aprendendo. Passou 3 anos no jardim de infância, em escolas diferentes. A mãe disse que às vezes perde a paciência e chama ele de burro. (10 anos)

As técnicas utilizadas nas 16 sessões, que ocorreram num intervalo de seis meses, foram resumidas na Síntese dos Trabalhos Realizados da Ficha de Encerramento da seguinte forma: Quebra Cabeça, Questionamento Socrático, A Carta, Círculo Mágico, Trabalho com Autoestima e Autoeficácia, Roleplay para que a criança aprendesse a conversar com a mãe sobre as notas baixas e o medo de apanhar, Treino de Assertividade, jogo UNO e Diário de pensamentos e sentimentos. Quanto ao encerramento:

Caso 95 – A criança finalizou o atendimento psicoterápico, porém ainda possui algumas dificuldades de aprendizagem referentes a leitura e escrita. Encaminhamento Interno: a criança necessita de encaminhamento para o grupo de dificuldades de aprendizagem. (10 anos)

Em situação similar, foi relatada a seguinte queixa: “Desgosto na escola, medo de sair de casa, dificuldades de aprendizagem na escola, fala pouco, não tem amigos. Diz que a mãe odeia ele, prefere morar com a avó, se queixa que a mãe não dá nada para ele, não quer que ninguém mencione a morte do pai”, é tratada com as seguintes técnicas: “Carta de apresentação feita em casa e apresentada na segunda sessão, Tríade cognitivo-comportamental, Identificação de Sentimento, Pensamento e Emoção, Roleplay de Treino de Assertividade, Jogo de baralho das emoções e Contação de histórias”. Ao final das 18 sessões,

ao longo de cinco meses, é descrito o “Encaminhamento para grupo de queixa escolar para lidar com dificuldades de leitura”.

Quanto à realização de visitas às escolas, as descrições dos casos atendidos pela modalidade de Terapia Cognitivo-Comportamental se concentram em uma espécie de reafirmação da queixa apresentada durante a triagem.

Caso 72 – Queixa: comportamento agressivo, quando contrariado fica triste e não interage com as pessoas. Também ocorre na escola, sem brincar com outras crianças. Além disso, apresenta dificuldade de aprendizagem, não acompanhando a turma, traça o nome as letras. Visita à escola com a professora e pedagoga. Relatam criança tímida e triste, calado demais. No começo não entrava na sala e chorava, então o acalentava e pegavam no colo. Não fazia as tarefas e riscava tudo, agora faz. Foi comentado que ele estava muito melhor nos últimos tempos, mas estava agressivo, batendo nos colegas. (4 anos)

Percebe-se que as características atribuídas à criança relativas à timidez, tristeza, agressividade e problemas de aprendizagem estão presentes tanto na queixa como no relato das professoras.

Além de reafirmarem as queixas atribuídas à criança na triagem, as famílias também são descritas como uma espécie de “cúmplices” ou responsáveis por tais dificuldades. Nos casos a seguir, os relatos concentram-se na culpabilização de ambos: da criança, por características individuais que dificultam sua aprendizagem e de suas famílias, no que diz respeito aos deveres de casa e à educação doméstica.

Caso 1 – Professora se queixa da ausência da mãe na vida do filho. "Acho que não tem problema de aprendizagem, só na concentração mesmo". O problema da fala melhorou 70% na escola, mas a professora ainda tem dificuldade de entender. A mãe não ajuda, chega do trabalho, vai para a igreja com a criança antes do dever de casa. Confundem a criança: tem duas educações, a da mãe, liberal, e da avó, autoritária. (5 anos)

Caso 68 – Visita à escola: As professoras da sala regular e multifuncional confirmaram o que já havia percebido com as avaliações. Elas colocaram que a menina é muito dispersa, não consegue ler, nem escrever e isso dificulta ainda mais sua aprendizagem. Outra coisa na conversa foi o comportamento dos pais, as professoras disseram que eles se preocupam e aparecem na escola quando solicitados, entretanto, tem uma preocupação sem ação, muitas vezes as atividades escolares da menina voltam para a escola sem fazer. (9 anos)

Caso 77 – Na entrevista com a professora há uma culpabilização da criança e de sua família por não saber ler e escrever, relatando que ele pode ser dislexo (sic). A professora dele há dois anos diz que não se concentra nas atividades e não faz as atividades por que os avós não cobram. A professora expôs que ele não sabe a sequência numérica, o alfabeto todo, faz os trabalhos escolares se esquecendo em seguida. É aéreo, faz as atividades escolares de forma lenta. É bom copista. De acordo com ela, a criança se encontra em nível silábico. (8 anos)

À exceção do caso 77, em que o estagiário reconhece a culpabilização da criança e da família por parte do professor, os outros casos assumem a queixa da escola como fato. O mesmo acontece no caso apresentado abaixo, o qual também relata que o estagiário problematizou a queixa inicial:

Caso 14 – Na creche, disseram não ver mudança no comportamento da criança, culpabilizam a família por ser desestruturada. Estagiária problematiza sobre sistemas de reforçamento. (9 anos)

Apresentadas as características da modalidade de Terapia Cognitivo-Comportamental, o próximo tópico abordará a segunda modalidade encontrada no Serviço pesquisado: a Ludoterapia.

7.2 ATENDIMENTOS NA MODALIDADE DE LUDOTERAPIA

A modalidade de atendimento autodenominada Ludoterapia foi responsável por cinco dos 60 atendimentos. Trata-se de atendimento individual, semanal e com duração de 50 minutos. Há a descrição da presença da mãe ou dos pais do paciente em sessões ou apenas no final de algumas delas, mesmo assim, mantendo-se um caráter individual de atendimento.

Abaixo, a descrição de umas das sessões de atendimento desta modalidade:

Caso 78 – Sessão 6 – Por meio da Ludoterapia o paciente expressou sentimentos, angústias e percepções relacionadas a vivências que aconteceram ao longo de seu desenvolvimento. A terapeuta teve maior contato com processos psicológicos do paciente, realiza o acolhimento ao paciente, em seguida realiza algumas intervenções que favorecem um suporte para que o paciente reviva importantes dimensões de sua vida emocional, permanece brincando a maior parte do tempo e apresenta estabilidade emocional. (5 anos)

Segundo o artigo 2º, inciso III da resolução CFP nº 001/2009, cabe aos arquivos de prontuários o “registro da evolução do trabalho, de modo a permitir o conhecimento do mesmo e seu acompanhamento, bem como os procedimentos técnico-científicos adotados”. No entanto, não foi tarefa fácil a leitura e compreensão dos registros dos prontuários dos casos atendidos por esta modalidade. Os termos, conceitos e definições apresentados na descrição das sessões tornam incompreensíveis alguns relatos das sessões.

Mesmo diante da brevidade, dos termos e da imprecisão das descrições, que dificultaram a análise dos procedimentos e princípios norteadores da modalidade, pôde-se identificar que na Ludoterapia exercida no Serviço os problemas de escolarização e de

comportamento das crianças às quais foram atribuídas queixas escolares se manifestam como resultado de desestabilidade emocional da criança. As referências aos Conteúdos Emocionais apareceram em todos os casos atendidos, sendo comum a utilização dos termos: Estabilidade Emocional, Carga Emocional, Aspecto Emocional, Dimensão Emocional, Conflito Emocional, Vivência Emocional e Desestabilidade Emocional.

Além dos aspectos emocionais, há referência aos traumas:

Caso 78 – O paciente, ao brincar, expressa conteúdos emocionais ligados a situações traumáticas. Considerando a dinâmica psíquica do paciente são realizadas intervenções que permitiram ao paciente reviver tais situações - processo importante na elaboração de vivências emocionais traumáticas. (5 anos)

A alusão aos traumas esteve presente na descrição dos atendimentos em três dos cinco casos, também sendo utilizadas expressões como: Enfrentamento Traumático, Elaboração de Situações Traumáticas, Conteúdos Emocionais Ligados às Situações Traumáticas e Vivências Traumáticas.

Outro exemplo do uso de tais expressões foi descrito no resultado dos atendimentos a um menino de cinco anos de idade, a quem foi atribuída a seguinte queixa: “a criança apresenta-se bastante inquieta e agitada. Apresenta também dificuldade de aprendizagem. Costuma riscar os exercícios que não consegue fazer, amassá-los e jogá-los fora. Este comportamento se apresenta desde o ano passado”. Os resultados da intervenção psicoterápica na modalidade de Ludoterapia foram assim descritos: “A criança demonstra estabilidade emocional e explora os recursos lúdicos durante o atendimento, indicando que suas vivências traumáticas foram ressignificadas”.

No caso de um menino de oito 8 anos:

Caso 73 – “A criança apresenta resistência em entrar na sala de atendimento psicológico, este alega os momentos que a mãe ausenta-se da sala de espera. Aguardando o tempo dele a criança decide entrar na sala, este apresenta-se agitado, ansioso, angustiado e visivelmente regredido. (8 anos)

A alusão à condição de “regredido(a)” foi descrita em três do cinco casos atendidos nesta modalidade. Uma menina de sete anos foi descrita da seguinte forma: Caso 72 – “estava regredida, fala infantilizada, tímida, não encarava a terapeuta”.

Na intervenção voltada para a reelaboração de traumas, a técnica de Nomeação de Emoções foi descrita apenas na seguinte situação: Caso 76 – “Paciente angustiado, considerando a dinâmica psíquica do mesmo foi realizada intervenção que contribuisse para

que o paciente pudesse nomear suas emoções durante a brincadeira e desenhos, processo importante na elaboração de situações traumáticas”.

A seguir, a descrição de quatro sessões de casos diferentes de atendimento nesta modalidade, o que representa 80% dos casos atendidos nessa modalidade:

Caso 63 – Foi realizado o trabalho de escuta com algumas intervenções, sendo possível ter um maior contato com o psiquismo do paciente. (13 anos)

Caso 78 – O paciente apresenta progressos no manejo com suas angústias e emoções demonstrando uma maior organização no âmbito psíquico. (5 anos)

Caso 71 – Vai para a casinha de madeira e redistribui os móveis e os bonecos da família terapêutica em vários cômodos - organização psíquica positiva. (7 anos)

Caso 75 – O paciente apresenta-se bastante ativo durante o atendimento. Considerando a dinâmica psíquica do paciente, o mesmo apresenta progressos no processo ludoterápico. (6 anos)

Com a atuação do estagiário voltada a situações traumáticas ou desestabilidades emocionais que supostamente limitariam o processo de escolarização, sua prática justifica-se na medida em que promove a organização do psiquismo da criança.

A presença de referências à dinâmica escolar foi descrita em dois dos cinco atendimentos, nos quais as crianças relataram no decorrer das sessões suas experiências e desventuras na instituição. Em ambos os casos, o tema não é desenvolvido no contexto do atendimento, embora pontuado pelas crianças atendidas.

Em um dos casos, a criança retoma o tema insistentemente, desde a 2ª sessão, quando “fala da escola e dos colegas da turma, não toca no assunto aprendizagem”. Na 6ª sessão, “fala das atividades que a professora passou e diz que teve um negócio difícil de fazer”. Na 7ª, “fala da semana e da escola, que não sabe ler e que os outros colegas na sua classe conseguem. Fala que isso a incomoda muito e que queria saber ler. Diz que tenta ler, não consegue e desiste. Fica com preguiça e vai brincar”. Na 9ª sessão, “fala que brincou de escolinha com os colegas. Resolve desenhar e pede que eu desenhe também, fala da professora de inglês, que passa atividades e ela consegue fazer”. Na 10ª sessão, “diz que duas colegas fizeram bagunça e colocaram a culpa nela. Má relação com essas duas meninas. Lê a palavra família e diz que às vezes consegue soletrando, mas que não gosta de ler, pois tem preguiça e é chato. (...) Brincou muito durante a semana na escola, levou uma boneca negra para o intervalo. Falou de duas professoras da escola, uma ela gosta e a outra ela detesta”. Na 12ª sessão, fala de um “torneio ortográfico na escola e que vai estudar muito para ganhar”. Na 13ª, a criança “fala que começou a ler na escola, mas que ninguém a escutou. Prometeu ler

para a mãe e diz estar nervosa”. Na 14ª sessão diz “que vai a um passeio na escola”. Na 15ª sessão “diz que não vai mais ao passeio da escola, pois a mãe está sem dinheiro”. Na 17ª “fala que na escola teve uma história sobre borboleta e que vai apresentar uma peça no colégio”.

Diferentemente do caso anterior, na descrição a seguir os acontecimentos escolares não são pormenorizados, visto que a ênfase é apresentar os aspectos emocionais das experiências escolares. Na 7ª sessão “o paciente apresenta dimensões emocionais referentes às dificuldades escolares; expressão de seus sentimentos a partir do brincar e dos materiais gráficos”. Na 9ª sessão, “no início do atendimento o paciente apresenta conflitos emocionais referentes às questões escolares; o paciente explora os recursos lúdicos, constrói desenhos e aos poucos apresenta estabilidade emocional”. Na 12ª, o “paciente apresenta conteúdos referentes ao medo e angústia na dimensão escolar. É realizada intervenção associada a diferentes recursos lúdicos para trabalhar os conteúdos emocionais relatados pelo paciente”.

Apesar da falta de detalhes acerca dos motivos pelos quais tais traumas e desestabilidades emocionais ocorrem na instituição escolar, foi possível a identificação de eventuais questões raciais, não exploradas pelos estagiários. Em um caso, na sessão em que o paciente fala “da novela carrossel e da injustiça que o personagem Cirilo sofre por ser negro”. Em outro, quando a paciente relata que “levou uma boneca negra para o intervalo”.

Devido à utilização de termos diferentes para a mesma atividade, foram encontradas algumas dificuldades para a identificação dos instrumentos e técnicas utilizadas. Mesmo assim, identificou-se que, além da alusão às questões emocionais, dois instrumentos (ou estratégias) também permearam todos os atendimentos nesta modalidade: a “Caixa Lúdica”, também referida como “Materiais” ou “Recursos Lúdicos” e os “Materiais Gráficos”, também apresentados como “Recursos Gráficos”, que foram descritos como produções artísticas das crianças, como desenhos e pinturas com tinta.

Diante da queixa atribuída a um menino de oito anos que: “não presta atenção em nada, tem problemas de leitura, escrita e fala, apresenta comportamentos agressivos e presenciou a morte da irmã de 12 anos”, segue parte da transcrição dos atendimentos referentes ao uso de tais estratégias terapêuticas:

Caso 73 – Sessão 9 – A sessão apresentou avanços positivos em resposta aos atendimentos psicoterápicos. Durante a realização das pinturas a criança mostrou-se muito angustiada, o *setting* “transbordou” em tinta; o garoto reviveu na sessão a cena do crime onde a irmã foi assassinada e este presenciou. Na sessão, foi possível a realização do enfrentamento deste conteúdo que até então fora marcado pelo silêncio dos pais. A disponibilidade, acolhimento, o *holding* foi fundamental para tal enfrentamento. Sessão 10 – O paciente apresenta-se bem, disposto, olha todos os desenhos que já foram pintados até o presente momento. Então pega folhas em branco e inicia suas novas criações. Os novos desenhos surgem carregados de novas

cores, vida, a criança passa a escrever seu próprio nome e corrigi-lo. A criança apresenta grande avanço após a realização do enfrentamento do evento traumático, a criança mostra-se pronta a fazer a leitura da sua própria vida. (Grifo do estagiário) (8 anos)

O termo “Acolhimento” esteve presente na descrição de três casos e “Escuta Sensível” em dois, enquanto o termo “holding” foi utilizado apenas na situação acima.

Além dos Recursos Gráficos e da Caixa Lúdica, que permearam todos os atendimentos em várias sessões, os jogos foram utilizados em quatro situações: em um dos casos foi utilizado o Jogo da Memória; em outro, foi usado um jogo elaborado e confeccionado pela estagiária; nos outros dois, os jogos não foram especificados. Houve também o uso de Massinha de Modelar, da Casa de Madeira e da Família Terapêutica em dois atendimentos, além de uma brincadeira não identificada. Sobre a concepção das brincadeiras e das produções artísticas nesta modalidade, uma estagiária descreve:

Caso 73 – Suas expressões artísticas apresentam uma grande carga emocional: tristeza, luto, dor, angústia. O brincar possibilita à criança expressar-se livremente, trabalhar os aspectos emocionais e fortalecer-se na relação transferencial. (8 anos)

Todos os atendimentos na Ludoterapia começaram com um processo psicodiagnóstico. O principal instrumento utilizado foi a anamnese, citada em quatro casos. Em dois deles, logo na primeira sessão. Em um dos casos a estagiária promoveu na quarta sessão um “encontro com os pais do paciente que objetivou aprofundar os dados da anamnese infantil” (Caso 79). Não foi possível a identificação de maiores informações acerca do instrumento, devido a sua ausência nos arquivos de prontuários destes casos.

Além da anamnese, o instrumento H.T.P. (House, Tree, Person) foi descrito em um caso, supostamente permitindo a análise do estado psíquico da criança: Caso 74 – “durante a aplicação do HTP pôde-se perceber que a criança encontra-se em um processo de luto ainda não elaborado”.

Tais atribuições de sentido foram descritas com frequência, principalmente relacionadas à análise das cores e comportamentos do paciente:

Caso 73 – Utiliza muitas cores escuras e encharca a folha de tinta, as emoções parecem transbordar. A partir daí a criança expressa simbólica e verbalmente seus conteúdos inconscientes. Após esses momentos de tensão a criança pede para sair da sala para lavar as mãos. (8 anos)

Nas sessões finais dos atendimentos na modalidade de Ludoterapia ocorreram duas situações de orientação aos pais:

Caso 73 – Ao finalizar a sessão, ocorreu o encontro com a mãe da criança, onde foi necessário oferecer escuta e acolhimento diferenciado. Ainda foram realizadas algumas orientações. Sessão 12 – A sessão configura-se como o término dos encontros com a criança. A criança encontra-se bem, brinca durante a sessão, são revistas todas as suas produções realizadas durante todo o processo e algumas interpretações são realizadas. Após o término da sessão, a mãe da criança e a estagiária conversam num encontro de devolução. Orientações são feitas à mãe da criança. (8 anos)

Diferentemente da modalidade anteriormente apresentada, Terapia Cognitivo-Comportamental, nestes casos não foi possível a identificação do teor das instruções, informações, métodos e expectativas almejadas, conforme normativa do Conselho Federal de Psicologia apresentada anteriormente, devido à brevidade da descrição nos prontuários.

Ainda com relação às mães:

Caso 75 – Mãe relata contribuições importantes da psicoterapia para a criança. Intervenção para trabalhar dimensões emocionais entre mãe e filho. Foi orientada a procurar atendimento psicológico. (6 anos)

Na Ludoterapia descrita nos prontuários, o atendimento deve buscar a estabilidade emocional de “Mãe e filho. Dimensões emocionais vivenciadas por ambos, processo importante para a Ludoterapia” (Caso 76). Tal concepção repercutiu literalmente na prática dos estagiários em dois casos, nos quais houve a indicação expressa de busca por psicoterapia para as mães.

O processo de Encerramento na descrição das últimas sessões de todos os casos destacou o sucesso do processo ludoterápico.

Caso 71 – Sessão 18 – Diálogo sobre evolução com a criança e a mãe, que diz ter evoluído também e está namorando. Sessão 19 – Criança diz que leu para a professora e ficou feliz. Finalização de caso clínico. Criança se mostrou emancipada do processo, desenvolveu habilidades de leitura e escrita. Prognóstico: alta para paciente. (7 anos)

Caso 75 – Sessão 20 – A criança apresentou progressos importantes tanto na dimensão emocional quanto no contexto escolar. A criança aponta elementos importantes sobre o processo ludoterápico. Utiliza materiais da Caixa Lúdica para expressar seus sentimentos e emoções. A mesma apresenta-se emocionalmente bem e demonstra que as queixas principais foram superadas. (6 anos)

A estabilidade emocional, a resolução de situações traumáticas e dos problemas escolares foram os motivos pelos quais se decidiu pela “alta do paciente” nos cinco casos atendidos por esta modalidade.

Caso 71 – Ajeito o jogo e ela ajeita o placar, pinta e depois pega a tesoura e separa o meu do dela – representação simbólica de que a mesma está preparada para nosso desligamento. (7 anos)

Além da situação acima, houve na descrição de mais um caso a interpretação do comportamento da criança como indício para o momento adequado para o encerramento.

A visita à escola pelos estagiários na modalidade de Ludoterapia foi descrita em dois casos. Em um deles, houve apenas o registro do interesse e da tentativa de contato com a escola, sem mais informações. No outro caso, foi relatado o seguinte:

Caso 73 – Foi realizada uma visita à escola da criança para averiguar algumas questões sobre o desenvolvimento da criança, bem como seu desempenho escolar. Foram realizadas algumas orientações aos professores da criança. (8 anos)

Não foi possível a identificação do teor das “orientações aos professores da criança”, descritas na visita.

Analisadas e descritas características, conceitos, termos e procedimentos teórico-metodológicos referentes aos atendimentos na modalidade de Ludoterapia descrita nos prontuários, segue o mesmo procedimento de exposição quanto à terceira modalidade de atendimento encontrada no Serviço.

7.3 ATENDIMENTOS NA MODALIDADE DE ACOMPANHAMENTO À QUEIXA ESCOLAR

A modalidade autodenominada Acompanhamento à Queixa Escolar foi responsável por oito dos 60 atendimentos. É necessário destacar que duas crianças foram atendidas anteriormente pela modalidade de Ludoterapia (Casos 76 e 79), e outra criança passou pelo psicodiagnóstico, descrito a seguir (Caso 78,) por isso a pesquisa constatou um número maior de atendimentos do que de casos.

A descrição dos atendimentos pode ser extraída das Fichas de Encerramento, indicando que foram adotadas as seguintes estratégias:

Caso 75 – Foram realizados encontros semanais em grupo, com duração de 1 hora e 30 minutos, as atividades realizadas buscaram proporcionar um espaço no qual a singularidade da criança fosse acolhida bem como, destacar seu potencial no processo de aprendizagem. (6 anos)

Caso 77 – O garoto participou de um dos grupos de crianças na modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar. Os encontros se realizaram semanalmente com

quatro crianças no grupo. Nas intervenções com o garoto, buscou-se promover a mediação de conflitos entre as crianças para o estabelecimento de relações sociais seguras, nas quais ele pudesse se posicionar diante do grupo. A aproximação da leitura e da escrita se deu de maneira espontânea, não obrigatória, com livros, contos, e fábulas que se aproximassem de seus interesses e jogos que dependessem da leitura e da escrita para a participação. Foram utilizados jogos, livros, contos, música, livros de imagens, trava-língua, entre outros, que com mediação, visaram uma aproximação da língua escrita enquanto uma ferramenta para acessar momentos e atividades socialmente referenciadas e possivelmente prazerosas. (8 anos)

Os grupos foram formados com três ou quatro crianças, havendo comumente a descrição de faltas entre os membros do grupo, o que proporcionava a realização de encontros com três, duas ou até individualmente:

Caso 80 – A criança estava mais contida, menos impulsivo, talvez por estar sozinho neste dia. (8 anos)

Caso 77 – Foi utilizada a música “Aquarela”, para promover o contato com a língua escrita a partir da letra da música e tinta guache para a pintura de alguns objetos ou elementos da música. Apenas uma criança compareceu ao encontro. O garoto demonstrou insegurança ao perceber que os demais não estariam. Demonstrou interesse pelo violão, utilizado para tocar e explorar partes da música. (8 anos)

Os materiais e técnicas identificadas nesta modalidade foram: Fio Condutor; Desenho e Pintura Livre e Temática. Poemas e Livros, com destaque para “O Menino que Aprendeu a Ver”, “A Onda” (livro de imagens), “O Diário de um Banana”, “Fábulas Brasileiras Turma da Mônica”, “O Livro Negro das Cores” (livro em Braille); Contação e Criação de Histórias Individuais e Coletivas; Brinquedos como Massa de Modelar e Bola; Letra de Música; Oficina de Papel Alumínio; Livro Escrito pelas Crianças; Videogame; e Jogos: 1) comercializados, como o “Jogo da Vida Turma da Mônica”, “Dominó Figura-Palavra”, “Memória Sí-la-bas” e “Gira-Letras”; 2) jogos confeccionados pelos estagiários: “Jogo das Características”, “Bingo de Letras”, “Tabuleiro de Alfabeto”, “Jogo Gosto e não Gosto (de Imagens e Palavras)”, “Vamos às Compras”, “RPG Caça ao Tesouro”, “Jogo das Expressões”, “Jogo das Sílabas” e “Caça Letras”; e 3) os jogos populares: “Salada de Frutas”¹¹ e “Forca”.

Todos os atendimentos começaram com a descrição de uma entrevista inicial com os pais ou responsáveis pela criança.

Caso 77 – Presentes: Pai, mãe e criança. Criança agitada na entrevista. Explicou-se como ocorreriam os encontros e a necessidade da parceria e disponibilidade dos pais para acompanhar todo o trabalho. (4 anos)

¹¹ Também conhecido como Stop ou ABC, envolve a necessidade de escrever palavras com a letra sorteada, a partir de critérios como: nome, cidade, cor, fruta, carro etc.

Em dois dos casos, a presença da criança foi registrada neste momento inicial e foi destacada a importância dos responsáveis no processo de atendimento.

Mesmo com atendimentos em grupo, os prontuários se remeteram às crianças individualmente, elencando objetivos individuais no grupo. No caso abaixo, um menino de dez anos que cursava o 4º ano, consta a transcrição da queixa a ele atribuída e os objetivos do atendimento nesta modalidade:

Caso 79 - Queixa: Agitado, a mãe disse que a criança é inquieta, tem dificuldade de aprender na escola, está tendo dificuldade da leitura. A professora disse que ele tinha algum desvio (a mãe não sabe explicar). A criança foi encaminhada ao CAPS para atendimento psicológico. Não soube informar se foi no CAPS que a criança foi diagnosticada com um distúrbio ou transtorno que não soube especificar. Objetivos: Especificamente com o garoto, objetivou-se a promoção do autocontrole da conduta e concentração nas atividades desenvolvidas no grupo. As atividades de leitura e escrita foram constantes, e tinham como objetivo aproximar as crianças da língua escrita de maneira agradável e enquanto ferramenta necessária para a participação em jogos e brincadeiras e convívio social. (10 anos)

Os registros descreveram a dinâmica do grupo de atendimento, formado pelo estagiário e as crianças, mas descreviam situações e comportamentos de cada criança no grupo, de acordo com o Capítulo II, Artigo 5º, inciso III da resolução CFP nº 001/2009: “para atendimento em grupo não eventual, o psicólogo deve manter, além dos registros dos atendimentos, a documentação individual referente a cada usuário”.

Caso 78 – Hoje apresentou o comportamento de se esconder debaixo da mesa quando um colega contava a história de uma atividade solicitada, a qual ele não conseguiu finalizar. (5 anos)

Caso 82 – Dificuldade na atribuição de valores às notas do jogo. Conseguiu ler os acontecimentos nas casas do tabuleiro, com ajuda, e ajudou os demais colegas do grupo no que foi solicitado. (8 anos)

Quanto às interpretações dos estagiários sobre os acontecimentos no grupo:

Caso 77 – Procurava contato físico, trocou de lugar duas vezes para sentar perto da estagiária. No momento da história, ficou sentado e bastante concentrado (...) pareceu retraído, talvez por ser a criança mais nova do grupo. (8 anos)

Caso 79 – Sessão 2 – Esteve mais quieto durante o encontro, um pouco aéreo, pensativo. A mãe informou que o avô faleceu no fim de semana anterior ao encontro. Sessão 7 – Não quer ficar atrás em nada e diz que encontrou a letra mesmo sem ter achado. Incomoda-se muito quando os colegas falam que estão encontrando as letras. Já lê com certa fluidez e apresenta necessidade de ocupar o espaço, principalmente lendo. (5 anos)

Caso 75 – A criança não ficava parada, não ouvia o que era falado e procurava o tempo todo brincar. Esconde através da agitação e do querer mostrar que sabe mais do que os outros, que tem dificuldade para ler e escrever. (6 anos)

Não foi possível, a partir da análise dos prontuários, a identificação de uma abordagem teórica ou um princípio explicativo que guiasse tais interpretações dos comportamentos e situações descritas. Como visto em alguns momentos, as interpretações se baseiam em informações dos responsáveis, em outras, enquanto hipóteses diretamente relacionadas com a dinâmica do próprio grupo.

O planejamento das atividades foi descrito com frequência no início das sessões, sendo relatadas alterações do planejamento no decorrer do encontro por diferentes motivos:

Caso 83 – Os livros foram disponibilizados com outro objetivo, mas o garoto pegou o de “Fábulas Brasileiras Turma da Mônica” novamente para ler. Perguntou se poderia ler e, diante da “permissão”, deitou-se e começou a ler em voz alta sem que isso fosse solicitado. O garoto passou todo o tempo do encontro lendo as fábulas em voz alta para o estagiário, visto que os demais membros do grupo não foram ao encontro. A atitude demonstrou avanço significativo diante da queixa de isolamento social apresentada na triagem. (9 anos)

Caso 77 – Escreveu algumas palavras, demonstrando dificuldades comuns ao processo de alfabetização e comentou que sabia fazer barcos de papel, mas não sabia pintar. Solicitado, ensinou o estagiário a fazer barcos de papel. A estratégia foi utilizada para a valorização de seu saber. (8 anos)

Caso 78 – No momento da criação do livro, foram retirados todos os livros, contudo a criança insistiu em reproduzir o livro com as lendas. E assim, iniciou à sua maneira. (5 anos)

No caso a seguir, o planejamento foi descrito como resultado da saída iminente de uma das crianças do grupo devido a uma viagem a outro Estado. Por saber confeccionar bonecos de papel alumínio, a criança foi solicitada pela estagiária que ensinasse aos demais membros do grupo, inclusive ela, a confeccionar os bonecos e criar uma história coletiva com os personagens criados. Uma criança de quatro anos:

Caso 77 – Estava animada com a confecção, mas desanimava com o resultado, chorou e fez birra para não continuar a atividade, após conversa e auxílio de todos do grupo continuou e oscilava durante a confecção entre satisfação e insatisfação com o produto final. Disputa estética entre bonecos. Interagiu bem, mas no final amassou um boneco do colega. (8 anos)

De acordo com as Fichas de Evolução, os membros do grupo registraram os acontecimentos e reflexões do dia ao final de cada encontro.

Caso 79 – Os registros e reflexões sobre as atividades do dia foram feitas com o auxílio de desenho e escrita. (10 anos)

Caso 83 – Dialogamos acerca dos encontros anteriores. Foi utilizado o Jogo da Vida Turma da Mônica (jogo de tabuleiro). (...) Desenharam e escreveram para registro e reflexão sobre as atividades do dia. (9anos)

Tal atividade foi realizada através de desenhos, pintura e escrita individual e coletiva por meio de uma técnica denominada de “Fio Condutor”. Este também foi descrito como instrumento norteador para os “diálogos acerca dos encontros anteriores”, mas não foram encontrados maiores detalhes sobre o procedimento.

As atividades desenvolvidas nos atendimentos da modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar serão apresentadas a partir de sua função principal, visto que em apenas oito atendimentos identificou-se mais de 25 atividades distintas.

Percebeu-se que os materiais, jogos e técnicas elaboradas pelos estagiários foram compartilhados entre os grupos, entretanto, mesmo em atividades iguais, os objetivos, a forma e o conteúdo se diferenciaram mediante as especificidades das crianças. Os jogos Gosto e Não Gosto e Vamos às Compras, por exemplo, foram executados em dois grupos: um com imagens, para crianças muito novas que ainda não tinham sido alfabetizadas, e outro com palavras, para crianças em processo de alfabetização.

Algumas atividades propostas pelos estagiários demandavam determinadas habilidades dos mesmos, de modo a ser identificada em apenas um grupo. Alguns exemplos são o uso de letra de música tocada em violão, uso de videogame e Contação de Histórias.

Dentre as atividades relacionadas a esta modalidade, o exercício da leitura e da escrita permeou a maioria dos encontros. Em algumas delas, a leitura foi descrita como recreativa ou de aproximação da língua escrita, enquanto outras exigiam tal habilidade para a compreensão das regras do jogo, para se jogar ou se tratavam do jogo em si.

Estagiários propuseram a confecção de livros pelas crianças como atividade de encerramento em dois grupos. Tal atividade perdurou por quatro encontros em um dos grupos, enquanto no outro foi descrito que não houve interesse das crianças em sua realização.

Caso 78 – Sessão 12 – Mostrou-se os livros utilizados e a proposta de começar a confecção de um livro pelas crianças. Sessão 15 – Permaneceu deitado no chão durante toda finalização do livro. Preencheu todas as folhas com desenhos e escrita. Apesar de tentar reproduzir todos os personagens do livro de lendas, em uma página criou um personagem, uma pequena história e mudou o nome três vezes. Numerou todas as páginas. O livro foi costurado por ele manualmente. Foi percebida uma impaciência para costurar, talvez por exigir paciência e motricidade fina, mas ele conseguiu realizar a tarefa. Ao final falou que gostou de tudo que fez. (5 anos)

Em três casos, houve referência a reflexões e diálogos acerca do processo de alfabetização que cada criança vivenciava.

Caso 82 – Reflexões acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e o exercício da escrita de algumas palavras. Foi utilizado o livro: “O Menino que Aprendeu a Ver” e o jogo “Salada de Frutas”. O garoto demonstrou interesse na leitura do livro e manteve-se atento, participando dos diálogos e das reflexões. Relatou que conseguia ler algumas letras e palavras, mas que tinha dificuldade em algumas. (8 anos)

Quanto ao processo de alfabetização:

Caso 82 – Sessão 6 – Buscaram avaliar a identificação e uso de sílabas simples na escrita de palavras dissílabas. Sessão 7 – Buscaram aprofundar a avaliação de habilidades de escrita e cooperação entre as crianças na escrita de palavras trissílabas simples e dissílabas complexas. (8 anos)

Caso 83 – Demonstrou dificuldades na separação de palavras e escritas de sílabas complexas. (9 anos)

Nas atividades relacionadas à leitura e à escrita foi descrito o interesse do estagiário em avaliar o momento do processo de alfabetização em que as crianças dos grupos se encontravam.

Caso 78 – Apresentou dificuldades em reconhecer as consoantes, o que não ocorreu com as vogais e a inicial de seu nome. Conseguiu formar palavras com a ajuda das outras crianças e da estagiária e ao final ficava repetindo a palavra formada. (5 anos)

Caso 80 – Leitura de poema e criação de novas palavras a partir de uma letra sorteada. Leitura, escrita, aumento do repertório do vocabulário. Lê com desenvoltura, sentiu dificuldade para interpretar o poema e necessitou de mediação para compreender. (8 anos)

A partir dos relatos acima, percebe-se que a modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar promoveu atendimentos voltados à leitura e à escrita em diversas etapas do processo de alfabetização. Os relatos referiram-se tanto a crianças que não identificavam as letras do alfabeto quanto às que liam sem compreender o conteúdo do texto.

No decorrer dos encontros, os relatos das atividades descreveram diferentes etapas no processo de alfabetização das crianças:

Caso 77 – Sessão 1 – Declarou que não sabia ler nem escrever e demonstrou desconforto maior que as demais crianças do grupo quando solicitado a escrever da forma que conseguisse. Sessão 5 – A atividade foi bem produtiva para o garoto por promover a identificação e a diferenciação entre as letras. Sessão 7 – Se saiu bem na atividade das sílabas, foi um pouco mais lento que os demais, mas acompanhou o

ritmo e identificou as sílabas enquanto repetia lentamente para si mesmo a palavra. (8 anos)

Caso 82 – Sessão 5 – Durante a leitura a criança se mostrou atenta e participou das reflexões sobre o trecho do livro. Durante um jogo de “Caça Letras”, o garoto não demonstrou dificuldades em identificar as letras sorteadas, apenas demonstrando dúvidas sobre as formas maiúsculas e minúsculas. Sessão 6 – História Coletiva: Apesar de demonstrar dificuldades comuns ao processo de alfabetização, como falta de letras e espaçamento, escreveu as partes da história no papel metro sem nenhuma resistência. (8 anos)

Por tratar-se de uma modalidade de atendimento em grupo, os registros sobre o movimento das crianças pela sala fizeram parte de quase todas as descrições dos encontros.

Caso 75 – Movimentou-se durante a leitura, mas estava atento ao que era contado. (6 anos)

Caso 80 – Movimentou-se bastante, mas manteve-se atento às atividades. (8 anos)

Caso 77 – Se movimentou bastante pela sala, o que não ocorreu durante a história, pois permaneceu sentado e concentrado. (8 anos)

Apesar de estarem relacionados com a ocorrência de conflitos entre as crianças, foi possível perceber que o movimento não foi apresentado como empecilho para o andamento das atividades, nem mesmo quando se tratava da leitura de livros e histórias feita pelos estagiários.

Os relatos de conflito entre as crianças foram frequentes na descrição dos encontros, bem como a necessidade de mediação de diferentes maneiras. Foi perceptível uma relação entre agitação, conflitos, mediação e estabelecimento de regras. Todavia, não foram encontrados conceitos ou concepções relativos aos termos “movimento” e “mediação”.

Caso 75 – O grupo controlou melhor a impulsividade e seguiram as regras, com pequenos conflitos. (6 anos)

Caso 77 – Apresentou-se bastante agitado. Hoje teve um atrito com um colega, contudo foi realizada mediação para que ele pudesse verbalizar o que estava sentindo. (8 anos)

Caso 78 – Em grupo, se relacionou tranquilamente. Contudo, tem dificuldade de esperar o término da fala de outro para começar a falar, é preciso tocá-lo para conter sua ânsia por falar durante a fala do outro. (5 anos)

Diante da queixa de agressividade na escola, atribuída a um menino de oito anos de idade, os relatos no decorrer dos encontros remeteram constantemente à ausência de comportamentos agressivos nos conflitos entre as crianças.

Caso 82 – Queixa – A criança lê e escreve mal com quase nove anos de idade. Foram relatados também alguns episódios de agressividade na escola, uso de palavrões e brigas constantes com os colegas, onde só teria um amigo. Sessão 1 – O garoto se manteve tímido e falava pouco, se sentindo mais à vontade no decorrer do encontro. Não demonstrou nenhum comportamento agressivo. Sessão 2 – Não demonstrou nenhum comportamento agressivo nos breves conflitos entre as crianças, dialogando e buscando formas para a resolução das questões com a devida mediação no processo. Sessão 10 – O garoto acompanhou e interessou-se pela leitura das fábulas e não demonstrou nenhum comportamento agressivo durante os conflitos sobre a decisão da fábula a ser lida, aceitando o sorteio e prestando atenção em fábulas escolhidas pelos demais. (8 anos)

Foram descritas atividades corporais em todos os grupos, não sendo restritas às queixas relacionadas à agressividade, agitação e inquietude. Como dito anteriormente, nesta modalidade não foi possível a identificação de atividades específicas para movimento, sendo também relacionadas a outros objetivos como leitura e escrita e estabelecimento de vínculos. Mesmo assim, destacam-se: confecção de Bonecos de Papel Alumínio, “RPG Caça ao Tesouro”, videogame e uma atividade que foi descrita como “procura de objetos com nomes que começavam com a letra sorteada dentro de um baú com vários objetos”.

Caso 77 – RPG Caça ao Tesouro – Se interessou com as atividades e desafios das interações com personagens secundários, o que exigiu maior contato com a leitura das instruções, sendo atraído pelas atividades motoras a serem executadas nas missões, que precisavam ser lidas. (8 anos)

A seguir, o uso de videogame é justificado para o estabelecimento de vínculo entre os membros do grupo, apesar de fazer referências à aprendizagem das regras do jogo e do convívio no grupo, mediação de conflitos, comportamento e agressividade. As descrições são de casos atendidos no mesmo grupo:

Caso 82 – 2º Encontro: As atividades desenvolvidas buscaram o estabelecimento de vínculo entre as crianças do grupo de crianças do Acompanhamento à Queixa Escolar. (...) Utilizou-se um jogo de videogame que se joga com movimentos corporais em duplas (Kinect Adventures - Xbox 360). A criança demonstrou bastante desenvoltura no jogo, se relacionou bem com os demais garotos do grupo e compreendeu facilmente as regras e dinâmica do jogo. Não demonstrou nenhum comportamento agressivo nos breves conflitos entre as crianças, dialogando e buscando formas para a resolução das questões com a devida mediação no processo. (8 anos)

Caso 83 – Imergiu rapidamente no jogo de videogame, aprendeu os movimentos e se descontraiu facilmente. Interagiu com as demais crianças, esbarrou e entrou na frente em alguns momentos. Esperou paciente e tranquilamente sua vez de jogar. Aprendeu e seguiu as regras sem nenhuma dificuldade. (9 anos)

Caso 80 – O garoto estava consideravelmente à vontade e gostou da ideia de jogar videogame. Não teve nenhuma dificuldade em aprender e seguir as regras do jogo, sua agitação pareceu a mesma dos demais, e de qualquer outra criança, diante de um videogame que se joga com o corpo. (...) Sentava-se e esperava sua vez de jogar novamente como os demais garotos. Os registros e reflexões sobre as atividades do dia foram feitas com o auxílio de desenho e escrita. (8 anos)

No que se refere aos desenhos, também utilizados na atividade denominada de Fio Condutor, são descritas interpretações feitas pelos estagiários.

Caso 78 – Sessão 14 – Os desenhos do livro apresentaram-se saindo das garatujas, em alguns momentos escreveu com sílabas e em outros com apenas uma letra indicando a sílaba (escrita silábica). (5 anos)

Caso 77 – Sessão 2 – Apresentou desenhos na fase de garatujas. Sessão 6 – Pela primeira vez seu desenho teve forma definida, figura humana referindo-se ao personagem da história contada. (8 anos)

Caso 77 – No desenho, começou copiando do colega, mas criou uma forma de colorir diferente dos demais, demonstrando mais segurança e autonomia. (8 anos)

Além de atividade em si, os desenhos e as pinturas individuais e coletivas são utilizados nos registros dos encontros do grupo. Percebe-se que nos prontuários são descritas análises dos desenhos e pinturas de maneira similar ao processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, identificando momentos ou etapas do desenvolvimento da criança.

A partir do cruzamento de informações sobre os casos, percebeu-se que mesmo sem a queixa inicial fazer qualquer referência a dificuldades de quantificação e cálculos, estas habilidades compunham objetivos no planejamento de pelo menos um encontro em todos os grupos de atendimento.

As principais atividades relacionadas com tais habilidades foram o Jogo da Vida Turma da Mônica e o Vamos às Compras, nos quais são utilizadas cédulas comercializadas e confeccionadas, respectivamente, para atribuição de valores e tomadas de decisão sobre o que fazer com o dinheiro fictício.

Caso 82 As atividades desenvolvidas buscaram a observação da dinâmica grupal, fortalecimento de vínculo e avaliação da capacidade de leitura e cálculos matemáticos do grupo de crianças. (8 anos)

Caso 80 – Jogo da Vida Turma da Mônica – A criança tem pouca dificuldade na leitura. Bom em matemática, conta nos dedos, faz de cabeça e usa o papel para armar contas. (8 anos)

Caso 83 – Demonstrou dificuldades em atribuição de valores monetários às notas e precisou de ajuda para a compreensão de poucos enunciados nas casas do tabuleiro. Seu desenvolvimento no jogo foi muito bom, com reflexões pertinentes, planejamento e tomadas de decisões. (9 anos)

Caso 78 – Na atividade de compras destacam-se as compras iniciais de comida, depois objetos ligados à escola, principalmente a borracha e aspectos familiares. (5 anos)

Nas Fichas de Evolução, também foram descritas situações de diálogo sobre as experiências escolares das crianças.

Caso 78 – Respondeu com dificuldade questões envolvendo o ambiente escolar, copiou a fala dos colegas e evitou responder algumas questões. (5 anos)

Caso 80 – Em grupo, mostram-se participativos ao realizar as atividades, respondendo as perguntas e trazendo informações relevantes sobre a escola e suas percepções (...) ele diz que não gosta de fazer atividade de matemática e gosta de criar história. (8 anos)

Diante da descrição das declarações das crianças, percebe-se que o estagiário explora o tema do cotidiano escolar com perguntas no grupo. As declarações sobre a instituição escolar revelaram-na, em alguns casos, como um ambiente hostil, que exige estratégias diversas de sobrevivência.

Caso 75 – Ele diz que não gosta de fazer nada na escola. (6 anos)

Caso 77 – Demonstrou felicidade ao escrever algumas palavras sozinho, com ajuda apenas na compreensão fonética. Percebeu-se que a criança demonstra estratégias bem elaboradas para que soletrem e deem-lhe as respostas, buscou formas de copiar do colega durante o jogo e disse que faz o mesmo em outros espaços, como na escola. (8 anos)

Quanto à descrição das experiências com a professora, alguns casos foram explorados mediante o diálogo em grupo, enquanto outros usaram os desenhos.

Caso 80 – Queixa – A mãe do paciente procura o serviço para saber o que está acontecendo com o filho que há dois meses voltou a chorar muito para ir à escola. Comenta que a criança faz banca¹² pela tarde no mesmo colégio e com a mesma professora e não apresenta estes comportamentos. Relata que a criança chorava dessa maneira quando estudava no antigo colégio, onde reclamava que uma professora puxava seu cabelo, batia e o jogava no chão. Porém após mudança de colégio ele parou de chorar. Sessão 4 – Tem boas noções de cálculo matemático para a série em que se encontra, não gosta de ler na escola e tem medo quando a professora reclama. Sessão 12 – Objetivo: conversar e estabelecer novas relações para o novo ano letivo. Irá permanecer na escola e disse gostar da nova professora. (8 anos)

Caso 78 – Em seus desenhos, falou sobre si, (...) trouxe aspectos opostos em relação à escola e a professora, seu desenho chama bastante atenção devido ao colorido no menino e a mulher apenas de uma cor. (5 anos)

Nos prontuários de atendimentos na modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar foram encontrados relatos de contatos com as professoras das crianças em dois dos oito casos.

¹² Reforço escolar.

Caso 77 – Ela diz que ele é agressivo, demonstra desinteresse, que ela já tentou até punição, deixando a criança sem acesso ao parque se não fizesse o dever. Acredita que ele é uma criança carente. Não consegue dizer ao certo o que a criança mais gosta de fazer. (8 anos)

Caso 78 – A criança deita no chão em qualquer momento da aula ou recreio, tem dificuldade na escrita. Sabe ler, mas precisa de um apoio ao lado dele para escrever. Era muito retraído, agora está mais desinibido, aparentemente não apresenta problemas com o fato de ter gagueira. Falta de paciência em esperar o outro falar, quer sempre falar primeiro. Afirma ainda que a criança trabalha bem em grupo e individual, gosta de ler, de desenhar, de histórias, jogos e aulas complementares de música e artes. (5 anos)

A partir do descrito, percebe-se que o diálogo explorou as queixas das professoras, as preferências das crianças na escola, eventuais estratégias adotadas pela professora e potencialidades da criança. Mas devido à falta dos registros das falas, não é possível identificar se os temas surgiram por interesse dos estagiários ou das professoras.

Durante a análise dos prontuários, o contato com os pais foi realizado três vezes em seis dos oito atendimentos: o primeiro como entrevista inicial, o segundo foi realizado entre o sexto e o nono encontros com as crianças e o terceiro no encerramento do processo.

Caso 77 – Encontro 2 com a mãe: O garoto não pôde estar presente por questões logísticas. Ela comentou que o garoto continua o mesmo e que acredita que ele não tem interesse em aprender, mas que é um garoto inteligente. Ela expressou conhecimento acerca das estratégias do garoto, que os avós não têm paciência e que lhe dão as respostas dos deveres de casa. (8 anos)

Caso 82 – Encontro 2 com os pais: Realizou-se com a avó paterna, o pai e o garoto. Foi relatado que o garoto não estava brigando mais na escola e estava se interessando por leitura de revistas e rótulos em casa. Comentaram que ele estava mais interessado pelos deveres de casa e que a professora o tinha elogiado quanto ao interesse e participação nas aulas. A professora também comentou que ele estava conversando e brincando com mais crianças. (8 anos)

Caso 83 – Encontro 5 – (...) Quando questionado, a criança disse que gostaria de estar presente no encontro com seus pais. Encontro 2 com os pais– Foram ao encontro o pai, a mãe e o garoto. Os pais do garoto relataram que ele tem melhorado muito em relação à convivência com outras crianças na escola e que perguntou se há livros em casa. Demonstraram preocupação sobre a troca de letras na fala e recomendamos novamente um fonoaudiólogo, destacando que estas trocas não são limitantes para o estabelecimento de suas relações sociais. (9 anos)

As descrições do segundo e do terceiro encontro apresentam-se como devolutivas parciais e coleta de informações sobre o processo de escolarização da criança no decorrer dos atendimentos.

Assim como nas modalidades anteriores, no Acompanhamento à Queixa Escolar também foram descritos diálogos com os responsáveis com o teor de orientação:

Caso 78 – Foram compartilhados alguns aspectos relativos ao desenvolvimento da criança no grupo, tais como: seu bom relacionamento com o grupo, a existência de muita energia para se movimentar, sua boa leitura, sua escrita que ainda aparece timidamente, e sua vontade de ser sempre o primeiro a falar. Foram pensadas, em conjunto, formas de auxiliar a criança em casa quando essas situações aparecerem, bem como estratégias para o desenvolvimento de uma escrita prazerosa. Conversamos sobre prática de esportes que ajudará no gasto de energia e controle de impulsividade. (5 anos)

Caso 82 – Dialogamos sobre estratégias para a inserção da leitura e da escrita em seu cotidiano para além das necessidades escolares. (8 anos)

Caso 77 – Foram sugeridas algumas atividades de leitura, jogos, tentativas de leitura com rótulos de embalagens, nome de animais, frutas e demais alimentos de seu convívio, para que se ampliassem seus momentos de contato com a língua escrita. (8 anos)

Caso 83 – Pensamos juntos acerca de estratégias para fortalecer sua autoestima, autonomia e segurança em suas relações sociais, além da introdução da leitura e da escrita em seu cotidiano. (9 anos)

Tais orientações foram descritas como sugestões ou estratégias pensadas conjuntamente para diferentes propósitos, dentre as quais atividades que poderiam ser conduzidas para o avanço no processo de alfabetização e para lidar melhor com a impulsividade da criança.

O processo de encerramento durou três encontros na descrição de cinco casos atendidos. Nos diálogos sobre o assunto, a depender da situação, a reação das crianças foi bastante variada.

Caso 80 – Sessão 12 – Não aceitou bem a informação que os atendimentos estariam sendo encerrados. Sessão 13 – Objetivo: Encerrar os atendimentos com as atividades mais marcantes para a criança e promover uma reflexão sobre seus avanços. Reconheceu os avanços que teve durante os atendimentos na leitura e na escrita. Sessão 14 – Jogo da Vida Turma da Mônica. Objetivo: Realizar o último atendimento com uma atividade escolhida por ele. Retomamos as atividades realizadas em grupo e conversamos sobre o que ele gostou. Soube recontar a história que mais gostou com início, meio e fim. Aceitou que este atendimento fosse o último. (8 anos)

Um encerramento foi literalmente descrito como abrupto devido à impossibilidade da mãe de levar a criança para os encontros, pois tinha que sair no meio do expediente de trabalho, e sua situação com seu empregador estava insustentável.

Caso 77 – Inicialmente foi conversado com a criança se ela sabia que seria o último encontro (conforme solicitado pela mãe). A criança disse que não e durante o encontro todo não quis ouvir as explicações para o término dos encontros. Fingia não ouvir, iniciava uma conversa que não tinha o mesmo assunto e verbalizava que a "conversa está chata". Ao final não queria calçar os sapatos para ir embora. Para o término, foi proposto o Jogo Gira-Letras que foi eleito como preferido pela criança. Para jogar, convidamos a mãe para que ela pudesse participar desse momento de interação bem como de rompimento abrupto. (8 anos)

Percebeu-se que o processo de encerramento é composto por etapas bem definidas, mas não necessariamente ordenadas. Em um primeiro momento identifica-se que não há mais necessidade de atendimento frente à queixa apresentada:

Caso 83 – Diante dos avanços observados e dos relatos de seus pais, percebe-se que a queixa escolar apresentada não se sustenta, iniciando-se o processo de encerramento. (9 anos)

Um segundo momento diz respeito a diálogos e reflexões em grupo sobre cada criança: sobre a queixa inicial, a experiência vivenciada no processo e a identificação de eventuais avanços:

Caso 82 – Buscou-se promover uma reflexão coletiva acerca dos motivos pelos quais foram encaminhados ao Serviço de Psicologia e se percebiam alguma modificação em seu processo de escolarização. (...) relatou que não estava mais brigando na escola e que tinha feito mais amigos, além de estar lendo e escrevendo mais e melhor. (8 anos)

Caso 77 – Relatou, em relação às queixas escolares apresentadas, que tem percebido que identifica mais letras, que lê e escreve algumas palavras e que precisa avançar mais. (8 anos)

Caso 83 – Declarou interesse em permanecer no grupo. Declarou, diante das queixas escolares apresentadas, que nunca tinha jogado futebol e que estava jogando, que agora tinha um amigo na rua, estava fazendo amigos na escola e que estava gostando mais de ler e escrever. (9 anos)

Com as crianças nos encontros foram descritos diálogos sobre a possibilidade de permanência de cada uma delas em outros grupos, caso necessário, após a formatura dos estagiários que os atendiam:

Caso 78 – Encontro de Encerramento: Diz que quer continuar mesmo com outra pessoa como estagiária. (...) Ao fim, foi retomado o término dos encontros que ocorrerá na semana que vem. (5 anos)

Um dos motivos para o término dos atendimentos é o fim do processo de formação do estudante no componente curricular de estágio supervisionado. Na ficha de encerramento tal justificativa aparece, assim como a avaliação sobre o andamento do processo e eventual necessidade de encaminhamento interno.

Caso 80 – Encerramento: A queixa da criança não prevalece mais. Outro motivo é o encerramento do meu período de estágio supervisionado, e não há necessidade da criança continuar sendo atendida, pois está desenvolvendo-se no processo de alfabetização sem precisar de atendimento psicológico. (8 anos)

Nem todos os casos foram encerrados e arquivados ao término do processo de atendimento de um grupo conduzido por um dos estagiários. A possibilidade de continuação da criança em outro grupo, conduzido por outro estagiário, é apresentada no caso a seguir enquanto resultado do diálogo entre: 1) o estagiário e a criança no último encontro e 2) com a mãe no momento de encerramento com os responsáveis.

Caso 77 – Demonstrou dúvidas sobre o interesse em permanecer no grupo de Acompanhamento à Queixa Escolar, relatou que não gosta do caminho percorrido para os encontros, devido à distância, mas gosta de participar dos mesmos. (8 anos)

Caso 77 – Apenas a mãe compareceu ao encontro. A mãe relatou que percebeu que o filho tem identificado mais letras e que tem se arriscado mais a ler e escrever algumas palavras, mas sustenta que a dificuldade do filho é a falta de interesse. Relatou que trocou o garoto de escola e que a nova terá um reforço escolar no turno oposto. Ela não soube especificar a natureza do reforço. Foi sugerida a permanência do garoto nos grupos de Acompanhamento à Queixa Escolar e a mãe relatou as dificuldades de deslocamento, declarando que seria interessante e que realmente achava que o garoto avançou e seria o melhor a se fazer, mas que avaliaria o desenvolvimento das atividades de reforço da escola antes desta decisão. Foi acordado que no período de formação dos grupos por novos estagiários, estes entrariam em contato para maiores informações. (8 anos)

Caso 78 – Ficha de Encerramento: Diante do fim do estágio, foi sugerida a permanência da criança em algum dos próximos grupos de AQE, apesar dos avanços do garoto quanto à identificação das letras do alfabeto, escrever e ler palavras simples, com ajuda, e avançar no conceito de vogais e consoantes. Ainda assim, seria interessante sua permanência no grupo para a continuação desta trajetória. (5 anos)

Em um dos oito casos, a criança foi encaminhada internamente para atendimento individual, sem mais informações: Caso 78 – Encerramento: a criança foi encaminhada para atendimento individual.

Além dos casos atendidos entre as três modalidades até então apresentadas, é necessário registrar nesta exposição que foram encontrados procedimentos de psicodiagnóstico antes do processo de atendimento em poucos casos. A estes achados será dedicado o último momento desta sessão.

7.4 O PROCESSO PSICODIAGNÓSTICO

Como dito anteriormente, na modalidade de Ludoterapia foi descrita a utilização do instrumento de avaliação psicológica H.T.P., além da anamnese tradicional. No entanto, em seis casos procedeu-se um processo de avaliação psicodiagnóstica, sem necessariamente estar vinculado a qualquer modalidade de atendimento.

Em dois casos a pertinência das queixas apresentadas pelos responsáveis foi avaliada pelas estagiárias. No encerramento, ambas descreveram que a demanda não competia à prática do profissional psicólogo, havendo o encaminhamento para outro profissional. Em um dos casos, diante da queixa de: “Dificuldade de leitura e escrita, vê necessidade de atendimento para o filho há três anos. Foi atendido antes por psicopedagoga. Já buscou psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista e psicopedagoga. Diagnosticado como disléxico e hiperativo”. Na Ficha de Encerramento a estagiária descreveu:

Caso 60 – Síntese do Trabalho Realizado: As sessões tiveram o objetivo de avaliar o caso para observar se o paciente realmente necessitaria de acompanhamento terapêutico. Para tanto, foram realizadas atividades que avaliaram a consciência fonológica do paciente. Motivo do encerramento: Observou-se que o problema principal do paciente é a sua falta de motivação para estudar, não havendo necessidade de um acompanhamento terapêutico. Sugeriu-se que o paciente buscasse apoio psicopedagógico. (9 anos)

Em um dos casos, referente a um menino de cinco anos a quem foi atribuída a queixa de: “Agressividade, bate nos colegas, inquieto, hiperativo segundo a professora, joga o caderno para cima. Segundo a avó, é desobediente”, a sétima sessão com a criança descreve o seguinte: Caso 1 – Sessão 7 – “Apliquei a anamnese a fim de identificar algum problema na gestação da criança ou algum conflito vivenciado pela mãe”. (5 anos)

Não foram encontrados muitos modelos de ficha de anamnese nos prontuários, mesmo nos casos em que foram descritos o uso do instrumento. Nas duas fichas encontradas as questões e tópicos se aproximavam no que tange à maioria dos quesitos. No entanto, um dos instrumentos aplicados no caso de uma menina de sete anos de idade chamou atenção quanto aos tópicos principais: Identificação, Queixa, Antecedentes Hereditários e Pré-natais, Condições Neonatais, Sono, Alimentação, Desenvolvimento Psicomotor, Sociabilidade, Manipulação, Escolaridade, Sexualidade. No último tópico (Sexualidade), as questões foram literalmente: Já presenciou cenas de sexo? Foi molestada? Por quem? Como a família reagiu? (Caso 31, 7 anos).

Quanto ao uso de outros instrumentos de avaliação psicológica, a descrição do caso de um menino de oito anos parece ser elucidativa sobre a aplicação dos testes realizados em 10 sessões, além de seus resultados:

Caso 77 – Síntese do Trabalho Realizado – Após a triagem, foi realizado o processo psicodiagnóstico, composto por entrevista clínica com os cuidadores (mãe e avó materna), professora da escola, entrevista lúdica com o paciente e aplicação dos testes R1, HTP, WISC 3 e Bender. Realizada entrevista devolutiva com a mãe, a avó e o paciente. Processo Psicodiagnóstico: Anamnese tradicional com a mãe. Sessão 1 – foi realizada entrevista lúdica com a criança onde foi perceptível um pouco de

timidez e insegurança nas suas falas, bem como um forte desejo de morar com a mãe. Foi realizado jogo da memória, o qual se mostrou bem concentrado, não demonstrando dificuldades para encontrar as figuras. Sessão 2 – Foi aplicado o teste da casa, árvore, pessoa (HTP) visando compreender melhor a estrutura da personalidade da criança. Com teste foi possível observar um forte conflito nas relações familiares e a probabilidade de se sentir inseguro e inadequado, além de tender a buscar satisfação mais na realidade do que na fantasia e apresentar aspectos de timidez e retraimento. Sessão 3 – Objetivando analisar os aspectos relacionados com a inteligência não verbal, foi utilizado o teste R1 que foi invalidado devido ao alto grau de desinteresse do paciente em realizar o teste, o que possivelmente interferiu negativamente sob o seu resultado. Contudo foi possível observar durante a aplicação do teste dificuldades que o paciente apresenta em obedecer a regras. Sessão 4 – Como não foi possível analisar mais minuciosamente os aspectos cognitivos nos testes anteriores, foi aplicado o WISC 3. Esse teste também foi invalidado devido à falta de interesse do paciente na realização de alguns subtestes. Mas foi possível verificar que o paciente demonstra muita dificuldade em obedecer a regras e perde o interesse no decorrer da execução das tarefas realizando-as de qualquer forma e com rapidez para terminar a tarefa. Hipótese Diagnóstica: através das entrevistas com a mãe, avó, professora, e com a criança, do resultado do HTP, e do jogo da memória é possível inferir que o mesmo pode não estar aprendendo a ler e a escrever devido a problemas relacionados com a família, pois durante o processo de diagnóstico ele deu claros indícios do sofrimento relacionado ao viver separado do pai e da mãe. Encerramento: Realizado encaminhamento para acompanhamento à queixa escolar, sugere-se ainda psicoterapia. (8 anos)

Percebe-se que, mesmo a estagiária questionando o resultado dos testes devido ao desinteresse da criança, ainda assim foram feitas interpretações acerca de seus resultados. Após este processo, o garoto foi atendido pela modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar.

Em dois casos submetidos ao processo de avaliação psicodiagnóstica, o resultado foi que a criança não tinha problema nenhum. Quanto a um menino de quatro anos:

Caso 24 – Sem constatação de nenhum comportamento desadaptativo. Duas últimas sessões para desmistificar o diagnóstico de ansiedade trazido pela mãe com diálogo socrático. (4 anos)

No caso de um menino de sete anos, a quem foi atribuída a queixa da escola de que: “se perde durante aula, não consegue acompanhar a turma, sempre distraído, falta de atenção desde o ano passado. Em casa presta atenção em filmes e desenhos”, foram realizadas 10 sessões de psicodiagnóstico. Após o uso do jogo dos sete erros, jogo da memória, avaliação lógico-matemática e uso da casinha e da família terapêutica, os subtestes do WISC III ocuparam quatro sessões consecutivas. Na sétima sessão foi descrito que o médico solicitou à mãe que fosse realizado um exame de Ressonância Magnética, que “não apresentou anormalidades”, e um Eletroencefalograma, cujo resultado não foi descrito.

Caso 46 – Sessão 15 – Avaliação do processo com a criança e *feedback* positivo aos dois. Sessão 16 – Encerramento com a mãe, descartado TDAH. (...) Foi investigada

a relação da criança com a escola, as relações interpessoais e familiares, em todos os contextos a criança tem se comportado de modo adequado para a sua idade. (7 anos)

Em resultado similar:

Caso 65 – Sessão 7 – Essa sessão teve o objetivo de esclarecer à mãe que a criança não possui TDAH. A criança precisa de regras e responsabilidades, assim como lazer e passar tempo com a mãe realizando atividades. Elaborada uma rotina com a mãe, para a criança (...) a gente acha que sua filha está tendo problemas na escola com os colegas, o que a leva a ter resistência em ir para a escola. (6 anos)

Após tais apresentações referentes aos processos psicodiagnósticos descritos nos prontuários do Serviço de Psicologia estudado, a presente sessão encerra a exposição dos achados desta pesquisa.

Tendo em vista que foi de responsabilidade da sessão anterior: 1) a exposição do perfil das crianças e 2) a categorização das queixas a elas atribuídas, e deste: 1) o tempo de espera por atendimento, 2) as modalidades de atendimento oferecidas e 3) o processo psicodiagnóstico, o capítulo que se segue visa tecer discussões pertinentes acerca dos achados apresentados à luz dos referenciais utilizados nos capítulos introdutórios desta dissertação.

8 DISCUSSÃO

Como organização interna deste capítulo, no primeiro momento propõem-se discussões referentes à instituição escolar no modo capitalista de produção da vida, tema indispensável para a compreensão dos achados desta pesquisa, por trata-se de uma escola historicamente determinada, de onde partiram as queixas atribuídas às crianças encaminhadas ao Serviço de Psicologia investigado. A seguir, serão discutidas a ficha de triagem e as modalidades de atendimento identificadas, pensando o processo de formação profissional do psicólogo para atuação na esfera escolar e educacional.

No presente momento desta exposição, faz-se necessária uma citação longa, mas indispensável, da síntese dos estudos de Marx (1986) sobre o desenvolvimento histórico da humanidade, que será de grande valia para as discussões que se pretende tecer.

“(…) na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu

ser social é que determina a sua consciência. Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social. Ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela. Quando se estudam essas revoluções, é preciso distinguir sempre entre as mudanças materiais ocorridas nas condições econômicas de produção e que podem ser apreciadas com a exatidão própria das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo. E do mesmo modo que não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo, não podemos tampouco julgar estas épocas de revolução pela sua consciência, mas, pelo contrário, é necessário explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para a sua existência. Por isso, a humanidade se propõe sempre apenas os objetivos que pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, vemos sempre, que esses objetivos só brotam quando já existem ou, pelo menos, estão em gestação as condições materiais para a sua realização. Os grandes traços, podemos designar como outras tantas épocas de progresso, na formação econômica da sociedade, o modo de produção asiático, o antigo, o feudal e o moderno burguês. As relações burguesas de produção são a última forma antagônica do processo social de produção, antagônica, não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que provém das condições sociais de vida dos indivíduos. As forças produtivas, porém, que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para a solução desse antagonismo. Com esta formação social se encerra, portanto, a pré-história da sociedade humana”. (MARX, 1986, p. 47-48)

O grande pensador, proponente da concepção materialista e dialética da história, apresenta a premissa de que os componentes da superestrutura jurídica e política da sociedade são determinados pela estrutura socioeconômica oriunda das relações de produção da vida material resultante do desenvolvimento das forças produtivas. Eis a lógica subjacente através da qual serão apresentadas as discussões do presente capítulo, compreendendo a escola e o processo de formação profissional enquanto componentes da superestrutura jurídica e política que, portanto, sustentam e ameaçam o modo de produção capitalista de existência.

A instituição escolar, segundo Saviani (2013), justifica sua existência através da socialização de conhecimentos historicamente sistematizados pelo conjunto dos homens. Vista desta maneira, Duarte (2011) define a escola como uma instituição revolucionária em si. Em outros termos, trata-se de uma instituição que cumprindo deliberada e conscientemente, ou não, o que justifica sua existência, pode contribuir para a superação do modo de produção capitalista. No entanto, não podemos perder de vista que a educação escolar faz parte da superestrutura jurídica e política do regime capitalista e, assim sendo, cumpre contraditoriamente o papel de mantenedora e reprodutora da sociedade da qual faz parte.

Ensina-nos, porém, a dialética, que as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento. No caso dessa contradição inerente à educação escolar na sociedade capitalista, o movimento pode se produzir ao menos em duas direções. (DUARTE, 2012, p. 2)

Eis o motivo pelo qual a educação escolar é um palco histórico de desigualdades. Um palco de luta de classes, na medida em que garante a educação da força de trabalho humana necessária para a existência do lucro, mas contraditoriamente o faz na medida em que promove o acesso ao conhecimento acumulado na história dos homens, que por si só, já é um ato revolucionário. À classe dominante, cabe cercear a atividade fim da escola.

Em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deveriam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deveriam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada Além disso. (SAVIANI, 2013, p. 67)

Na sociedade capitalista, a escola cumpre a função de educar para o mercado de trabalho, sob a égide de sua divisão social entre manual e intelectual. Os princípios para a educação do século XXI, propostos pelo relatório da UNESCO, esclarecem tal função quando propõem uma educação escolar diferente para os diferentes. O suposto respeito às diferenças individuais aparece como propostas diferentes de educação escolar. Segundo Delors:

Devem ser oferecidas experiências de aprendizagem adaptadas às necessidades dos alunos, que apresentam aptidões muito variadas. A ambição prioritária de garantir educação a todos fez que se negligenciassem as necessidades dos alunos mais dotados e se lhes aplicasse um tratamento idêntico ao dos alunos com aptidões diferentes. Para retomar uma expressão de Jefferson, “nada há de mais desigual do que tratar igualmente quem não é igual”. Quaisquer que sejam as boas intenções das políticas tradicionais, privar os alunos mais dotados de possibilidades adequadas de educação é privar a sociedade dos recursos humanos mais preciosos que ela possui para chegar a um desenvolvimento real eficaz. (...) É necessário reconhecer e dar respostas às necessidades específicas dos alunos mais dotados, os “dirigentes de amanhã”. (...) É preciso aperfeiçoar o programa normal, de modo a oferecer aos alunos brilhantes a possibilidade de darem o melhor de si mesmos. (...) Se assim não for, a mensagem da sociedade aos alunos passará a ser a de procurarem atingir, nos seus estudos, o nível normal ao invés do excelente. (DELORS, 2012, p. 172)

Os achados desta pesquisa apontam que não são estes os alunos enviados ao Serviço de Psicologia pesquisado. São os que apresentam supostas dificuldades de aprendizagem, os pobres, aos quais são sugeridas outras necessidades educacionais.

As medidas a serem tomadas passam pelo diagnóstico das dificuldades dos alunos mais novos, muitas vezes ligadas à sua situação familiar, e pela adoção de políticas de discriminação positiva em relação aos que apresentam o maior número delas.

Deve-se recorrer a meios suplementares e a métodos pedagógicos especiais a favor de determinados públicos-alvo e de estabelecimentos situados em zonas urbanas ou suburbanas desfavorecidas, como já se fez em vários países. É preciso ter cuidado para não se criar guetos educativos e, conseqüentemente, qualquer forma de segregação em relação aos alunos que seguem a escolaridade tradicional. Pode-se pensar na organização de sistemas de apoio em todos os estabelecimentos de ensino: criar percursos de aprendizagem mais flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar, mas que se revelem dotados de talentos para outros tipos de atividades, o que pressupõe, em particular, ritmos especiais de ensino e turmas reduzidas. (DELORS, 2012, p. 119)

Da citação acima, percebe-se que os alunos encaminhados foram os “menos adaptados ao sistema escolar”, “dotados de talentos para outros tipos de atividades”. Em última instância, são as crianças que não servem para o trabalho intelectual, que precisariam de um diagnóstico o mais cedo possível para ter acesso a “meios suplementares e a métodos pedagógicos especiais”, “ritmos especiais”, “mais flexíveis”. Enfim, se esses alunos não “dão” para os estudos, a escola não deve exigir demais deles.

Bem vistas as coisas, o que o relatório sugere é que o mercado de trabalho segue a lógica fundamental do capitalista, a lei da oferta e da demanda. As relações sociais de produção, determinadas pelo avanço das forças produtivas materiais, engendram um processo no qual a cada dia se necessita de um número menor de trabalhadores para o aumento da produção de mercadorias e de lucro.

Assim, não há necessidade de educar grandes contingentes de pessoas, elas não serão necessárias. Não é preciso educação escolar em grande escala, nem um sistema educacional de qualidade para todos, afinal de contas, alguns são “mais dotados” e “brilhantes”, investirão em si mesmos e ocuparão as poucas vagas de trabalho disponíveis. Estes já são suficientes.

O crescimento populacional (a sobra de pessoas) há muito tempo é preocupante para a classe dominante.

As previsões demográficas para o começo do século XXI conduzem, apesar das hipóteses de queda da fecundidade, à previsão de importantes aumentos do número de nascimento. As projeções efetuadas pelo Banco Mundial mostram que, em especial nos países de baixo rendimento, as crianças menores de 5 anos constituirão, ainda em 2025, o grupo mais numeroso da população etária. As conseqüências dessas evoluções demográficas sobre a capacidade de acolhimento dos sistemas educativos tornar-se-ão ainda maiores pelo desenvolvimento da escolarização: o aumento de efetivos escolares será superior à evolução demográfica, exceto apenas no ensino primário dos países desenvolvidos. (DELORS, 2012, p. 142-143)

O problema do desemprego também ameaça profundamente a estabilidade dos países em desenvolvimento. O perigo está em toda parte: muitos jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados à exclusão social. (DELORS, 2012, p. 65)

Mesmo escrita em 1940, a citação abaixo parece descrever o pressagiado século XXI.

O que sobra é gente. E gente se reproduz. Faz-se o amor com entusiasmo e sem preocupações. Cada vez resta mais gente à beira do caminho, sem trabalho no campo, onde o latifúndio reina com suas gigantescas terras improdutivas, e sem trabalho na cidade, onde reinam as máquinas: o sistema vomita homens. As missões norte-americanas esterilizam as mulheres e semeiam pílulas, diafragmas, DIUS, preservativos e calendários marcados, mas colhem crianças. Teimosamente, as crianças latino-americanas continuam nascendo, reivindicando seu direito natural de ter um lugar ao sol nessas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam. (GALEANO, 2014, p. 21).

O aparato ideológico necessário à perpetuação do modo de produção capitalista de existência é complexo, pois se desenvolve em relação diretamente proporcional ao avanço das forças produtivas. As belas palavras e jargões pós-modernos que são os pilares da educação do futuro: “aprender a conhecer”, “aprender a ser”, “aprender a viver junto” e “aprender a fazer” têm sido absorvidos e perpetuados de modo a velar o objetivo único da educação do século XXI: não educar mais pessoas do que o necessário.

A escolarização não significa acesso ao mundo do trabalho, não assegura ensino, nem aprendizagem, nem acesso ao conhecimento. Não há, pois, a necessidade de escolarização das massas.

A manutenção do capitalismo no século XXI, deste modo, é vista como natural. Se o capitalismo se mantém diante do avanço tecnológico e científico (forças produtivas), haverá realmente menos vagas no mercado de trabalho, e exatamente por isso que se deve educar através dos pressupostos defendidos pelo Relatório: para que as pessoas permaneçam desempregadas, crendo-se culpadas por isso. E a psicologia cumpre um papel nesse processo:

O lugar da Psicologia como dispositivo social silenciador tem continuidade na etapa atual do capitalismo, na qual a redução drástica dos postos de trabalho torna impossível a um número crescente de pessoas conseguir emprego. Segundo intelectuais e especialistas que não têm nada de “neobobos”, não se trata de uma crise, mas de uma nova e duradoura realidade planetária. (PATTO, 2005, p. 98)

Dentre os “neobobos” que a autora refere, enquadram-se perfeitamente os aderidos ao Relatório Jacques Delors, que justificam a necessidade de “Aprender a Conhecer” como capacidade individual a ser desenvolvida na escola enquanto condição de empregabilidade num futuro mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Assim, educar pessoas desta maneira aumenta substancialmente a probabilidade de que o futuro pressagiado torne-se realidade.

Os pressupostos pedagógicos defendidos pelo Relatório têm sido impostos no chão da escola de maneira a garantir as condições futuras de sobrevivência do capitalismo. Como

resultado da inserção dos alunos pobres na escola para nada ensinar-lhes, por serem sobra de mão-de-obra, os “neobobos” disseminam a crença da existência de problemas de aprendizagem. Uma peste, uma praga que assola as crianças pobres desde o início de seu processo de escolarização.

Preconiza-se como ambiente próprio a uma escola dinâmica e adequada ao século XXI a reprodução da dispersão em diversas atividades simultâneas que só se podem realizar de forma superficial e imediatista. Concentração, esforço intelectual e abstração para aproximar o aluno aos clássicos do conhecimento são coisas tidas como pertencentes a um passado inapelavelmente superado. Enquanto isso, são realizados debates e mais debates tentando entender as causas do chamado “*bullying*” e também se generaliza o uso de medicamentos para a solução de supostos transtornos ou distúrbios psiconeurológicos e multiplicam-se as clínicas para tratamento de supostos problemas de aprendizagem. Pelo lado dos professores, o adoecimento torna-se quase que um aspecto inerente ao exercício da profissão. (DUARTE, 2012, p. 3)

Quanto à suposta universalização da educação escolar, não significa que todos terão acesso ao conhecimento, significa que as crianças serão incluídas apenas em suas dependências, em sua estrutura física (quando isso ocorre). Mas, na medida em que o pobre entra pela porta da escola, o conhecimento científico sai pela janela, um processo institucionalizado travestido de teoria pedagógica adequada para o século XXI.

A grande impostura da vez é a “inclusão”, processo impossível no interior de uma lógica de exclusão impiedosa da maioria da fruição dos direitos sociais. Essa “trucagem” tem profundos efeitos mistificadores, pois contribui para que as vítimas, iludidas com as “oportunidades” oferecidas, acabem culpando-se a si mesmas pela persistência da desgraça e se tornem enfraquecidas como reivindicadoras de direitos. (PATO, 2005, p. 98)

A escola vem sendo atacada. O capitalismo neoliberal busca que ela seja inutilizada de sua função essencial e mitificada enquanto espaço de garantia de igualdade de oportunidades, inclusiva e democrática, que não seja capaz de ensinar, guardando apenas seu caráter disciplinador. A contenção escolar é violenta, e *se fosse possível separá-la entre física e mental*, a primeira seria através de muros e grades, a segunda, através da ideologia e dos “medicamentos pedagógicos”. E, diante de tal contenção, as crianças são silenciadas, amordaçadas, contidas e amedrontadas. O que foi encontrado nesta pesquisa foi o lado mais hostil e ameaçador da escola.

Caso 61 – Queixa: Uma professora ao saber dos vômitos e dores de cabeça da criança, indicou que procurasse um psicólogo. Timidez, perto de avaliações escolares tem crise de vômito. Diante de responsabilidades se sente inseguro. Sempre foi tímido, mas participava das aulas, após a professora julgar uma pergunta dele como boba, ele vem apresentando essa insegurança. Dores de cabeça e vômito

principalmente desta professora, de ciências, matemática e história. Algumas vezes não quer ir para a escola, mas não quer trocar de escola.

Visita à escola: As professoras apresentaram queixas de aprendizagem, ortografia ruim, leitura em tom demasiadamente baixo, dependência, pergunta todos os dias se precisa saltar linhas em seu caderno, e prefere não se expor na classe, às vezes a atividade está respondida mas diz o contrário para não responder em voz alta. (10 anos)

A convocação à luta em defesa da escola se coloca como condição imperativa frente ao avanço das propostas educacionais neoliberais, sob pena de um retorno à disseminação de uma postura crítico-reprodutivista da função da educação escolar. O resgate das potencialidades da escola deve compor a agenda de discussões e pesquisas que reafirmem seu papel revolucionário, uma instituição marcada por contradições e lutas históricas sem a qual a própria superação do modo capitalista de exploração e desigualdades fica comprometida.

Enquanto professores adoecem e crianças são supostamente adoecidas por um sistema escolar degradante a todos que nele convivem, há resistência e luta. Além dos esforços empreendidos por professores e demais pessoas envolvidas no chão da escola em defesa de reais condições e ensino e aprendizagem, este embate ético-político conta com esforços acadêmicos no campo da pesquisa e produção de conhecimento. A psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica, bem como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, são referenciais imprescindíveis na defesa do direito inalienável (para tais perspectivas) ao acesso a uma educação escolar pública e de qualidade para as crianças das classes usurpadas de tal de direito.

Pesquisas como esta, mesmo infelizmente sugerindo pessimismo e descrença por investigar a realidade concreta e denunciá-la enquanto resultado de políticas nefastas de contenção e subordinação da classe empobrecida, fazem parte do movimento de resistência e mobilização por desvelarem o que subjaz aos encaminhamentos de crianças por queixas escolares para profissionais de saúde.

Dentre as queixas, os achados desta pesquisa indicam que a contenção (a necessidade de controle do comportamento da criança) é o maior desafio da escola pós-moderna: 85% das queixas apresentadas descreveram problemas de comportamento, enquanto 57% foram referentes a problemas de aprendizagem. Excluídas as queixas que apresentam as duas categorias concomitantemente: apenas problemas de aprendizagem foram 13%, enquanto problemas de atitude foram 41%.

Entre os problemas de aprendizagem, 34,5% das queixas descreveram problemas de leitura e escrita, enquanto nos problemas de atitude, 56% dos casos referiram agressividade e desobediência.

Até então, percebe-se que a escola descrita anteriormente atribui queixas a crianças que não aprendem a ler e a escrever, se comportam agressivamente e são desobedientes. No entanto, não são todas nem quaisquer crianças às quais são atribuídas estas queixas: são meninos (70%), negros e pardos (67%), com renda familiar de até dois salários mínimos (71%), entre sete e dez anos de idade (48%), cursando entre 2º e o 4º ano do ensino fundamental (40%) e em escolas privadas (58%) de pequeníssimo porte (as chamadas escolas de bairro). Chama atenção os alarmantes 15% de queixas atribuídas a crianças da educação infantil, sendo ainda o primeiro ciclo do ensino fundamental o responsável pelo maior quantitativo de queixas, resultados similares às demais pesquisas da área. (NAKAMURA, JUNQUEIRA ET AL, 2008; BARBOSA E SILVARES, 1994; BEATRIZ DE PAULA SOUZA, 2007; MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA, 2000).

A criança que deve ser contida pela escola é o menino pobre, pardo ou negro que não é alfabetizado na instituição em que isso deveria ser ensinado, mas que aprende tudo que lhe é ensinado fora dela. Como descrito no caso abaixo: um menino pardo, de dez anos que cursava o 6º ano em uma escola privada, que não obedece, não fica quieto e por isso não aprende. Ou, como o Parecer Conclusivo da ficha de triagem abaixo sugere, pode ser o inverso.

Caso 89 – Queixa: A mãe adotiva queixa-se do comportamento agressivo do filho e desobediência. Tal comportamento iniciou-se há um ano, quando a criança mudou de escola. Sempre foi bom aluno e nunca reprovou, esse ano ele já está perdido segundo a escola. A mãe recebe reclamações recorrentes da escola de indisciplina e agressividade, um professor chegou a chama-lo de "bicho" e ela não consegue entender o porquê desse comportamento. Ele diz à mãe que gosta da escola, mas aparece com hematomas no braço algumas vezes em casa. Ela o levou em um neuropediatra e ele cogitou bulling na escola, mas a mãe acha pouco provável, pois, segundo ela, apesar dele ser gordinho e os colegas terem mais condição financeira que ele, ele se dá bem com todos na escola e sua autoestima é alta. Ele relata gostar da escola, apesar de tudo, mas uma psicóloga do NASF que o atendeu apenas três vezes identificou uma tristeza nele.

Parecer Conclusivo: Problemas nas relações (especialmente escolares). A Dificuldade de Aprendizagem presente este ano (parece já estar reprovado) pode estar influenciando o seu comportamento? (sic.) (10 anos)

Através desse caso é possível propor a seguinte reflexão: 1) a escola não consegue lidar com a criança, não foi feita para ela, não consegue ensiná-la e não consegue submetê-la à ordem e aos comportamentos sociais aceitáveis; *ou* 2) ensina-lhe perfeitamente tudo o que deve aprender para tornar-se o adulto que se espera no século XXI. Um adulto que não aproveitou as oportunidades que teve de aprender, (se comportou como “bicho” desde cedo e por isso deve ser de sua natureza), foi mal tratado e agredido na escola por professores e colegas (por ser pardo, “gordinho e os colegas terem mais condição financeira”), e por isso deve acostumar-se com todas essas condições.

No entanto, com base no pensamento dialético, para uma reflexão desta natureza não parece conveniente pensar estas possibilidades como excludentes. Realmente a escola enquanto socializadora de conhecimento científico não foi pensada para esta criança, por não ser considerada como das “mais dotadas” ou “brilhantes”. Ela não cabe na escola e não é ela quem supostamente deveria aprender conhecimentos científicos. Mas, ao mesmo tempo, sua “inclusão” é condição sem a qual o capitalismo não se mantém enquanto modo de produção da existência.

Numa sociedade supostamente igualitária, bastava dar-lhes oportunidades educacionais. Nessas circunstâncias, os que continuassem *perdedores* teriam sua incapacidade comprovada. (PATTO, 2009, p. 406)

Numa sociedade de classes, as relações sociais se estabelecem através do exercício de poder, que também se manifestam no processo de escolarização da criança. Gonçalves Filho (2013), ao discutir a humilhação social estabelecida entre os homens, oferece subsídios para a compreensão do termo “autoestima”, que tanto se fez presente entre as queixas escolares encontradas na pesquisa.

Humilhados e soberbos contam como antagonistas de um só e mesmo drama, de tal modo que chega a soar redundante falarmos em *humilhação social*. Não há humilhação no isolamento. O humilhado está sempre ligado ao agressor. Um agressor aqui por perto. A humilhação é sentida como insulto em ato ou iminente. Não há humilhado como pessoa sozinha, embora exceda nossa imaginação o quanto pose sentir-se só a pessoa rebaixada, sem ninguém que lhe valesse como fiador de sua dignidade atirada ao chão. (FILHO, 2013, p.188)

Cogitar a autoestima em âmbito científico implica considerá-la na dinâmica social, nas relações de poder existentes numa sociedade de classes. Implica pensá-la nas, e para as relações sociais. No que tange as questões relacionadas aos problemas de escolarização, cabe refletir sobre como *nas* relações pautadas em humilhação e exercício de poder desde a infância são forjadas condições *para* a aceitação de papéis subalternos justificados pela incapacidade, no adulto de amanhã (MOYSÉS, 2001).

Nas queixas escolares encontradas, o termo “autoestima” aparece descrito na condição de característica individual, como se fosse patológico, como se não fosse compartilhado com outras pessoas que assumem a condição de “soberbas”, como contradição interna da própria humilhação. Como se as descrições a seguir não existissem: Caso 89 – Um professor chegou a chama-lo de "bicho" (10 anos); Caso 95 – A mãe disse que às vezes perde a paciência e chama ele de burro (10 anos); Caso 45 – A mãe conta da agressividade. Sozinha, a menina diz que na escola chamam ela de cabelo duro e quatro olhos (8 anos).

Caso 68 – Embora a criança tenha grande dificuldade de identificar sons e letras e lê-los, ela também tem uma baixa autoestima. Não acredita em sua capacidade de aprendizagem e já disse em sessão que é "burra". (...) A mãe diz que o irmão de 7 anos diz saber mais que a irmã de 10. (...) Questionei se ela concordava com a queixa da mãe, e ela disse que sim, ela disse "eu não sei ler nem escrever direito. Não consigo fazer a tarefa toda sozinha." Então perguntei como ela sentia-se quando não conseguia fazer, ela respondeu: "burra". (...) Sobre a agressividade com o irmão, falou que brigava com ele porque ele sujava o chão quando ela estava limpando a casa. Disse que só brigava na escola se perturbassem. Questionada sobre ser burra, ela diz: "quem não sabe das coisas é burra". (9 anos)

Às crianças as quais foram atribuídas queixas de baixa autoestima, a hipótese geralmente descrita nos prontuários foi de pensamentos equivocados ou disfuncionais, aos quais foram adotadas técnicas de reestruturação cognitiva. No entanto, compreendendo a autoestima como resultado de relações sociais de humilhação, tal hipótese não se sustenta. Se ela ouve e aprende adequadamente o que significam as palavras, perceberá que quando alguém não aprende é chamado de “burro”. Se ela não aprende, obviamente que também é “burra”, visto que a mãe, a professora e os colegas da escola dizem que ela não aprende por que é “burra”. Quando ela incorpora a “burrice” enquanto característica sua, o faz na condição de humilhada e não de doente.

Se a natureza da humilhação é social, o termo autoestima vem a velar as relações estabelecidas historicamente que impõe a determinados homens, mulheres e crianças a condição de humilhados *sociais e políticos* (GONÇALVES FILHO, 2013). No lugar de evidenciar as desigualdades e as relações sociais humilhantes entre os homens, são forjados quadros clínicos individuais, por vezes patológicos. Daí que a crítica de Patto é certa:

A maior parte dos pareceres psicológicos que entopem arquivos de escolas, delegacias de ensino e de tantas outras instituições disciplinares, nada mais faz do que dar credibilidade a preconceitos de raça e de classe, mesmo quando esses pareceres se valem de concepções caducas no campo das ciências humanas (por exemplo, a crença no primitivismo dos não brancos) e de estereótipos verbais trazidos pela recente epidemia de livros de autoajuda (a psique humana reduzida a *autoestima*). (PATTO, 2009, p. 408)

A imposição de um determinado padrão de instituição familiar, assim como a função mistificada da escola descrita anteriormente, também compõe ideologicamente a superestrutura jurídica e política mantenedora da ordem social vigente.

As alterações na organização familiar que se testemunha nas últimas décadas não podem ser compreendidas fora de seu contexto histórico-social. Nos prontuários, a família muitas vezes foi classificada enquanto desestruturada, denotando um juízo de valor por parte de educadores e psicólogos. Tal fenômeno é afetado por uma série de fatores, inclusive o

avanço das forças produtivas e a inserção de ambos os pais no mercado de trabalho para aumento da renda diante da crescente exploração e queda real dos salários.

Caso 82 – Parte da Queixa apresentada pela avó: Diz que a criança sente falta dos pais que não lhe dão atenção, passam o dia todo trabalhando. (8 anos)

Diante de uma família idealizada e normatizada, percebeu-se, a partir das descrições dos prontuários, que a escola não comporta qualquer organização familiar que fuja destes padrões, sob pena de servir como justificativa dos problemas de escolarização enfrentados por seus filhos.

Caso 13 – Na creche, disseram não ver mudança no comportamento da criança, culpabilizam a família por ser desestruturada. (4 anos)

Dentre os “pareceres psicológicos” que dão “credibilidade a preconceitos de raça e de classe”, criticados por Patto, acima, pode-se incluir também a família, descrita muitas vezes nos prontuários de maneira passível às mesmas críticas.

Caso 66 – A relação entre pai e filho se mostrou adequada, e o pai representa uma figura de autoridade respeitada pelo paciente. (11 anos)

Os padrões normatizadores de família, com pai trabalhador e mãe dedicada, supostamente fariam com que seus filhos não enfrentassem problemas em sua escolarização. Tal padrão se reflete na estereotipia do desenho de família feito até mesmo por crianças que sequer conheceram seus pais, ou, como no caso a seguir, não moram nem com o pai nem com a mãe, há mais de cinco anos.

Caso 8 – Apesar de já ter dito que não gosta de desenhar, usou desenho da família. O desenho foi representado apenas pela mãe, ele e o pai, embora não vivam juntos. (7 anos)

Tal qual a instituição escolar e a família, a ciência psicológica também se configura enquanto superestrutura política e jurídica do modo capitalista de produção da existência humana.

As teorias pedagógicas se substituíram ao longo do tempo e consolidaram práticas norteadoras do processo educacional escolar em parte considerável do mundo ocidental, como o construtivismo na atualidade. Existem várias vertentes pedagógicas, mas historicamente uma sempre sobressai perante as demais. A psicologia se desenvolveu inicialmente da mesma maneira, com embates teóricos, éticos e de questionamento sobre sua própria eficiência e cientificidade. No entanto, mesmo com tais embates, sempre ocultou seu comprometimento

com a classe dominante através do famigerado respeito entre as diversas abordagens teórico-metodológicas, destituindo-as de seu contexto histórico e compromisso classista.

Os próprios psicólogos necessitam ultrapassar o senso comum que impregna a maior parte de suas teorias. Para que possam pensar o seu próprio pensamento, precisam saber da historicidade da Psicologia e da historicidade da própria profissão. Precisam estar cientes, enfim, de que as teorias são construções da história econômica, social e política de um país. (PATTO, 2005, p. 101)

Longe de serem teorias ingênuas ou inofensivas, as mesmas se materializam em instrumentos, técnicas e práticas profissionais que têm historicamente contribuído com a medicalização do fracasso escolar, embora supostamente neutras, objetivas e, portanto, científicas. Há, pois, a urgência de se pensar esses procedimentos e sua função ideológica.

8.1 A FICHA DE TRIAGEM

Tendo como base a necessidade de repensar a psicologia e a formação profissional não apenas para atuação na esfera escolar e educacional, as reflexões que se seguem visam discutir teórico-metodologicamente o processo de atendimento no Serviço de Psicologia pesquisado. Para tanto, é imperativa a discussão acerca da ficha de triagem, o primeiro documento que o estagiário, a pessoa que busca atendimento e até o próprio pesquisador têm contato. Durante o processo de investigação, a ficha de triagem provocou diversas inquietações, e por isso exigiram uma análise mais detalhada.

Por mais isentas de interesses que as perguntas de uma triagem se declarem, elas norteiam o pensamento e a compreensão do entrevistado acerca do fenômeno que ele mesmo tenta descrever. Pode-se considerar que ainda no processo de triagem, a atuação do profissional psicólogo pode ser decisiva na compreensão de quem se queixa sobre sua própria queixa. Assim, o ciclo de culpabilização que permeia as queixas escolares pode ganhar um forte aliado: as perguntas do psicólogo no processo de triagem.

Há fichas que são bastante detalhadas, incluindo informações sobre a condição sócio-econômica familiar e de saúde geral e mental. A maioria delas, porém, no caso das crianças atendidas, não traz informações a respeito da escolaridade, ficando difícil ao pesquisador encontrá-las. Uma parte significativa dos dados escolares foi rastreada através da entrevista inicial e em alguns casos não foi encontrada durante toda a triagem, mesmo que a queixa inicial fosse escolar. (SOUZA, 1996, p. 117)

A ficha de triagem muitas vezes pode ser enquadrada no que Moysés e Collares (2014), com base em Ginzburg (2010), denominam de “interrogatório sugestivo, exemplo perfeito de como fazer o acusado se condenar, de como construir ideários que convencem o condenado

que é realmente culpado” (p. 31). Aqui, refere-se a um processo de perguntas e respostas que dirigem o sujeito a uma determinada conclusão, na medida em que se exclui da investigação o contexto social em que se originam as queixas, supervalorizando-se os aspectos individuais.

Nas conversas com professores, pais, colegas, é comum ouvirmos e falarmos termos quantitativos ao descrever a natureza humana: “*falta um pouco de organização para ele conseguir estudar*”, “*se ela prestar mais atenção, ela aprende*”, “*esse professor está com pouco interesse*”. Definir o que parece faltar para que a ilusória normalidade seja alcançada é bastante frequente. As queixas são produzidas de forma a questionar, de forma individualizada, por que não está ocorrendo aquilo que esperamos que aconteça, “*a criança poderia agir diferentemente do que age*”. E as respostas a essas perguntas, muitas vezes, criam patologias. Responsabiliza-se a “capacidade individual” pelo sucesso ou pelo fracasso dos indivíduos, isentando a responsabilidade da organização social na qual vivemos, como se fosse plenamente possível os indivíduos “serem diferentes do que são” sem se alterar as relações nas quais os mesmos habitam. (MACHADO, 1996, p. 16-17) (Grifos da autora)

A ficha de triagem do Serviço de Psicologia pesquisado não foge a esta tendência. Também se enfrentou dificuldades na busca de determinadas informações, visto que a ênfase dada aos aspectos individuais e familiares ofusca o histórico escolar da criança, que não aparece em momento algum do processo.

O eixo referente aos Dados da Família, à primeira vista parece lógico tanto para a coleta de informações socioeconômicas quanto para a seleção de prioridade no atendimento, proporcionando a identificação de famílias de baixa renda que não possam buscar atendimento psicológico privado. No entanto, não se deve negligenciar que as primeiras perguntas feitas a uma mãe que busca um psicólogo com queixas escolares sobre seu filho são: se ela mora com o marido, a renda familiar por mês, onde trabalham, sua religião e como a criança reagiu à separação dos pais, caso isso tenha ocorrido. Tais questões, para quem ainda nem apresentou a queixa, podem reverberar como motivos ou componentes explicativos para a gênese, existência e/ou manutenção da própria queixa.

Caso 90 – A mãe relata que a criança está tendo rendimento escolar ruim. Está preocupada, pois fala que o filho começou a ter notas baixas após a briga dela com o esposo. (10 anos)

Caso 29 – Dá muito trabalho, não para quieto na escola, briga com colegas e professores, não absorve os conteúdos, mudou de escola várias vezes por reclamação, em casa é agressivo quando contrariado, não aceita regras, conflito com o pai, não o obedece e xinga. Quer ter o que ninguém tem e sempre mais. Piorou depois da separação dos pais, aos 11 anos. (13 anos)

Não há nesta ponderação a intenção de minimizar os impactos de acontecimentos complexos e passíveis de influenciar o comportamento e o desempenho escolar de uma criança. É possível que a separação dos pais, baixa renda familiar que não lhes permita

comprar os materiais escolares, o uso de álcool e outras drogas por familiares próximos e outras questões influenciem o desempenho escolar da criança. Não é esta a questão. A preocupação é que todas as triagens seguem este percurso, de modo que aos pais tais questões reverberem enquanto regra, negligenciando-se condições de escolarização como mudanças de professores, de escola, número de crianças por turma, auxílio nos deveres de casa, que poderiam e deveriam ser exploradas na triagem, mas que não aparecem em momento algum do processo.

No caso a seguir, a criança já tinha sete anos no momento da triagem.

Caso 37 – Agressividade na escola e em casa, aos 3 anos, quando foi para a escola e a mãe voltou a trabalhar. Bate e morde os colegas, dá língua para a professora, bate nas carteiras, sai da sala. Fica nervoso quando contrariado. (7 anos)

A atribuição feita pela mãe aos comportamentos da criança refere a seu retorno ao trabalho, quando a criança ainda tinha três anos. Ainda que estes comportamentos tivessem sua gênese quatro anos antes, parecem ser outros os motivos que os mantêm depois de tanto tempo. No entanto, depois de questões relacionadas à dinâmica familiar, a seu trabalho e renda, a mãe estabelece esta relação aparentemente direta como resultado das perguntas anteriores.

O eixo refere aos Dados de Saúde, que questiona se a criança: faz algum tratamento de saúde, qual?, a quanto tempo e com que profissional; se faz ou fez acompanhamento psicológico no Serviço ou fora dele; se usa algum medicamento e já realizou exames, quais?; se apresentou problemas durante o desenvolvimento (atraso de linguagem, agressividade, psicomotor, problemas de leitura e escrita, timidez, outros; se alguém da família apresenta(ou) algum tipo de problema psiquiátrico, psicológico, neurológico, de aprendizagem, motor, de comportamento, cognitivo/intelectual, uso de álcool, outras drogas (quem e detalhes da situação).

Este eixo demarca concepções relevantes para a compreensão da queixa para quem a apresenta, visto que o motivo da busca por atendimento psicológico dos responsáveis pela criança ainda permanece inexplorado no processo de triagem.

O estado de saúde da criança pode ser explorado por diversos motivos: o uso de medicamentos psicoativos que possam influenciar no processo de atendimento; descarte de hipóteses diagnósticas de origem orgânica e outros. No entanto, são raros os casos de descrição de situações nas quais tais perguntas se façam efetivamente úteis, visto que na maioria dos casos há relatos de tratamento ortodôntico, inflamações, uso de analgésicos e

antibióticos, endoscopias, exames laboratoriais, oftalmológicos e parasitológicos, além de outros procedimentos que pouco ou nada contribuem para compreensão da queixa e eventual atendimento.

Devido à análise de todas as categorias de informações coletadas referentes ao caso abaixo, um menino de 8 anos, pode-se perceber a complexidade do psicólogo escolar e educacional em lidar com questões médicas, medicamentosas e/ou medicalizantes referentes às queixas escolares.

Caso 40 – Queixa: A mãe sempre notou que precisava, mas a psicopedagoga detectou os traços de TDAH, quando sentiu maior necessidade. Distúrbio de comportamento. A criança diz não gostar de ouvir "não", dificuldades de assertividade, achar que as pessoas não vão gostar dele e que poderiam achá-lo chato.

Detalhes do Caso: A Psicopedagoga indicou a busca por Psicólogo e Neurologista. O Neurologista diagnosticou TDAH. Foi atendido por Psicóloga da Igreja Evangélica Assembleia Primitiva. Tomava Ritalina, agora toma outro medicamento que a mãe não se lembra do nome. Receitas de medicamentos anexas: em 4/2011, Ritalina; em 5/2013, Carbamezapina, Rigenclone, Fenlor e mais um ilegível. Em 6/2013: houve a retirada do medicamento não identificado. Anexo também um Informativo Psicopedagógico extremamente técnico e detalhado com descrição da avaliação realizada, aspectos da gestação, parto e hereditariedade do diagnóstico de TDAH: DSM 314.01 e F 90.

Exames Realizados: Descrição do Eletrocardiograma anexo nos prontuários, resultado: dentro dos limites de normalidade. Mapeamento Eletroencefalográfico Cerebral, conclusão: Atividade elétrica anormal por ondas agudas e polipontas frequentes nas regiões temporais. (8 anos)

Estas são informações coletadas em eixos e perguntas diferentes da ficha de triagem que ilustram bem a peregrinação desta família para a resolução de suas preocupações. No entanto, fica a cargo de cada um a avaliação da pertinência e utilidade de tais informações ainda no processo de triagem. É possível que, mesmo fazendo suposta referência à saúde mental da criança, estas informações pouco ou nada ajudem na compreensão do caso e no planejamento do atendimento por parte do estagiário e de seu supervisor.

No mesmo caso, em visita à escola o estagiário descreveu o depoimento da professora:

Caso 40 – Tudo muito bem, só conversa com três colegas, gosta de trabalhos em grupo, dorme de vez em quando, talvez por conta da medicação, fica agressivo quando solicitado a trocar de lugar, sempre foi bom, agora tá assim, mas passa de ano e aprende bem. (8 anos)

Como não dizem absolutamente nada sobre a criança: como ele é, o que gosta, por quantas escolas passou, quantos anos repetiu, a que horário frequenta a escola, se tem amigos, talvez estas questões fossem mais úteis para o estagiário do que a descrição do resultado de

um Eletroencefalograma: Caso 46 – Resultado EEG: com mapeamento cerebral com aumento de atividade sub-alfa difusamente no traçado (sic).

Não é objeto desta pesquisa explorar concepções de desenvolvimento humano no universo das diversas abordagens da ciência psicológica. No entanto, a compreensão de desenvolvimento que orienta a ficha de triagem pesquisada não pode ser negligenciada. A questão *ipsis litteris* é: Apresentou problemas durante o desenvolvimento: () Atraso de Linguagem; () Agressividade; () Psicomotor; () Problema de Leitura e Escrita; () Timidez; () Outro(s); Quais: Descreva.

Assim, não foi possível identificar nenhuma aproximação entre a concepção de desenvolvimento que subsidia a ficha de triagem pesquisada com qualquer das abordagens teórico-metodológicas existentes no campo psicológico. Não foi possível identificar, nem mesmo supor, uma concepção do termo científico “desenvolvimento” que subsidiasse a ficha ou seu preenchimento. Diante da pergunta: Apresentou problemas durante o desenvolvimento? Segue algumas respostas:

Caso 50 – Agressividade e nervosismo quando o irmão nasceu. (15 anos)

Caso 38 – Leitura, escrita e atraso de linguagem, troca letras, e não consegue fazer atividades escolares sozinha. (9 anos)

Caso 46 – Leitura e escrita. Descreva: Nos primeiros anos da alfabetização teve muita dificuldade, depois foi superada. (7 anos)

Caso 43 – Gagueira, agressividade, nervoso e agitação. Eletroencefalograma: deu foco. O médico disse que não era nada, só hiperatividade. Fez uso de ritalina por curto prazo, mas a mãe não via mudanças e parou de dar o medicamento. (13 anos)

Há no mínimo uma concepção individualizante e naturalizante do desenvolvimento. A ficha não faz qualquer referência sobre as condições sociais que promoveram o desenvolvimento da linguagem, o processo de alfabetização, nem as condições de desenvolvimento psicomotor. Ainda com Machado (1996) “como se fosse plenamente possível os indivíduos ‘serem diferentes do que são’ sem se alterar as relações nas quais os mesmos habitam”.

A agressividade foi relatada entre as queixas atribuídas a crianças de até 5 anos de idade em 62% dos casos.

Caso 64 – Birra. Recusa-se a fazer exercícios escolares e a obedecer aos pais. Muito nervoso, às vezes começa a gritar com punhos fechados. Quando contrariado pela mãe, diz que vai mata-la, quando o pai, ele arremessa sandálias e vai até ele para bater. (4 anos)

No caso abaixo, a mãe, por orientação do pediatra, buscou atendimento psicológico para seu filho de três anos:

Caso 93 – Agressividade, bate e morde os colegas, começou com pancada na cabeça depois de queda, empurrado pela mãe de um colega. (7 anos)

A criança frequentava a escola no Grupo 2 quando foi realizada a triagem, e 11 meses depois, com quatro anos de idade, foi realizado o contato com a mãe para agendamento da entrevista inicial. O caso foi arquivado sem qualquer atendimento, pois a queixa não se sustentava mais quando a família foi contatada.

Até que existam condições para o exercício e desenvolvimento de outras estratégias, a agressividade é muitas vezes é o único recurso encontrado pela criança para resolução de conflitos, incluindo os escolares, o que é ignorado na triagem e só aparece quando a criança inicia seu processo de atendimento.

Caso 51 – Sessão 1: Diz ser agressivo quando irritam ele e por ser injustiçado. (11 anos)

Caso 43 – Sessão 1: Diz que briga com os colegas por xingarem sua mãe. (13 anos)

Sem ela (agressividade), numa instituição escolar violenta e opressora, o sofrimento passa a ser unilateral, mas não menos doloroso. E diante de possibilidades diagnósticas infundáveis, há espaço tanto para quem bate quanto para quem apanha, desde que sejam alunos.

Caso 25 – Vai trocar de escola por que foi agredida pela professora, sofre bullying dos colegas, não tem amigos. Aumentou depois do caso da escola, baixa autoestima, carência e bastante sensibilidade, chora por tudo. (12 anos)

Com vistas a delimitar de maneira clara o que aqui se considera enquanto desenvolvimento psíquico e sua complexidade em direção à conduta socialmente referenciada, Martins (2013) oferece a seguinte síntese a respeito do desenvolvimento psíquico humano, à luz da perspectiva histórico-cultural:

A peculiaridade fundamental desse processo reside, por sua vez, no entrelaçamento e contradições instaladas entre dois processos: o cultural e o biológico. As possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas por decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediadora, a utilização de signos externos a transmutarem-se como signos internos, configurando-se como meios, como “ferramentas psíquicas”, para o desenvolvimento ulterior da conduta complexa. (MARTINS, 2013, p. 49)

Não é plausível pensar a agressividade enquanto categoria individual, como um *Problema de Desenvolvimento*, principalmente sem reflexões mais profundas que nos permitam compreender os motivos pelos quais a agressividade se manifesta no interior das escolas, tanto por parte das crianças quanto de seus profissionais. O preocupante da agressividade não parece ser sua manifestação na primeira infância, mas os motivos pelos quais ela se mantém e se manifesta numa sociedade que discute incessantemente a humanização da saúde, do parto, do trânsito e de tudo o mais que considerado desumano, quando em essência tal “desumanidade” é forjada historicamente pelo próprio homem, que humaniza de maneira agressiva e violenta suas relações sociais.

Estigmatizar a violência, condená-la como “má”, é uma operação ideológica por excelência, uma mistificação que colabora no processo de tornar invisíveis as formas fundamentais da violência social. É profundamente sintomático que as sociedades ocidentais, que exibem tanta sensibilidade perante diferentes formas de assédio, sejam ao mesmo tempo capazes de mobilizar uma multiplicidade de mecanismos destinados a nos tornarem invisíveis às formas mais brutais de violência – muitas vezes, paradoxalmente, até mesmo sob a forma de simpatia humanitária para com as vítimas. (ZIZEK, 2014, p. 131)

Quanto aos “Problemas Durante o Desenvolvimento” relacionados a Problemas de Leitura e Escrita, ainda com Machado (1996), questiona-se acerca de suas dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, furtando-se perguntas sobre as condições concretas quanto ao processo de alfabetização das crianças. Negligencia-se o óbvio: o homem nasce analfabeto e morre analfabeto, sem problema algum de desenvolvimento, só deixando essa condição quando devidamente alfabetizado, processo complexo que implica relações sociais.

Primeiramente, furta-se a normalidade óbvia do “analfabetismo humano congênito”; em seguida, deixa-se de perguntar acerca de seu processo de alfabetização, naturalizando o fato de frequentar a escola como suficiente para o processo de alfabetização; e, por fim, patologiza-se a situação diante do fato da criança frequentar a escola e mesmo assim não saber ler e escrever, dando-lhe termos técnicos de uma ciência pseudo-médica.

Caso 84 – A mãe trouxe a criança ao serviço por orientação da escola, por apresentar dificuldades na escrita e na leitura. A criança está na escola desde os dois anos e não aprendeu a ler e a escrever até então. Segundo a mãe a criança tem dificuldade de prestar atenção e de concentração. (5 anos)

A queixa acima foi atribuída a uma criança de cinco anos, que por frequentar a escola desde os dois, naturalmente já deveria saber ler e escrever aos cinco.

As ponderações trazidas por Zizek (2014) são pertinentes para que sejam possíveis reflexões sobre as condições violentamente concretas que fazem com que crianças vivenciem

experiências difíceis em seu processo de alfabetização. O que permite questionar a suposta naturalidade desenvolvimental da aquisição da leitura e da escrita que a ficha e as informações de seu preenchimento por vezes sugerem.

Caso 7 – Se distrai fácil, não faz o dever, erra as formas geométricas. Agressividade. Tem colegas na escola. Treme na hora de fazer as atividades na escola. Troca de mão ao escrever. Urinou nos brinquedos da escola. (Uma criança no Grupo 2, com 4 anos de idade).

Caso 105 – Dificuldade com leitura, ano passado não estava lendo nada. Quando tenta fazer alguma leitura começa a chorar, se negando. A criança sabe fazer cópia. (Uma criança no 3º ano com 8 anos de idade).

Concluindo, o eixo 3) O Histórico de Saúde de Familiares remete a uma concepção de família nuclear, idealizada e ideológica. Como discutido anteriormente, a ficha representa a prática psicológica, e, por isso, também se apresenta como portadora do discurso dominante na medida em que compõe a superestrutura jurídica e política do modo de produção.

Este é o momento do processo de triagem em que a instituição familiar se vê completamente desnuda e pálida quando confrontada com os padrões supostamente hegemônicos. A família pobre é culpabilizada pelo fracasso escolar de seus filhos na medida em que se distancia dos moldes ideologicamente forjados por uma sociedade de classes, onde se tem uma família nuclear: pai com salário e escolaridade maior que a mãe, casados, cristãos, brancos, sem histórico de uso de álcool ou outras drogas, nem problemas psiquiátricos, psicológicos, emocionais e hereditários em qualquer membro da família.

Parte-se do pressuposto de que é diretamente proporcional a relação entre saúde psíquica/sucesso escolar de uma criança em relação à proximidade do padrão familiar do discurso hegemônico. Em outras palavras, quanto mais próximo do padrão familiar, mais fácil a promoção de saúde psíquica e consequente sucesso escolar da criança. Se assim o for, o que se poderia esperar de uma criança que se encontra na seguinte organização familiar?

Caso 97 – Reside de dia com a tia e de noite com a avó. A tia é aposentada por invalidez por problema de nervoso. *Dizem que sou mental e tomo medicamento no CAPS*, e é analfabeta. A avó só sabe assinar o nome. Mãe, tias, tios, todos tomam remédio no CAPS, *todos tarja preto*, primo deficiente intelectual, pai alcoólatra. (Grifos do triador). (9 anos)

Depois de questões sobre a eventual separação dos pais e a reação da criança diante deste fato, renda familiar, escolaridade dos pais e outros, o mesmo eixo da ficha de triagem passa a explorar a saúde dos familiares.

Casos 68 – Não consegue se concentrar, não aprende nada e fica agressiva por não conseguir. Escola indicou busca de profissional por problema de aprendizagem. A filha acompanhou o drama da família com as drogas do pai. A mãe acredita que isso ocasionou nessa dificuldade de aprendizagem. (9 anos)

Talvez seja até possível uma mãe apresentar tal discurso num processo de triagem para seu filho, todavia, após questões relacionadas à saúde de familiares onde aparecem respostas como: “o pai teve problema de aprendizagem, não sabe ler mesmo estudando até a 4ª série”; ou “a tia tem problema de pressão, a mãe relata ter tido problemas de aprendizagem (atenção, memória, dificuldade com a leitura, e na compreensão do que lê), o pai é muito agressivo e faz uso de álcool”, não parece insensato supor que tais respostas reverberem no discurso dos pais na questão seguinte, que é exatamente a Queixa Inicial.

A queixa passa a ser visivelmente impregnada por aspectos da vida familiar. Passa a ser descrita pelo responsável, ou escrita pelo triador, de maneira confusa como vemos a seguir, onde são percebidas idas e vindas entre questões escolares e familiares:

Caso 27 – Não se concentra na sala, não obedece em casa, violência do pai contra a mãe e ele. Queixa na escola, inquieto, fica triste, se preocupa ao sair de casa, diz que quando crescer vai se vingar do pai, esconde a bebida do pai. (12 anos)

Os aspectos referentes à dinâmica familiar assim como as questões de saúde da criança, apresentadas acima, compõem eixos norteadores de concepções que fundamentam o processo de triagem, que propositalmente ou não, sugerem que as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização estão relacionadas com fatores individuais e sociais. O limite apresenta-se em compreender o aspecto individual como seu funcionamento biológico, orgânico através dos tratamentos e exames que a criança fez e dos medicamentos que usa, e o aspecto social ao restringi-lo ao âmbito familiar, também naturalizado.

Não há aqui o intuito de negar que tais fatores influenciam no processo de escolarização de uma criança. Porém, faz-se necessária uma reflexão acerca da importância de aspectos individuais e sociais no processo de triagem para que seja possível acessar minimamente quem é essa criança. Aspectos que sejam úteis para nortear os primeiros contatos do estagiário com ela, com seus responsáveis e a escola.

Os exemplos de queixas iniciais apresentadas buscaram demonstrar o quão perigosas podem ser as questões e a sequência delas na ficha de triagem pesquisada. São subsídios de que a ficha de triagem exerce grande influência na descrição dos fatos e motivos pelos quais os responsáveis buscaram atendimento para uma criança. No entanto, não há subsídios para a afirmação de que a mesma influência é exercida sobre os estagiários triadores. Estes são estudantes concluintes do curso (nono e décimo semestre) o que significa que trazem consigo

um arcabouço formativo que lhes permitiria explorar mais determinados aspectos no processo de triagem, se assim julgassem interessante, ou, no outro extremo, simplesmente aplicar a ficha de maneira mecânica e relatar seu parecer ao final do processo.

Abaixo, algumas descrições de Parecer Conclusivo:

Caso 21 – Prejuízo na relação parental e escolar. (15 anos)

Caso 43 – Criança com comportamento disruptivo necessita ser re-educada com intervenções diretas e com os pais. (13 anos)

Caso 57 – A criança apresenta relações familiares complexas. Ademais, também é trazido que esta criança tem dislexia. Dificuldade de aprendizagem. (6 anos)

A partir das fichas de triagem pesquisadas, nota-se evidente juízo de valor acerca do exercício da paternidade por parte do triador que sugere que os pais estabelecem um modo inadequado de educação de seus filhos; que, por intervenção do profissional psicólogo, devem ser re-educados, seja lá o que isso signifique. O que se pode concluir através da pesquisa é que, sejam os triadores influenciados pela ficha de triagem ou não, os pareceres e observações do triador tendem a concluir o que a ficha sugere

Caso 29 – Necessidade de atendimento psicoterápico, para a criança e a mãe que parece reforçar comportamentos inadequados do filho. – Observações do triador: Mãe parece não saber impor limites à criança, busca um diagnóstico para explicar os problemas do filho, parece "patologizar" a criança como "o problemático" e relata que ele parece ter várias personalidades. Tem um relacionamento ambíguo com o "ex", ele que a leva para casa, para o trabalho, frequenta a casa, isso parece confundir criança. – Parecer conclusivo: Necessidade de atendimento psicoterápico para a criança e a mãe, que parece reforçar comportamentos inadequados do filho. A mãe relata que a criança não aceita a separação, mas isso parece ser uma demanda dela. (13 anos)

Ainda no âmbito da Ficha de triagem, chama atenção a existência de um quesito: o Parecer Conclusivo, referente ao que o estagiário concluiu do caso a partir dos relatos de quem se queixa, em no máximo 50 minutos de contato com o caso. Essa nos parece ser uma oportunidade de exercício de poder que nem todos os triadores resistem, declarando, baseados no achismo e no senso comum (PATTO, 2005) o que concluíram sobre outras pessoas a partir de apenas um depoimento:

Caso 27 – Parecer Conclusivo: A criança necessita de acompanhamento devido influência que sua estrutura familiar exerce em seus comportamentos, principalmente escolares. (12 anos)

Nestes casos, o processo de formação profissional parece ser preponderante. Tratam-se de suspeitas pelo que foi estudado sobre as supostas dificuldades, transtornos, distúrbios e déficits de aprendizagem durante o curso, que reverberam na atividade do triador.

O caso a seguir, já apresentado anteriormente, parece bastante elucidativo acerca do processo de formação do triador e da escuta da queixa relatada pela mãe:

Caso 89 – Queixa: A mãe adotiva queixa-se do comportamento agressivo do filho e desobediência. Tal comportamento iniciou-se a 1 ano, quando a criança mudou de escola. Sempre foi bom aluno e nunca reprovou, esse ano ele já está perdido segundo a escola. A mãe recebe reclamações recorrentes da escola de indisciplina e agressividade, um professor chegou a chama-lo de "bicho" e que ela não consegue entender o porquê desse comportamento. Ele diz à mãe que gosta da escola, mas aparece com hematomas no braço algumas vezes em casa. Ela o levou em um neuropediatra e ele cogitou bullying na escola, mas a mãe acha pouco provável, pois segundo ela apesar dele ser gordinho e os colegas terem mais condição financeira que ele, ele se dá bem com todos na escola e sua autoestima é alta. Ele relata gostar da escola, apesar de tudo, mas uma psicóloga do NASF que o atendeu apenas 3 vezes identificou uma tristeza nele.

Já usada acima: Parecer Conclusivo: Problemas nas relações (especialmente escolares). A Dificuldade de Aprendizagem presente este ano (parece já estar reprovado) pode estar influenciando o seu comportamento? (10 anos)

Tal parecer não se relaciona com a queixa apresentada pela mãe, sendo completamente irrelevante para o eventual atendimento da criança. De tão estranho, esse caso merece uma tradução com contorno caricatural, a fim de acentuar suas características: a queixa se refere ao um menino gordinho, pardo e pobre de 10 anos de idade, que sempre foi bom aluno e torna-se indisciplinado, desobediente e agressivo numa nova escola, onde o nível socioeconômico dos colegas é maior que o seu; trata-se de uma escola que ele gosta apesar de ter sido chamada de “bicho” pelo professor e chegar em casa com hematomas. O parecer do triador define maus tratos e violência como “problemas nas relações” na escola; transforma indisciplina, desobediência e agressividade em Dificuldade de Aprendizagem e conclui com uma pergunta: será que a Dificuldade de Aprendizagem pode influenciar o comportamento da criança? Como definido na introdução deste trabalho, eis um típico exemplo de medicalização: escamoteiam-se as determinações socioculturais e históricas (mudança de escola, maus tratos, violência, ser pardo em uma sociedade racista, ser pobre numa escola particular de elite da cidade, fugir aos padrões estéticos...) e o que sobra é uma criança doente (agressiva, desobediente e indisciplinada por ter dificuldade de aprendizagem).

É possível supor que o parecer conclusivo não seja obrigatório, visto que apenas 20% das fichas teve esse quesito preenchido. Além dos casos citados, Os pareceres também conduzem à patologização dos problemas enfrentados pelas crianças em seu processo de escolarização:

Caso 77 – Em função das queixas escolas foi encaminhado para psicodiagnóstico. Suspeita de dislexia. (8 anos)

Caso 69 – Sujeito com suspeita de Agorafobia. Acompanhamento terapêutico. (10 anos)

Caso 99 – Parecer, criança precisa, aparentemente, de acompanhamento referente aos problemas de aprendizagem. (10 anos)

Para concluir as reflexões resultantes da análise da ficha de triagem, é necessário informar que ainda há uma avaliação subjetiva por parte do triador acerca da urgência por atendimento do caso triado, que não apresentou grande relevância no processo de pesquisa. Para finalizar o processo de triagem, a ficha deve ser avaliada pelo Supervisor de Estágio e arquivada entre os casos que aguardam atendimento no Serviço de Psicologia.

O processo de formação profissional tem sofrido grande impacto com os pressupostos teórico-metodológicos da educação para o século XXI. Percebeu-se que não se trata apenas da formação do psicólogo, mas também dos professores, que muitas vezes utilizam termos técnicos de uma classificação supostamente patológica como adjetivos cotidianos relacionados aos alunos. Como no caso (34) de uma criança de três anos, há relato de atraso de linguagem e que às vezes grita muito. Em visita à escola, “a professora afirma ser ‘imperativo’ e que a criança não interage com os colegas”. (Grifo do estagiário).

No caso de uma criança 11 anos, cursando o 5º ano pela segunda vez, a professora sugeriu à mãe que buscasse um psicólogo pela seguinte queixa:

Caso 94 – Mãe relata que a criança tem dificuldade para ler e escrever (grafia oscila em tamanhos muito grandes e muito pequenos, suprime letras e escreve sem dividir as frases) tal dificuldade tem prejudicado o seu desempenho escolar (repetiu o 2º e 5º ano), relata que o filho é desatento e frequentemente esquece de fazer as atividades cotidianas. (11 anos)

O que chama atenção nesse caso é que a professora se preocupa com supostos sintomas da dificuldade de ler e escrever, “grafia oscila em tamanhos muito grandes e muito pequenos, suprime letras e escreve sem dividir as frases”. É possível que esta criança esteja em seu processo normal de alfabetização, mesmo no 5º ano, o que não é raro acontecer em um contexto de políticas de Progressão Continuada, uma das manifestações da inclusão excludente.

Caso 68 – Visita a escola – As professoras da sala regular e multifuncional confirmaram o que já havia percebido com as avaliações. Elas colocaram que a menina é muito dispersa, não consegue ler, nem escrever e isso dificulta ainda mais sua aprendizagem. Elas falaram sobre o que conheciam referente à garota e seu aprendizado. Contaram-me também que no município, as escolas adotaram um

sistema de ciclo que impede a reprovação do aluno no final do ano mesmo que ele não consiga alcançar as habilidades e competências necessárias à idade e série que frequenta. (...) A professora acrescenta que ela nem sempre pode parar para fazer atividades com a criança, nem tem como parar e voltar do início para alfabetizá-la. (9 anos)

Sobre o processo de alfabetização, as Políticas Públicas de Progressão Continuada e o crescimento de queixas sobre os alunos copistas:

Temos a impressão de estarmos diante de um subproduto perverso da política de progressão continuada: a cópia parece ter-se tornado a estratégia preferencial de enfrentamento do problema do número significativo de analfabetos (ou quase isso) que enfrentam os anos avançados do ensino fundamental. (SOUZA, 2013, p. 138)

A alfabetização, seja ela vista como um ano na escola ou como parte do desenvolvimento normal na ficha de triagem, perde sua essência de *processo*. A formação do professor precisa ser repensada para que seja possível a identificação do processo vivenciado por seu aluno.

Caso 100 – Dificuldade de leitura e escrita. Não consegue ler com fluidez. Escrita é permeada pela má formação de frases e engole sílabas. (9 anos)

Além do professor, o psicólogo também precisa ter uma formação que possibilite a identificação de um processo tão complexo como esse:

Caso 60 – Queixa: Dificuldade de leitura e escrita. Vê necessidade de atendimento para o filho há três anos. Foi atendido antes por psicopedagoga. Já buscou psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista e psicopedagoga. Diagnosticado como disléxico e hiperativo.

Sessão de Encerramento: Última sessão. Inicialmente a criança e sua mãe são recebidas na sessão, momento em que é explicado que o seu problema (a dislexia) foi identificado como bem pontual (Sic). (Grifo do Estagiário). (9 anos)

Será possível uma dislexia bem pontual?

Caso 95 – Dificuldade de aprendizagem, queixa da escola, ele diz que não consegue aprender. Psicopedagoga encaminhou para psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista, desconfia de Déficit de Atenção. Distraído, desatento, baixa autoestima. Dificuldade de leitura. *Lê como se estivesse aprendendo*. Passou três anos no jardim de infância, em escolas diferentes. A mãe disse que às vezes perde a paciência e chama ele de burro. (Grifo nosso) (11 anos)

Será que esta criança não está realmente aprendendo a ler?

Caso 77 – Na entrevista com a professora há uma culpabilização da criança e de sua família por não saber ler e escrever, relatando que ele pode ser disléxico. A

professora dele há dois anos diz que não se concentra nas atividades e não faz as atividades por que os avós não cobram. A professora expôs que ele não sabe a sequência numérica, o alfabeto todo, faz os trabalhos escolares se esquecendo em seguida. É aéreo, faz as atividades escolares de forma lenta. É bom copista. De acordo com ela, a criança se encontra em nível silábico. (8 anos)

Será possível que uma criança possa ser disléxica em nível silábico? Não seriam compreensões excludentes entre si sobre o processo de alfabetização?

Se tanto professores como psicólogos não concebem a alfabetização de uma criança na obviedade de um processo complexo, a atuação destes profissionais pode e deve ser questionada quanto a seu compromisso ético-político. O processo de alfabetização, tomado como exemplo, nos leva a cogitar a compreensão de ambas as categorias sobre outras concepções como comportamento, pensamento, agressividade, linguagem, psiquismo, desenvolvimento, violência, e outros conceitos que fundamentam o exercício de tais profissões. São conceitos científicos, palavras que estruturam o pensamento, e que segundo Machado (1996), “produzem acontecimentos”.

8.2 A PSICOLOGIA E SEU COMPROMETIMENTO ÉTICO-POLÍTICO

A reflexão que se pretende tecer a seguir é sobre a formação profissional e o exercício da psicologia na esfera escolar e educacional, na medida em que mantêm seus laços de compromisso com “velhas” e “novas” relações sociais, a depender, obviamente, de como se manifesta sua atuação.

Para isso, serão utilizadas duas citações. A primeira foi escrita por Patto em 1984. A segunda, que será identificada no corpo do texto devido à utilização de mais trabalhos da autora, foi escrita por Mello e Patto em 2012. Ambas estão intimamente relacionadas com a mesma reflexão:

O que pretendemos aqui é sugerir uma outra possibilidade de abordagem crítica à psicologia científica, qual seja, a que configura uma tentativa de chegar à zona ideológica que fundamenta seu edifício, com vistas a questionar seu status de ciência e a buscar, sob sua aparente heterogeneidade ou diversidade teórica, uma unidade mais fundamental. (...) uma unidade ideológica. (PATTO, 1984, p. 78)

Esta unidade ideológica subsidiou as práticas e concepções descritas em grande parte da atuação dos estagiários, obviamente, mediante supervisão docente. No Serviço de Psicologia pesquisado, percebeu-se a influência desta unidade ideológica, principalmente na Ficha de Triagem e em duas das modalidades de atendimento prestados às crianças.

A atribuição da queixa à criança no momento da triagem é, ou deveria ser, o que nortearia a atuação profissional do psicólogo. Caberia problematizá-la, questioná-la junto aos queixosos sobre sua natureza e pertinência a um profissional da área da saúde mental. No entanto, além da ficha de triagem não explorar informações sobre a escola, até mesmo a queixa - que *era* escolar - é filtrada, de maneira a sobrar apenas o que interessa ao grupo de estágio responsável.

Há casos em que se ignora a escola da queixa, de modo que esta deixa de ser escolar e “permite” o exercício de determinadas abordagens teórico-metodológicas. Na modalidade da Terapia Cognitivo-Comportamental, mesmo em queixas que se distinguem substancialmente entre si, a descrição das técnicas e procedimentos utilizados é a mesma devido a esse processo de filtragem.

Caso 72 – Queixa: Comportamento agressivo, quando contrariado fica triste e não interage com as pessoas. Também ocorre na escola, sem brincar com outras crianças. Além disso, apresenta dificuldade de aprendizagem, não acompanhando a turma, traça o nome e as letras.

Síntese do trabalho realizado: extinguir comportamentos inadequados, reforçar comportamentos adequados, estabelecer regras, além da visita ao lar, à escola, entrevista com uma cuidadora e reunião e treinamento com os funcionários do lar. (4 anos)

Caso 33 – Queixa: Agitado, falta de concentração e come demais na sala, quando pressionado para fazer o dever de casa ou tomar banho, roe a unha até sangrar, preguiçoso para o dever, professoras sempre se queixaram da agitação, oscila entre calma e agitação. Chora por tudo. Choque de autoridade entre mãe e avó.

Síntese do Trabalho: Levantamento dos problemas e contingências reforçadoras do comportamento inadaptativo. Treino de habilidades sociais, Roleplay de assertividade. Aprendizagem de técnica de relaxamento para manejo das reações de agressividade, ansiedade e medo. Respiração diafragmática. Orientação com país e avó para aprendizagem do estabelecimento de regras. (6 anos)

Seja por timidez, medo, agressividade, não acompanhar a turma, choro, preguiça para fazer o dever, agitação, falta de concentração, roer unha, calma, dificuldade de aprendizagem ou traçar o nome e as letras, os procedimentos descritos nos prontuários foram praticamente os mesmos, visto que excluídas as questões escolares, as queixas se resumem a: timidez, agressividade, agitação e desobediência, a serem supostamente superadas pela abordagem.

Na Ludoterapia as queixas escolares também são ignoradas no decorrer do atendimento. As atividades descritas têm o intuito de reestabelecer emocionalmente o paciente através da produção de materiais gráficos, lúdicos e o enfrentamento de eventos traumáticos.

Caso 73 – Queixa: Não presta atenção em nada, problemas de leitura, escrita e fala. A criança apresenta comportamentos agressivos. Presenciou a morte da irmã de 12

anos. Sessão 8 – Os novos desenhos surgem carregados de novas cores, vida, a criança passa a escrever seu próprio nome e corrigi-lo. A criança apresenta grande avanço após a realização do enfrentamento do evento traumático, a criança mostra-se pronta a fazer a leitura da sua própria vida. Sessão 11 – A criança lança mão dos recursos gráficos e pinta um semáforo onde sobressai a luz verde. Sessão 12 – Encerramento: A criança encontra-se bem, brinca durante a sessão, são revistas todas as suas produções realizadas durante todo o processo e algumas interpretações são realizadas. (8 anos)

Em situações de racismo e discriminação na escola, as crianças atendidas pela Terapia Cognitivo-Comportamental descrita nos prontuários passam por um processo de silenciamento. São literalmente treinadas para lidar assertivamente, obedecer a regras e ignorar o que outra coisa não é, se não, um crime.

Caso 53 – Queixa: Dificuldade de comunicação, início na alfabetização, a professora notou dificuldade de iniciar, manter e responder solicitações, em casa e na escola. Mãe reclama de lentidão, brinca sozinha, agressiva quando contrariada. Baixou rendimento nesse ano. Dificuldade de relacionamento na escola, e comunicação com os pais, bate e xinga. Dificuldades escolares em matemática. Apresentava queixa quanto a sua autoimagem e crenças distorcidas quanto à identidade racial.

Atendimentos: Sessão 2 – Traz a carta e diz não gostar que as pessoas a pircem. Sessão 6 – Descreve utilização de estratégias assertivas em briga com colegas na escola. Sessão 7 – A criança diz que colegas não gostam dela na escola. Sessão 8 – Relata crenças de que todos não gostam dela. Diálogo socrático para reestruturação cognitiva. Sessão 11 – Já que não achava mais que ninguém na escola gostava dela, a criança propôs a investigação, "por que meus colegas brigam tanto comigo?". Sessão 14 – Roleplay de Assertividade. Diz que é melhor resolver conflitos diretamente com os colegas do que contar para a professora. Sessão 19 – O que seria uma pessoa estranha? Ela diz e desenha, "ser preta de mais e feio, ser da minha cor é bonito". Sessão 20 – Desenha uma menina e diz "mais clarinha é mais bonitinha, minha cor é bonita, mas preto demais e feio". Desenhou-se branca e de cabelos lisos, dizia: "eu sou negra", mas desenha-se rosada alegando que era assim na infância. Sessão 21 – Recurso audiovisual de personagem negro. Espanta-se e admira-se com a existência de celebridades negras. Diz que cabelo loiro em negros é estranho. Concorda que podemos não gostar, mas que deveríamos respeita a diversidade. Sessão 26 – Simulamos Roleplay em que ela sofre preconceito racial, me responde assertivamente. Sessão 29 – A criança volta a apresentar dificuldade de relacionamento com uma colega, apresenta pensamentos passivos sobre como agiria. Após retomarmos algumas intervenções, a criança passa a considerar comportamentos mais assertivos para lidar com essa colega. A criança identifica os comportamentos passivos em relação à afirmação da identidade negra nos vídeos exibidos e apresenta solução assertiva para tais situações. Sessão 30 – Encerramento: Fala de dificuldades em matemática, a terapeuta explica sobre o encerramento.

Motivo do Encerramento: A criança já emitia comportamentos mais assertivos na escola e em casa, bem como, não apresentava queixas referentes a sua imagem e valorizava sua identidade racial. (10 anos)

Se a criança “não apresentava queixas referentes à sua imagem e valoriza sua identidade racial”, ela elevou sua autoestima. Esta é vista como uma característica individual que pode ser modificada através da psicoterapia e que, segundo parte de um texto acadêmico utilizado com a mãe e a criança em um dos casos, é condição para a criança tornar-se assertiva: Caso

67 – Citação do Texto utilizado: “para ser mais assertivo, eleve a autoestima, desenvolva autoconfiança, pratique a empatia e a objetividade”.

Só então, depois de fortalecer suas características individuais e conseqüentemente sua autoestima, ela se tornaria assertiva.

Mas a criança negra e pobre que enfrenta problemas de escolarização ainda não está preparada para o encerramento por não estar totalmente modelada para aceitar as conseqüências de pertencimento a uma classe social subalterna. Ela ainda deve aprender no processo psicoterápico que nada vai mudar, que a escola é agressiva, impositiva e desinteressante, mas que, mesmo assim, ela precisa frequentá-la e tirar notas boas.

A criança precisa aprender a respirar diafragmaticamente e relaxar progressivamente para controlar o *seu* impulso agressivo. Tais “habilidades” serão necessárias quando outros colegas lhes irritarem, humilharem, agredirem, xingarem suas mães, lhes disserem que são feias e que tem cabelos duros. Ela precisa aprender a não se indignar com isso, ser assertiva e a ignorar:

Caso 45 – Atendimentos: Sessão 1 – Sozinha a menina diz que na escola chamam-na de cabelo duro e quatro olhos. Sessão 5 – Técnica “Se, então”: se eu for boa então... Se eu não tenho amigos, então... Se as pessoas gostam de mim, então... Sessão 6 – História de “Anita a Abelha Chocolateira”, técnica “se e então” sobre a história. Trabalhada a Estratégia: “Colocando a Raiva no Gelo”: “não posso bater, se não fico de castigo, posso deixar ele falando sozinho, não devo ligar para o que ele fala”. Sessão 7 – Roleplay para testar as habilidades. (8 anos)

A invisibilidade por parte de psicólogos sobre o racismo vivenciado por pessoas que os procuram já é tema de publicações¹³. Devido à falta de descrições relacionadas ao tema nos prontuários analisados, pode-se considerar que o estagiário não cogita tais possibilidades, contribuindo com tal invisibilidade.

Ironicamente, são três tipos de comportamento na teoria: agressivo, passivo e assertivo. Segundo o relato, este seria um treino de assertividade, com direito a encenação teatral, para avaliar as habilidades conquistadas. Há controvérsias! Há indícios suficientes para considerá-lo enquanto “treino” de passividade, docilidade e obediência, características sem as quais é impossível impor a determinadas pessoas a sensação de pertencimento a uma classe social subalterna. Contra toda e qualquer resistência que se manifeste, que se sabe que há, a luta entre as classes se dá através da humilhação do outro, de impor-lhe à altura do húmus, da terra, de levá-lo ao chão (FILHO, 2007).

¹³ Segue artigo relevante sobre a temática do racismo e sua invisibilidade por psicólogos diante dos relatos de seus pacientes: “Meu psicólogo disse que racismo não existe”. <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/06/meu-psicologo-disse-que-racismo-nao-existe/> Acessado em: 04 de novembro de 2015

No caso 73, descrito anteriormente sobre uma criança de quatro anos que chorou por 45 minutos da sessão e chutou a porta querendo ir embora, “foi utilizada a história de Kiko, um patinho que não seguia regras”. O conto anexo aos prontuários termina com a seguinte frase do patinho, depois do sermão de outro personagem chamado de *Pato Chefe*: “aprendi sim senhor, eu não acreditei em vocês e quase me afoguei. Peço desculpas pela minha desobediência e prometo que de agora em diante para mim regra será LEI!”.

Além do primeiro aspecto de unidade ideológica entre estas modalidades: ignorar parte da queixa adequando-a ao aporte teórico-metodológico, ambas as abordagens depositam em características individuais das crianças o sucesso ou o fracasso escolar. O discurso meritocrático se faz presente na Terapia Cognitivo-Comportamental descrita nos prontuários de diversas maneiras.

Caso 43 – Técnica "Se, Então": Descreveu causas e consequências realistas: se é bom as pessoas gostam dele, se estudar bastante passa de ano. (13 anos)

Caso 60 – Sessão 6 – Encerramento: Converso com a criança a respeito da sua falta de motivação nos estudos e as consequências que surgirão no futuro por causa disso, elogio ele, por ser um ótimo menino, educado, inteligente, obediente, e afirmo que ele pode se organizar para conseguir estudar, ele concorda e afirma "só depende de mim". (Grifos do estagiário). (9 anos)

Até mesmo quando o processo psicoterápico não responde às expectativas do estagiário, a culpa é do paciente. No caso de um garoto de 14 anos, que faz tratamento psiquiátrico há 10 anos e usa Ritalina e Risperidona há dois, o estagiário descreveu:

Caso 28 – Síntese do Trabalho Realizado – Tríade comportamental e jogo UNO. O paciente não aderiu ao processo e solicitou o encerramento. Disse várias vezes não ir com a cara do terapeuta. O paciente apresentou-se bastante opositor e desafiador. O paciente não via sentido na terapia nem estava pronto para mudanças. (14 anos)

Ao atribuir as causas de problemas de escolarização à esfera emocional e a experiências traumáticas da criança, a Ludoterapia descrita também se alia ao pressuposto meritocrático, fortalecendo as afinidades entre ambas.

Caso 71 – Queixa: Aprendizado. A mãe fica nervosa por que não consegue fazer a filha aprender a ler. Ela não consegue juntar as palavras. Sabe escrever, mas não sabe ler. Quer que sua filha aprenda a viver com o pai e sem o avô, já que é muito apegada a ele.

Atendimentos: Sessão 1 – Anamnese: Queixa de saber ler atrelada a questões afetivas como o não conhecimento da história de vida da criança, ausência de um pai, e figura idealizada de um pai místico. Sessão 7 – Fala sobre a semana e a escola, que não sabe ler e que os outros colegas na sua classe conseguem. Fala que isso a incomoda muito e que queria saber ler. Diz que tenta ler, não consegue e desiste. Fica com preguiça e vai brincar. Falo que com esforço e dedicação pode aprender, mas que ela ainda não consegue ler porque ainda não consegue entender sua história

de vida. Pergunto o que ela acha e ela diz que pensa da mesma forma. Sessão 20 – Encerramento: A criança se mostrou emancipada do processo, desenvolveu habilidades de leitura e escrita. Prognóstico: Alta para paciente. (7 anos)

Até então, a filtragem da queixa, o atendimento individual/individualizante e o discurso meritocrático configuram-se como *início e meio* de práticas convergentes entre as modalidades descritas como Terapia Cognitivo-Comportamental e Ludoterapia. A descrição dos motivos de “alta” (encerramento do caso) seria o *fim*. O último elo que une as modalidades enquanto pertencentes à mesma unidade ideológica preconizada por Patto (1984).

Excluídos os casos em que o encerramento justificou-se por faltas sem justificativas, desistência, “o paciente não via sentido na terapia nem estava pronto para mudanças”, “o que a terapia pôde alcançar ela o fez, e que a partir de agora ela (a mãe) será a terapeuta da criança” e os encaminhamentos internos, os casos costumam ser encerrados com a descrição da resolução do problema apresentado na queixa.

Nada mais óbvio que, após a filtragem das queixas e a adoção de procedimentos idênticos nos atendimentos no interior de cada modalidade, os mesmos motivos de encerramento sejam descritos nos casos: a superação das queixas.

Caso 45 – Motivo de encerramento: Resultados e superação das queixas em casa e na escola. (8 anos)

Percebe-se claramente que no caso 54, citado acima, nas últimas sessões os supostos sintomas permanecem: “Sessão 29 – A criança volta a apresentar dificuldade de relacionamento com uma colega, apresenta pensamentos passivos sobre como agiria”. Mesmo assim, na sessão de encerramento, apenas uma semana depois, “a criança já emitia comportamentos mais assertivos na escola e em casa, bem como, não apresentava queixas referentes à sua imagem e valorizava sua identidade racial”.

No caso 62, apresentado anteriormente, foram relatadas queixas de: “timidez, perto de avaliações escolares tem crise de vômito, dores de cabeça, e tem problemas com a professora de matemática, história e ciências”. A seguir, um resumo da descrição das sessões de atendimento e o motivo do encerramento.

Caso 61 – Sessão 2 – Relatou medo em relação a próxima semana, de provas, trabalhada Respiração Abdominal. Sessão 4 – Disse ter dor de barriga e medo quando a professora disse ter uma atividade surpresa. Sessão 5 – Relatou medo e vergonha frente ao contexto escolar. Sessão 9 – Relata que o melhor momento da escola é o recreio (contexto escolar tem se tornado aversivo para a criança). A criança apresenta uma dificuldade de fazer escolhas e quando questionado sobre a dificuldade, justifica dizendo que é para evitar erros. Sessão 11 – Relatou intensa

dificuldade em matemática e que percebe que fica ansioso antes de ir para a escola, principalmente quando tem aula da professora de matemática. Não quer mudar de escola por causa dos amigos. Sessão 12 – Pede para não ir à escola quando sabe que vai ter que ler ou tem outra atividade aversiva. Sessão 13 – Relatou que sua professora de matemática lhe é aversiva e que não gosta de ler na sala por que quando alguém erra os colegas riem. Sessão 14 – Roleplay para defender seu direito de errar na classe. O paciente percebeu que tem outras chances e que a recuperação não é tão ruim assim. Sessão 15 – Com a avó da criança: ela disse que há 15 dias ele não queria ir à escola por que tinha que ler. Sessão 16 – Relatou estar ansioso por resultados das provas, mas que se não fosse aprovado teria a recuperação. A mãe diz que ele tem participado do grupo de leitura na igreja e que ficou na recuperação em matemática, mas que reagiu bem. Sessão 17 – O paciente relatou que sentiu dor de barriga depois de entrar na igreja com a Bíblia na mão. Trabalhamos com relaxamento e estratégias de enfrentamento. Pontuei sobre o processo de alta e o certifiquei de que seria atendido no serviço de psicologia caso precisasse novamente. Sessão 18 – O paciente relatou ter feito a prova de recuperação e passado de ano. Trabalho com as mudanças no processo terapêutico. Sessão 19 – Encerramento e avaliação.

Motivo do encerramento: O paciente não tem apresentado os sintomas, já consegue lidar adequadamente com as questões que lhe trouxeram à terapia. Conseguiu generalizar o uso de estratégias de enfrentamento aprendidas ao longo do processo. (10 anos)

Segundo os próprios prontuários: 21 dias antes do encerramento a avó relatou que a criança não queria ir para a escola por que teria que ler em sala; 14 dias antes do encerramento a criança sentiu dor de barriga quando entrou na igreja com bíblia na mão. Como é que “o paciente não tem apresentado os sintomas”? “Já consegue lidar adequadamente com as questões que lhe trouxeram à terapia”? Será que a criança não generalizou o medo de ler em público, em vez das estratégias de enfrentamento?

Na modalidade de Ludoterapia, o caso a seguir chama atenção:

Caso 78 – Queixa: A criança apresenta-se bastante inquieta e agitada. Apresenta também dificuldade de aprendizagem. Costuma riscar os exercícios que não consegue fazer, amassá-los e jogá-los fora. Este comportamento se apresenta desde o ano passado. (Data: 07/2012)

Atendimentos: Sessão 11 – Atendimento com os pais: Constituiu na devolutiva acerca do processo ludoterápico. Pais relataram mudanças significativas no comportamento da criança no ambiente escolar. A queixa principal foi superada. Sessão 12 – A criança demonstra estabilidade emocional e explora os recursos lúdicos durante o atendimento, indicando que suas vivências traumáticas foram ressignificadas – Processo de finalização – Último atendimento da Ludoterapia. (Data: 11/2012) (5 anos)

Interessante que mesmo escamoteando-se os aspectos escolares da queixa, eles permanecem. A criança do caso acima, que “demonstra estabilidade emocional” (seja lá o que isso signifique) graças ao atendimento prestado pela modalidade de Ludoterapia, retornou ao serviço pelas mesmas queixas escolares atribuídas pela mãe. Na segunda triagem, realizada cinco meses depois do atendimento ludoterápico (em 04/2013), foi registrada a seguinte queixa:

Caso 78 – Relata inquietude, o garoto não foca atenção na escola. Porém, foca atenção em seus desenhos preferidos. Apresenta dificuldade em seguir regras na escola e um pouco em casa. A presença do pai em casa potencializa a inquietude. Quando gagueja, fica muito nervoso. Gosta de ir para a escola. (5 anos)

Dos cinco casos atendidos pela Ludoterapia, o retorno da criança ao serviço em busca de novo atendimento aconteceu em dois. No outro caso a primeira queixa foi: “dificuldade de aprendizagem (ler e memorizar). Comportamento agressivo, muito nervoso e agressivo com a mãe”, e a segunda: “problema de concentração e leitura, segundo a mãe, esquece a primeira sílaba quando está lendo as demais. Só reconhece o alfabeto se estiver em ordem”. A descrição do encerramento ocorrido 10 meses antes da segunda triagem é a seguinte:

Caso 75 – Sessão 20 – A criança apresentou progressos importantes tanto na dimensão emocional quanto no contexto escolar. A criança aponta elementos importantes sobre o processo ludoterápico. Utiliza materiais da caixa lúdico para expressar seus sentimentos e emoções. Último atendimento com a criança. A mesma apresenta-se emocionalmente bem e demonstra que as queixas principais foram superadas. (6 anos)

À primeira vista, algumas hipóteses parecem pertinentes à descrição praticamente unânime de sucesso nos atendimentos prestados por estas duas modalidades, mas não passam, entretanto, de meras hipóteses: 1) O estagiário vê o que quer ver, e crê no que quer crer. Acredita que sua atuação foi válida e útil para a superação das queixas apresentadas, e, por isso, relata o sucesso; 2) Ao chegar o fim de seu período de estágio, justifica sua experiência da melhor maneira possível, descrevendo encerramentos bem sucedidos dos casos atendimentos por ele; 3) Como o estágio supervisionado é uma disciplina do curso, avaliada por um relatório final de estágio¹⁴, existe a preocupação com uma eventual reprovação na disciplina por relatar o fracasso de um caso atendido; 4) A pressão do supervisor por resultados positivos oriundos da correta utilização dos procedimentos teórico-metodológicos, repercute na descrição dos encerramentos bem sucedidos, pois, se houve fracasso, certamente a abordagem foi mal empregada pelo estagiário; ou 5) simplesmente má fé por parte do estagiário, o que seria um problema ético muito sério na formação profissional promovida pela instituição, que apostamos não se aplicar ao conjunto de estagiários do serviço.

No entanto, bem vistas as coisas, não se deve esquecer que a unidade ideológica que Patto (1984) se referiu delineia o andamento dos casos atendidos em ambas as modalidades. Assim, se a queixa é filtrada de modo a reduzir-se apenas ao que determinada modalidade

¹⁴ Esta informação foi obtida através do convívio com os discentes na sala de estagiários no decorrer do processo de leitura dos prontuários, e pode ser melhor investigada em pesquisas que acompanhem os estudantes estagiários e os desafios enfrentados na realização de tão importante atividade acadêmica.

teórico-metodológica supostamente se propõe a solucionar, por consequência, são aplicadas técnicas e procedimentos adequados a uma queixa abstrata, filtrada por olhares viesados, não à queixa *escolar* descrita na triagem. Deste modo, os resultados não poderiam caminhar para outro desfecho, que não o do conveniente êxito.

Quando não foi descrita a suposta superação ou sucesso perante a queixa, há a descrição de encaminhamentos internos “para o grupo de dificuldades de aprendizagem” ou o “grupo de queixa escolar”, *depois* que a criança “finalizou o atendimento psicoterápico”.

Caso 95 – Queixa: Dificuldade de aprendizagem, queixa da escola, ele diz que não consegue aprender. Psicopedagoga encaminhou para psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista, desconfia de Déficit de Atenção. Distraído, desatento, baixa autoestima. Dificuldade de leitura. Lê como se estivesse aprendendo. Passou três anos no jardim de infância, em escolas diferentes. A mãe disse que às vezes perde a paciência e chama ele de burro.

Procedimentos Psicoterápicos: Quebra cabeça, Questionamento Socrático, A Carta, Círculo Mágico, Trabalho com Autoestima e Autoeficácia, Treino de Assertividade, Roleplay, jogo UNO, Diário de Pensamentos e Sentimentos.

Encerramento: A criança finalizou o atendimento psicoterápico, porém ainda possui algumas dificuldades de aprendizagem referentes a leitura e escrita. Encerramento por demandas resolvidas. Usa as técnicas aprendidas na terapia em outros lugares como na família e na escola.

Encaminhamento Interno: a criança necessita de encaminhamento para o grupo de dificuldades de aprendizagem. (10 anos)

Caso 91 – Queixa: Desgosto na escola, medo de sair de casa, dificuldades de aprendizagem na escola, fala pouco, não tem amigos. Diz que a mãe odeia ele, prefere morar com a avó, se queixa que a mãe não dá nada para ele, não quer que ninguém mencione a morte do pai.

Procedimentos Psicoterápicos: A Carta, Tríade Cognitivo-Comportamental, Identificação de Sentimento, Pensamento e Emoção, Treino de Assertividade, Roleplay, Baralho das Emoções e Contação de Histórias.

Encerramento: Melhorou a timidez, disse que conversa mais nos lugares, compreende e se comporta assertivamente no cotidiano.

Encaminhamento Interno: A criança apresenta dificuldades de aprendizagem, não sabe ler. Encaminhamento para grupo de queixa escolar para lidar com dificuldades de leitura. (10 anos)

Na modalidade de Terapia Cognitivo-Comportamental houve a descrição de encaminhamentos internos desta natureza com frequência considerável: cinco dos 41 casos (12%). Se considerarmos os dois retornos, dos cinco casos oriundos da Ludoterapia (40%), não parece incoerente o questionamento acerca da “eficiência” e “eficácia” de tais abordagens frente às queixas escolares.

Através do discurso ideológico que alicerça práticas de reestruturação cognitiva, mudança comportamental ou estabilidade emocional, a concepção medicalizante está presente em ambas as abordagens. Eis a “unidade ideológica” à qual Patto (1984) se refere: uma

concepção individualizante, de responsabilização e culpabilização da criança e de suas famílias pelas dificuldades enfrentadas no processo de escolarização.

Por incrível que pareça, a identificação ideológica aproxima tanto as duas perspectivas que até o discurso de culpabilização da mãe é compartilhado por ambas, além dos professores.

Na Ludoterapia:

Caso 73 – “Marcar triagem para atualizar a ficha para atendimento futuro da mãe”. (8 anos)

Na Terapia Cognitivo-Comportamental:

Caso 66 – Encerramento – As queixas apresentadas acontecem como consequência do relacionamento inadequado entre mãe e filho. Foi sugerido à genitora que entrasse em processo terapêutico. (11 anos)

Caso 65 – Encerramento – Os problemas com os colegas foram resolvidos. A paciente apresenta melhora nos comportamentos, porém para que essas melhoras continuem a se apresentar é preciso modificar a dinâmica familiar, conforme orientou-se à mãe da paciente. (6 anos)

Caso 68 – Visita à Escola – Outra coisa na conversa foi o comportamento dos pais, as professoras disseram que eles preocupam-se e aparecem na escola quando solicitados, entretanto tem uma preocupação sem ação, muitas vezes as atividades escolares da menina voltam para a escola sem fazer, e isso acontece comumente. (9 anos)

Com frequência, a mãe é responsabilizada pelas queixas que ela mesma apresenta sobre a criança na triagem, o que leva o estagiário a literalmente ensinar a mãe a se relacionar com a criança, de acordo com as concepções teórico-metodológicas utilizadas.

Caso 66 – Sessão 14 – Sessão com o pai. Foram trabalhadas questões sobre a educação e o comportamento do paciente, e técnicas básicas de terapia cognitivo-comportamental como reforço, punição, onde e como devem ser utilizados. Sessão 15 – Objetivo: rever a efetividade da rotina do paciente e revisar alguns princípios da TCC quanto a sua aplicabilidade. Mãe demonstra dificuldades em reforçamento, paciente queixa-se de falta de carinho. Sessão 16 – Atividade colaborativa entre mãe e filho para proporcionar uma aproximação entre eles. Futebol, os dois contra a estagiária. Sempre que faziam um gol eram estimulados a manifestarem afetos um com o outro, como abraços, carinhos e elogios. A estagiária em um primeiro momento se comportou como modelo, elogiando e dispensando afagos ao paciente quando o mesmo se comportava adequadamente. Sessão 17 – Tela de economia de fichas, juntar fichas de bom comportamento para trocar por reforçadores. Uso de estrelas como fichas para cada comportamento emitido corretamente. Paciente mostra irritação e diz que não faria mais nada, pois a mãe não cumpriu o combinado, que era fazer alguma atividade juntos. Mesmo sua mãe não cumprindo o acordo na primeira semana o paciente continua emitindo os comportamentos desejados na tabela de economia de fichas, o que demonstra claramente que a mãe é que se comporta de maneira inadequada. (11 anos)

São acusadas de incompetentes na criação de seus filhos através do discurso representado pela psicologia:

O discurso competente adquire, assim, estatuto de conhecimento verdadeiro e legítimo que produz, por complementaridade, os “incompetentes”, a quem se nega autoridade para falar. É assim que se garante, no plano das ideias, a reprodução de um estado de coisas injusto que só interessa a quem se beneficia dele. Os produtores e/ou porta-vozes da ideologia falam *sobre* os oprimidos e, assim, silenciam a fala *dos* oprimidos, uma forma poderosa de exercício do poder. É por isso que Chauí (1981a) dispara: “Talvez tenha chegado a hora da heresia. A ciência é o ópio do povo” (PATTO, 2006, p. 15).

Por meio de tais práticas, são veladas as múltiplas determinações que fazem com que uma criança: mesmo “se esforçando”, seja reprovada; mesmo acreditando que as pessoas gostam dela, se perguntem por que seus “colegas brigam tanto” com ela; mesmo “colocando a raiva no gelo”, deva guardar seu iceberg para si. A criança deve aprender que o mundo e as relações sociais que a fazem sentir raiva, desistir, desestimular, chorar, gritar, amassar o dever e jogá-lo no lixo, não vão mudar. A criança é quem deve se adaptar e sobreviver em uma instituição escolar física e psiquicamente hostil com ela.

As concepções hegemônicas da psicologia e da educação se aproximam: preparam e ajustam as crianças para o capitalismo avançado do século XXI. Autoproclamam-se neutras, democráticas e negligenciam relações sociais nefastas de exploração e desigualdade de toda espécie. Apenas no discurso há igualdade de oportunidades: Caso 71 – Sessão 14 – A criança diz que vai a um passeio da escola. Sessão 15 – Diz que não vai mais ao passeio da escola, pois a mãe está sem dinheiro.

Psicólogos que exercem a profissão entre a opinião e o estereótipo aproximam-se das pessoas como se elas fossem coisas ou animais e desconsideram a complexidade dos homens como seres sociais historicamente construídos. Psicólogos assim ficam, eles também, reduzidos a coisas: tornam-se máquinas de *gestão de riscos sociais*, exercem a função de *cães de guarda do sistema*. (PATTO, 2009, p. 408) (Grifos da autora).

A influência do Behaviorismo nas concepções da educação tecnicista, por exemplo, (como as crianças entram e como saem do sistema educacional, a lógica da eficiência, da eficácia, da produtividade, do feedback, do planejamento e aplicação de técnicas, da avaliação dos resultados) não é novidade (SAVIANI, 2011). O que chama atenção é a necessidade de manutenção desta aliança. Na Psicologia, a questão também se faz pertinente. Mesmo já existindo avanços teórico-críticos que fundamentam outros olhares e práticas deste profissional, a ciência psicológica “mantém seus laços de compromisso com velhas relações sociais”.

Cabe, agora, trazer a segunda citação de Maria Helena Souza Patto, publicada em 2012, em coautoria com Sylvia Leser de Mello. Trata-se de reflexão da autora a respeito da formação profissional do psicólogo que, infelizmente, se mantém a mesma, após 28 anos da

crítica anteriormente citada. Por isso a relação pertinente entre ambas neste momento da discussão:

A crítica filosoficamente fundamentada de teorias da Psicologia que não passam de ideologia – de concepções e práticas que encobrem e justificam as mazelas de uma sociedade desigual, injusta e violenta – é antiga, mas está ausente em grande parte dos cursos superiores de formação de psicólogos que, muitas vezes, e cada vez mais, limitam-se ao fornecimento de algumas receitas de técnicas de avaliação psicológica e de psicoterapia, sem qualquer atenção para com uma formação intelectual dos psicólogos que lhes permita pensar o próprio pensamento da Psicologia que lhes é ensinada. (MELLO E PATTO, 2012, p. 19)

Embora tais críticas sejam extremamente pertinentes, e justamente pela força de tais críticas é fundamental enfatizar que, mesmo num cenário hostil, há resistência. No Serviço de Psicologia pesquisado, a modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar aponta para avanços significativos na atuação profissional do psicólogo escolar e educacional rumo a uma perspectiva crítica. Citando agora Adriana Marcondes Machado:

A palavra escrita nos relatórios é ameaçadora quando tenta refletir (sempre, é claro, segundo um intérprete) o funcionamento de uma relação ao invés de definir o que o sujeito é ou não é. Se trabalharmos no sentido de mostrar aos professores, pais e crianças o quanto o olhar de cada um produz aquilo que vê, que os acontecimentos devem ser entendidos em um campo de forças do qual todos fazemos parte, que a criança age conforme as práticas e relações que ela habita, então esse contexto deve constar não somente de nossa observação, mas também de nossos relatórios, assim como nossas concepções, critérios, objetivos e consequentes procedimentos escolhidos para trabalhar com as crianças encaminhadas. (MACHADO, 1996, p. 215)

Considerando que os prontuários relataram atendimentos com grupos de crianças, as condições de convívio e diálogo entre elas e o estagiário foram descritas em relações reais de interação e experiências vivenciadas no interior do grupo. Frente a queixas relacionadas a agressividade e agitação, a resolução de conflitos foi relatada em situações reais entre os membros do grupo, aparentemente esperando-se que tais relações se reflitam com outras pessoas e em outros ambientes.

Ainda na descrição das modalidades, foram descritos: o “toque” para conter a ansiedade de uma criança em falar durante a fala do outro, a “mediação” dos estagiários e o “diálogo” para desenvolvimento de estratégias substitutivas à agressividade e à violência para a resolução de conflitos. A descrição é de situações reais de interação e conflitos entre as crianças, não um treinamento abstrato e artificial avaliado através de encenação teatral entre criança e terapeuta.

Abaixo segue a síntese dos atendimentos de um caso de queixa de agressividade atribuída a um menino de oito anos:

Caso 82 – Síntese do Trabalho Realizado: Especificamente com o garoto, mesmo não tendo se comportado agressivamente em nenhum dos encontros, houve um maior investimento na mediação de conflitos entre as crianças para o fortalecimento de sua segurança e autonomia nas relações sociais e na resolução destes conflitos sem a necessidade de agressividade e violência. (8 anos)

Através da análise dos prontuários desta modalidade, o cerne da atuação do estagiário gira em torno da queixa *escolar* apresentada na triagem, sendo identificada em alguns quesitos do Parecer Conclusivo da ficha de triagem como a modalidade mais adequada diante da queixa.

Caso 100 – Queixa: Dificuldade de leitura e escrita. Não consegue ler com fluidez. Escrita é permeada pela má formação de frases e engole sílabas. Parecer Conclusivo: Criança com problema de aprendizagem, mais especificamente na leitura e na escrita, precisa de Acompanhamento à Queixa Escolar. (9 anos)

Em outros casos, tal concepção de atuação profissional também foi descrito de maneira a ser desconsiderado enquanto modalidade de atendimento psicoterápico, sendo definida apenas como “processo escolar” ou “grupo de queixa escolar”.

Caso 85 – Possível caso de hiperatividade com prejuízo na área escolar devendo realizar atendimento na modalidade queixa escola, pois a não aprendizagem pode gerar inquietude. Se se for necessário realizar psicoterapia após o processo escolar. (8 anos)

Caso 38 – Parecer conclusivo: Criança com problema de aprendizagem, encaminhar ao grupo de queixa escolar. (9 anos)

Percebe-se que, mesmo com o olhar permeado de concepções medicalizantes, o triador sugere o encaminhamento no Parecer Conclusivo para esta modalidade de atendimento, sem ter clareza de sua definição. É necessário ressaltar que tal “clareza e definição” sobre a mesma não é tarefa fácil.

Além da especificidade de trabalho coletivo com as crianças, o Acompanhamento à Queixa Escolar pode ser considerado como a única modalidade em que foi possível a identificação de atividades promotoras do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Neste sentido, há aproximações com uma prática clínica no campo da psicopedagogia. No entanto, não há indícios suficientes para um maior aprofundamento quanto à classificação desta modalidade.

Através da interpretação das descrições apresentadas nos prontuários, tratar-se-ia de uma intersecção entre clínica psicológica, clínica psicopedagogia, alfabetização e recreação permeada por processos grupais voltados à promoção do desenvolvimento psíquico das crianças. Enfim, uma modalidade difícil de ser categorizada, inclusive quanto à sua afiliação ou abordagem teórica, visto que, através das práticas profissionais descritas nos prontuários, não foi possível identificá-la em qualquer vertente tradicional da psicologia.

A instituição escolar não tem conseguido ensinar as crianças a ler e nem a escrever devido, principalmente, às intervenções econômicas na esfera educacional nas últimas décadas. Ainda assim, a leitura e a escrita são habilidades fundamentais para a vida em nossa sociedade, mas infelizmente são ensinadas às crianças apenas com o propósito delas fazerem os deveres de casa e como instrumento de aprendizagem individual de novos conhecimentos. As descrições dos atendimentos a seguir revelam outros motivos para o domínio de tais habilidades.

Caso 77 – Foi utilizado um “Jogo de Dominó” com imagens e palavras correspondentes nas peças, todas formadas por palavras dissílabas simples. Participaram do jogo: o estagiário e duas crianças do grupo. Durante o jogo de dominó, que permeou todo o encontro, o garoto se utilizou de algumas estratégias para não ler as palavras, lendo apenas as primeiras letras, deduzindo o nome do objeto e usando as peças por cores ou outros atributos. Após perder duas partidas por “passar a vez” com a peça na mão por não ter lido, demonstra maior interesse na leitura das peças e ganha algumas partidas. O garoto parece demonstrar dificuldades com a leitura por internalizar sua incapacidade de ler e a atividade de leitura como algo penoso e desagradável, mas quando necessário, como para se sair melhor no jogo, se esforçou mais para tentar ler as palavras. (8 anos)

Caso 77 – Sessão 16 – Demonstrou dificuldades na utilização e identificação das categorias de vogais e consoantes. Com ajuda, avançou na compreensão destas categorias e participou com interesse do “Jogo da Força”. O garoto tem demonstrado interesse na competitividade dos jogos utilizados, o que parece movê-lo em direção à aprendizagem da leitura e da escrita como ferramentas para melhorar seu desempenho nos jogos em relação às outras crianças do grupo. (8 anos)

Caso 78 – Participativo na atividade de caça letras, hoje falou parte do alfabeto, reconheceu algumas letras e mencionou interesse em aprender a ler. Se dispersou com a caixa de objetos, que deveriam ser pegos quando começam com a letra sorteada. (5 anos)

Diante da análise dos casos atendidos pela modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar, é possível considerá-la como um avanço significativo na atuação do psicólogo frente às queixas escolares. Percebeu-se a resistência à unidade ideológica que une as demais modalidades oferecidas no Serviço de Psicologia pesquisado através da leitura dos prontuários, bem como sua afinidade ideológica com outras experiências de atendimento relatadas no país.

Apesar de não serem descritos vínculos ou inspiração por outras experiências de resistência à psicologia hegemonicamente praticada, o que não é esperado no preenchimento de prontuários, foi possível a identificação de princípios que aproximam o Acompanhamento à Queixa Escolar principalmente da Orientação à Queixa Escolar, elaborada e implementada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A partir da análise dos materiais utilizados no Acompanhamento à Queixa Escolar, a valorização do saber das crianças e a aposta em suas potencialidades descritas nos prontuários (resumidos no capítulo anterior), são pressupostos que aproximam estas propostas. Segundo Beatriz de Paula Souza:

Não utilizamos testes, mas procuramos investigar o que entendemos pertinente por meios da observação e intervenção com a criança dentro de uma relação de acolhimento, confiança e aposta em sua capacidade. Essas características da relação são importantes para que seu universo de potência e dificuldades possa ser desvelado. Os materiais que utilizamos não diferem dos encontrados nas ludoterapias em geral: materiais expressivos, jogos, brinquedos, livros etc. Temos a preocupação de poder contar com materiais escolares (papel pautado, lápis preto, borracha, régua etc.) e de planejar o que estará presente em cada encontro segundo a singularidade que se desvela e que o processo sugere de rumos investigativos e de reflexão e elaboração. (SOUZA, 2007, p. 108) (Grifos da autora)

Quanto ao atendimento em grupo de crianças:

Para selecionar e montar um grupo de crianças, alguns aspectos devem ser considerados, tais como: a aproximação entre os membros do grupo, que pode ser feito pelas idades, sexo e até número de participantes. (SOUZA, 2007, p. 380)

Os encontros podem ser um lugar privilegiado de experimentações de múltiplas funções. Geralmente, através de jogos, brincadeiras, atividades envolvendo escrita, leitura e outros conteúdos escolares e de conversas, a criança pode se ressignificar como ser humano e aprendiz. (SOUZA, 2014, p. 81)

A visita à escola é um aspecto que chama atenção na proposta de Orientação à Queixa Escolar. Sobre esta esfera de intervenção é importante ressaltar que um dos propósitos da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica é a supressão da queixa em sua gênese, na instituição escolar. Deve-se considerar a escola na condição de espaço de realização pedagógica, instância na qual se espera que sejam resolvidas praticamente a totalidade dos problemas de escolarização enfrentados pelas crianças, dispensando assim a intervenção da saúde mental.

Sem a inserção da instituição escolar no processo, as queixas continuarão a ser atribuídas às crianças numa perspectiva medicalizante. Tal perspectiva deve ser problematizada junto ao professor e à escola, caso contrário, reforça-se a tendência de continuar concebendo os problemas de escolarização como questões de saúde.

O ambiente não se restringe ao ambiente familiar, mas inclui outros grupos e instituições com participação importante na formação e desenvolvimento do psiquismo. A escola costuma ser um destas: exerce função estruturante da subjetividade, que se forma não apenas nas fases precoces do desenvolvimento, e é pleno de potencialidades terapêuticas e também patologizantes. Daí a importância de o psicólogo fazer do ambiente um objetivo de intervenção, em seu trabalho focado na pessoa em sofrimento que o procura. (SOUZA, 2007, p. 101)

Se o problema é complexo (envolvendo aspectos pedagógicos, políticos, relacionais), a escola está mais apta do que a psicologia e a medicina para resolvê-lo. Este lugar de saberes e potencialidades, de reflexão e problematização acerca de tais questões, deve ser “devolvido” à instituição escolar.

Um aspecto relevante de resistência à perspectiva hegemônica encontrada no Serviço pesquisado foi que na descrição dos prontuários da grande maioria dos casos atendidos os testes psicológicos não foram utilizados. No entanto, na modalidade de Ludoterapia, o uso da anamnese tradicional foi recorrente - aplicada em quatro dos cinco casos. Quanto ao uso dos testes, baseada em Patto, Souza (2013):

Aponta o carácter de instrumento de dominação política destes testes, que têm como referência o universo cultural das camadas dominantes de um determinado momento histórico, e, assim, prestam-se a desqualificar e inferiorizar os dominados. Servem como mordidas ideológicas destes últimos, na medida em que colaboram para que se conformem com sua posição de base na pirâmide do poder, uma vez que têm, supostamente, inteligência inferior aos que ocupam seu topo. (SOUZA, 2013, p.17)

Nas três modalidades categorizadas neste estudo, os prontuários da Terapia Cognitivo-Comportamental descreveram oito visitas à escola, de um total de 41 casos atendidos (19%); na Ludoterapia foi relatada uma visita dentre os cinco casos (20%) e no Acompanhamento à Queixa Escolar, duas visitas dos oito casos atendidos (25%).

Apesar de não haver diferença expressiva do ponto de vista quantitativo em relação às visitas, foi perceptível que as descrições dos acontecimentos nos prontuários resguardaram diferenças significativas. Enquanto na modalidade de Terapia Cognitivo-Comportamental a descrição priorizou a reafirmação da queixa apresentada na triagem e a culpabilização das crianças e das famílias por parte dos professores, a Ludoterapia descreveu a necessidade de “averiguar algumas questões sobre o desenvolvimento da criança” e realizar orientações, não explicitadas, aos professores. Por sua vez, na modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar, as descrições das visitas às escolas apresentam as queixas das professoras, as potencialidades e interesses das crianças e eventuais estratégias adotadas pelas professoras frente à queixa.

À guisa de conclusão das reflexões pertinentes a este capítulo da exposição é necessário destacar que a resistência à concepção hegemônica de atuação profissional da psicologia e da medicina em âmbito educacional não ocorre apenas na esfera acadêmica. Longe de uma posição passiva, “paciente”, os prontuários apresentaram registros interessantes sobre como as crianças e seus pais reagem a esta concepção.

Infelizmente, as crianças são as mais indefesas na tríade constituída entre elas, seus familiares e a escola. Sua resistência às psicoterapias que resguardam a unidade ideológica discutida acima se dá através do choro, da rejeição às atividades propostas e até mesmo em relatos “de não ir com a cara do terapeuta”. A resistência dos pais foi descrita nos prontuários de diversas maneiras.

O caso a seguir, emblemático neste sentido, trata-se do de um menino de 4 anos:

Caso 56 – Queixa – Suspeita de autismo vinda da escola, via documento, que cita falta de interesse em se relacionar com os colegas e fica aérea. Segundo ano dele na escola, no primeiro se relacionava muito bem com a professora, mas mudou de professora e a mãe diz ter notado uma falta de interesse desta em se relacionar e interagir com a criança.

Atendimento – Sessão 2 – Com a mãe: Diz que ele tem uma irmã de 3 anos, eles se dão bem, brincam juntos, interagem, a relação de pai e filho também é boa. Em casa ele obedece às regras, faz as atividades da escola, ele também brinca com outras crianças. A mãe também fala que não vê nele diferenças, “mas é como eu vejo, possa ser que por ser mãe não consiga enxergar outras coisas”. Teve duas convulsões por febre relacionada a dente nascendo, com 1 ano e meio. Foi ao hospital e deram-lhe anticonvulsivante. O médico recomendou diariamente 20 mg de Gardenal. A mãe se recusou a dar algum medicamento, sem antes fazer uma avaliação. Voltei à questão da escola, pois a queixa vinha da professora. Como ela lidava com ele? Segundo a mãe “acho que a professora deixa ele um pouco de lado, eu já observei isso. Ela não estimula, ela já vê que ele não interage, então quando ele se recusa a fazer algo ela não insiste”. (4 anos)

Além da crítica à postura da professora com relação a seu filho, a atitude da mãe vai de encontro ao médico, um discurso muito mais carregado de suposta competência científica do que o do relatório da escola. A seguir, serão relatados mais alguns casos nos quais a postura dos pais é contrária à medicalização de seus filhos, visto que tais citações são sempre bem vindas na literatura:

Caso 83 – Foi diagnosticada com TDAH por um neurologista, mas a mãe nunca administrou o medicamento *Metilfenidato* por não acreditar no diagnóstico e ter medo dos efeitos colaterais da medicação. Encerramento – com os pais e a criança: Foram ao encontro o pai, a mãe e o menino. Os pais relataram satisfação com a participação do garoto nos encontros e que percebiam que ele tinha avançado quanto a suas dificuldades de estabelecimento de relações sociais. Que brincava mais com outras crianças, estava mais interessado pela leitura e que iriam levar o garoto à livraria da cidade. Diante das queixas escolares, relataram que o garoto foi elogiado na escola quanto à participação e interesse nas atividades escolares. O garoto complementou e concordou com o relato dos pais. A mãe do garoto relatou muita

satisfação em perceber que seu filho realmente não precisava de medicação e que tinha feito certo em não administrar o *Metilfenidato* receitado pelo médico. (9 anos)

Caso 44 – O psiquiatra receitou Fluoxetina, Risperidona e Tegréto. A criança não tomou, pois a mãe acha muito fortes. (13 anos)

Caso 61 – Fez ultrassom e o médico disse não apresentar problemas *aparentes*. Problemas de Desenvolvimento: Dificuldades de leitura e escrita, mas a mãe julgou típico da fase, não se configurando como problema e hoje ele vai bem em português. (Grifo Nosso) (10 anos)

Caso 19 – Faz tratamentos de saúde, febre reumática, teve uma lesão cerebral e tem disritmia cerebral. Aos seis anos teve uma crise por lesão cerebral, usa medicamentos injetáveis a cada 21 dias, apresenta agressividade, mais depois do nascimento do irmão. O neurologista orientou a mãe a solicitar da escola que não exigisse demais dele. Segundo a mãe, o menino tem dificuldades normais de escrita, troca m por n. (8 anos)

Longe de serem passivas, “desempoderadas”, negligentes ou incompetentes na criação de seus filhos, as mães resistem até às modalidades que as colocam neste lugar.

Caso 58 – A criança chorou na sessão por que não queria mais vir. Continuação com treinamento de pais. A mesma foi orientada sobre criar condicionantes para que comportamentos adequados se estabelecem. Ficou combinado de seguir as orientações e relatar na próxima semana. (9 anos)

O interessante do caso acima é que este foi o último registro, a mãe nunca mais apareceu. O encerramento e o arquivamento do caso justificaram-se devido às faltas consecutivas sem justificativa.

Cabe aqui relembrar que em dois casos atendidos pela Ludoterapia os responsáveis retornaram ao serviço na busca de um atendimento que pudesse ajudá-los com o problema de escolarização de seus filhos. É possível supor que, nestes casos, as mães continuaram considerando necessárias as contribuições que a psicologia pode oferecer, mesmo depois da “alta” pela suposta “superação da queixa”.

No caso a seguir, atendido na modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar, a mãe questiona e problematiza a necessidade de continuação de seu filho no atendimento ofertado pelo Serviço:

Caso 77 – Encerramento – A criança foi encaminhada para atendimento individual. Contudo, em conversa posterior ao término do acompanhamento, a mãe relatou os efeitos do acompanhamento, bem como a diminuição de comportamentos que dificultavam a concentração em sala de aula de seu filho, relatando ainda acreditar que não necessitava continuar trazendo a criança ao Serviço de Psicologia. Encontro 3 com a Mãe. Foi relatado pela mãe que o garoto trocará de escola, e que, a depender da dinâmica e dos avanços do reforço oferecido pela escola no turno oposto, decidirá pela manutenção do garoto no reforço ou no grupo de crianças do AQE, devido às questões financeiras de deslocamento. (8 anos)

Diante da resistência às perspectivas hegemônicas e classistas que englobam as ciências médica, psicológica e pedagógica do século XXI, foi possível perceber que a resistência aos postulados de dominação ainda assim surgem tanto no interior da própria psicologia quanto dos pais, que não aceitam a relação de subserviência ao discurso competente.

Finalizamos a presente discussão propondo duas reflexões acerca da complexa relação que se estabelece entre crianças encaminhadas pelas escolas e o atendimento oferecido no Serviço de Psicologia pesquisado.

Por um lado, temos a formação de mão-de-obra fragilizada e consciente de sua suposta incapacidade individual em garantir sua empregabilidade no mercado de trabalho cada vez mais competitivo do século que se inicia, reiterando o discurso meritocrático. Para tanto, conta com as perspectivas hegemônicas: 1) na educação, representada pelos postulados do Relatório Jacques Delors e os pressupostos construtivistas, dentre os quais se destaca o lema “Aprender a Aprender”; e 2) as práticas psicológicas que individualizam, patologizam e medicalizam as dificuldades de escolarização enfrentadas por crianças pobres e negras que não aprendem naquela escola, que nesta pesquisa são representadas pelas modalidades da Terapia Cognitivo-Comportamental e da Ludoterapia, responsáveis por 78% dos casos atendidos no Serviço de Psicologia pesquisado.

Por outro lado, na defesa de relações sociais igualitárias e justas, através de uma educação escolar pública, gratuita e de qualidade, que promova o desenvolvimento psíquico através da socialização de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos entre todos, como legado cultural produzido na história dos homens que os antecederam. Para tanto, contrapõem-se às perspectivas hegemônicas e avançam em discussões ético-políticas e filosóficas que permitem a superação da lógica de exploração e dominação vigentes, mas não têm respaldo majoritário, devido às políticas de formação profissional serem ditadas pela perspectiva hegemônica. Assim, a resistência encontrada no decorrer da pesquisa foi: 1) a modalidade de Acompanhamento à Queixa Escolar, que se fundamenta nos avanços promovidos pelas discussões ético-políticas e filosóficas, que permitem a superação da lógica de exploração e dominação vigentes referidas acima, responsável por 22% dos casos atendidos; e 2) a atitude de alguns responsáveis pelas crianças, principalmente as mães, que se negam a aceitar o lugar de incompetentes na criação de seus filhos e rejeitam a acusação de que estes necessitam de medicamentos e psicoterapia por serem incapazes de aprender, buscando auxílio psicológico para a resolução de problemas de escolarização e não intervenções medicamentosas e medicalizantes para a cura de supostas doenças e transtornos debilitantes da capacidade de aprender de seus filhos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desemprego estrutural pressagiado no capitalismo do século que se inicia tem relegado às crianças de hoje a condição de desempregados de amanhã. O faz, negando-lhes o acesso ao conhecimento supostamente sistematizado e socializado pela instituição escolar.

Mesmo sendo um fracasso da escola, é a criança que não aprende que é encaminhada para os profissionais de saúde que, por sua vez, compreendem *o não aprender nesta escola* como dificuldade de aprendizagem da criança. Eis o deslocamento fundamental da ideologia medicalizante. Excluídas da humanidade as relações sociais e históricas, sobram homens sem relações, sem sociedade e sem história.

Isso não ocorre apenas com relação às crianças encaminhadas. A escola, destituída de sua função essencial de ensinar, velada a identidade do professor, ignorada a distância da casa do aluno, suas condições físicas, a inexistência de transporte público, materiais didáticos racistas e tantos outros aspectos que a fazem parte de relações sociais e históricas, é apenas “a escola”. Nesta escola idealizada, se aprende, na escola onde ocorrem relações sociais e históricas, dificilmente.

A psicologia, quando compreendida da mesma maneira, é considerada uma ciência neutra, naturalizada e capaz de resolver o problema da criança que não aprende. No entanto, na condição de uma ciência produzida em relações sociais, políticas e históricas, ela dificilmente o faria.

As perspectivas hegemônicas da psicologia e da educação compartilham a mesma base ideológica: naturalizam fenômenos, relações, processos instituições e pessoas. Os profissionais, sob tal perspectiva que engloba também sua própria formação, não conseguem conceber que a criança não aprende por questões sociais complexas, envolvendo relações de poder e de luta de classes que inviabilizam a socialização de conhecimentos para as crianças pobres.

Os estagiários, alheios à função histórico-social de reprodução do *status quo* da ciência psicológica, descrevem práticas que reafirmam a perspectiva medicalizante ao conceber as crianças como dotadas de características individuais que as conduzem ao fracasso escolar. Através de tais práticas, são escamoteadas as relações sociais que as excluem da gama de pessoas com as quais a escola deve socializar os conhecimentos humanos acumulados ao longo da história.

A psicologia, a partir da formação profissional sob tais referenciais, mantém seu papel de contenção de mentes e corpos (com ou sem camisa-de-força), mas não sem resistência.

O uso de instrumentos de avaliação psicológica, declarados como neutros e objetivos, mas que em verdade classificam e justificam a depreciação da classe subalterna, foram pouco descritos nos prontuários estudados nesta pesquisa.

Além disto, percebeu-se que através do Acompanhamento à Queixa Escolar se ofereceu pelo menos uma modalidade de atendimento que busca romper com tais pressupostos político-ideológicos da classe dominante, que culpabilizam as famílias e as vítimas de uma escola excludente.

O Serviço de Psicologia pesquisado tem dedicado esforços para atender a demanda por queixas escolares, oferecendo maior quantidade de vagas em diferentes grupos de estágio e modalidades de atendimento. Muito embora seja um Serviço de Psicologia com pouco tempo de atuação (menos de cinco anos de existência), sua consolidação, infraestrutura, contratação de profissionais psicólogos e disponibilidade de materiais necessários têm demonstrando compromisso com a demanda por queixas escolares apresentadas pela população. Tais acontecimentos tendem a repercutir na disponibilidade de mais vagas e gradual redução do tempo de espera por atendimentos.

É necessário ressaltar que o papel de supervisor de estágio é de grande responsabilidade no processo de formação profissional. Os achados desta pesquisa suscitaram preocupação com a condução do estagiário no preenchimento dos documentos por parte dos supervisores. Não subestimando a pressão que os docentes sofrem com relação à produtividade e excesso de atividades acadêmicas, a importância do devido preenchimento dos prontuários não pode ser menosprezada. São documentos que afetam vidas. Instrumentos poderosos, historicamente utilizados tanto para velar quanto para desvelar mazelas sociais como racismo, violência e exclusão.

Durante a leitura de vários arquivos de prontuários foi possível perceber que as descrições foram feitas exclusivamente por estudantes, sendo assinados por seus supervisores. Considerando a Resolução CRP nº 001/2009, Art. 3º: “em caso de serviço psicológico prestado em serviços-escola e campos de estágio, o registro deve contemplar a identificação e a assinatura do responsável técnico/supervisor que responderá pelo serviço prestado, bem como do estagiário”. Tais descrições, com equívocos gramaticais e científico-conceituais patentes, muitas vezes estavam longe da condição mínima de qualidade de um profissional psicólogo.

Quanto às modalidades de atendimento encontradas, é necessário destacar que tanto a psicologia quanto a educação escolar já gozam de avanços teóricos que permitem outro olhar sobre as queixas escolares e os problemas de escolarização. A formação em psicologia, usando-se do subterfúgio do respeito à diversidade teórica, mantém-se ao lado da classe dominante. Trata-se ironicamente de uma psicologia que ensina a quem supostamente tem problemas de aprendizagem: ensina a assertividade, modela, treina, ensina emoções, cura traumas, ensina a respirar, ensina a relaxar, ensina a obedecer às regras, ensina a ignorar ofensas, mas não ensina a ler e escrever, nem tampouco ensina ou provoca a crítica a essa estrutura social. Afinal de contas, esta não é função da psicologia, que dirá, do psicólogo da classe dominante.

Ainda que exista resistência à perspectiva hegemônica, as queixas escolares ainda são atribuídas às crianças com caráter individualizante e os atendimentos prestados na instituição pesquisada também exemplificam a aliança antiga entre a psicologia e a manutenção da ordem vigente.

Assim, a investigação realizada através dos prontuários do Serviço de Psicologia pesquisado ajuda a identificar o próprio Serviço como uma instituição que também se encontra no interior das contradições inerentes ao modo de produção capitalista de existência, portador das relações sociais conflituosas e das tensões entre as classes. Trata-se, pois, de uma instituição social de manutenção e superação das mazelas sociais, de opressão e resistência pela qual, assim como a escola, vale a pena lutar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. ALVES, G. **As Mutações no Mundo do Trabalho na era da Mundialização do Capital**. Educação e Sociedade, Campinas, SP. Vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago, 2004.
- BARBOSA, J. I. C.; SILVARES, E. F. M. **Uma Caracterização Preliminar das Clínicas-Escola da Cidade de Fortaleza**. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas/SP, v. 11, n.3, p. 50-56, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 7181/2010**. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>. Acessado em: 05/08/2015.
- CARVALHO, B. P.; SOUZA, T. M. dos S. **A “Escola de São Paulo” de Psicologia Social: Apontamentos Históricos**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 4, p. 713-721, out./dez. 2010.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004. Coleção Filosofia: Série 1ª, volume 2.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Subsídios para a Campanha Não à Medicalização da Vida: Medicalização da Educação**. 2012. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf. Acessado em: 12/10/2015.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Recomendações aos Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo: Compromisso Ético para a Formação de Psicólogos**. Março de 2010. Disponível em: http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/servicos_escola/servicos_escola.pdf. Acessado em 12/10/2015
- DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez. 7. Ed. 2012.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”: Críticas às apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.
- FIGUEIREDO I. M. Z. **Os Projetos Financiados Pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.
- Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Projeto de lei nº 247/2012**. <http://medicalizacao.com.br/wp-content/uploads/2011/09/projeto-de-lei-PLS-247-2012-Angela-Portela.pdf>. Acessado em: 10/10/2015.

Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Nota Técnica: O Consumo de Psicofármacos no Brasil (2007-2014). Junho de 2015. http://medicalizacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet_v2.pdf. Acessado em 04/11/2015.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina.** Trad. Faraco, S. Porto Alegre: RS. L&PM, 2014.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 9. Reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação Social: Humilhação Política. In: SOUZA, B. P. **Orientação à Queixa Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. P. 187 – 222.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Trad. NEVES, C.; TORÍBIO, A. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2. Ed. 1976.

MACHADO, A. M. **Reinventando a Avaliação Psicológica.** Tese de Doutorado em Psicologia, Psicologia Social. Universidade de São Paulo, SP. P. 232. 1996.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política. Salário, Preço e Lucro. O Rendimento e suas Fontes.** São Paulo: Abril Cultural. 2. ed., p. 23-27, 1986.

MATOS, M. A. **A Pesquisa em Psicologia no Brasil na Década de 80: Características, Instrumentos e Distribuição Institucional.** Cadernos da ANPEPP. Nº 1, São Bernardo do Campo: São Paulo, ANPEPP/IMS. 1992. 135 – 157.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível: Crianças que Não-Aprendem-Na-Escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

NAKAMURA, M. S.; et al. **Desvendando A Queixa Escolar: Um Estudo No Serviço De Psicologia Da Universidade Federal De Rondônia.** Psicologia Escolar e Educacional (Impresso), v. 12, p. 423/12-129, 2008.

NETTO, J. P. **Crise do Capital e Consequências Societárias.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012. P. 413 – 429.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 3ª Ed. 2008.

_____. **Exercícios de Indignação: Escritos e Educação e Psicologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz. 1984.

_____. Apresentação. In. **Dossiê: Psicologia e Ideologia - O Preconceito Racial e Outros Trabalhos.** Psicologia USP. vol.17, n.1, pp. 11-16. 2006.

PENSADOR, G. **Até Quando**. Pensador, G.; Mocotó, T.; Shur, I. (Compositores). In: Seja Você Mesmo (Mas Não Seja Sempre O Mesmo). Sony Music, CD: Faixa 2 (4 min 21 s). 2001.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo, Cortez. 23ª ed. 2010.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados. 11ª ed. rev. 2013.

SOUZA, M. P. R. Problemas de Aprendizagem ou Problemas de Escolarização? Repensando o Cotidiano Escolar á Luz da Perspectiva Histórico-Crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna. 2002. p. 177-195.

_____. **Formação de Psicólogos para o Atendimento de Problemas de Aprendizagem: Desafios e Perspectivas**. Estilos da Clínica, USP, v. 5, n. 9, p. 134-154, 2000.

_____. **A Queixa Escolar e a Formação do Psicólogo**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, SP. P. 285. 1996.

SOUZA, M. P. R. A Queixa Escolar Na Formação De Psicólogos. In: Tanamachi, E. Souza, M. P. R. e Rocha M. L. (Orgs.). **Psicologia E Educação: Desafios Teórico-Práticos** . São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 73-103. 2000.

SOUZA, M. P. R.; OLIVEIRA, F. O que dizem os projetos de Lei sobre Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: contribuições da psicologia escolar. In: COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A., Ribeiro, M. C. F. (org.). **Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos: Memórias do II Seminário Internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e Outros Supostos Transtornos**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 203-219, 2013.

SOUZA, B. P. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VIÉGAS, L. S; RIBEIRO, M. I. S; et al (Org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou Mito?** Salvador: EDUFBA, 2014.

_____. Dificuldades de Escolarização e Progressão Continuada: Uma Relação Complexa. In: Souza, B. P. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 307-328. 2007.

ANEXOS

ANEXO I

	Sexo	Idade	Queixa	Modalidade de Atendimento
Caso 01	M	5	Agressividade, bate nos colegas, é inquieto, hiperativo segundo professora, joga o caderno para cima. Segundo a avó é desobediente.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 02	M	16	Hiperativo, comportamento Infantil, não acompanha a turma.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 03	F	12	Baixo rendimento escolar, choro excessivo e não explica porque, relata dores, mas quando administrados placebos, a dor passa. Comportamento infantil briga com a irmã mais nova como se tivesse a mesma idade.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 04	F	15	Problemas com a irmã. Medo de fracasso escolar: Medo de Errar, de prova, avaliação, ansiedade, sentimento de incapacidade, se sente incapaz de responder provas.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 05	M	9	Comportamentos obsessivo-compulsivos relacionados com higiene, lava as mãos, se sente sujo. Na escola, queixa de ser inquieto. Rebelia e agressividade.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 06	F	10	Dispersa desde pequena, não foca nos estudos, displicente no que tange a higiene pessoal, desajeitada e desengonçada.	Não se Aplica
Caso 07	M	4	Se distrai fácil, não faz o dever, erra as formas geométricas. Agressividade. Tem colegas na escola. Treme na hora de fazer as atividades na escola. Troca de mão ao escrever. Urinou nos brinquedos da escola.	Não se Aplica
Caso 08	M	7	Após a morte do pai a criança ficou altamente agitada. Não aprende na escola por falta de concentração.	Não se Aplica
Caso 09	F	17	Dificuldade de concentração na escola, não consegue escolher curso para o vestibular; pensa ser incapaz de passar no vestibular, necessidade de orientação vocacional.	Não se Aplica
Caso 10	M	8	Ingressou na escola e começou a ficar mais lento, tanto nas atividades escolares como em casa. Lentidão, timidez e problemas de leitura. A escola reclama que ele não quer fazer as tarefas. Já repetiu o 1 ano 2 vezes, não sabe ler quase nada, não brinca com outras crianças. Dificuldades dele em se expressar em casa e na escola. A tia percebeu quando ensina os deveres de casa, a criança fica um tempo parado pensando como se faz as letras, como se escreve o "a". Também apresenta comportamentos agressivos, xinga, briga, grita; diz: vou me vingar, vou me matar.	Não se Aplica
Caso 11	F	13	Queixa escolar e convivência familiar, problemas com a sexualidade. Não cuida dos afazeres de casa e de suas roupas íntimas. Um pouco desligada do mundo. Sexualidade a flor da pele e comportamentos inadequados na rua. Necessidade de melhorar no colégio.	Não se Aplica

Caso 12	M	6	Agitação desde os 3 anos de idade na escola e em casa. Não fica quieto nem assistindo desenho, nem comendo. Se morde, se joga no chão na escola e diz ter sido empurrado pelos colegas. Bom desempenho escolar, mas brigas constantes com colegas. Pouco contato com o pai, parece sofrer com esta indiferença. Padrasto interfere pouco.	Não se Aplica
Caso 13	M	4	Agressividade, bate a cabeça na parede, tentativa de suicídio, fala palavrões, quebra brinquedos, fala e discute sozinho. Tem um amigo invisível que discute com ele. Problemas na escola com a professora e com os colegas por nervosismo e agressividade. Tentativa de suicídio, desafia a mãe, chama pelo pai constantemente e diz que vai pedir para que ele bata na mãe.	Não se Aplica
Caso 14	M	9	Problemas de aprendizagem não especificados. Indicação de uma psicopedagoga.	Não se Aplica
Caso 15	M	6	Queixas recorrentes na escola por agressividade com os colegas.	Não se Aplica
Caso 16	F	5	A partir dos 3 anos apresenta agressividade, morde, chuta, bate, responde e recusa ordens. Indicação da professora, agressividade na escola, dificuldade de concentração e de aprendizagem. Presenciou aos 3 anos ato sexual de cuidadora com seu parceiro, a criança foi ameaçada de que se contasse ia apanhar e iam matar sua mãe. Início dos comportamentos agressivos em casa e na escola, principalmente na presença do padrasto. A criança tem ciúme do padrasto com a mãe.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 17	F	13	Agressividade na escola. agressiva em casa, fala alto, briga com pai e padrasto, briga com irmão mais novo, acha que mãe só dá atenção pra ele.	Não se Aplica
Caso 18	M	7	Morte do tio com quem tinha um forte vínculo, ficou muito triste, fica sozinho e retraído. 3 meses entre a morte e o contato pelo serviço. Amigos, só na escola, preguiça e desmotivação nas atividades escolares. Teve dificuldades em aprender a ler e escrever. A criança tem reproduzido comportamentos agressivos como o avô, referência masculina na casa. Não mora com o pai.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 19	M	8	Faz tratamentos de saúde, febre reumática, teve uma lesão cerebral e tem disritmia cerebral. Aos seis anos teve uma crise por lesão cerebral, usa medicamentos injetáveis a cada 21 dias, apresenta agressividade, mais depois do nascimento do irmão. O neurologista orientou a mãe a solicitar da escola que não exigisse demais dele. Segundo a mãe, o garoto tem dificuldades normais de escrita, troca m por n. apresenta perda de memória imediata, recente. A criança tem sensações corporais estranhas, em movimento quando parada ou que está nadando.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 20	F	8	A filha mudou de comportamento na escola, está agitada. Ela entende que os conflitos familiares são a causa da mudança de comportamento da filha. Brigas entre o casal e perda de interesse no marido podem afetar o comportamento da filha. Sente necessidade de acompanhamento psicológico para melhorar as relações em casa e ajudar a filha.	Não se Aplica

Caso 21	M	15	Briga muito com o irmão, xinga a mãe e fica dias sem falar com ela, quebrou móvel no quarto, trata mal irmãos, empregada e professores. Sempre foi carinhoso e amável, conversava muito com a mãe. O pai o chamou de "viadinho" quando ele furou a orelha, o caso parou no conselho tutelar. Na escola, sempre foi mediano, mas começou a xingar os professores e foi ameaçado de não renovar a matrícula no ano seguinte. É inteligente, mas preguiçoso, repetiu o 6º ano. Relatório anexo da escola encaminhando a criança.	Não se Aplica
Caso 22	F	14	Não cumpre atividades escolares, mesmo tendo interesse na escola, tem dificuldade em aprender.	Não se Aplica
Caso 23	M	8	Depois de presenciar a morte do irmão baleado, briga com colegas, agressividade, recebeu duas advertências. Não para quieto.	Não se Aplica
Caso 24	M	4	Criança ansiosa quando sai com os pais e se aproxima de estranhos, começa a tremer, presenciou brigas dos pais. Ficou agressivo na escola, principalmente com as meninas.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 25	F	12	Vai trocar de escola por que foi agredida pela professora, bullying dos colegas, sem amigos. Aumento depois do caso da escola, baixa autoestima, carência e bastante sensibilidade, chora por tudo.	Não se Aplica
Caso 26	M	3	Agressividade, bate e morde colegas, começou com pancada na cabeça depois de queda, empurrado pela mãe de um colega.	Não se Aplica
Caso 27	M	12	Não se concentra na sala, não obedece em casa, violência do pai contra mãe e ele. Queixa na escola, inquieto, fica triste, se preocupa ao sair de casa, diz que quando crescer vai se vingar do pai, esconde a bebida do pai.	Não se Aplica
Caso 28	M	14	Agressividade, impulsividade desde criança, resistência em ir pra escola, dificuldades com atividades escolares, não aceita regras, não tem amigos, mania de grandeza, riqueza.	Não se Aplica
Caso 29	M	13	Da muito trabalho, não para quieto na escola, briga com colegas e professores, não absorve os conteúdos, mudou de escola várias vezes por reclamação, em casa é agressivo quando contrariado, não aceita regras, conflito com o pai, não o obedece e xinga. Quer ter o que ninguém tem e sempre mais. Piorou depois de separação dos pais, aos 11 anos.	Não se Aplica
Caso 30	F	11	Ansiosa, tímida, dificuldade de socialização, aprendizado e relacionamento. Sofreu bullying na escola e ameaça de morte. Recatada, exceto em casa. Muito ansiosa, problema de sono, dificuldade na escola, a tia relata que não perde de ano por que faz as atividades escolares dela. Tem amigos imaginários. Esconde provas, bagunça, deixa lixo e roupas no quarto, conversa sozinha, acha que um tubarão vai sair do chuveiro, se bate na parede quando nervosa, relatou chamarem ela de doida, não segue regras. Diz que barbies e ursos de pelúcia bagunçam o quarto dela, não para a mãe por que fica de castigo, diz que a mãe é diferente com ela em casa e na rua.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 31	M	7	Dificuldade de aprendizagem desde que os pais se separaram. A escola indicou atendimento psicopedagógico.	Não se Aplica
Caso 32	F	7	Comportamento agressivo com colegas e professores, reproduz posições sexuais por danças e com brinquedos	Não se Aplica

Caso 33	M	6	Aagitado, falta de concentração e come demais na sala, quando pressionado (dever ou banho) roe a unha até sangrar, preguios para o dever, professoras sempre se queixaram da agitação, oscila entre calma e agitação. Chora por tudo. Choque de autoridade entre mãe e av.	Não se Aplica
Caso 34	M	3	Relato de atraso de linguagem, às vezes grita muito.	Não se Aplica
Caso 35	F	12	Mãe relata "problemas de aprendizagem", tira notas baixas e tem dificuldade de leitura. Tímida, dificuldade de fazer amizades, baixa autoestima. Disse ver vultos na sala entre 4 e 7 anos. Agora tem 12.	Não se Aplica
Caso 36	M	8	Não segue regras, heteroagressividade após separação dos pais, com 4 anos, agora tem 8. Não obedece avós nem pai, só com a mãe perto, agressivo com irmã, prima e na escola. Criança ansiosa, vai ao banheiro de porta aberta, medo de dormir s, não segue regras. Quando contrariado, diz que o pai deixa ele fazer as coisas e que ela não gosta dele.	Não se Aplica
Caso 37	M	7	Agressividade na escola e em casa, aos 3 anos, quando foi para a escola e a mãe voltou a trabalhar. Bate e morde os colegas, d língua para a professora, bate nas carteiras, sai da sala. Fica nervoso quando contrariado.	Não se Aplica
Caso 38	F	9	Médico disse ter um leve autismo, troca algumas letras, antes não olhava nos olhos, agora olha, era hiperativa e teimosa, e agora não é mais. Antes, comunicação verbal era limitada, agora melhorou.	Não se Aplica
Caso 39	M	9	Muito agitado, desobediente, não consegue aprender, criança sem limites, briga com colegas na escola, responde a professora, não consegue se concentrar. Mãe diz ter relação com as brigas da irmã, esta chega a puxar a faca e xinga muito.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 40	M	8	Mãe sempre notou que precisava, mas a psicopedagoga detectou os traços de TDAH, quando sentiu maior necessidade. Distúrbio de comportamento. A criança diz não gostar de ouvir "não", dificuldades de assertividade, achar que as pessoas não vão gostar dele e que poderiam ach-lo chato.	Não se Aplica
Caso 41	M	15	Dificuldades de aprendizagem, medo de ambiente com muitas pessoas, não faz amizades, fala dormindo, chupou dedo muito tempo, fez cirurgia de estrabismo, atrapalhava na escola e sua autoestima.	Não se Aplica
Caso 42	M	15	Comportamento agressivo na escola e em casa, indicação da irmã, estudante de enfermagem. Queixa dos professores. Sobrinho criado como filho, adotivo.	Não se Aplica
Caso 43	M	13	Agressividade com colegas, sem interesse segundo a professora, baixo desempenho. Repetiu muitos anos. A mãe relata que desde pequeno a criança bate nas pessoas, atualmente ela lida com a situação com punição, deixa de castigo, retira coisas que a criança gosta. Relata alguns episódios de agressividade da criança como perfurar o colega com o lápis e quebrar a porta da escola com chutes.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 44	F	13	Medo de tudo, perder pessoas, nervosa, ansiosa, transtorno alimentar, come demais, esta mal na escola pois fica muito nervosa nas avaliações.	Terapia Cognitivo-Comportamental

Caso 45	F	8	A escola queixa-se de retraimento, baixo rendimento escolar e agressividade, mãe diz que foi após episódio sexual com namorado, de 13 anos, ela com 8. A escola diz que fala muito sobre sexo, precoce para sua idade.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 46	M	7	Queixa da escola, se perde durante aula, não consegue acompanhar a turma, sempre distraído, falta de atenção desde o ano passado. Em casa presta atenção em filmes e desenhos.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 47	F	16	Se impõe, não aceita ordens, desinteresse para estudar, depois de perda do tio, que era como um pai, em acidente de moto. Tentou suicídio ao perder de ano com água sanitária e remédios de pressão alta, se relaciona mal com mãe e padrasto.	Não se Aplica
Caso 48	F	6	Adotou uma criança e sente a necessidade de comportamento para a criança, que vem apresentando problemas de aprendizagem e comportamento.	Não se Aplica
Caso 49	F	5	Agressividade com avó e primos, não lida bem com o falecimento da mãe. Escola se queixa de desinteresse, só quer brincar, conversar, não levando nada a sério. Choro frequente e agressiva quando contrariada.	Não se Aplica
Caso 50	M	15	Tímido, ansioso, não gosta de sair. Era muito abusado pelos colegas da escola, não gosta de ficar só, insônia.	Não se Aplica
Caso 51	M	11	Agressivo em casa e na escola, quando contrariado, ouve um não ou falam mal da mãe. Tem bom desempenho escolar, interage bem com colegas. Acha que é discriminado por ser negro e não ter pai. Acha que nos conflitos ele nunca tem razão por esses motivos.	Não se Aplica
Caso 52	M	13	Problemas de aprendizagem e atenção.	Não se Aplica
Caso 53	F	10	Dificuldade de comunicação, início na alfabetização, a professora notou dificuldade de iniciar, manter e responder solicitações, em casa e na escola. A mãe reclama de lentidão, brinca sozinha, agressiva quando contrariada. Baixou rendimento nesse ano. Dificuldade de relacionamento na escola, e comunicação com os pais, bate e xinga. Dificuldades escolares em matemática. Apresentava queixa quanto a sua autoimagem e crenças distorcidas quanto a identidade racial.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 54	F	17	Problemas de esquecimento que atrapalham a aprendizagem. "Não consegue focar no assunto da aula, gravar o que estudou para repetir em apresentações de trabalho e nas provas". Anda no quarto de lado a outro, até suar e ficar cansada. Menina diz que para quando quer ou a perna dói. Não sai de casa com amigos.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 55	M	8	Agressividade quando vai para a casa da mãe. Vai para secretaria quase todos os dias com queixas de brigas com os colegas. Ciúme do primo, dificuldade em matemática. Primo faz acompanhamento no serviço.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 56	M	4	Suspeita de autismo vinda da escola via documento, que cita falta de interesse em se relacionar com colegas e fica aérea. Segundo ano dele na escola, no primeiro se relacionava muito bem com a professora, mas mudou de professora e a mãe diz ter notado uma falta de interesse desta em se relacionar e interagir com a criança.	Não se Aplica
Caso 57	M	6	Não lê e é muito inquieto. Além disso, a criança apresenta relações familiares complexas. Ademais, também é trazido que está criança tem dislexia. Dificuldade de aprendizagem.	Não se Aplica

Caso 58	M	9	Medo de escuro, de barata e de morrer, emotivo, chora por tudo, se diz melhor e superior que os outros. Na escola, não sei se é da idade dele, mas as crianças competem para ver quem termina o dever primeiro e tira a melhor nota.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 59	M	9	Com a separação dos pais, o pai tem chantageado e manipulado a relação com a criança. Pai apresentado indícios de violência doméstica. A criança não aceita a separação. Mudou-se de casa com a mãe e irmão. Tem tido comportamentos agressivos, chora, bate o pé, grita, impaciente, briga com irmão, tem dificultado a relação em casa e na escola, onde tem demonstrado desmotivação, desinteresse e não realiza atividades escolares.	Não se Aplica
Caso 60	M	9	Dificuldade de leitura e escrita, vê necessidade de atendimento para o filho a 3 anos. Foi atendido antes por psicopedagoga. Já buscou psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista e psicopedagoga. Diagnosticado como disléxico e hiperativo.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 61	M	10	Uma professora ao saber dos vômitos e dores de cabeça da criança, indicou que procurasse psicólogo. Timidez, perto de avaliações escolares tem crise de vômito. Diante de responsabilidades se sente inseguro. Sempre foi tímido, mas participava das aulas, após a professora julgar uma pergunta dele como boba, ele vem apresentando essa insegurança. Dores de cabeça e vômito principalmente desta professora, de ciências, matemática e história. Algumas vezes não quer ir para a escola, mas não quer trocar de escola.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 62	M	3	Prisão de ventre, nojo e medo de fazer cocô, nervoso, agitado, não consegue ficar quieto. Contrariado, se joga e joga coisas no chão, xinga, bate e tem apresentado ultimamente esses problemas na escola. Roe unha, perdeu peso e tem dificuldade de se alimentar. Muito nervoso quando contrariado, roe unhas. Muito agitado, se bate com as mãos e vai para cima da mãe.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 63	M	13	Não se interessa por atividades escolares, esta ficando agressivo, puxou a faixa para o tio, medo de ficar em casa, mãe tem que acompanhar quando vai ao banheiro. Dorme com luz acesa. Depois que o pai faleceu, ele com 8 anos, não dorme sozinho, só com a mãe. Vê sombras em casa. Na rua não tem medo, é o chefe das brincadeiras e bate. Briga muito com o tio. A mãe relata que fica preocupada com o desinteresse do filho pela escola, acredita que o filho é inteligente, sabe desenhar muito bem.	Ludoterapia
Caso 64	M	4	Birra, se recusa a fazer exercícios escolares e a obedecer aos pais. Muito nervoso, às vezes começa a gritar com punhos fechados. Quando contrariado pela mãe, diz que vai matá-la, quando o pai, ele arremessa sandálias e vai até ele para bater.	Não se Aplica
Caso 65	F	6	A mãe queixa-se de comportamento hiperativo da menina, tais como: não para quieta, morder e engolir objetos (borracha, botões) na escola. Também tem queixas de comportamento agitado nas atividades e com os colegas de classe. A mãe relata que a criança pergunta constantemente sobre o pai. O último contato da criança com o pai foi aos 3 anos de idade.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 66	M	11	Agitação, inquieto em casa e na escola, abusa os colegas, brinca na aula, diminuiu rendimento escolar. Responde ao pai.	Não se Aplica

Caso 67	M	9	Alfabetização, a professora chamou a mãe para sinalizar dificuldade de relações sociais, muita timidez, não fala com professora nem colegas em qualquer lugar, nem na própria casa quando visitado por colegas. Desde o jardim 2, 5 anos.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 68	F	9	Não consegue se concentrar, não aprende nada e fica agressiva por não conseguir. Escola indicou busca de profissional por problema de aprendizagem. A filha acompanhou drama da família com drogas do pai. A mãe acredita que isso ocasionou nessa dificuldade de aprendizagem.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 69	F	10	A paciente relata ter muito medo da professora, esta grita muito, é rigorosa e não é carinhosa. Nunca teve problemas dessa ordem com outra professora e sempre foi dedicada e aplicada, nem a professora teve problemas com outros alunos. Afirma ainda que quando está diante da professora só consegue chorar e sentir medo. A mãe afirma que a situação está insustentável e acredita que isso aconteça porque a filha é muito insegura e superprotegida pelo pai.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 70	M	15	Problema de relacionamento com o pai, diz que quer que "Deus o leve logo", e que "Deus o esqueceu e não existe". Muito irritado e rancoroso. Não é agressivo com outras pessoas, só com o pai. Teve dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Apresenta, atualmente, dificuldade principalmente na escrita.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 71	F	7	Aprendizado. A mãe fica nervosa por que não consegue fazer a filha aprender a ler. Ela não consegue juntar as palavras. Sabe escrever, mas não sabe ler. Quer que sua filha aprenda a viver com o pai e sem o avô, já que é muito apegada a ele.	Ludoterapia
Caso 72	M	4	Comportamento agressivo, quando contrariado fica triste e não interage com as pessoas. Também ocorre na escola, sem brincar com outras crianças. Além disso, apresenta dificuldade de aprendizagem, não acompanhando a turma, traça o nome as letras.	Não se Aplica
Caso 73	M	8	Não presta atenção em nada, problemas de leitura, escrita e fala. A criança apresenta comportamentos agressivos. Presenciou a morte da irmã de 12 anos.	Não se Aplica
Caso 74	M	7	Dificuldade de assimilação e aprendizagem. (segundo a cuidadora, ele não aprende nada)	Não se Aplica
Caso 75	M	6 e 8 anos	Triagem nº1 - Queixa de dificuldade de aprendizagem (ler e memorizar). Comportamento agressivo, muito nervoso e agressivo com a mãe. Triagem nº2 - Problema de concentração e leitura, segundo a mãe, esquece a primeira sílaba quando está lendo as demais. Só reconhece o alfabeto se estiver em ordem.	Ludoterapia e Acompanhamento à Queixa Escolar
Caso 76	M	4	Aéreo, distraído. Não quer/gosta de fazer atividade. Só quer saber de brincar. Agressivo na escola com colegas, relatou brigas dos pais à professora. Às vezes diz que é chato ir para a escola. Presta atenção nas coisas que lhe interessa. Esse ano o desempenho escolar melhorou. A irmã toma conta dele, porém ele não obedece. Relaciona-se bem com os primos. Mostra a língua pra mãe. Já tentou bater na mãe (ela o repreendeu). Trata a mãe de "igual para igual". A professora queixa-se de comportamento agressivo e muito disperso, não faz atividade e que o reforço escolar não está ajudando a criança a fazer a atividade. Pois ele nem faz o cabeçalho, cópia tudo.	Não se Aplica

Caso 77	M	8	Dificuldade de aprendizagem. Foi verificado que o paciente não sabe ler, tem dificuldade de compreensão. Escola solicita que o mesmo seja atendido por psicólogo. A mãe quer saber o que "ele tem".	Psicodiagnóstico e Acompanhamento à Queixa Escolar
Caso 78	M	5	Triagem nº1 - A criança apresenta-se bastante inquieta e agitada. Apresenta também dificuldade de aprendizagem. Costuma riscar os exercícios que não consegue fazer, amassá-los e jogá-los fora. Este comportamento se apresenta desde o ano passado. A mãe veio sozinha para o serviço, não trouxe a criança. Triagem nº2 - A mãe relata inquietude, o garoto não foca atenção na escola. Porém, foca atenção em seus desenhos preferidos. Apresenta dificuldade em seguir regras, na escola e um pouco em casa. Presença do pai em casa potencializa a inquietude. Quando gagueja, fica muito nervoso. Gosta de ir para a escola.	Ludoterapia e Acompanhamento à Queixa Escolar
Caso 79	M	10	Agitado, a mãe disse que a criança é inquieta, tem dificuldade de aprender na escola, esta tendo dificuldade da leitura. A professora disse que ele tinha algum desvio (a mãe não sabe explicar). A criança foi encaminhada ao CAPS para atendimento psicológico. Não soube informar se foi no CAPS que a criança foi diagnosticada com um distúrbio ou transtorno que não soube especificar. A avó relata que ele tem um "problema de cabeça", sem mais especificações.	Acompanhamento à Queixa Escolar
Caso 80	M	8	Aa mãe do paciente procura o serviço para saber o que está acontecendo com o filho que há 2 meses voltou a chorar muito para ir à escola. Comenta que a criança faz banca pela tarde no mesmo colégio e com a mesma professora e não apresenta estes comportamentos. Relata que a criança chorava dessa maneira quando estudava no antigo colégio, onde reclamava que uma professora puxava seu cabelo, batia e o jogava no chão. Porém, após mudança de colégio ele parou de chorar. A mãe quer saber se o filho está com algum "trauma", se tem medo dela ir embora e não mais voltar, como ele já falou, ou se está acontecendo outra coisa que ela não sabe.	Acompanhamento à Queixa Escolar
Caso 81	M	7	A mãe relata que a criança é retada, não presta atenção, dificuldade na escrita, brigava com os colegas, não fazia o dever, por esses dias tem parado mais essas queixas. A professora fala que tem dificuldade de ficar na sala de aula.	Não se Aplica
Caso 82	M	8	A avó relata problemas de aprendizagem, a criança lê e escreve mal, agressividade com os colegas da escola. A criança só tem amigos na escola, em casa fica só com a avó. Diz que a criança sente falta dos pais que não lhe dão atenção, passam o dia todo trabalhando.	Acompanhamento à Queixa Escolar
Caso 83	M	9	Dificuldade de aprendizagem, dificuldade de interagir com os colegas, fala pouco, foi diagnosticado por um neurologista como tendo déficit de atenção e hiperatividade.	Acompanhamento à Queixa Escolar
Caso 84	M	5	A mãe trouxe a criança ao serviço por orientação da escola, por apresentar dificuldades na escrita e na leitura. A criança está na escola desde os dois anos e não aprendeu a ler e a escrever até então. Segundo a mãe a criança tem dificuldade de prestar atenção e de concentração. Não brinca com outras crianças no bairro. E não obedece ninguém, exceto um tio que ele não tem muita convivência.	Não se Aplica

Caso 85	M	8	Os pais se queixam de agitação extrema do filho, ele não consegue ficar quieto e tem dificuldade de atenção e concentração. Relatam que na escola ele está apresentando dificuldades e que os professores também se queixam dizendo que ele não para. Relataram que quando ele quer algo e não consegue briga, bate, grita e faz muita birra, não respeita nenhuma figura de autoridade, apenas obedece um tio por medo. Só mantém atenção concentrada por muito tempo nos desenhos que ele gosta da TV.	Não se Aplica
Caso 86	M	14	Era calado e quieto, mas começou a responder a avó e ficou agressivo, briga com os primos. Mudou de escola, relata não gostar da nova escola, que tem muitos professores, que os colegas não gostam de brincar e que tem muitas crianças grandes, diferentemente da escola anterior. Avó diz que se envolve com crianças que o distraem. Pais se separaram e ele resolveu morar com a avó.	Não se Aplica
Caso 87	F	5	Criança hiperativa, não fica quieta, não assiste TV, não senta, faz várias atividades ao mesmo tempo. Conversa sem parar, principalmente sozinha. Antes de andar já era agitada, sempre se arrastava de um lado para o outro e não parava. Professora diz que tem dificuldades para se desenvolver na escola, não consegue aprender. Em casa também tem dificuldades em coisas simples como abrir a geladeira e subir no sofá. Medo excessivo de tudo. Banheiro, banho, dormir só, medo de escuro. Mãe fala do perfil controlador da filha, que quer mandar em tudo em casa, o pai faz as vontades. Neurologista disse que ela tem síndrome de down porque ela é muito agitada, fez o eletroencefalograma e está esperando o resultado.	Não se Aplica
Caso 88	M	17	Não sabe ler nem escrever, abandonou a escola por morar com o pai e este ter que viajar muito. As professoras começaram a sinalizar lentidão para fazer as tarefas. Mãe diz que ele é inteligente, formata computadores, mas não o coloca nunca num curso porque não sabe ler nem escrever.	Não se Aplica
Caso 89	M	10	A mãe adotiva queixa-se do comportamento agressivo do filho e desobediência. Tal comportamento iniciou-se a 1 ano, quando a criança mudou de escola. Sempre foi bom aluno e nunca reprovou, esse ano ele já está perdido segundo a escola. A mãe recebe reclamações recorrentes da escola de indisciplina e agressividade, um professor chegou a chama-lo de "bicho" e que ela não consegue entender o porquê desse comportamento. Ele diz à mãe que gosta da escola, mas aparece com hematomas no braço algumas vezes em casa. Ela o levou em um neuropediatra e ele cogitou bullying na escola, mas a mãe acha pouco provável, pois segundo ela apesar dele ser gordinho e os colegas terem mais condição financeira que ele, ele se dá bem com todos na escola e sua autoestima é alta. Ele relata gostar da escola, apesar de tudo, mas uma psicóloga do NASF que o atendeu apenas 3 vezes identificou uma tristeza nele.	Não se Aplica
Caso 90	M	11	A mãe relata que a criança está tendo rendimento escolar ruim. Está preocupada, pois fala que o filho começou a tirar notas baixas após a briga dela com o esposo.	Não se Aplica

Caso 91	M	10 e 11	Desgosto na escola, medo de sair de casa, dificuldades de aprendizagem na escola, fala pouco, não tem amigos. Diz que a mãe odeia ele, prefere morar com a avó, se queixa que a mãe não dá nada para ele, não quer que ninguém mencione a morte do pai. Encaminhamento Interno: a criança apresenta dificuldades de aprendizagem, não sabe ler, fala pouco, não tem amigos, não gosta de sair de casa. Diz que a mãe odeia ele, prefere morar com a avó.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 92	M	11	O paciente apresenta problemas de aprendizagem. Estuda desde os dois anos e hoje aos 11 cursa o 3º ano fundamental e não sabe ler e nem escrever. É muito agitado, não fica na sala, não faz as atividades. Apresenta também agressividade principalmente com a avó, porque não aceita ser chamado atenção.	Não se Aplica
Caso 93	M	7	Desobediente depois da separação dos pais, na escola repetiu o ano, pois não consegue aprender a ler, ela relatou dificuldades dele em fazer as atividades em casa. Não há queixa de comportamento inadequado na escola. Não tem horários para brincar e estudar.	Não se Aplica
Caso 94	M	11	Mãe relata que a criança tem dificuldade para ler e escrever (grafia oscila em tamanhos muito grandes e muito pequenos, suprime letras e escreve sem dividir as frases). Tal dificuldade tem prejudicado o seu desempenho escolar (repetiu o 2º e 5º ano), relata que o filho é desatento e frequentemente esquece de fazer as atividades cotidianas.	Não se Aplica
Caso 95	M	10 e 11	Dificuldade de aprendizagem, queixa da escola, ele diz que não consegue aprender. Psicopedagoga encaminhou para psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista, desconfia de Déficit de Atenção. Distraído, desatento, baixa autoestima. Dificuldade de leitura. Lê como se estivesse aprendendo. Passou 3 anos no jardim de infância, em escolas diferentes. A mãe disse que às vezes perde a paciência e chama ele de burro.	Terapia Cognitivo-Comportamental
Caso 96	M	9	Segundo a mãe tudo no filho foi mais lento em comparação com os filhos das vizinhas. Quando o pai faleceu a situação piorou. A mãe levou em vários médicos, cada um diagnosticou um problema diferente, atualmente é acompanhado no caps. Em casa, com a mãe e a avó, é um menino tranquilo, gosta de assistir televisão e brincar. Porém na escola é agressivo quando os colegas o perturbam, ou quando a professora insiste muito para que ele faça as tarefas escolares várias vezes e ele não faz direito. Apresenta baixo rendimento escolar, que segundo os professores ocorre por falta de interesse em aprender. Mas segundo a mãe quando ensinam com jeito ele "vai embora e aprende". Tem brincadeiras de beliscar e morder com a avó, mas com as crianças da vizinhança ele brinca normal.	Não se Aplica
Caso 97	M	9	Tem quase 10 anos e não sabe ler nem escrever. Não presta atenção na aula e perturba os colegas. Xinga a avó e joga objetos no chão. Não aceita que os primos ensinem o dever alegando sempre dor de cabeça e nas mãos. Faz xixi na cama todos os dias.	Não se Aplica

Caso 98	M	12	A mãe relata que o filho anda com a cabeça no mundo da lua, que costuma esquecer algumas coisas que ele fez ou foi mandado fazer durante o dia. Relata também que o filho tira boas notas e que é um bom leitor por influência do tio, no entanto, "as professoras reclamam que ele é avoadado". A mãe quer saber se corre o risco do filho voltar a apresentar o distúrbio urinário (quando da separação dos pais e mudança de casa) pelo mesmo ter sido diagnosticado como psicológico. Apesar da separação, o filho tem contato constante com o pai via telefone e whatsapp.	Não se Aplica
Caso 99	F	10	A criança apresenta dificuldades na leitura e na escrita, "engole" as palavras e não gosta de ler. A professora diz que é muito fraca para acompanhar a leitura e a escrita e que conversa demais em sala de aula.	Não se Aplica
Caso 100	F	9	Dificuldade de leitura e escrita. Não consegue ler com fluidez. Escrita é permeada pela má formação de frases e engole sílabas.	Não se Aplica
Caso 101	F	9	A mãe relata que a criança está "fraca" na escola. Sempre foi para a escola e fez banca, mas está "fraca" com relação aos outros. A mãe diz que não consegue entender o por que.	Não se Aplica
Caso 102	M	8	Não sabe ler nem escrever, não presta atenção na aula. Consegue copiar as letras, mas não sabe nomeá-las. Não faz amigos na escola. Briga muito com o pai, se recusa a fazer as atividades na escola e os deveres de casa, fica irritado quando contrariado.	Não se Aplica
Caso 103	M	7	A mãe relata que a criança depois que mudou de turma e professora começou a bater nos colegas na escola. Comportamento agressivo na escola, a professora fala que ele apronta demais na escola, todos os dias a mãe recebe reclamação.	Não se Aplica
Caso 104	F	8	Dificuldade de aceitar regras dos pais e dos professores, comportamento agressivo em casa e na escola, não informa os pais sobre as atividades escolares alegando esquecer destas, agrediu outros colegas por não terem atendido seus pedidos, dificuldades com matemática, pai disse que ela esquece tudo muito rapidamente.	Não se Aplica
Caso 105	F	8	Dificuldade com leitura, ano passado não estava lendo nada. Quando tenta fazer alguma leitura começa a chorar, se negando. A criança sabe fazer cópia.	Não se Aplica
Caso 106	M	10	Falta de engajamento nas atividades escolares, desatenção na escola e em casa, não tem amigos na escola, dificuldade de convívio com outras crianças. Reclama falta do pai que foi assassinado. Repetiu muitos anos na escola. Saiu das aulas de reforço escolar por não prestar atenção. Relação ruim com padrasto.	Não se Aplica

ANEXO II

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Queixas Escolares e a Formação de Psicólogos no Serviço de Psicologia da Universidade [REDACTED]

Pesquisador: Lygia de Sousa Viégas

Área Temática:

Versão:

CAAE: 33858614.9.0000.5531

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 777.980

Data da Relatoria: 06/08/2014

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de Dissertação de Antônio Carlos Dias da Encarnação Junior orientado pela professora Lygia de Sousa Viégas, caracterizado como pesquisa descritiva, busca sistematizar e apresentar o mapeamento da demanda manifestada por parte das instituições escolares e dos pais ou responsáveis pelos estudantes da Educação Básica no município de [REDACTED] da Bahia" tendo como local de coleta o Serviço de Psicologia da [REDACTED] entre os anos de 2011 e 2013. Serão entrevistados seis dos supervisores de estágio do curso de psicologia da Universidade [REDACTED] "O estudo será realizado à luz da psicologia educacional e escolar em uma perspectiva crítica, contrapondo a perspectiva hegemônica medicalizante, e buscará estabelecer relações com pesquisas nacionais de mesma natureza, por fazer uso do sistema de categorização mais difundido entre elas, de modo a contribuir com os conhecimentos elaborados na interface entre as áreas da educação e da psicologia".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos primários: "Investigar a demanda por queixas escolares no Serviço de Psicologia da Universidade [REDACTED] e compreender o processo de formação profissional do psicólogo para atuação na esfera educacional e escolar nesta Instituição entre os anos de 2011 e 2013.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 777.960

Objetivos Secundários:

I. Identificar as demandas por queixas escolares apresentadas no Serviço de Psicologia da [REDACTED]; II. Analisar as queixas escolares apresentadas no processo de triagem; III. Caracterizar a população de crianças e adolescentes que apresentam queixas escolares; IV. Avaliar criticamente as concepções teóricas e metodológicas norteadoras das práticas profissionais nos Estágios Supervisionados; V. Compreender os Serviços de Psicologia enquanto espaço de formação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa se sustenta predominantemente na análise documental, valendo-se de entrevistas para complementação dos dados extraídos dos documentos. As entrevistas serão realizadas com professores supervisores de estágio, a fim de esclarecer os referenciais teórico-metodológicos que orientam as práticas dos estagiários. Considera-se um risco possível a identificação do Serviço de Psicologia pesquisado, bem como dos participantes das entrevistas. A fim de minimizar esses riscos, tanto a instituição como os entrevistados terão suas identificações guardadas no mais absoluto sigilo. Destaca-se, ainda, que a participação na pesquisa é voluntária e os participantes poderão retirar-se da pesquisa, se assim o desejarem, a qualquer momento. Além disso, todos serão informados acerca do conteúdo da análise da entrevista, antes de sua publicação na Dissertação e em periódicos científicos.

BENEFÍCIOS:

"Espera-se contribuir com a produção de conhecimento na área da psicologia educacional e escolar para a compreensão do fracasso escolar e dos encaminhamentos de crianças e adolescentes que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização". "Pretende-se contribuir para a compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a formação profissional dos psicólogos para atuação em âmbito educacional e escolar, repercutindo em reflexões acerca do comprometimento político da Instituição na formação de profissionais dispostos a exercer a profissão junto à questão educacional em uma perspectiva crítica, que supere a perspectiva medicalizante de compreensão do fenômeno do fracasso escolar". As autoras compreendem "que a articulação de psicólogos críticos com o universo escolar podem caminhar na direção da melhoria da qualidade do ensino oferecido, sobretudo na rede pública".

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 777.960

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de interesse para a educação escolar e formação do psicólogo, poderá trazer contribuições significativas para as duas áreas. "Os dados de caracterização da demanda serão analisados através da elaboração de gráficos, tabelas e levantamento quantitativo estatístico das variáveis contidas nas próprias fichas de triagem, tais quais: sexo, idade, natureza da escola, renda familiar, escolaridade dos responsáveis, etc. Quanto às queixas escolares, a análise será feita através do sistema de categorização desenvolvido por Souza (2000), visto que tem sido adotado por outros estudos no país, o que pode favorecer o diálogo entre os achados desta investigação e demais pesquisas relacionadas. "As entrevistas com os docentes supervisores de estágio serão de suma importância para a compreensão das concepções teóricas e metodológicas dos atendimentos às demandas por queixas escolares que subsidiam as práticas dos estagiários no Serviço de Psicologia da [REDACTED], visto que desempenham um papel importante na formação dos estagiários sob sua supervisão". "Pretende-se elaborar e interpretar os dados à luz do aprofundamento do referencial teórico descrito anteriormente, estabelecendo relações entre a temática da medicalização, formação profissional de psicólogos, prontuários de atendimento, superação do paradigma unidimensional na compreensão do fracasso escolar, tramitação de legislações relacionadas à temática, dentre outras que se façam relevantes a partir dos dados coletados".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As autoras apresentaram todos os termos obrigatórios. O TCLE está apresentado em 3 documentos: o convite, as informações aos colaboradores e o TCLE. Sugere-se que na impressão do TCLE este seja em documento único com três seções sequenciadas: a do convite, das informações aos participantes e do TCLE.

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 777.960

Considerações Finais a critério do CEP:

O Plenário homologa o PARECE DE APROVAÇÃO emitido pelo relator.

SALVADOR, 03 de Setembro de 2014

Assinado por:
Dra DARCI DE OLIVEIRA SANTA ROSA
(Coordenador)

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ANEXO III

FICHA DE TRIAGEM INFANTIL/ADOLESCENTE		nº _____
TRIADOR(A):		
DATA DA TRIAGEM: ___/___/___		SUPERVISORA:
Telefone/Estagiário:		Telefone/Supervisora:
1. Identificação do paciente		
Nome:		
Data de nascimento: ___/___/___		Idade: _____ Sexo: _____
Naturalidade:		
Etnia/Cor: () Branco () Parda () Amarelo () Negro		
Escolaridade:		Escola:
Com quem reside:		
Endereço:		
2. Dados da família		
Nome do Pai:		
Idade:	Naturalidade:	
Escolaridade:		Profissão:
Local de trabalho:		Telefone:
Nome da Mãe:		
Idade:	Naturalidade:	
Escolaridade:		Profissão:
Local de trabalho:		Telefone:
Renda familiar	Quantos vivem desta renda:	
Tipo de domicílio: () Casa () Apartamento () Casa de fundos () Cômodo		
Domicílio: () Próprio () Alugado () Financiado () Outros:		
A família tem religião?		Qual?
Os pais vivem juntos: () Sim () Não		Idade da criança quando os pais se separaram:
Apresentou alguma mudança de comportamento: () Sim () Não		Quais:

Tem irmãos(as)?	Quantos:	Posição da criança na família:
3. Dados de saúde		
Fez algum tratamento de saúde: () Sim () Não		Qual?
Tempo de tratamento:		Profissional:
Faz ou fez acompanhamento psicológico:		Tempo de tratamento:
Já foi atendido no Serviço de Psicologia [REDACTED]: () Sim () Não		Quando:
Usa medicamento: () Sim () Não	Quais:	
Já realizou exames:	Quais:	
() Sim () Não		
Apresentou problemas durante o desenvolvimento :		
() Atraso de linguagem () Agressividade () Psicomotor		
() Problemas de leitura e escrita () Timidez		
() Outro(s) Quais:		
Descreva:		
Alguém da família apresenta(ou) algum tipo de problema:		
() Psiquiátrico () Psicológico () Neurológico () De aprendizagem		
() Motor () De comportamento () Cognitivo/Intelectual		
() Uso de Álcool () Outras drogas () Outro: _____		
Quem:		Detalhe o problema:



4. Como ficou sabendo do Serviço de Psicologia [redacted]:

() Divulgação online () Divulgação impressa () Indicação de alguém

Caso alguém tenha indicado quem foi e qual o motivo desta indicação:

5. Queixa inicial (Investigue o motivo pelo qual a família trouxe a criança ao Serviço e como o problema se apresenta):

Multiple empty lines for text entry.

6. Disponibilidade de horário para atendimento:

() Pela manhã () Pela tarde Dias da semana:

7. Encaminhamento:

Avalie a necessidade do paciente:

- () Atendimento Psicoterápico () Atendimento Psicopedagógico
() Atendimento Psicomotor () Atendimento Psiquiátrico
() Não necessita de atendimento
() Atendimento em serviço especializado Qual(is): _____

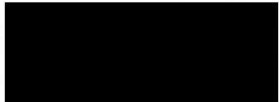
Qual a urgência do atendimento?

() Grande urgência () Média urgência () Não há urgência

Observações (especificar se foi feito encaminhamento formal para alguma instituição):

Multiple empty lines for text entry.





Parecer Conclusivo:

 / / .

Ass. Triador (não rubricar)

_____/CRP _____
Ass. Supervisor

