



**GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR
HISTÓRIA E MEMÓRIA**

SÃO PAULO – 2013



**GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR
HISTÓRIA E MEMÓRIA**

Este documento foi constituído a partir dos materiais construídos coletivamente pelo Grupo Interinstitucional Queixa Escolar e organizado por Dra. Déborah Rosária Barbosa e Dra. Carmem Sílvia Rotondano Taverna.

SÃO PAULO – 2013

SUMÁRIO

	PÁG.
Histórico.....	01
Quem Somos?	03
Princípios Fundamentais.....	03
Objetivo Geral.....	04
Objetivos Específicos.....	04
Funcionamento.....	05
Nossas ações.....	06
Como participar?	07
Nossos eventos.....	08
I Encontro Interinstitucional de Atendimento psicológico à queixa escolar.....	08
II Encontro Interinstitucional de Atendimento psicológico à queixa escolar.....	16
III Encontro Interinstitucional de Atendimento psicológico à queixa escolar.....	44
IV Encontro Interinstitucional de Atendimento psicológico à queixa escolar.....	63



GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR

HISTÓRIA E MEMÓRIA

HISTÓRICO

Desde os anos 1980, a partir das críticas realizadas à Psicologia aplicada às questões da Educação, desenvolveu-se um novo pensamento que trata este tema de modo diferenciado. Antes, os principais instrumentais de análise eram as avaliações psicológicas, por meio do movimento da testagem e o enfoque dos problemas no contexto escolar eram tratados a partir da ideia de “criança-problema”, individualizando a questão da escolarização desconsiderando as determinações histórico sociais da construção das dificuldades no processo de escolarização. Então, pode-se dizer que desde então, a Psicologia Educacional e Escolar vem dialogando com as críticas realizadas por diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, as Ciências Sociais e a Filosofia e tem criado outras formas de compreensão dos processos de produção do que passou então a ser denominado de “queixas escolares”.

Este movimento redundou na elaboração de novas práticas de intervenção realizadas em serviços-escola de Psicologia e demais equipamentos de atenção em saúde mental e também no âmbito específico da Educação. Práticas que consideram o homem como um ser social, em constante produção, que, ao mesmo tempo constitui e é constituído por relações das mais diversas ordens, entre elas, relações grupais e institucionais. Daí a necessidade de voltarmos nossa atenção também para a contribuição das dinâmicas institucionais e os processos de socialização que delas decorrem para que possamos compreender a complexa rede que tece cotidianamente a queixa escolar.

A realidade de nossas instituições de ensino de Psicologia e dos profissionais da área tem mostrado avanços, seja na busca de fundamentos teórico-metodológicos às questões que se colocam diante desse tipo de trabalho, seja na tentativa de desenvolver práticas mais adequadas às realidades sócio-políticas em que vivemos, que possam

enfrentar processos de individualização e privatização dos sofrimentos. Sabe-se, no entanto, o quanto o movimento de apropriação desses conhecimentos nas práticas de atendimento aponta para dificuldades em se superar a abordagem tradicional – atrelada a uma concepção de indivíduo abstrato e descolado de sua realidade social.

Muitas vezes, os psicólogos em formação são convidados a fazer a seguinte distinção: a consideração de aspectos institucionais, sociais, é necessária na realização de intervenções em “instituições”, sendo este referencial menos importante – ou até mesmo desnecessário – quando da realização de atendimentos “clínicos”. Diante desta realidade bastante comum nos cursos de Psicologia, instauram-se algumas perguntas:

- O aporte teórico utilizado para compreender o fenômeno da queixa escolar deve mudar em função do lugar onde se realiza a intervenção?

- Como construir intervenções que rompam com a aparente dicotomia indivíduo-sociedade, considerando, isto sim, sua mútua constituição?

Visando à construção de novas práticas e o debate dos desafios presentes no atendimento a crianças e jovens que enfrentam dificuldades em seu processo de escolarização foi que se construiu este grupo denominado **GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (GIQE)**.

O grupo nasceu em meados dos anos 2000 na cidade de São Paulo e, desde então, tem reunido profissionais, especialmente da Psicologia, em uma experiência de grupo de discussão político cuja gestão é compartilhada, não há hierarquização de funções e são desenvolvidas várias ações que são definidas pelos membros do grupo como importantes para dar seguimento a esta discussão. O grupo é composto por psicólogos, docentes do ensino superior e alguns são representantes de instituições diversas. São realizadas reuniões periódicas, uma vez ao mês na cidade de São Paulo, nas quais se prioriza ações como estudos, debates, articulações, ações de mútuo fortalecimento e intervenções na sociedade e participações em eventos e articulação política. Atualmente o grupo tem participações de membros de outros estados por meio da participação virtual. Além disto, o GIQE tem sido convidado a falar em diversos eventos em todo o Brasil o que está ampliando sua amplitude de ação.

Entre as realizações do **GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR**, estão o I, o II e o III Encontro de Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar, ocorridos, respectivamente, em março de 2004, abril de

2005 e outubro de 2006. Este ano de 2013, em maio, será realizado o IV Encontro Interinstitucional de Atendimento à Queixa Escolar. Estes eventos tiveram como objetivos conhecer, discutir e construir práticas de atendimento psicológico às queixas escolares que incorporem conhecimentos derivados da consideração do homem como ser social, que se humaniza nas relações grupais e institucionais e para quem, portanto, a escola tem um papel fundamental.

QUEM SOMOS?

O **GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR** é um coletivo de profissionais psicólogos, docentes do ensino superior e alguns são representantes de instituições diversas entre públicas, privadas e de terceiro setor. Todos os membros são comprometidos com o avanço de teorias e práticas de atendimento psicológico que incorporem a investigação do processo de escolarização na constituição das subjetividades de crianças e adolescentes.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Compreendemos o homem como ser social que se constitui na relação com o outro e em articulação com os diversos âmbitos da vida coletiva, tais como grupos, comunidades e instituições. A realidade humana, a nosso ver, é complexa e multideterminada. Portanto, quando propormos a construção de teorias e formas de intervenção sobre os fenômenos humanos, necessariamente, devemos considerar o entrecruzamento das forças históricas, sociais, políticas, científicas, econômicas, tecnológicas, biológicas etc.

Consideramos ainda que as intervenções psicológicas precisam considerar as condições objetivas em que se realiza o processo de escolarização e a Psicologia deve sempre estar comprometida com a promoção dos Direitos Humanos e da emancipação das pessoas por meio da proposição e defesa de situações de participação e deliberação coletivas. Neste sentido, são princípios que orientam este grupo:

a) a compreensão de Homem como multideterminado e a importância de se considerar o entrecruzamento de forças históricas, sociais, políticas, científicas, econômicas, tecnológicas, biológicas, etc. na constituição da subjetividade; b) a defesa de que as intervenções psicológicas devem sempre considerar as condições objetivas da

experiência escolar; c) a compreensão de que o atendimento às queixas escolares deve se pautar pelas produções oriundas da Psicologia Educacional e Escolar crítica; d) a defesa dos Direitos Humanos e busca pela emancipação.

OBJETIVO GERAL

A fim de superar abordagens tradicionais de diagnóstico e atendimento, que desconsideram o contexto social, histórico e político em que se produz a queixa e, muitas vezes, os processos de adoecimento, pretende-se:

- Avançar na construção e no fortalecimento de teorias e práticas de atendimento psicológico, incorporando a investigação do processo de escolarização na constituição das subjetividades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Manter a crítica às abordagens reducionistas de diagnóstico e atendimento que desconsideram o contexto social, histórico e político em que a queixa escolar é produzida;

- Consolidar a compreensão de que todo e qualquer atendimento deve incorporar a pesquisa da vida escolar como dimensão longa e significativa da experiência dos sujeitos humanos, e que traz, portanto, importantes implicações para a constituição de suas subjetividades;

- Criar de estratégias de enfrentamento das problemáticas que produzem o fracasso escolar e queixas escolares;

- Favorecer novas propostas de intervenção e fortalecer práticas condizentes com nossos princípios;

- Articular profissionais que se interessam pelo tema;

- Ser um espaço para apoio mútuo para o enfrentamento das questões que se colocam como desafios para melhoria da Educação de crianças, adolescentes e adultos;

- Contribuir para a melhoria dos sistemas e instituições de Saúde Mental, Educação, Assistência Social e Terceiro Setor;

- Contribuir para o avanço de sistemas, redes, movimentos e instituições nas áreas de: Saúde Mental, Educação, Desenvolvimento Social, entre outros;

- Produzir discussões que gerem ações a serem realizadas em conjunto com os órgãos representativos do coletivo de psicólogos como o Fórum das Entidades da Psicologia Brasileira, Sistema Conselhos (Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia) e Sindicato dos Psicólogos;

- Contribuir com coletivos organizados que também defendem princípios coadunados com os do grupo tais como o Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade e outros que porventura venham surgir.

- Sistematizar das discussões e avanços que o grupo possa produzir de forma a organizar publicações e informações que possam partilhadas com o maior número de pessoas de modo a socializar esta nova forma de enfrentamento dos problemas de escolarização.

FUNCIONAMENTO

O grupo tem várias formas de participação incluindo:

- Participação virtual – a partir de um e-group, do blog e também de redes virtuais os membros podem opinar sobre diversos assuntos, compartilhar informações e acompanhar as discussões e acontecimentos. A partir destes meios o GIQE tem ampliado suas ações para outros estados

- Participação presencial – uma vez ao mês o grupo se reúne com pautas escolhidas pelos membros para discussões, debates e definição de ações;

O GIQE não possui diretoria ou qualquer outro tipo de organização hierárquica. Todos os membros participam igualmente e as ações são decididas coletivamente. A cada reunião é escolhido no grupo um relator que tem como função realizar o relato do que foi discutido, constituindo uma ata de reunião que depois é repassada a todos. A cada ação, são definidos os membros disponíveis para sua execução bem como socialização/publicização para os demais. A estrutura do grupo é então uma rede horizontal: flexível e não hierárquica. De um modo geral as ações são pautadas pelos princípios e objetivos anteriormente descritos e busca-se especialmente a criação de estratégias de enfrentamento, resistência e proposição de novos modos de atuação, assim como ser um espaço de apoio mútuo.

O grupo tem uma variação de número de membros a cada ano em termos presenciais, mas todos os membros que já estiveram presentes no grupo mantém algum

contato com o mesmo a partir da participação virtual. Para participar do grupo é preciso que haja um comprometimento com os princípios e objetivos do mesmo e também que o próprio coletivo do GIQE aprove a participação do novo membro o que ocorre por meio do contato com o interessado e aprovação em reunião.

NOSSAS AÇÕES

O **GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (GIQE)** realizou o I, o II e o III Encontros de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar ocorridos, respectivamente, em Março de 2004, Abril de 2005 e Novembro de 2006 e dando prosseguimento às discussões, será realizado o IV Encontro de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar em maio de 2013.

Estes eventos têm como objetivo conhecer, discutir e construir novas práticas de atendimento psicológico às queixas escolares que considerem a dimensão social do acontecer humano. Além destas ações o GIQE realiza periodicamente a co-participação em eventos como:

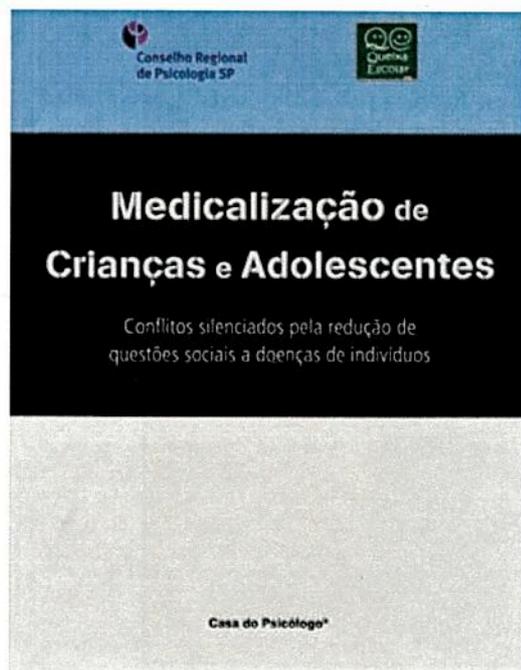
- I Seminário Internacional “A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e Outros Supostos Transtornos” – UNIP, de 11 a 13 de novembro de 2010;
- Seminário Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas- Câmara Municipal de São Paulo, 21 de setembro de 2009.

Também tem realizado uma importante contribuição no que tange à participação política como:

- Discussões de Projetos de Leis referentes ao atendimento de crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização;
- Manifestação pública contra PL que propunha a criação de serviços especializados no atendimento de alunos com suposto diagnóstico de dislexia da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo;
- Participação em programas de rádio e TV para discussão das temáticas relacionadas ao tema do GIQE;
- Participação nos pré-congressos e no Congresso Regional de Psicologia em São Paulo (2010 e 2013);
- 2008 - Participação no Ano da Educação do Sistema Conselhos de Psicologia;

- 2009 - Redação de um Documento contrário à prova de Especialista em Psicologia Escolar realizada pelo CFP;
- 2009 - Participação no Seminário sobre Dislexia: subsídios para as políticas públicas ocorrido na Câmara Municipal de São Paulo
- 2010 - Participação na etapa municipal da Conferência Nacional de Educação
- 2011 - Participação no Seminário sobre Bullying??? na Câmara Municipal de São Paulo em 2011;

O **GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR** também contribuiu para a publicação do livro “Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos” (Casa do Psicólogo, 2010).



COMO PARTICIPAR?

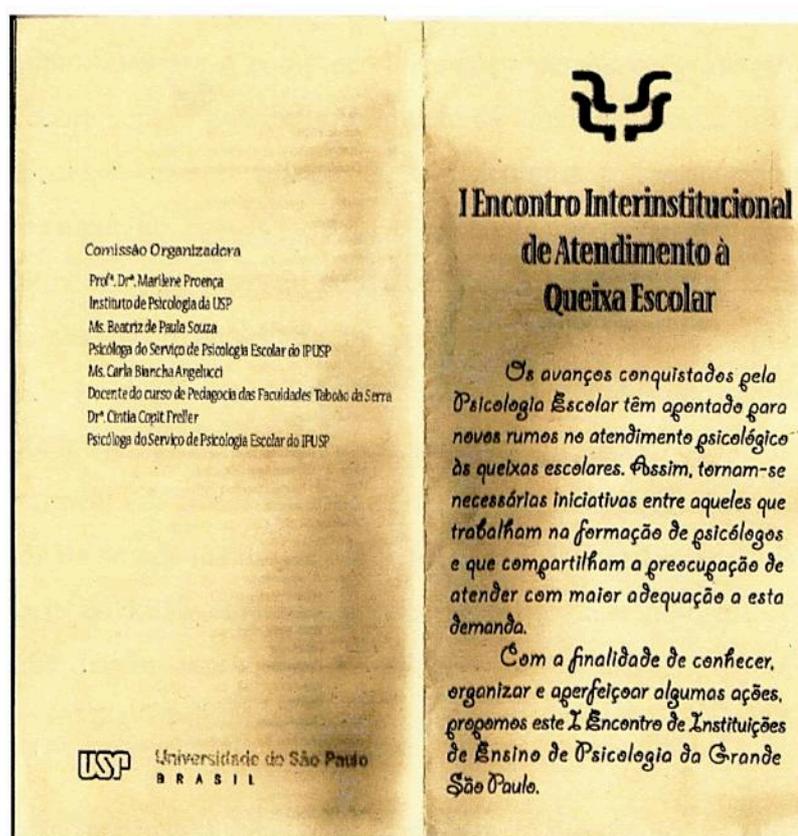
Os interessados devem entrar em contato por meio de:

- Blog: <http://grupoqueixaescolar.blogspot.com/>
- E-mail: grupoqueixaescolar@yahoogrupos.com.br

NOSSOS EVENTOS

Os relatos a seguir foram produzidos por ocasião de cada evento, e, portanto, optou-se por manter a forma com que foi relato à época com intuito de manter a memória de cada encontro.

I ENCONTRO INTERINSTITUCIONAL DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO À QUEIXA ESCOLAR (2004)



- I Encontro: 2004 - USP
- Principal tema : Práticas de atendimento às Queixas Escolares em Instituições de Ensino de Psicologia (Grande São Paulo e Bauru)

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Marilene Proença

Beatriz de Paula Souza

Carla Biancha Angelucci

Cíntia Copit Freller

APRESENTAÇÃO

Nas duas últimas décadas a Psicologia Escolar/Educacional tem explicitado elementos que aprofundaram a compreensão dos processos de produção das queixas escolares. Essa compreensão possibilitou o início de uma transformação das práticas de intervenção realizadas em serviços-escola de Psicologia e demais equipamentos de atenção em saúde mental.

Tais aprofundamentos derivam-se da consideração do homem como ser social, que se humaniza nas suas relações grupais e institucionais, como na escola. Assim, com as novas perspectivas que se abrem, há a necessidade de estudos mais aprofundados das dinâmicas institucionais, da participação da escola na construção de tais queixas, assim como o reconhecimento da relação de mútua determinação indivíduo-sociedade.

A realidade de nossas instituições de ensino de Psicologia mostra, de modo geral, a pequena apropriação desses conhecimentos nas práticas de atendimento, que ainda não superaram a abordagem tradicional de diagnóstico e terapia, centrada em uma concepção de indivíduo abstrato, como se seus pertencimentos sociais fossem pouco importantes.

O Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar, realizado anualmente, tem como objetivo conhecer, discutir e construir novas práticas de atendimento psicológico prestado a crianças e jovens com queixa escolar.

PLENÁRIA

Coordenação: Ms. Beatriz de Paula Souza

Relatora: Mariana Peres Stucchi

A plenária inicia-se com o levantamento de dois pontos apresentados no programa, assinalando o que devemos pensar como arremate para este encontro:

I. A importância do atendimento a crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização; e os desafios da implementação deste atendimento nas instituições de ensino de Psicologia.

II. Continuidade da articulação entre Instituições de Ensino Superior: agendamento de data e pauta do II Encontro; constituição de sua Comissão Organizadora.

A coordenação da mesa sugere que se faça uma fala de encerramento breve e que se prossiga para a discussão sobre o II Encontro. Todos concordam.

Beatriz ressalta a importância do atendimento às escolas, resgatando a apresentação de Marilene Proença, que apontou para a inadequação dos atendimentos majoritariamente realizados. Afirma que é importante para a população receber atendimento que dê mais conta de suas necessidades, de não ser culpada sobre algo de que é vítima, ou patologizada e dominada; para os educadores, que precisam troca, informação e apoio; e para quem atende, que pode aprender muito com o contato com o meio escolar e, melhorar sua teoria e prática.

Enfatiza que tanto a comunidade quanto (especificamente) os professores têm necessidade de melhores atendimentos, pois a angústia e o sofrimento estão grandes, como pôde nos apresentar uma professora durante o debate. Há uma discussão muito importante para a formação, que permeia esses atendimentos, que é a dicotomização entre ciências de instâncias não individuais (instituição, grupo, sociologia) e ciências de disciplinas de olhar para o individual, particular. Os alunos registram separadamente e buscam as ciências institucionais para usar na instituição, enquanto para a queixa individual, buscam a psicologia individual; precisamos trabalho no sentido de dissolver essa cisão.

Diante disso, Beatriz cita Hegel: “o universal só adquire realidade concreta através do singular e, do mesmo modo, o sujeito singular e particular só encontra no universal a base indestrutível e o verdadeiro conteúdo da sua realidade”, buscando mostrar como essa discussão é fundamental. Assim, refere-se à idéia de construir um trabalho que parta do “um” e integre ciência de ambas psicologias, formando psicólogos que não tenham “gavetas” separadas; psicólogos clínicos não têm construído isso e nós também não. E questiona até que ponto não estamos caindo num sociologismo retrógrado, que sustenta o primado da sociedade (e também das instituições) e reduz o

indivíduo a “mero exemplar do gênero, atribuindo-lhe uma importância subalterna” (Horkheimer e Adorno).

Afirma que atualmente, o psicólogo escolar é aquele que trabalha na escola (referindo-se à definição em função do local de trabalho). E refere-se a Elenita Tanamachi, segundo a qual: “o psicólogo escolar deve tomar a educação escolar como objeto de investigação, a serviço do qual colocar-se-á tanto como pesquisador, como aplicando os conhecimentos acumulados pela psicologia”. Ou seja, enfatiza a definição relacionada ao objeto, a um campo, ao campo educacional – como outras instituições educativas e o atendimento às dificuldades que o Indivíduo enfrenta em seu processo de escolarização.

Assim, destaca as seguintes perguntas enquanto questões norteadoras da discussão:

– Como construir um atendimento que parte do indivíduo e desenvolve a investigação e a intervenção nas queixas escolares, a partir de uma visão dialética da relação indivíduo-instituição-sociedade?

– Quais os desafios de sua implementação nas Instituições de Ensino Superior? Que estratégias têm sido utilizadas nesta direção e, quais seus efeitos?

Enfatiza a necessidade de ampliarmos as frentes de trabalho, questionando: “se já construímos muito no âmbito institucional, será que não temos que ir atrás do indivíduo?” Afirma que locus e objeto de intervenção não devem ser confundidos e enfatiza que se deve ampliar a Psicologia Escolar/Educacional para o atendimento ao indivíduo que busca atendimento à queixa escolar.

Beatriz refere-se às questões a serem propostas para o próximo encontro, ressaltando a importância de se trocar experiências e reflexões, buscando construir trabalhos com essa perspectiva de integração. E afirma que essa troca se torna mais interessante em função da diversidade de instituições e de trabalhos desenvolvidos; é um encontro que mobiliza e tem efeitos no sentido de conquistarmos espaços melhores.

Então, Beatriz questiona: para próximo encontro, quais os objetivos? Que formato terá? Quando será? Quem será da comissão?

DISCUSSÃO:**• OBJETIVOS:**

– Dar continuidade e aprofundar os trabalhos do I Encontro; ou seja, procurar respostas para nossas perguntas norteadoras:

- como construir atendimentos às queixas escolares a partir dos Indivíduos que procuram ajuda nas Instituições de Ensino Superior que integrem os conhecimentos do campo escolar/educacional?

- como implementá-los nas Instituições de Ensino Superior?

– diferenciar dos outros espaços de discussão de nossos trabalhos: Congressos e Associações. Nossas especificidades: focado no atendimento às queixas escolares a partir da demanda individual que procura as IES. Interinstitucional – integrando membros das Instituições que formam psicólogos; ou seja, compromissado com a formação dos psicólogos (embora os encontros devam ser abertos, na nossa opinião)

• FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS E DATA:

Sugestão de ser uma vez por ano, ou que a cada encontro se decida sobre o próximo. Proposta para que seja no começo do ano, fim de março.

• AVALIAÇÃO:

Sugestão de que se realize em cada instituição uma avaliação acerca deste I Encontro.

• PROPOSTAS DOS PARTICIPANTES:

– Que haja espaço de troca de experiências, com relatos de experiências de intervenção.

– Proposta de um encontro não só com mesas, mas com discussões temáticas em grupos e finalização com apresentação de painéis.

– Questão central: como estabelecer relação indivíduo e sociedade na hora de pensar o trabalho. Sugestão de ter alguém da psicologia social, pensando a constituição do homem no mundo; idéia de que Psicologia Escolar é área paralela. Afirma-se que neste encontro está sendo discutida a formação do psicólogo que vai pro campo, com olhar específico sobre a escola, mas deve-se pensar sobre o olhar do homem no mundo.

– Necessário falar sobre políticas públicas que nos tocam.

– Ideia de que questões teóricas são interessantes, mas a troca de experiências, mais do que ouvir alguém falando, seria importante; os outros querem falar, ser ouvidos. Importância de não se jogar a angústia: criar espaço para falar, ouvir e buscar soluções, como um grupo de discussão (a troca com outro que não está ao nosso lado todos os dias é muito enriquecedora, apesar da angústia que pode despertar).

– Pequenos grupos é uma ideia de trabalho. Mas como organizar? Pode haver fala pequena como motor de discussão, ajudando a aquecer com elemento comum para gerar discussão.

– Importância de haver um elemento que congregue as falas nos pequenos grupos: apresentações, relatos – mas que foco daríamos a nossa experiência? Beatriz retoma a questão proposta inicialmente, referente a como dialogar com a possibilidade de findar a dicotomia indivíduo/instituição. Será possível ou não? Na formação são apresentadas diferentes teorias, que nem deixam clara sua visão de homem, de mundo e de homem no mundo. Será que quando trabalhamos com psicologia escolar, estamos deixando indivíduo de lado? – Questão que nos faz rever a relação que teremos com a comunidade, no sentido de recuperar diversas formas de trabalho, podendo dialogar (a fim de não deixarmos ampla gama de possibilidades sem interlocução, sem reflexão).

– Discutir homem/sociedade, teoria/prática. Ambos são importantes, mas não adianta apenas relatar as experiências sobre estes temas. Tem que haver um fio condutor, um norte para os relatos desembocarem em um diálogo. Elenita conta sobre experiência de semana de discussão sobre Psicologia em Bauru. Diz ser importante uma contextualização histórico-sócio-política e teórica, do ponto de vista do conhecimento, para pensar as diferentes possibilidades de trabalho. A relação teoria/prática vai contar, mas com base em certo referencial.

– Reflexões em cima da prática, com base em um referencial teórico. Qual a visão do lugar do psicólogo, do papel deste, do objeto? Inclusive, discussões sobre pensar a psicologia entre saúde e educação.

– A explicitação de referencial é possibilidade de falarmos sobre trabalhos e criarmos sobre os casos, criarmos conhecimento, não apenas trocarmos meios. O referencial é condição de apropriação do conhecimento psicológico que está sendo criado. Sai da prática simplesmente. Começamos por isso hoje e precisamos manter.

– Ideal é unir as duas psicologias pensando um papel do psicólogo. Focar na educação com cruzamento teoria e prática, pois só referencial teórico não basta. Diferentes referenciais com diferentes intervenções se apresentam. Na publicação em

que Marilene, Adriana, Yara e Beatriz (entre outros) apresentam artigos, as coisas se cruzam. Têm referenciais semelhantes, mas com posições diferentes do psicólogo dentro da escola.

– Temos que discutir o objeto de estudo e o papel do psicólogo.

– Beatriz afirma que saiu surpresa da mesa, por se apresentarem quatro perspectivas bastante diferentes, mas com uma série de pontos em comum. Teorias diferentes que lidam com o mesmo fenômeno, que se impõe e gera semelhanças, que nos une para além da teoria. E é interessante pensar como a gente consegue conquistar espaço institucional para pôr em prática essas formas de atendimento?

– Leandro ressalta importância de se contemplar a preocupação atual, para que no segundo encontro, haja um debate epistemológico do trabalho em cada instituição, para não usarmos termos que podem ficar abstratos para os que não os usam no cotidiano da mesma forma. Afirma que a troca de experiências precisa ser muito organizada, para não ser feita sem amarração final – que foi o que aconteceu na Semana da Clínica Escola – contemplando o que está no folder de apresentação do Encontro.

– Quanto à discussão entre indivíduo e sociedade; teoria e prática; clínica, escola e instituição; e, pensando numa Psicologia não apenas Escolar, fica uma indagação para uma Clínica que fica excluída da atual atuação do psicólogo escolar: será que são diferentes? Será que não devem se modificar para poder dialogar?

– As escolas não sabem desta discussão e ficam esperando testes e avaliações cognitivas dos psicólogos escolares. Precisamos levar esta discussão para o meio educacional também. Isso estaria junto a pensar estratégias para implementação do trabalho, pois já houve tentativas que foram abortadas. Uma das estratégias seria pensar como encaramos a demanda que vem do indivíduo. Como não colocamos a psicologia individual na escola. Fizemos essa adesão também, usando referencial para atender indivíduo que chega com queixa escolar. É errado atender indivíduo em Psicologia Escolar? Será possível? Como? Que Clínica será essa de que falamos? São questões para pensarmos e consolidarmos para chegar a outras discussões com mais clareza de nosso dilema.

– Discutimos relação indivíduo x instituição, questão central entre a clinicalização e institucionalização da Psicologia, que é dicotomia não mais colocada. Explicitar essa questão no próximo evento seria muito importante. E é necessário ter isso claro para ir a outros meios, como educacional.

– Seria interessante pensar numa psicologia aplicada que garanta a articulação dos profissionais. Como fazer isso? Pensar nos sentidos e significados.

- COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO PARA ORGANIZAR O II ENCONTRO

A partir destas ideias, passou-se à formação da comissão que organizará o próximo encontro, em março de 2005. Fez-se a comissão com representantes da: UniA, UNICSUL, USP, PUC, Mackenzie, Universidade do Taboão, Metodista, UNICapital, São Judas e UNESP Bauru. Essa comissão se reunirá daqui a um mês para preparações.

**II ENCONTRO INTERINSTITUCIONAL DE ATENDIMENTO
PSICOLÓGICO À QUEIXA ESCOLAR (2005)**

 **II ENCONTRO INTERINSTITUCIONAL
DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO À QUEIXA ESCOLAR**
1 e 2 de abril de 2005
Universidade Mackenzie
Informações e inscrições gratuitas: www.abrapee.psc.br

escreve amontoado agressivo com colegas chora muito na
 escola desligado não acerta as contas lento fala palavrões distraído faz lição na hora
 que quer conversa muito na aula desinteressado não obedece a professora calada não
 faz nada na escola atrapalha a turma sai da classe não para sentado na sala copista
 briga e faz bagunça na escola não copia as lições recusa-se a ir à escola só conhece a
 letra A muito tímida dificuldade de aprender nervosa zomba da professora não está
 acompanhando escola chora muito na escola
 desligado não acerta a lição na hora que
 quer conversa muito professora calada não faz
 nada na escola atrapalha a sala copista briga
 e faz bagunça na escola só conhece a letra A
 muito tímida dificuldade de aprender professora não está
 acompanhando escola chora muito na escola
 desligado não acerta a lição na hora que
 quer conversa muito professora calada não faz
 nada na escola atrapalha a sala copista briga
 e faz bagunça na escola só conhece a letra A
 muito tímida dificuldade de aprender nervosa zomba da professora não está
 acompanhando escreve amontoado agressivo com colegas chora muito na escola
 desligado não acerta as contas lento fala palavrões distraído faz lição na hora que
 quer conversa muito na aula desinteressado não obedece a professora calada não faz



- II Encontro: 2005 – Universidade Presbiteriana Mackenzie
- Principal tema : Atendimento psicológico às queixas escolares

COMISSÃO ORGANIZADORA

Alacir Cruces (UniA)
Beatriz de Paula Souza (IP-USP)
Carla Biancha Angelucci (UniCapital)
Fátima Regina Pires (PUC-SP)
Leandro A. R. dos Santos (UniA)
Luís A.G. Lima (São Judas Tadeu)
Maria Amália Rangel
Maria Teresa Campos (UnicSul)
Marilene Proença(IP-USP)
Nelson Passagem Vieira (UniCapital)
Roberto Salazar (UnicSul)
Roseli Fernandes Caldas (Mackenzie e UNIP)

APRESENTAÇÃO

É preciso convocar a memória do passado para reencontrarmos os projetos que traçamos e olharmos os caminhos que percorremos, o lugar a que chegamos. Afinal, hoje, já sabemos da diferença entre nossos sonhos de progresso, calcados no desenvolvimento científico, e o mundo que podemos construir.

Desde os anos 80, a Psicologia Escolar/Educacional, dialogando com as críticas realizadas por diversas áreas do conhecimento – como, por exemplo, as ciências sociais e a filosofia –, tem criado outras formas de compreensão dos processos de produção das queixas escolares. Este movimento redundou na elaboração de novas práticas de intervenção realizadas em clínicas-escola de Psicologia e demais equipamentos de atenção em saúde mental. Práticas que consideram o homem como ser social, que, ao mesmo tempo constitui relações grupais, cria instituições... assim como é constituído por elas. Daí a necessidade de voltarmos nossa atenção também para a contribuição das dinâmicas institucionais e os processos de socialização que delas decorrem para que possamos compreender a complexa rede que tece cotidianamente a queixa escolar.

Se avanços no campo da intervenção psicológica são inegáveis, também é inegável a urgência de considerarmos a hegemonia de práticas de atendimento ainda

ligadas a uma abordagem tradicional de diagnóstico e terapia, que abstraem o homem de sua própria história, de sua essência social.

Muitas vezes, os psicólogos em formação são convidados a fazer a seguinte distinção: a consideração de aspectos institucionais, sociais, é necessária na realização de intervenções em “instituições”, sendo este referencial menos importante – ou até mesmo desnecessário – quando da realização de atendimentos “clínicos”. Diante desta realidade bastante comum nos cursos de Psicologia, instauram-se algumas perguntas:

- O aporte teórico utilizado para compreender o fenômeno da queixa escolar, então, deve mudar em função do locus intervenção, do lugar onde ela se dá?
- Como construir intervenções que rompam com a aparente dicotomia indivíduo-sociedade, considerando, isto sim, sua mútua constituição?

Para debater estas e outras tantas questões é que se tem organizado anualmente o Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar.

Fruto do trabalho coletivo de docentes de diversas instituições de ensino superior de Psicologia (Mackenzie, PUC, UniA; UniCapital; UniCSul; UNIP; Universidade São Judas Tadeu; USP), que se reuniram periodicamente ao longo de um ano, em uma experiência de gestão compartilhada do trabalho, organizou-se o II Encontro, ocorrido nos dias 1 e 2 de abril de 2005 na Universidade Presbiteriana Mackenzie, e que contou com as seguintes atividades:

GRUPOS TEMÁTICOS DE DISCUSSÃO

Com o objetivo de estabelecer um espaço coletivo de debate a respeito de alguns dos principais desafios presentes na construção das propostas de atendimento à queixa escolar, serão realizadas discussões em grupos orientados pelos seguintes temas:

MATRIZES CURRICULARES EM PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO;

A formação generalista em Psicologia visa garantir conhecimentos suficientes ao aluno para a atuação, ensino e pesquisa em diversas áreas. Entretanto, nota-se, como característica desses cursos, a existência de núcleos temáticos que acabam por enfatizar a divisão entre os processos que concorrem para a constituição da singularidade, de um lado, e os processos de socialização, de outro.

São poucos os espaços de problematização dessa dicotomia que possibilitam, ao psicólogo em formação, a construção de intervenções apoiadas em uma compreensão dialética dos fenômenos psicológicos. Assim, acaba-se, muitas vezes, oferecendo estágios institucionais, apoiados em uma visão abstrata dos processos sociais, ou estágios clínicos, embasados em uma concepção de indivíduo que desconsidera sua constituição no bojo de grupos e instituições a que pertence e de um tempo social determinado.

No âmbito específico do atendimento às queixas escolares, observa-se que os conhecimentos relativos à lógica institucional e à participação da escola na construção da queixa são reiteradamente desconsiderados quando do atendimento clínico. De maneira semelhante, as dimensões singulares desse fenômeno são comumente relegadas a um segundo plano, quando da intervenção institucional, sob o argumento do perigo do superdimensionamento dos aspectos individuais em detrimento dos institucionais.

É nesse contexto que se lança o seguinte desafio: que reestruturação os profissionais responsáveis pela formação de psicólogos podem propor a respeito das discussões e atividades práticas nas instituições de ensino, de maneira tal que estas concorram para um atendimento psicológico – clínico, institucional, comunitário etc. – que não colabore com a mineralização de uma visão dicotômica dos processos individuais e sociais, mas considerando, isto sim, sua mútua constituição?

PROCESSOS DE TRIAGEM E AVALIAÇÃO NAS CLÍNICAS-ESCOLA DE PSICOLOGIA;

A triagem e a avaliação das queixas escolares nas clínicas-escola, via de regra, centram-se em explicações de cunho eminentemente intrapsíquico e/ou familiar. Sendo assim, o universo escolar e sua importância na determinação de tais queixas são, quase sempre, desconsiderados, seja na triagem, na avaliação ou no atendimento.

Hoje, algumas instituições de ensino de Psicologia têm iniciado a construção de novas abordagens às queixas escolares, que partam do entendimento do Homem como ser social, que se humaniza no pertencimento a grupos e instituições, como a Escola. São práticas ainda pouco conhecidas e discutidas e que buscam responder questões como as que se seguem.

Quais os caminhos investigativos e os critérios de triagem de queixas escolares? Como realizar sua avaliação, considerando os diversos participantes de sua produção e

manutenção? Como abordar o professor também como alguém pertencente a uma instituição? Como o psicólogo pode intervir quando a escassez ou ausência de recursos pedagógicos revela-se determinante na queixa avaliada?

CICLOS NA EDUCAÇÃO E ATENDIMENTO À QUEIXA ESCOLAR;

A atual política educacional tem-se norteado pelo imperativo de redução de custos de gerenciamento do sistema escolar, eliminando as “gorduras” e “descongestionando” o trânsito escolar dos alunos “estacionados” devido às múltiplas reprovações. Nesse contexto, vem criando –ou mesmo reeditando- inúmeros mecanismos de exclusão escolar.

Algumas políticas públicas na Educação têm incidido diretamente nas demandas de atendimento psicológico que chegam às instituições de ensino de Psicologia. Assim, a implementação da Progressão Continuada (Ciclos) tem gerado uma grande procura por atendimento a crianças e adolescentes que se encontram em séries avançadas, necessitando de um trabalho básico de alfabetização, sem que o sistema de ensino supra tal necessidade.

Por outro lado, é corrente a idéia de que não se pode deixar de reconhecer o avanço presente na proposta de ciclos escolares, quando confrontada com o sistema seriado e as reprovações. Muitos postulam que são ações baseadas em conteúdos democráticos, que possuem um potencial transformador e inovador, podendo contribuir para avanços pedagógicos, políticos e sociais.

Considerando a complexidade das questões que tal política levanta, como o psicólogo pode reconhecer e intervir diante de seus efeitos na construção das queixas que lhe chegam? Que lugar pode e deve ocupar no atendimento a estas demandas?

PRECONCEITO RELATIVO ÀS CLASSES POPULARES E ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES

Pretendendo-se neutra, não questionando seus compromissos e seus efeitos sobre a população, a Psicologia foi, por muito tempo, um importante instrumento – porque “científico” – de manutenção da lógica segregacionista em nossa sociedade.

No campo educacional, coube especificamente à Psicologia, desde sua origem, avaliar os aptos a frequentar os bancos escolares, bem como explicar as diferenças de

desempenho e comportamento. Partindo de uma visão preconceituosa em relação às diferenças étnicas, culturais, econômicas etc., acabava, então, por culpabilizar o indivíduo ou – no máximo – seu grupo cultural pelo fracasso.

A partir da realização de uma crítica interna, a Psicologia tem reconsiderado, nas últimas décadas, sua participação na justificação e manutenção das desigualdades sociais. É possível acompanhar esse movimento, por exemplo, através da forma como entende e intervém nos processos de escolarização, não mais focalizando um indivíduo abstrato.

Assim, é preciso que o atendimento à queixa escolar passe a ter um olhar para os pertencimentos sociais, reconhecendo, no caso de crianças e adolescentes das classes populares, assim como no caso de muitos de seus professores, singularidades decorrentes de processos cotidianos de humilhação social. Estes têm lugar importante, inclusive, na Escola.

Como constituir um espaço de reconhecimento e explicitação das experiências de humilhação social no âmbito do atendimento à queixa escolar? Como nos capacitarmos a reconhecer e intervir diante da presença de preconceitos na constituição de uma queixa escolar, presença comumente ocultada e/ou negada?

Cada grupo de discussão contará com até 30 participantes, incluindo um coordenador e um relator. Portanto, haverá mais de um grupo debatendo o mesmo tema. Os coordenadores e os relatores articularão as discussões ocorridas nos grupos que debaterão o mesmo tema, de forma a apresentarem, na plenária final, uma síntese das principais questões concernentes a cada tema.

MESAS-REDONDAS:

MESA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E O ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES

Coordenação: Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Participantes: Prof. Dr. César Augusto Minto & Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

A QUEIXA ESCOLAR – NOVAS PALAVRAS PARA UM VELHO SINTOMA?

Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado

Gostaria de propor alguns desafios para a discussão do que serão apresentados pela Professora Rosângela Prieto e pelo Professor César Minto. Esses desafios implicam em criarmos alguns sentidos, aguçando nossos ouvidos para as falas desses professores.

Aguçar significa estimular, animar, tornar agudo. Para quê direção? Para a direção de entendermos melhor qual nosso objetivo quando falamos que “atendemos à queixa escolar”. Isto é, quando a queixa escolar se torna nosso objeto, indireto que seja, pensamos que talvez essa opção seja uma estratégia (mais uma delas) para que os fatos narrados pelos educadores e as preocupações em relação às crianças e jovens sejam entendidos como sintoma de um campo de forças atravessado por relações de poderes, de saberes, e por práticas. Campo no qual está presente o trabalho do especialista.

Mesmo se mantivéssemos o nome “atendimento à criança encaminhada” (e não “à queixa escolar”) deveríamos problematizar as relações e as práticas nas quais se engendra o encaminhamento de uma criança ou jovem para um especialista. Mas, se isso não acontece, não basta mudarmos o nome do atendimento. Educadores e especialistas, ao rotularem, criarem estereótipos e transformarem os problemas sociais em questões individualizadas no corpo das crianças e de seus familiares, refletem uma produção histórica na qual os sujeitos foram tornados sujeitos-objetos, sujeitos-indivíduos, e os fatores intrapsicológicos ganharam o lugar de um sistema de verdades que submete as diferenças a uma lei normatizadora ao patologizar as relações sociais.

Como desmontar essa construção e perceber as causas iminentes, presentes, nas relações cotidianas de nosso tempo? Desconstruir, desmontar, transformar para conhecer, como defendido por Lourau, analista institucional.

Talvez, elegendo a queixa escolar – e ressalto que isso deve ser entendido como estratégia (poderiam ser outras) –, fique melhor explicitada a necessidade de entender que essa produção não está delimitada pelo corpo do sujeito. A queixa não é algo concreto e, portanto, podemos com isso ficar mais livres para trafegar e buscar o plano das relações de forças, as práticas, os saberes. Para quê? Para nesse plano intervir e buscar possibilidades que rompam a própria produção das queixas.

Queixar é verbo intransitivo. Verbo é ação. Ação é relação de forças, relação de poder, como bem nos mostrou Foucault. Queixar domina quando domina o quê? A sensação de FALTA: “O que falta àquela criança?”, “O que ela não faz?”, “O que ela

não consegue?”. Sem dúvida essa ação – queixar -, poderia nos levar a uma outra ação: afirmar novas possibilidades, inventar estratégias, criar dispositivos. Mas, muitas vezes, leva os educadores para o conformismo, para a impotência, para a crença de que alguém de fora - um especialista, um psicólogo -, pudesse dar conta daquilo que ele (educador) passa a acreditar que não lhe compete.

Isso se revela nas perguntas que os educadores formulam aos psicólogos, tais como: “Até que ponto posso ensinar para essa criança que foi diagnosticada como limítrofe?”, “até que ponto posso intervir?”, “até onde posso fazer?”. Devemos então nos perguntar: o que tornou necessária essa ilusão da existência de um ponto a ser determinado por uma entidade nosológica exterior às relações? Se sabemos que não existe um lugar fora das relações no qual essas respostas sejam determinadas, como então buscar essas possibilidades no interior mesmo do campo de forças no qual se engendra o encaminhamento? Ressalto, novamente, que fazemos parte desse campo e, cabe a nós, mapear essas possibilidades. Portanto, aguçar nossa escuta na direção de apreendemos melhor tudo o que está em jogo na formulação de uma queixa escolar implica, também, estimularmos nossos olhares para tudo o que está em jogo na criação desse lugar de especialista que temos ocupado. Somos também, nós especialistas, uma política pública. As políticas públicas não devem ser defendidas ou atacadas como um “em si”. Elas devem ser atacadas naquilo que têm de ideológico e fortalecidas naquilo que trazem de transformador.

As políticas públicas, essas ações, criam imaginários que procuram dar sentido ao que vai acontecendo, criam processos de subjetivação que conformam modos de existir. Produzem mudanças nas economias subjetivas. Há anos atrás, muitos alunos repetentes da 1ª. série eram encaminhados para atendimento e avaliação psicológica. Hoje, as classes de 4a e 5 séries, com alunos não alfabetizados, têm sido alvo dos encaminhamentos e atendimentos.

As diferentes políticas públicas caem na teia de concepções e fazeres instituídos quando elas são processadas, criadas e formuladas segundo essas mesmas concepções e fazeres. Percebemos isso pelos efeitos das palavras novas que, muitas vezes, repetem funcionamentos instituídos. Fala-se em crianças que “não aceleram”, crianças que precisam de “apoio”, em crianças que “não aprendem em ciclo”, em “crianças com distúrbio”. Fala-se em filhos com “problema de cabeça para as coisas da escola”. Aquilo que instituímos – as políticas públicas, as salas de apoio, as classes de aceleração, os ciclos -, não são apenas estabelecimentos, lugares ou técnicas, são formas que produzem

e reproduzem as relações sociais, formas que se instrumentam nos estabelecimentos. Por isso, a necessidade de não naturalizarmos a expressão “crianças com queixa escolar” e percebermos os detalhes, as contradições, os processos de subjetivação que estão em jogo e que revelam a necessidade de desmontarmos a construção do que Foucault chamou de modo-indivíduo.

A categoria de indivíduo emergiu nos séculos XVIII e XIX, com o poder disciplinar, a partir da necessidade do capitalismo de produzir novos controles sociais. Este poder se inscreve em um regime não apenas de castração, de impedimento, mas fundamentalmente num regime de produção, na medida em que ele cria, produz, faz funcionar um controle total do tempo, do corpo, do saber e da vida das pessoas. Esse poder atua na forma de viver. É o biopoder. Assim, a categoria de indivíduo tomada como objeto de estudo pelas psicologias é uma forma datada de subjetivação que, transformada em natural, única e universal “oculta” os processos sociais de produção de subjetividade que a engendraram.

O conceito de produção de subjetividade para autores como Deleuze e Guatarri , abre a possibilidade de pensarmos e intervirmos nos próprios modos de subjetivação – sempre fabricados e transformados no registro social. Nesse sentido, olhar para as concepções, os saberes e as práticas que estão presentes na produção da queixa escolar formulada por educadores para especialistas, pode nos ajudar a problematizar os múltiplos fatores possíveis de transformação, que o encaminhamento de uma criança singular nos desafia.

Falar de uma criança analfabeta na 5a série implica olharmos para as maneiras de processar a progressão continuada em uma certa escola; atender um menino com comprometimentos graves que esteja em uma 2a série implica pensarmos as estratégias e concepções formuladas pelos educadores de uma certa escola sobre a prática inclusiva e, qualquer desses atendimentos, supõe problematizarmos a função esperada dos especialistas nessas histórias todas.

Criar conexões no campo coletivo, desatar a subjetividade de sua existência individualista, são tarefas políticas e função ética dos profissionais psi nos processos do contemporâneo. Por isso, convido que ouçamos os professores atentos para as micropolíticas, para a multiplicidade de forças presentes nas políticas públicas que serão discutidas, pois assim poderemos pensar as funções da psicologia em relação às mesmas.

FALA PROFERIDA PELO PROF. DR. CÉSAR AUGUSTO MINTO

Relatora: Paula Cavalcante

Sem entrar na questão dos atendimentos - aspecto importante que a Profª Rosângela Prieto, certamente, abordará com maior propriedade -, vou apenas mencionar algumas políticas públicas na área da Educação nos últimos três governos do estado de São Paulo.

O foco da minha atenção são os seguintes aspectos: participação e gestão democráticas; autonomia das instâncias administrativas e das escolas; e a melhoria da qualidade do ensino público, enfim, aspectos que têm a ver com o direito de todos à educação. Tendo como principais referências: a Constituição Federal de 1988, a Constituição Estadual de 1989, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e o Plano Estadual de Educação (há dois projetos em disputa na ALESP, desde outubro de 2003).

As políticas educacionais têm se pautado, nos últimos três governos estaduais, em mecanismos competitivos (institucionais e individuais) e no controle via procedimentos burocráticos, a título de "avaliação". Assim, vigoram medidas autoritárias, caracterizadas por: falta de interlocução (desconsideração dos envolvidos), separação entre os que decidem e os que fazem, mudanças implantadas sem diálogo (portanto, impostas) e de forma aparentemente desarticulada, tanto das demais políticas para a educação como também das políticas para as outras áreas sociais.

Dessa forma, tem sido comum utilizar em nome da "melhoria da qualidade do ensino público": a minimalização dos currículos; o aligeiramento de cursos (é preciso agilizar...); a Progressão Continuada, que deveria ser uma política de inclusão, mas acaba virando simplesmente "promoção automática"; a tentativa constante se despersonalizar os alunos e os trabalhadores em educação. Vale dizer: tudo isso resulta num ensino de qualidade no mínimo questionável. Além disso, tais medidas inibem a contribuição efetiva dos profissionais em educação, mas cumprem as importantes funções de diminuir gastos (baratear ainda mais os gastos educacionais...) e mascarar estatísticas.

Duas têm sido as ênfases adotadas pelos três últimos governos estaduais: 1) um sistema meritocrático de desempenho (bônus gestão para os chamados especialistas, bônus mérito para os docentes e bônus merecimento para os demais servidores) e 2) os

curso de aperfeiçoamento continuado (exemplos: PEC Formação Universitária e Pedagogia Cidadã).

A implantação de uma estrutura como essa, sobretudo dada a nossa pouca tradição de realizar planejamentos efetivos (ou de levá-los a sério...), permite que os governos manipulem facilmente os incautos ou "ingênuos", camuflando o controle burocrático e centralizado e a real situação educacional vigente no estado de São Paulo. Com isso a qualidade do ensino público cai e traz consigo o desencanto e uma não-motivação dos trabalhadores na área educacional. O que se vê é um discurso politicamente correto - na aparência -, que fala em "qualidade de ensino", mas na verdade trata-se de uma qualidade que tem como base os valores do mercado (produtividade, competitividade, eficiência) ao invés de privilegiar um ensino com reais atributos de caráter social, ou seja, de garantir a todos uma educação de boa qualidade, de "qualidade social".

A educação de qualidade social exige a adoção de políticas públicas que garantam permanentemente um ensino que parta da realidade sócio-cultural e das necessidades concretas de quem frequenta a escola. Tem que haver contextos estimulantes, projetos claros, coerentes e de real valor formativo, propiciando educação cultural, humanística, científica e tecnológica - sem isso não há compromisso com a formação para a cidadania.

Muitas análises das políticas adotadas para a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) no estado de São Paulo revelam a ausência de alternativas consistentes e sistemáticas da SEE-SP para resolver problemas recorrentes, já identificados, que têm impedido um ensino de qualidade social. Menciono, a seguir e de forma breve, algumas dessas políticas, as que considero mais relevantes.

A política de Municipalização do ensino: ao invés de atuar na Educação Básica de forma sistêmica, municipalizou-se "na marra" o ensino fundamental, pretensamente para descentralizar, na verdade para terceirizar a prestação de atendimento, delegando aos entes federativos mais pobres (os municípios) tal responsabilidade. "Reorganizou-se" a rede estadual em escolas de 1ª a 4ª séries e escolas de 5ª a 8ª séries (como se correspondessem a dois ciclos...) para aplainar o caminho da municipalização, começando pelas escolas de 1ª a 4ª séries. Entre outras questões, os municípios que se dedicavam à educação infantil passaram a ter maior dificuldade de fazê-lo, diante da imposição de ter que assumir o ensino fundamental.

O principal instrumento dessa política havia sido introduzido pelo governo FHC: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização

do Magistério (Fundef), que, por meio de decreto do Presidente da República, estipula um valor aluno/ano, a título de garantir um mínimo de recursos para este ensino (mas apenas o regular, deixando de fora a educação de jovens e adultos). Talvez tal política pudesse ser interessante, se os governos não tivessem sistematicamente destinado um valor aluno/ano tão baixo, sobretudo para a União não ter que "desembolsar" mais...

O Projeto Político-Pedagógico: que tem sido permeado pelo estabelecimento de diversos mecanismos de controle (formatos, prazos etc.), ao invés de as administrações estaduais criarem condições efetivas para que tal projeto seja elaborado num ambiente de subsídio e acompanhamento mais sistemáticos, cerceando a autonomia das escolas e dos profissionais que nela trabalham. Com isso, o que deveria ser realizado coletivamente, favorecendo o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional, torna-se um rito burocrático e formal, cujo principal produto - o plano escolar - é para "inglês ver" (como se dizia na minha juventude). Um outro exemplo é o Conselho de Escola, que deveria ser uma instância de deliberação de propostas e, portanto, espaço de gestão democrática, mas que quase sempre limita-se a validar decisões centralizadas pelos "reais gestores", os que ocupam as posições hierarquicamente superiores.

Os Ciclos e a Progressão Continuada: foram implantados sem as devidas condições necessárias - conjunto de fatores estruturais, pedagógicos, de formação e valorização dos alunos e dos trabalhadores em educação -, tornando-se políticas com pouca probabilidade de adequação e sucesso. Assim, nesse contexto de não investimento nas escolas e nos profissionais, propostas que poderiam ser muito interessantes se esvaziam pela maneira com que deixam de ser implementadas, provocando o descrédito generalizado, dos professores, dos pais e dos próprios alunos.

Tais políticas, aliadas à de "avaliação", na verdade uma valorização apenas quantitativa dos dados de desempenho escolar medido por meio de provas pontuais, acabam por "refinar" a exclusão social. Chega-se ao extremo de "premiar" escolas por número de alunos aprovados, só se preocupando com a quantidade vazia dessa pseudo aprendizagem. Em decorrência disso, as classes de aceleração, de reforço e de recuperação paralela (na maioria das vezes também pontuais) funcionam como mecanismos "faz de conta que..." e, dessa forma, provocadores de maior segregação e de maior exclusão escolar. E o que é feito da avaliação qualitativa e em processo realizada pelos docentes? Mas cabe lembrar que nem elas e nem eles também são perfeitos...

A política de "Avaliação": diga-se, de avaliação externa, sobretudo o Saresp (assim como no âmbito federal ocorrem o Saeb, o Enem etc.) é um mecanismo muito estranho às escolas, pela forma como foi implantada. Afora isso, a utilização dos resultados do Saresp para fins classificatórios e de ranqueamento acaba por distorcer ainda mais a concepção de avaliação qualitativa e em processo e também as verdadeiras concepções de Ciclos e de Progressão Continuada.

A utilização que tem sido feita do Saresp, desconsiderando as reais condições do cotidiano das escolas e as práticas delas decorrentes, com o estímulo à competição (espúria, como se já não bastassem os mecanismos semelhantes exteriores à escola), ficou agravada em 2000, quando se impôs que os resultados do Saresp fossem utilizados para a promoção de um ciclo para outro, constituindo-se num desrespeito para com a rede pública.

Considerado esse contexto, podemos questionar: onde está a autonomia da escola? Do Conselho de Escola? Ambos tornam-se meros executores das políticas pré-determinadas no nível central. Diante da constatação de que os alunos chegam às séries finais do ensino fundamental e também ao ensino médio sem saber ler e escrever (para dizer o mínimo!) a SEE-SP permanece "impermeável", tanto para debater como para mudar.

As políticas mencionadas a seguir foram adotadas, pretensamente, a título de "Valorização e Capacitação dos profissionais em educação".

○ Programa Circuito Gestão (implantado em 2000): foi adotado com a pretensão de propiciar a discussão de uma Pedagogia Inclusiva, democrática, e de novos paradigmas (eu diria de novos "modelitos") para a administração pública. Reparem que tal programa privilegiou os dirigentes do ensino: supervisores, diretores, professores-coordenadores... não há programas para "professores-comuns", muito menos para funcionários técnico-administrativos ou operacionais. Passo seguinte? (Digam lá, sem vergonha...) Espera-se que ocorra o famoso REPASSE às e nas escolas, repasse este que nunca acontece, com raríssimas exceções. Na verdade, trata-se de uma estratégia centrada na velha dicotomia entre transmissão e produção (observação, vivência de conhecimentos, valores, atitudes etc.). O Programa Circuito Gestão ostenta, apesar a nova nomenclatura, a velha concepção tecnicista de educação, tão criticada na década de 80.

○ PEC Formação Universitária (os comentários a seguir valem também para o Pedagogia Cidadã adotado pela Unesp): interpretação "duvidosa" da LDB - cujo Art. 62

que está no corpo da lei) admite como condição mínima para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação em nível médio, enquanto que o Art. 87, § 4º (Título IX, Das Disposições Transitórias) prevê que "até o final da Década da Educação" [2007] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço." - propiciou que a SEE-SP fizesse um convênio com a USP, a Unesp e a PUC/SP, intermediado pela Fundação Vanzolini (privada, ligada à Escola Politécnica da USP), para providenciar "formação superior" para docentes efetivos na rede estadual com formação apenas de nível médio.

As principais características do curso oferecido pelo PEC Formação Universitária são: modular, aligeirado, à distância (boa parte). Não estou questionando aqui se tal curso é adequado ou não em casos de aperfeiçoamento dos docentes, mas questiono, sim, sua utilização enquanto formação inicial (de nível superior), pois foi esta a pretensão... Mas teria sido esta a real pretensão? A quem isto interessa?

Feitas essas breves considerações, espero ter contribuído para que, ao discutir o atendimento às queixas escolares, o panorama aqui traçado (sem qualquer intenção de desanimar nenhum dos presentes, mas sim de mostrar o tamanho do desafio a enfrentar...) ajude a buscar caminhos que não desconsiderem o caráter perverso das políticas educacionais implantadas no estado de São Paulo nos últimos três governos, pois elas, sem dúvida, fazem parte das verdadeiras causas das verdadeiras queixas escolares. Coloco-me à disposição para o debate. Muito obrigado por esta oportunidade!

FALA PROFERIDA PELA PROFA. DRA. ROSÂNGELA GAVIOLI PIRETO

Relator: Luís Fernando de Oliveira Saraiva

A Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito de todos. Esse direito envolve não apenas o acesso, mas também prover as escolas de condições que assegurem a permanência dos alunos, aqui em destaque os que apresentam o que é denominada genericamente como necessidades educacionais especiais.

Devemos, assim, nos perguntar como fazer para garantir a permanência desses alunos na escola. Na busca de respostas a essa indagação, percebemos certo desconhecimento entre o proposto por sistemas públicos e o que, de fato, está sendo implantado. De um lado, há projetos bastante interessantes sendo gestados e outros já implantados, e ecoa o discurso de nossos dirigentes em defesa de uma educação de

qualidade para todos. Por outro lado, identificamos a falta de investimento político e financeiro para que muitos deles saiam do âmbito do compromisso para o da ação ou sejam aprimorados.

Outro aspecto que interfere no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais diz respeito aos diagnósticos e encaminhamentos psicológicos que precisam ser ressignificados para que não legitimem os mecanismos de rotulação negativa, reforçando a marginalização e a discriminação já tão presentes em muitas instituições escolares.

Pensar, no mínimo, nesses aspectos é enfrentar alguns dos desafios para se atingir a educação como direito de todos, que não pode se restringir a uma interpretação restrita da legislação e tomar o cumprimento desse direito unicamente como a obrigatoriedade de matricular ou manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma constante, essa ação pode resultar em recrudescimento da rejeição já existente por parte de alguns professores em relação à possibilidade deles estudarem junto aos outros alunos. Nesse caso, os alunos com necessidades educacionais especiais podem ter acesso à escola ou nela permanecerem apenas como resultado do cumprimento a uma exigência legal e não pelo reconhecimento de um direito.

Isso nos leva a ressaltar que a proposta denominada inclusão escolar tem sido compreendida, muitas vezes, de forma enviesada e contaminada pela idéia inicial de que basta garantir o acesso, via matrícula, ou seja, acesso à essa mesma escola que tem expulsado alunos, inclusive com o aval de diagnósticos psicológicos ou, então, apenas pela mudança no ambiente físico, pela eliminação de barreiras arquitetônicas. Enquanto estivermos pensando a inclusão escolar de forma tão restrita não estaremos mudando, de fato, quase nada.

A tarefa é identificar constantemente as intervenções e as ações a serem desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola se torne um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso pode exigir (e certamente exigirá) investimentos no âmbito do projeto de escola e na modificação de sua proposta pedagógica, bem como na forma de avaliar os alunos, nas relações que se estabelecem entre os pares alunos-professores e vice-versa, portanto, em uma formação de professor para que esse possa ser o agente dessas ações.

Segundo o Index para a inclusão ,

... inclusão ou educação inclusiva não é um outro nome para educação das necessidades especiais. Inclusão envolve uma abordagem diferente para identificar e resolver dificuldades que “emergem na escola” (.) [a inclusão educacional] implica um processo que aumente a participação de estudantes [nas atividades e vida escolar] e reduza sua exclusão da cultura, do currículo e das comunidades das escolas locais”.

Complementando, para e Ainscow & Tweddle (2003, pág., 10-11), a inclusão é um processo, o que quer dizer que nunca termina porque sempre haverá um aluno que encontrará barreira para aprender.

Ela diz respeito à identificação e remoção de barreiras, e isto implica a coleta contínua de informações, valiosas para entender a performance dos alunos, a fim de se planejar e estabelecer metas.

A inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos. A presença diz respeito à frequência e pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver com como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se a mesma possui qualidade acadêmica. A aquisição, por sua vez, se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora de escola.

Inclusão envolve uma ênfase nos grupos de estudantes que podem estar com risco de marginalização, exclusão e baixa performance educacional. Envolve o monitorando cuidadoso (estatísticas) pelas autoridades educacionais locais de alunos com risco de exclusão, assim como o apoio oferecido às escolas para assegurar que as mesmas estão lutando com as barreiras, a fim de prevenir que estes alunos não sejam excluídos.

Em qualquer período de sua escolarização, qualquer criança pode enfrentar dificuldades para aprender ou fazer parte da comunidade escolar e isso não deveria ser determinante único para indicar encaminhamento para avaliação psicológica. É pela construção de respostas pedagógicas às dificuldades de aprendizagem que emergem no dia-a-dia da sala de aula que o professor poderá aprimorar a qualidade do ensino para todos os seus alunos.

Entretanto, o modelo da integração escolar ainda é forte. Tal modelo – predominante nas décadas de 60 e 70, quando, movimentos sociais reivindicavam os direitos das pessoas com deficiência a ter acesso aos bens e serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade –, é marcado, sobretudo, pelo princípio da normalização, que busca tornar a escola mais um espaço de atendimento para as pessoas com deficiência, possibilitando, assim, igualdade de oportunidades. A integração escolar pode se dar pela disponibilização de um continuum de serviços, que garanta ao

aluno com deficiência e outras necessidades educacionais especiais o direito de estar em espaços sociais (dentre eles a escola) que aumentem sua proximidade física com os demais alunos e pessoas, potencializando suas possibilidades de interagir socialmente, podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum. Concomitante a esse processo identifica-se a preponderância de um modelo de atuação médico-psicológico dos profissionais responsáveis por seu atendimento escolar e clínico, que se pautava por concepções homogeneizadoras e por adaptar o indivíduo ao meio, por identificar suas limitações e tentar atuar sobre elas, quase que considerando a possibilidade de sua "cura".

Com vistas a ir substituindo o referido modelo, o princípio básico da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem, é considerar as limitações dos sujeitos como apenas um indicador que não pode ser desprezado, mas a intervenção deve identificar suas possibilidades, apostando na construção de alternativas para garantir condições para que se torne sujeito de direitos iguais.

Para isso, um conjunto de ações deverá ser desencadeado. No âmbito das políticas públicas em educação, a municipalização do ensino pode resultar em redes de ensino isoladas, marcadas por diferentes políticas municipais e em direcionamentos muito díspares para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, alguns, inclusive, constituindo ou mantendo recursos e serviços com cunho mais segregador.

Segundo a Constituição Federal de 1988, apenas o ensino fundamental – de responsabilidade prioritária dos municípios – é de caráter obrigatório e gratuito. Todavia, muitos municípios se viram pressionados a municipalizar o ensino fundamental, particularmente as quatro primeiras séries, com pouca ou nenhuma experiência acumulada e com estrutura precária. Somado a isso, têm que garantir o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em idade de escolaridade compulsória em suas escolas sem muitas vezes ter profissionais formados para assumir serviços de apoio especializados e para capacitar seus colegas, professores das classes comuns onde esses alunos estão matriculados.

De um modo geral, as redes municipais de ensino têm se colocado contra a criação de classes especiais e optado pela instalação de salas de recursos. Todavia, não se trata apenas de substituir um tipo de serviço pelo outro, mas de garantir formação continuada aos professores da classe comum para que adotem outras práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de seus alunos e também para os

professores especializados para que ambos ultrapassem as fronteiras do trabalho pautado numa concepção médico-psicológica e homogeneizadora.

Nossas tarefas são inúmeras, mas devemos identificar prioridades, denunciar ações reprodutoras de atitudes sociais preconceituosas e limitadoras para com essas pessoas, acompanhar ações do poder público em educação, cobrar compromissos firmados em suas campanhas eleitorais e planos de governo, fortalecer espaços de participação coletiva e juntar forças para resistir e avançar na construção de uma sociedade justa, cujos valores humanos predominem sobre os de mercado.

Esses são apenas alguns dos aspectos que podem ser destacados nesse restrito espaço para discutir políticas de atendimento à queixa escolar.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

FERREIRA, Windys Brazão. Da Exclusão à Inclusão: formando professores para responder à diversidade na sala de aula – disponível em cópia mimeografada.

MESA- REDONDA: ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES: ELEMENTOS PARA A SUPERAÇÃO ESCOLAR X CLÍNICA

Coordenação: profa. Dra. Marilene Proença

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Participantes: Ms. Beatriz de Paula Souza Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Ms Luís Antônio Gomes Lima Universidade São Judas Tadeu

ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES: ELEMENTOS PARA A SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ESCOLAR X CLÍNICA

Marilene Proença Rebello de Souza

Email: mprdsouz@usp.br

Para discutirmos esta questão, considero importante voltarmos a alguns aspectos desta temática que subsidiam elementos para melhor compreendermos como superar a dicotomia escolar x clínica no atendimento à queixa escolar. Poderíamos iniciar

perguntando como surge esta dicotomia historicamente? Em que momento pensamos em sua superação?

A pesquisa recente a respeito da participação da Psicologia no pensamento educacional brasileiro considera que a concepção de “criança problema” ou ainda de “problema de aprendizagem” origina-se na abordagem psicanalítica do início do século XX. Os primeiros trabalhos que utilizam o conceito de criança problema aparecem na literatura médica no final da década de 1930, no Brasil, pelas mãos de médicos, psicanalistas, destacando-se a obra do médico Arthur Ramos, “A creança problema: a hygiene mental na escola primária”, 1939 (PATTO, 2002). Nesse momento, o pensamento psicanalítico questionava a visão inatista de que o não aprender ocorria em função de poucas habilidades e aptidões advindas de herança genética. Mas, embora avançando na direção de uma interpretação que considerava o ambiente como participante da constituição da personalidade, as concepções psicanalíticas receberam forte influência do movimento higienista, visto como uma alternativa para a prevenção de problemas escolares (DACOME, 2003).

O pensamento psicanalítico dos anos 1940 questionava os conceitos de inteligência presentes nos testes psicométricos e a “neutralidade” do “rapport” estabelecido e propunha a entrevista psicológica; questionava o caráter inato da aprendizagem e defendia a importância do papel da família no desenvolvimento de uma criança saudável; acreditava no tratamento terapêutico psicológico para resolver os casos “problema” e desenvolvia uma série de ações visando a psico-higiene familiar e do professor. O tratamento à “criança-problema” passa a ser oferecido em clínicas, dentro ou fora da escola, mas com um enfoque no tratamento da criança e sua família. O problema do não aprender seria um sintoma de uma relação familiar inadequada, mal-resolvida.

E a escola, que influência teria na produção dos chamados “problemas de aprendizagem”? Essa pergunta passa a ser feita pelos educadores nos anos 1930 no Brasil, no bojo do movimento da Escola Nova. No Manifesto dos Pioneiros, a crítica a uma escola de má qualidade já se faz presente. Mas é apenas a partir dos anos 1970 que a escola, sua estrutura e funcionamento começam a ser objeto de maior questionamento na literatura sociológica. Autores franceses como Bourdieu, Althusser, Passéron passam a discutir o papel social da escola, sua parcela de contribuição para a manutenção do “status quo” (SAVIANI, 1986). Questiona-se, portanto, o caráter integrador e socializador da escola, a prática docente reprodutora das relações de desigualdade

social, os currículos, a influência da violência simbólica produzida no interior das instituições escolares. Consideram que a escola estaria a serviço de uma elite para mantê-la no poder, alijando desse universo, as camadas populares que, quando bem-sucedidas na escola acabariam por assimilar os valores das elites.

A abordagem sociológica ao fenômeno educativo possibilitou identificar que os que fracassam na escola não são os filhos das elites, mas sim as crianças oriundas das camadas mais pobres da população. Um dos focos da pesquisa em educação no Brasil passa a incluir a crítica escolar, voltando a atenção do pesquisador para o funcionamento da escola e suas dificuldades.

Paralelamente à influência da vertente sociológica na pesquisa educacional, um conjunto de idéias que tem sua origem nos Estados Unidos da América, passa a se fazer presente enquanto explicação para a realidade educacional brasileira, a chamada "teoria da carência cultural". Fruto dos movimentos reivindicatórios das minorias negras e de imigrantes latinos que apresentavam baixo rendimento escolar, essa teoria procurava responder à pergunta: por que um grande contingente de crianças negras e imigrantes não aprendia na escola pública americana? Para responder essa questão, psicólogos e demais profissionais passaram a pesquisar as causas dos problemas de aprendizagem, buscando-as nos aspectos do desenvolvimento infantil, nas áreas de nutrição, linguagem, estimulação, cognição, inteligência, motricidade etc. Ocorre, porém que os resultados dos experimentos realizados com estas crianças eram comparados com aqueles obtidos com crianças de classes média e alta da sociedade americana, branca e empregada. Os resultados destas últimas eram considerados como padrão de normalidade.

Essas comparações levaram a crer que as crianças das classes populares eram portadoras de toda sorte de déficits: cognitivos, intelectuais, culturais, lingüísticos. O caráter artificial e positivista de boa parte dos experimentos científicos realizados e a escolha de valores de classe social como parâmetros de normalidade passaram a ser questionados a partir dos anos 1980. O avanço das pesquisas em Antropologia Social trouxe importante questionamento quanto às afirmações em relação às diferenças culturais, introduzindo metodologias que objetivavam apreender a cultura popular, tão desconhecida da pesquisa acadêmica e principalmente de psicólogos e educadores.

Como vivem as famílias das classes populares? O que pensam sobre a educação de seus filhos? Como realizam essa educação? Como é a linguagem nas classes

populares? Como é a escola oferecida a essas crianças? Como se dá a participação dos pais na escola?

Até os anos 1980, sabia-se muito pouco sobre a dia-a-dia de uma escola que atende crianças das classes populares. Era preciso conhecer a “escola por dentro”, seu funcionamento sua vida diária; dar voz aos seus protagonistas: professores, alunos, pais, funcionários; entendê-la na ótica da formação de professores; descrever os processos educacionais presentes na produção do fracasso e do sucesso escolares.

E o que se sabe hoje a respeito da escola pública de primeiro grau oferecida às crianças e adolescentes das camadas populares? Não pretendo nesse curto espaço apresentar o conjunto das pesquisas ou o conjunto do conhecimento acumulado, mas há uma tendência nas pesquisas realizadas no sentido de questionar a localização das causas dos problemas de aprendizagem quer na criança, quer em sua família ou em suas condições de vida.

A pesquisa atual tem ressaltado que a crença na incapacidade ou nas limitações da capacidade de aprender das crianças das classes populares, por parte do professor, influi no bom desenvolvimento do processo de aprendizagem; a existência de dificuldades pessoais ou familiares por parte do aluno não exclui a participação do educador na busca de alternativas educacionais; a relação ensinar-aprender é atravessada pelo funcionamento institucional escolar, definindo, muitas vezes, a qualidade do aprendizado; a participação dos pais muitas vezes define, do ponto de vista da escola, a qualidade da relação escolar estabelecida; a insatisfação muitas vezes vivida pelo professor na relação escolar, fruto de políticas públicas inconseqüentes, é repassada na relação pedagógica e com seus pares.

O desvelamento da vida diária escolar aponta para a complexidade das relações ensino-aprendizagem. Tais relações envolvem aspectos da política educacional, da organização institucional, da formação de professores, das histórias individuais e profissionais, das relações da escola com os pais e destes com a escola, da relação face a face em sala de aula, da constituição de grupos em sala de aula, da constituição de normas e regras de funcionamento, dentre outros.

Esse conjunto de relações se entrelaça na história escolar de cada criança e na história profissional de cada professor. Considerando que as relações escolares são produzidas no contexto escolar, como conhecê-las, como apreendê-las? Conhecer uma história escolar revela o quê a respeito das dificuldades vividas no presente momento de escolarização desta criança ou adolescente?

Ao pensarmos dessa maneira, mudamos a compreensão dos chamados problemas de aprendizagem, ou seja, mudamos a nossa pergunta em relação aos problemas de aprendizagem. Da pergunta anterior: por que esta criança ou este adolescente não aprende, passamos para a seguinte questão: que situações e relações vividas no dia a dia escolar são produtoras do não aprendizado desta criança ou deste adolescente?

A natureza dessas duas questões define explicações distintas a respeito dos chamados "problemas de aprendizagem".

No primeiro caso, quando um profissional de saúde ou um educador pergunta o porquê do não aprender, ou ainda o porquê da criança apresentar determinado comportamento indesejável, revela a crença de que a resposta a esta pergunta encontra-se na natureza dessa criança, nos seus processos psíquicos ou nas suas relações com o outro. Dessa maneira, esse profissional organizará uma série de instrumentos com o objetivo de encontrar esse porquê, utilizando, geralmente, testes psicológicos, observações e entrevistas com os pais para levantar aspectos do desenvolvimento infantil e de dinâmica familiar que expliquem este fenômeno.

A mudança da natureza dessa pergunta para o levantamento das situações e relações vividas na vida diária escolar, enquanto produtoras de não aprendizagem e ou de comportamentos indesejáveis, exigirá uma mudança nos instrumentos utilizados para compreender esse conjunto de ações. Conduzir-nos-á à necessidade de conhecermos a história escolar dessa criança e como essa história vem sendo construída nas relações escolares com o corpo diretivo, professores e colegas.

A construção da história escolar deve levar em conta:

- a) o âmbito institucional: como funciona essa escola em relação à proposta pedagógica, quanto a regras e normas; à estruturação das classes; à escolha de professores etc.
- b) o âmbito do professor: sua experiência, sua história profissional nesta escola; aspectos que envolvem a escolha desta sala; apoio pedagógico; estruturação do trabalho pedagógico; organização de normas e regras; a queixa sobre a criança encaminhada, sua história com essa criança; as tentativas de lidar com a situação etc;
- c) o âmbito familiar: a história escolar da criança, como a vêem na escola, que episódios escolares a criança apresenta; a relação dos pais com a escola etc;
- d) o âmbito do aluno: como se representa nessa sala de aula; o que conhece de sua história escolar; que episódios de fracasso e de sucesso foram vividos nesse grupo, quem são seus amigos, como analisa a queixa do professor etc

A história escolar é um instrumento que permite compreender a estruturação e o funcionamento de um conjunto de relações que culminam com o não aprendido, ou com o chamado aluno indisciplinado. A mudança no olhar para essa questão possibilita entre outros aspectos: a participação ativa do professor na compreensão da queixa; a participação e a implicação da criança na compreensão do que acontece e a participação e análise dos pais a respeito do ocorrido (MACHADO, SOUZA, SAYÃO, 1997).

A nossa experiência, enquanto psicólogas escolares vem mostrando que a abordagem que se desloca dos problemas de aprendizagem para os problemas de escolarização possibilita-nos outra percepção da complexidade dos fenômenos escolares e a busca negociada de resolução de problemas no âmbito da escolarização. Quaisquer abordagens em Psicologia que garantam voz àqueles que historicamente têm sido desconsiderados no processo educacional estarão, de alguma forma, assumindo um compromisso político e social na direção do processo de humanização.

Qualquer atuação profissional que façamos no campo educacional deve ter como finalidade a melhoria da qualidade social da educação seja ela no campo da escola pública ou privada. A superação de modelos patologizantes de interpretação do processo educacional precisam ser diariamente questionados e superados, por meio da análise e da reflexão a respeito da prática pedagógica que muitas vezes contradiz discursos mais avançados. O enfrentamento das ambigüidades dos discursos educacional e psicológico possibilitará novos agenciamentos entre os profissionais que atuam no campo educacional, impulsionando novos enfrentamentos no sentido de construir uma educação com qualidade social para todos os alunos.

As formas de atuação no campo da Psicologia com relação à queixa escolar devem considerar os aspectos históricos e as determinações presentes no campo do conhecimento psicológico, visando avançar na direção de práticas que sejam claramente apresentadas e fundadas nas finalidades que pretendem atingir, nos efeitos que venham a produzir na vida escolar e pessoal de alunos, professores e pais.

Tais formas de atuação devem, portanto, pautar-se em uma concepção de psicologia que tenha definido um compromisso ético-político com as camadas populares, desmitificando preconceitos e concepções educacionais pautadas em princípios de submissão e disciplinamento.

Referências

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – 6ª Região (Org.). Educação Especial em Debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

DACOME, O.A. Higienismo e Psicanálise. In BOARINI, M.L. Higiene e Raça como projetos. Paraná, Ed. Univ. Estadual de Maringá, 2003

MACHADO, A. M e SOUZA, M. P.R. (Org.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, M.H.S. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1986.

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR

Ms. Beatriz de Paula Souza

A modalidade de atendimento psicológico à queixa escolar que apresentarei estruturou-se na convergência de diversas necessidades e fundamentos teórico-práticos.

É uma das produções do Serviço de Psicologia Escolar da USP, do qual faço parte. Este Serviço tem por objetivo pensar e criar novas práticas na interface entre Psicologia e Educação, de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento dos seres que se relacionam no universo escolar, o que passa necessariamente por uma Educação de qualidade e uma sociedade mais justa.

Perseguindo tal meta, diversas frentes de trabalho foram desenvolvidas: intervenções em escolas e outras instituições educativas, cursos para professores, participação em eventos, publicações e assessoria a grupos de educadores e trabalhadores em Saúde Mental preocupados com as queixas escolares, entre outras.

Os psicólogos da rede pública de Saúde à procura de novos rumos no atendimento às queixas escolares revelaram que tais queixas constituíam cerca de 75% de sua demanda infanto-juvenil. Tal cifra confirma-se na pesquisa de Souza (1996) junto a clínicas-escola de instituições de ensino de Psicologia da Grande São Paulo, repetindo índices de Unidades Básicas e Centros de Saúde do Município de São Paulo (MORAIS, 2001). O que evidencia a prioridade que a queixa escolar deveria ter na nossa formação e nas ações da Saúde.

A visão crítica que tínhamos acerca dos funcionamentos escolares cotidianos produtores de fracasso –a partir da obra de Patto e de nosso convívio com as escolas– levavam-nos a incentivar, apoiar e assessorar estes psicólogos que nos procuravam em

suas experiências extra-muros das Unidades Básicas e Centros de Saúde, partindo para intervir nas escolas.

No entanto, este tipo de assessoria evidenciava uma lacuna no conjunto de ações que o Serviço desenvolvia: o atendimento das queixas escolares no âmbito da clínica. Era preciso desenvolver uma abordagem que superasse as dificuldades das práticas tradicionais, que se fundam numa concepção de indivíduo abstrata, desconsiderando seus pertencimentos sociais para além do grupo familiar.

Era preciso incluir a escola na investigação e na intervenção. Perguntas como: em que tipo de classe está? Quantas professoras teve este ano? Onde se senta na classe? Qual a frequência com que ocorrem faltas de professores? Em que momento da carreira escolar emergiu a queixa em questão? precisavam ser incluídas no rol de perguntas possíveis no atendimento.

A interlocução com a escola, à semelhança com o que se tem com os pais, necessitava ser introduzido.

Era preciso, ainda, ter um olhar para as camadas social e étnica de pertencimento dos envolvidos e os desdobramentos disto na vida e carreira escolares da criança ou adolescente atendido. A passagem de uma criança pobre e negra pela escola tende a guardar diferenças significativas em relação à de uma rica e branca. O estágio de conhecimento que a Psicologia e outras ciências atingiram acerca da importância dos fatores sociais na constituição das subjetividades não nos permite mais ignorá-los num atendimento psicológico.

Impulsionadas por tais necessidades, com uma demanda de atendimento de crianças e adolescentes com queixas escolares batendo às nossas portas, apoiadas em nossas referências teóricas e em nossas práticas nas intervenções nas instituições escolares e junto a educadores, partimos para desenvolver uma abordagem em atendimento psicológico a que chamamos Orientação à Queixa Escolar.

Trata-se de uma abordagem que parte de uma determinada concepção da natureza e da gênese da queixa escolar. Entende-a como aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua Escola e sua família. Seu cenário principal, no qual surge, é o universo escolar.

Assim, nosso objeto de investigação/intervenção é esta rede e como as relações entre seus integrantes se desenvolvem. Considerando que um momento é construído ao

longo de uma história que lhe dá sentido, conhecer e problematizar tal história inclui-se no atendimento.

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

A obra de D. Winnicott e de seus seguidores nos ensina que a intervenção no ambiente –e não apenas em suas representações no universo simbólico do indivíduo- faz parte do âmbito da ação terapêutica.

Assim, estruturamos nossa abordagem a partir de princípios técnicos como:

- colher e problematizar as versões de cada participante da rede (criança, família e escola);
- promover a circulação das informações pertinentes e integração ou confronto das mesmas dentro desta rede, propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente;
- identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nesta rede, de modo a que esta passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa.

Trata-se de uma abordagem breve e focal. Breve, por dois motivos essenciais. Por um lado porque nosso objetivo não é passar a integrar esta rede até a superação plena da configuração na qual a queixa emergiu, mas fazê-lo apenas até a conquista de sua movimentação no sentido da superação de tal configuração.

Por outro, porque, como Winnicott também nos ensina em sua obra *Consultas Terapêuticas* (1984), nos primeiros encontros com o terapeuta, este comparece diante do paciente na condição de objeto subjetivo. Rapidamente, o terapeuta tem, sim, uma existência objetiva, mas que está envolta pela subjetividade do paciente. Isto é, o paciente –devidamente acolhido- tende a instituí-lo naquele que o entende e que é capaz de ajudá-lo. Este momento efêmero é extremamente poderoso do ponto de vista terapêutico, podendo produzir mudanças profundas se bem manejado. E é neste tempo que operamos.

O processo todo (exceto o acompanhamento) costuma durar por volta de dois meses. Focal, porque centramo-nos na queixa escolar. O que não significa que nos restrinjamos apenas ao que diz respeito diretamente à ela, mesmo porque uma abordagem assim restrita não daria conta de nosso objeto. Consideramos um campo bastante amplo de investigação/intervenção, porém com o olhar voltado principalmente para as relações dos conteúdos emergentes com tal queixa.

Ser continente à nossa instituição como terapeutas na condição de objeto subjetivo não significa uma postura passiva. Pelo contrário, entendemos que uma postura ativa é especialmente importante em atendimentos psicológicos às queixas escolares. Tal postura é mobilizadora dos recursos dos atendidos, se assumida a partir de uma relação horizontal com os mesmos. Uma relação que não os empobrece em função de um suposto saber, mas que os acompanha e compartilha saberes com eles, constituindo-os sempre como seres capazes de serem sujeitos de sua própria história.

Tal postura relaciona-se também à questão do tempo, que no caso das queixas escolares tem uma especificidade que não pode ser ignorada: o tempo escolar, o tempo do ano letivo. Conquistar que a superação da situação de fracasso aconteça dentro destes parâmetros, se esta possibilidade existir sem violentar o tempo psicológico, deve constituir-se numa meta de trabalho terapêutico, uma vez que sabemos o quanto enfrentar uma repetência ou avançar na carreira escolar sem a aquisição dos conhecimentos e competências correspondentes (falo aqui pensando na promoção automática em que se converteu a proposta de progressão continuada ou de ciclos na Educação) costuma ser uma situação que tende a dar saltos em seu potencial enlouquecedor a cada passagem de série.

A partir dos fundamentos expostos até aqui, estruturamos uma forma de atender - que não é rígida, pois a consideração das singularidades faz parte essencial de nosso trabalho. Consiste nos seguintes procedimentos:

A. Triagem de Orientação:

Uma vez que somos procurados quase sempre pelos pais, é por eles que começamos nosso trabalho, entendendo que, até este momento, são os demandantes. Neste primeiro encontro, valorizamos a presença do pai, sempre que possível, dado que a tendência ainda é a vinda apenas da mãe. Solicitamos que seja trazido material escolar da criança, rica fonte de informações.

Este momento tem por objetivos:

- apresentar a modalidade de atendimento que oferecemos, de modo que os demandantes possam escolher estar ou não incluídos no processo de posse de um mínimo de informações;
- colher a versão dos pais acerca da queixa;
- investigar e pensar a demanda que se apresenta, procurando soluções – daí, a denominação de Orientação;
- verificar se a queixa é ou não de natureza principalmente escolar, estabelecendo prioridades em caso de necessidade de atendimento, verificando se o atendimento que oferecemos é ou não o mais adequado para o caso.

Com relação à investigação, não temos um roteiro de perguntas pré-fixado. As perguntas devem surgir como decorrência dos caminhos que a narrativa sugere, levando-se em conta, ainda, as concepções acerca das queixas escolares expostas no início deste texto.

Assim, quando os pais dizem que seu filho está mal alfabetizado e não quer ir para a escola, nossas perguntas iniciais vão no sentido de entender melhor, com maior profundidade o que querem dizer com isso. Por exemplo: pedimos exemplos e circunstâncias em que estas manifestações da criança ocorrem. Pedimos que os pais nos tragam o histórico de seu filho na relação com a escola e com a alfabetização, procurando resgatar o momento e circunstâncias em que o desencontro iniciou-se e se instalou.

Nunca pedimos, logo em seguida à queixa escolar, informações acerca de gravidez, amamentação, desenvolvimento neuro-psico-motor, relacionamento com os pais, constelação familiar. Estas perguntas serão feitas apenas se fizerem sentido dentro do quadro que se vai desenhando. Do contrário, a mensagem subliminar que se passa aos pais é de que a queixa escolar decorre de problemas inerentes à criança e/ou sua família.

Os pais são convidados a expressar suas hipóteses, pensar junto conosco o que está sendo trazido e possíveis saídas. Avaliamos junto os recursos em jogo e sua potência.

Este momento pode ser individual (no sentido de tratar de apenas um caso) ou grupal. Geralmente o temos realizado em pequenos grupos, procurando utilizar o potencial que esta forma de atendimento propicia. Ou seja, procurando que as reflexões ocorram de maneira coletiva.

APRESENTAÇÃO

Em continuidade ao movimento iniciado em 2004, este evento tem, como objetivos, conhecer, discutir e construir práticas de atendimento psicológico a crianças e jovens com queixa escolar que incorporem conhecimentos derivados da consideração do homem como ser social, que se humaniza nas relações grupais e institucionais e para quem, portanto, a escola tem um papel fundamental.

A realidade de nossas instituições de ensino de Psicologia e dos profissionais da Área tem mostrado avanços, seja na busca de fundamentos teórico-metodológicos as questões que se colocam diante desse tipo de trabalho, seja na tentativa de desenvolver práticas mais eficazes no atendimento à nossa população. Sabe-se, no entanto, o quanto o movimento de apropriação desses conhecimentos nas práticas de atendimento aponta para dificuldades em se superar a abordagem tradicional -atrelada a uma concepção de indivíduo abstrato e descolado de sua realidade social.

Visando a construção de novas práticas e o debate dos desafios presentes no atendimento a crianças e jovens que enfrentam dificuldades em seu processo de escolarização, reúnem-se psicólogos, docentes do ensino superior e profissionais afins, representantes de diversas instituições, para propor o III Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar.

MESA REDONDA: ATENDIMENTO PSICOLÓGICO CLÍNICO A CRIANÇAS E JOVENS COM QUEIXA ESCOLAR: AVANÇO OU RETROCESSO DA PSICOLOGIA?

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Marilene Proença R. de Sousa (IPUSP)

PARTICIPANTES: Profa. Dra. Marta Hübner (IPUSP)

Profa. Dra. Marisa Meira (UNESP- Bauru)

Profa. Dra. Marlene Guirado (IPUSP)

DIMENSÃO INSTITUCIONAL DO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO A CRIANÇAS E JOVENS COM QUEIXA ESCOLAR

Profa. Dra. Marlene Guirado

Instituto de Psicologia – USP

O objetivo desta apresentação é pensar o atendimento da clínica-escola à queixa escolar, considerando que a relação entre quem oferece esse serviço e quem a demanda é uma prática institucional com todos os fatores de uma instituição comum, o que supõe: uma relação básica (a de atendimento), um conjunto de expectativas cruzadas, sobredeterminadas pelo contexto.

Isto nos levou a redefinir, situar:

- (a) que clínica é esta que está em jogo, quando ela faz parte da formação de profissionais em psicologia;
- (b) os lugares de terapeuta e de cliente que aí se instituem;
- (c) a cena que se constitui nesse contexto;
- (d) o que é a transferência que aí se dá;
- (e) como, a partir disso, se podem definir limites e alcances para esse atendimento.

Há uma implicação imediata de assim considerar uma clínica da “queixa escolar”: fazer, constantemente, cortes que façam pensar os lugares que aí se instituem, as demandas cruzadas e as propostas possíveis, derivadas dessa compreensão. A finalidade última, o alvo, é produzir um atendimento que, no limite, seja analítico e em benefício de quem procura nossos serviços.

O ATENDIMENTO PSICOLÓGICO A CRIANÇAS ENCAMINHADAS COM QUEIXAS ESCOLARES EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Profa. Dra. Marisa Eugênia Melillo Meira

UNESP - Bauru

O atendimento psicológico a crianças encaminhadas com queixas escolares significa um avanço ou um retrocesso da Psicologia? A resposta a esta pergunta aparentemente simples é sim e não. Este tipo de trabalho poderá significar um retrocesso se partir do pressuposto de que a queixa escolar é expressão de problemas dos alunos que devem ser diagnosticados e tratados pelo psicólogo. Entretanto, pode significar avanços se compreendermos que os problemas educacionais são produzidos por condições e práticas que precisam ser transformadas em uma perspectiva crítica, o que implica construir processos de avaliação e intervenção a partir de novos olhares.

Na abordagem Histórico-Cultural partimos do princípio de que o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação. Fundamentada na concepção materialista histórico dialética de história, de homem e de ciência a Psicologia Histórico-Cultural nos indica que o desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos; que este desenvolvimento se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana; que a formação da consciência e das capacidades humanas só é possível no processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização de instrumentos materiais e psicológicos; que o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio desta mediação e que os processos intelectuais e os afetivos são inseparáveis.

Para cumprirem sua função de modo consistente, os educadores devem realizar o trabalho de mediação entre o aluno e os conhecimentos, o que requer o domínio de uma série de mediações teóricas mais diretamente relacionadas ao ensino, mas também a compreensão de aspectos psicológicos que lhe permitam entender como os alunos aprendem. E, é neste espaço que podemos compreender as contribuições da Psicologia da Educação.

A compreensão da natureza e da especificidade da educação escolar deve fundamentar o compromisso da Psicologia da Educação com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua finalidade não poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica; ajudando-a a remover os obstáculos que se interpõe entre os sujeitos e o conhecimento e favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico.

O atendimento psicológico a alunos encaminhados com queixas escolares se constitui em um espaço importante de atuação para concretizarmos estas finalidades, ainda que o ponto de partida da intervenção não seja a escola. Entretanto ele representa um imenso desafio, pois nos exige por um lado, o domínio de um referencial teórico crítico que garanta a compreensão das grandes questões relativas às formas pelas quais a escola, especialmente a pública, vem organizando seu trabalho e relacionando-se com o sistema sócio-político no Brasil. Por outro lado, ao nos colocarem frente a frente com sujeitos concretos que têm uma história singular, que construíram uma certa forma de ver o mundo e a si mesmos, que pensam, sentem e sofrem com a ausência de um sentido social que possa orientar o desenvolvimento de sua humanidade, demanda uma

compreensão diferenciada de como se dá a mediação da subjetividade em todo este processo.

É necessário que o profissional tenha muita clareza sobre as finalidades da Psicologia Escolar, para que este desafio seja enfrentado e ele possa abrir espaços que lhe permitam diminuir limites e ampliar possibilidades de concretização de uma prática transformadora.

MESA REDONDA: CONSTRUINDO O DIÁLOGO PSICÓLOGOS-EDUCADORES NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS E JOVENS COM QUEIXA ESCOLAR

Coordenação: Ms. Roseli F. L. Caldas (Universidade Paulista e Universidade P. Mackenzie)

Participantes: Profa. Dra. Adriana M. Machado (IP – USP)

Ms. Marlene Isepi (Escola de Aplicação FE – USP)

FALA DE ABERTURA

Ms. Roseli F. L. Caldas

Construir a possibilidade de diálogo entre educadores e psicólogos visando buscar outras possibilidades de atuação diante das Queixas Escolares implica em estabelecer uma nova relação entre Psicologia e Educação. Ao longo da história Psicologia e Educação tem sido cúmplices de ideologias que atribuem ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar.

A Psicologia aproximou-se da Educação pondo à disposição suas técnicas de avaliação que primam por encontrar nos alunos os elementos explicativos de suas dificuldades. Atributos psíquicos, déficits, características de personalidade, estruturas familiares, histórias passadas têm sido tomados como determinantes para o desenvolvimento escolar de muitas crianças, em especial, daquelas pertencentes às classes populares.

Uma história de parceria perniciosa entre Educação e Psicologia que tem sido responsável por muitos equívocos, cujo preço tem sido pago por tantos alunos, ao longo do tempo. Questões políticas, sociais, raciais, econômicas ficaram, por muito tempo, fora do foco do olhar dirigido a este imenso número de alunos tidos como possuidores de Problemas de Aprendizagem.

A partir da década de 80, quando os primeiros trabalhos de Maria Helena Souza Patto põem-se a denunciar a submissão da Psicologia à Ideologia, novas discussões vêm sendo feitas no sentido da construção de outra história. De uma história que amplie o foco, antes voltado exclusivamente para o aluno e sua família. No entanto, alterar este olhar tão cristalizado exige um esforço impossível de ser conseguido sem o fortalecimento mútuo entre Psicologia e Educação.

É preciso dar-mo-nos as mãos para a busca de saídas aos graves problemas da Educação Brasileira, especialmente no que diz respeito às elevadas taxas de alunos a quem são atribuídas dificuldades de aprendizagem. Novamente juntas, Psicologia e Educação devem encorajar-se a práticas inovadoras. Para tanto algumas atitudes devem ser desenvolvidas. Quero destacar duas:

- Humildade – Deixar de lado qualquer pretensão de valorar as ciências como melhores ou piores, como mais ou menos reconhecidas. Psicologia e Educação são caminhos diferentes cujo alvo pode ser o mesmo: construir práticas educativas que favoreçam os processos de humanização e a capacidade de pensamento crítico das novas gerações.

- Valorização do professor enquanto alguém que deixa marcas nos alunos. Professores não são pessoas de nossa família ou nosso rol de amigos. No entanto, são lembrados ao longo de nossas vidas pelas marcas deixadas. Seja no sentido positivo ou negativo. Muitos fazem parte de nossas memórias. Isto deve trazer ao mesmo tempo privilégio e responsabilidade aos educadores.

Creio que o melhor caminho para o estabelecimento de uma parceria mais construtiva entre professores e psicólogos, é que nós, psicólogos, de fato valorizemos o trabalho dos professores e mostremos esta valorização em nossas relações com a escola. É preciso transformar nosso olhar que, muitas vezes, tem criticado a culpabilização dos alunos e tem lançado aos professores toda a responsabilidade sobre o caos da Educação. Citando Heller, juízos provisórios que passam a definitivos e logo se transformam em preconceitos; generalizações que fazemos categorizando as pessoas sem muito cuidado; críticas feitas de um lugar diferente daquele ocupado pelos protagonistas da educação.

Agnes Heller nos convida à reflexão sobre nosso cotidiano enquanto psicólogos e educadores. Olharmos cuidadosamente para nossas ações e refletirmos sobre nossos caminhos, para, então, JUNTOS questionarmos o cotidiano escolar que têm produzido alunos com queixas escolares e propormos possibilidades efetivas de transformação.

INTERVENÇÃO

Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado

(IP – USP)

Vamos à escola para intervir em um processo de produção. Entramos nessa produção e exercemos uma ação que visa alterar um campo de forças (saberes/poderes). Essa atitude exige clareza nos objetivos, exige bastidores, estratégias, avaliações. É uma ação política que se dá nos encontros, na experimentação. Não vamos mostrar nada ao professor, não vamos convencer o professor de nada, vamos fazer aparecer forças que se encontram submetidas a forças hegemônicas. Como? Criando dispositivos que visam afetar o campo problemático de maneira que as questões possam ser entendidas, percebidas, sentidas, como efeito desse campo. Isso se consegue mais pelo contágio do que pela via da conscientização.

Foucault apresenta uma concepção de história como campo de forças em luta onde discursos, práticas e saberes se produzem e se confrontam, onde um certo modo de funcionamento se hegemoniza dentre outras possibilidades. Desses confrontos emergem saberes e práticas dominantes que constroem certos modos de vida e de existência. Trabalhando com essa concepção, precisamos trazer à cena o que é considerado lixo, resíduo, sem brilho, o que não foi dito, e, portanto, temos como desafio fortalecer forças que estão presentes e não dominam. Para que isso aconteça, é importante que a individualização seja questionada. Mais do que questionada, seja rompida, e que se faça emergir as forças que a constitui. Desde o século XVIII, a individualização é um modo dominante de constituição dos objetos-sujeitos. A categoria de indivíduo tomada como objeto de estudo pelas psicologias é uma forma datada de subjetivação que, transformada em natural, única e universal “oculta” os processos sociais de produção de subjetividade que a engendraram.

O conceito de produção de subjetividade para autores como Foucault e Deleuze, abre a possibilidade de pensarmos em intervir nos próprios modos de subjetivação – sempre maquinados, fabricados, transformados no registro social. A produção de processos de subjetivação nesse sentido, e não o sujeito, passa a ser um conceito clínico importante para o trabalho. Onde intervimos? Nas instituições que se instrumentam nos estabelecimentos. Aqui utilizamos o conceito de instituição da análise institucional (Lourau): instituição (difere de estabelecimento) como algo não localizável, como forma que produz e reproduz as relações sociais. Certas práticas tomadas como

universais (no campo da psiquiatria e da educação, por exemplo), instrumentam certas hipóteses de base (separação doentes mentais x normais, ou mestres x aprendizes, por exemplo), que precisam, estas sim, serem interrogadas quanto às condições históricas de sua produção e reprodução.

A análise institucional pode intervir em estabelecimento e com dispositivos, mas sempre visando a apreender a instituição em seu sentido ativo. Um SERVIÇO ESCOLA, por exemplo, como o SERVIÇO DE PSICOLOGIA ESCOLAR no qual atuo, requer que indaguemos sobre as instituições que se instrumentam no estabelecimento desse Serviço e em suas práticas. O campo de instituições (no sentido conceitual) assim parece quase infinito: aí se instrumentam instituições como formação, avaliação, a psicologia, o contrato, a subjetividade, a saúde mental, a educação inclusiva, o domínio do público e do privado, da supervisão, a universidade.

Dessa maneira podemos afirmar o ato político que toda investigação constitui na medida em que desconstruímos os saberes e práticas que atravessam e se instrumentam em nossas ações com a queixa escolar (análise da implicação/Lourau). Desnaturalizar o instituído, criar novos modos de existência, restituir ao coletivo o que está aprisionado no corpo de uma criança, é singularizar. É fazer aparecer a produção múltipla presente em uma história, em um caso, com o objetivo de alterarmos o campo produtivo.

FALA DE MARLENE ISEPI (ESCOLA DE APLICAÇÃO – FE – USP)

A partir do relato da história de um adolescente do Ensino Fundamental, analisaremos situações recorrentes em escolas e clínicas-escolas de Psicologia nos processos de triagem e avaliação.

Considerando que o ser humano é um ser social que se constitui nas relações grupais e institucionais, apresentaremos informações que possibilitem conhecer a instituição escolar em questão, sua postura frente aos alunos, o contato com as famílias e os recursos humanos e materiais disponíveis para, finalmente, contribuir para a construção do diálogo entre psicólogos e educadores no atendimento a crianças e jovens com queixa escolar.

O acompanhamento escolar na infância e adolescência, o trabalho da orientação pedagógica com alunos, professores, funcionários e famílias, a importância do registro dos atendimentos efetuados e a possibilidade do auxílio de profissionais externos à

escola para auxiliar alunos, responsáveis e a própria instituição serão assuntos abordados durante a exposição e debate.

GRUPOS TEMÁTICOS:

ANÁLISE DOS CADERNOS ESCOLARES: FERRAMENTA NO ATENDIMENTO À QUEIXA ESCOLAR

Anabela Almeida Costa e Santos

Muitos são os recursos que o psicólogo pode usar para ter acesso àquilo que ocorre na escola. Os cadernos, por serem documentos que registram uma parcela das atividades escolares, do trabalho pedagógico, das produções dos alunos e das relações que se dão no dia a dia da escola, podem contribuir na busca de informações sobre o contexto onde a queixa escolar se engendra. Mas como compreendê-los, sob um olhar psicológico? Historicamente, a Psicologia pouco tem proposto neste sentido. E a maioria dos trabalhos dessa área que propõe formas de compreensão dos cadernos considera tais produções apartadas do contexto em que são produzidas.

Neste grupo temático, será proposto um modo de olhar para os cadernos que considere fortemente os bastidores e a rede de relações que participam direta ou indiretamente da composição destes importantes suportes de atividades na escola. Vistos sob tal perspectiva os cadernos podem ser instrumentos bastante ricos no atendimento à queixa escolar.

Não seria possível compreender os cadernos sem considerar que são instrumentos que se prestam fortemente ao controle, dentro e fora dos muros das escolas. O aprendizado das regras para trabalhar com os cadernos, as hipóteses que os alunos formulam no decorrer desse aprendizado, as possibilidades de transgredir aquilo que a escola propõe, serão alguns dos temas abordados.

Estas informações a respeito dos "bastidores" em que são compostos os cadernos são de fundamental importância para que se possa se possa construir algum conhecimento tanto sobre o aluno, quanto sobre o contexto escolar em que ele está inserido.

Certamente os registros que podem ser encontrados nos cadernos escolares fornecem preciosas informações. Porém, considera-se que em vez de serem materiais repletos de respostas sobre a criança e a sua situação escolar, podem funcionar como

importantes desencadeadores de perguntas. Podendo ser utilizados como mediadores nas conversas com a criança, seus pais e professores.

Propõe-se que o Grupo Temático “Análise dos Cadernos Escolares – ferramenta no atendimento à queixa escolar” possa se constituir num espaço para a reflexão de como utilizar os registros escolares como recursos para a compreensão das questões escolares, sob uma perspectiva crítica.

CONVERSANDO SOBRE NOSSAS PRÁTICAS DE ATENDIMENTO À QUEIXA ESCOLAR A PARTIR DE UMA ABORDAGEM POSSÍVEL

Beatriz de Paula Souza

Universidade de São Paulo – USP

As dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola são fenômenos produzidos por uma rede de relações que inclui a escola, a família e a própria criança, em um dado contexto socioeconômico que engendra políticas educacionais específicas. Assim, faz-se necessário desenvolver um modalidades de atendimento psicológico às queixas escolares que incluam todos os principais participantes desta rede – crianças/adolescentes, professores e pais – no atendimento, ajudando-os na reflexão acerca do processo de produção destas queixas e na busca de soluções.

A Orientação à Queixa Escolar é uma modalidade breve e focal de atendimento que parte destes e outros parâmetros conceituais. Prioriza o trabalho com questões relacionadas ao processo escolar, assinalando e encaminhando casos em que a problemática central é de natureza diversa. Seu objetivo central é movimentar a rede de relações da qual a queixa escolar emerge, no sentido da superação da mesma.

O atendimento é estruturado procurando-se:

- escutar as versões apresentadas pelos diversos personagens envolvidos no problema;
- proporcionar a circulação dessas informações facilitando a comunicação entre os diversos personagens;
- facilitar a utilização, por pais, professores e alunos, de dados e informações para reapresentar e refletir sobre questões que antes apareciam de forma sintomática;
- propiciar à criança oportunidade para simbolizar, expressar e se apropriar das questões envolvidas nas dificuldades de seu processo escolar, problematizando-as;

- apresentar aos pais, criança e professores, idéias sobre a problemática apresentada, recortes insuspeitos, orientações para o dia-a-dia;

- potencializar na Escola a assunção de seu papel e o uso de seus recursos para lidar com a criança e o que a problemática apresentada revela do funcionamento escolar a ser mudado para o benefício da qualidade de ensino.

Não há um procedimento padrão para o atendimento de todos os casos, pois as singularidades são consideradas. Porém, há procedimentos mais comuns, que se seguem. O atendimento inicia-se por uma entrevista com os responsáveis, a Triagem de Orientação, em que a queixa é pensada e caminhos possíveis são levantados e discutidos. Quando se conclui tratar-se de uma demanda a que a Orientação à Queixa Escolar pode responder adequadamente, inicia-se um processo de cerca de dois meses e meio de duração, uma vez por semana.

Tal processo é constituído por seis a oito encontros com a criança/adolescente, contatos com a escola – que incluem uma visita – e novo encontro com os pais. Um contato de acompanhamento após cerca de dois meses está sendo desenvolvido. Trata-se de um serviço gratuito, oferecido pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo à população em geral, sem restrição de área geográfica.

A MEDICALIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Prof^ª Dr^ª Cecília Azevedo Lima Collares

(Faculdade de Educação da UNICAMP)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Affonso Moysés

(Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP)

A medicalização constitui processo crescente na sociedade brasileira, atingindo praticamente todos os campos da vida, sendo a área educacional uma daquelas em que esse processo é mais facilmente identificável. O sistema educacional brasileiro, segundo várias fontes – inclusive a Unesco – apresenta um dos piores desempenhos de todo o mundo. Este quadro persiste inalterado há décadas, graças ao contraste de discursos governamentais acerca da prioridade da educação e das políticas educacionais realmente implantadas.

É neste contexto, apreendendo a realidade da escola brasileira, lendo seu desempenho como referente ao desempenho do sistema educacional e não de cada criança em particular, que propomos a discussão da medicalização do processo ensino-

aprendizagem. Remeter a análise da escola para o campo de problemas coletivos, institucionais, ao qual pertence de fato, é fundamental para que se possa apreender o processo de medicalização.

Pesquisas realizadas na década de 90 revelam que apenas 5% dos alunos completam 8 séries em 8 anos. Em pesquisa desenvolvida por nós, profissionais da saúde e da educação apontaram os problemas que consideram causas do fracasso da escola brasileira. Entre as pretendidas causas apontadas, destacam-se as biológicas, localizadas no aluno, referidas por 100% dos profissionais envolvidos como impeditivas da aprendizagem.

A atribuição de causas biológicas a problemas coletivos é antiga, remontando ao século 19. Com o fortalecimento do estatuto de ciência moderna da Medicina, a biologização de questões sociais passa a ser a resposta rotineira da sociedade (respaldada pela Ciência) aos conflitos sociais.

A medicalização de um problema pedagógico e político, de ordem institucional, constitui grande obstáculo à transformação das práticas que regem o cotidiano escolar e à superação do fracasso. Muitos autores consideram que os altos índices de fracasso surgem no Brasil com a expansão da rede educacional e conseqüente acesso de crianças oriundas da classe trabalhadora.

Na mesma linha, tende-se a atribuir à medicalização da aprendizagem as mesmas causas. Entretanto, a análise histórica das áreas da Educação e da Saúde - literatura especializada e documentos oficiais sobre as políticas públicas - demonstra o contrário. Assim, no Brasil, a Saúde Escolar surge na virada do século, com o objetivo explícito de diminuir as taxas de reprovação. Ressalte-se que a Saúde Escolar é institucionalizada no momento em que o número de escolas públicas é extremamente pequeno nos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

A análise dos documentos sugere que a medicalização se origina da ação de "especialistas" da área médica, que apontam a existência de "crianças-problema" e se colocam como profissionais detentores do conhecimento científico necessário para a solução. Este mecanismo de construção da demanda constitui aspecto essencial da medicalização.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NO ATENDIMENTO À QUEIXA ESCOLAR COMO DEMANDA INSTITUCIONAL

Dra. Elenita de Rício Tanamachi

Universidade Estadual Paulista – UNESP – Bauru

Tomando a queixa escolar como demanda freqüentemente presente no contexto de instituições educativas, esse grupo temático apresenta e analisa um trabalho desenvolvido junto a professores de escola pública, com o intuito de ressaltar a mediação da perspectiva Histórico-Cultural na transformação da ação/formação de professores, de alunos e do próprio psicólogo. Uma vez identificada a importância da superação de abordagens tradicionais de Psicologia para explicar o fracasso escolar, a prioridade de tal trabalho torna-se a busca de fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos que orientem um novo modo de pensar os processos de aprendizagem e de escolarização, tendo como consequência a possibilidade de concretizar novas condições de ensino.

A primeira etapa propõe o pensamento crítico sobre o homem a partir da concepção Materialista Histórico Dialética, como uma referência possível tanto à Psicologia, quanto à Educação, para identificar a constituição histórico-social da individualidade e compreender que a culpabilização de indivíduos ou situações isoladas paralisa e não transforma o processo de ensinar e de aprender.

Na segunda fase destacam-se os estudos da Psicologia e da Educação, desenvolvidos a partir desse referencial, cujos temas permitem a apropriação de conhecimentos necessários à delimitação do lugar do educador como mediador entre os conteúdos escolares e o processo de aprendizagem dos alunos, à explicitação da condição de liberdade/autonomia do professor e do aluno, à seleção de conteúdos e métodos, à compreensão da relação desenvolvimento/aprendizagem.

As ações desenvolvidas com professores, alunos, direção e pais, para compreender o processo de elaboração conceitual de um grupo de alunos e a reorientação das estratégias utilizadas em sala de aula, tornam-se a expressão concreta de uma nova postura no trabalho da escola. No que compete ao espaço específico da Psicologia, apontam os temas da concepção Histórico-Cultural fundamentais ao trabalho do psicólogo, tais como a relação pensamento/linguagem e desenvolvimento/aprendizagem; a elaboração conceitual; a teoria da Zona de

Desenvolvimento Próximo; a teoria da Atividade e a questão da atividade principal; a reflexão sobre motivos/necessidade/consciência, todos tratados a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético.

No que se refere às implicações da perspectiva Histórico-Cultural para a atividade do professor e do psicólogo, tais ações propõem finalidades comuns ao trabalho de ambos, quais sejam o compromisso com o conhecimento em todas as suas dimensões: a compreensão da diferença entre a visão empírica e a visão concreta do aluno, aliada à constatação de que o aprendizado não é imediato; a preocupação de explicar não só o que o homem é, mas aquilo em que ele pode vir a se constituir, mediado pela educação escolar.

A elaboração conjunta de todas as etapas do trabalho permite concluir que o processo de ensinar e de aprender exige ações que respondam não só às necessidades do aluno e do professor, mas dessas aliadas à formação da consciência, para garantir os motivos compatíveis com a apropriação do saber que eleva a condição humana de ambos.

PRECONCEITO RELATIVO ÀS CLASSES POPULARES E SUAS IMPLICAÇÕES NO ATENDIMENTO À QUEIXA ESCOLAR

Carla Biancha Angelucci

Universidade Presbiteriana Mackenzie

O preconceito em relação às pessoas pertencentes às camadas populares, nos atendimentos psicológicos, costuma aparecer sob duas formas: nas narrativas de pais, crianças e educadores, a respeito de situações vividas na escola; na própria relação psicólogo usuário, no curso do atendimento. Para aproximarmos-nos desse fenômeno, recorreremos aos seguintes pensadores: Theodore W. Adorno, Hanna Arendt, Maria Helena S. Patto e José Moura Gonçalves Filho.

Partindo da premissa de que o preconceito só pode ser compreendido quando o remetemos à dominação, ou seja, a um tipo de relação predominante em nossa cultura, cuja principal característica é reafirmar o rebaixamento do outro, impedindo-o de ação e de palavra e subordinando-o aos nossos interesses. Nesse contexto é que o preconceito pode ser entendido como uma operação em que contornamos o que há para ser vivido, a fim de preservarmos o que precisamos acreditar estar vendo, reiterando o processo de dominação.

Assim é que pessoas que sofrem recorrentemente com o preconceito, narram situações de rebaixamento que ficam sem explicação, posto que a única e intensa comunicação é de que valem como menos-humanos. Daí a necessidade de rememoração dessas situações enigmáticas que, na companhia do psicólogo, podem ser interpeladas, a fim de que sentidos sejam encontrados.

O cuidado maior, nas intervenções psicológicas, está em não reduzir esse fenômeno a algo de caráter individual, disparado por tal ou qual característica do sujeito, mas remeter sua gênese à história de nossas relações, fundadas na dominação. Caso isso não seja feito, incorre-se n erro, tão comum nas práticas psicológicas, de atribuir o sofrimento decorrente da humilhação a fragilidades e constituições incompletas do sujeito, despolitizando a discussão, alienando, mais uma vez, a ação do psicólogo.

QUEIXA ESCOLAR E A EQUIPE DE SAÚDE MENTAL

Maria de Lima Salum e Moraes

Instituto de Saúde – SES

Ressalta-se o papel da equipe de saúde mental na atenção básica – porta de entrada do sistema de saúde – na promoção, prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação da saúde nos âmbitos individual e coletivo. Salienta-se a importância da forma de trabalho em equipe multidisciplinar. Os usuários dos serviços de saúde devem ser considerados em sua singularidade, complexidade, integralidade e inserção sociocultural. As ações de saúde mental na atenção básica devem obedecer ao modelo de redes de cuidado, de base territorial e atuação transversal com outras políticas específicas e que busquem o estabelecimento de vínculos e acolhimento. (BRASIL, MS, 2003).

O trabalho do (a) psicólogo (a) e de outros (as) profissionais da área da saúde ainda se pauta, em grande parte, pelo modelo clínico hegemônico. A atual conjuntura brasileira requer que se encontrem e solidifiquem novas formas de atuação, articuladas com a realidade sociocultural da população. Saúde e doença são conceitos que têm implicações históricas, culturais, políticas e ideológicas. O processo saúde/doença entendido como fenômeno multideterminado demonstra a necessidade da interdisciplinaridade e da atuação intersetorial.

Trabalhos que investigam os motivos de demanda por serviços básicos de saúde mental apontam para a grande frequência de queixas escolares em crianças e adolescentes encaminhadas a esses recursos. Propõe-se refletir sobre alternativas para o atendimento desses casos por parte dos profissionais da área de saúde mental e para trabalhos integrados entre os setores envolvidos na atenção a esses grupos populacionais.

Quanto à atenção aos casos, Freller e col. (2001) propõem que seja feito um atendimento contextualizado, incluindo a escola, a família, a própria criança e sua inserção sociocultural. Para a integração entre os setores envolvidos, propõe-se uma atuação multidisciplinar que contemple o trabalho em equipe em todas as suas etapas, segundo o proposto e relatado por Morais e Souza (2001), obedecendo às seguintes etapas:

(1) preparatória, quando os profissionais dos vários setores envolvidos se conhecem e inicia-se a constituição da equipe de trabalho;

(2) planejamento, quando são levantadas as necessidades e os modos de resolução de problemas do grupo, é feito o primeiro diagnóstico e planejada a primeira reunião intersetorial;

(3) a execução do trabalho propriamente dito deve propiciar a sensibilização do grupo para os problemas, utilizar as técnicas de trabalho em grupo e outras construídas pelos diversos saberes da equipe e priorizar a reflexão conjunta;

(4) a avaliação deve ser feita com o grupo ao final de cada reunião e, posteriormente, com a equipe de coordenação do trabalho com a finalidade de determinar seu rumo e continuidade. S

ugere-se observar uma postura de escuta, de não-julgamento, mas de devolução de reflexões ao grupo e que o estudo, o registro e a divulgação das experiências as acompanhem.

Referências Bibliográficas:

BRASIL, Ministério da Saúde. S.A.S., D.A.P.E./ C.G.S.M. Saúde mental e atenção básica: O vínculo e o diálogo necessários. Circular Conjunta 01/03, de 13/11/2003. Disponível em www.saude.gov.br.

FRELLER, C. C. e col. Orientação à queixa escolar. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 6, p.129-134, 2001.

MORAIS, M.L.S. e SOUZA, B.P. Saúde e educação: Muito Prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001

O ATENDIMENTO À QUEIXA ESCOLAR ATRAVESSADO PELA PROGRESSÃO CONTINUADA

Adriana Barbosa Pereira e Isabel Moreira Ferreira

Grupo de apoio à escolarização Trapézio

Esse trabalho apresenta o lugar que o Trapézio se situa em relação aos impasses entre a educação e a singularidade. Consideramos que o projeto da educação formal incide na singularidade de todos os personagens envolvidos no processo de escolarização e produz sintomas. Portanto, as intervenções do Trapézio envolvem crianças, familiares e Escola. Interessa-nos a forma como a política pública da Progressão Continuada – P.C. – foi implementada e seus efeitos na clínica da queixa escolar. Há um hiato entre o que se idealizou e no que se transformou esta medida.

A idéia de melhorar os índices estatísticos da educação ligada à evasão escolar e repetência, que sustentou a medida da Promoção Automática, implementada no início do século XX, foi incorporada à adoção da P.C. como se tratasse da mesma coisa. Na escola a medida foi interpretada pelo educador como autoritária, desconsiderando os aspectos qualitativos da educação, distanciada do cotidiano escolar e pouco passível de elaboração e reflexão. O educador quando se refere a P.C. trata-a como idealista, construída por teóricos que desconhecem os conflitos da prática escolar. A medida sofre uma intensa resistência e descrédito.

Reconhecemos dois tipos de respostas dos educadores na implementação da P.C: uma criativa onde ele consegue se ater aos seus princípios, subverter o autoritarismo e a transformar conforme sua prática. Outra resposta, mais comum, é a anulação da medida em seu projeto original, já que práticas autoritárias tendem a destituir o educador de seu lugar de saber juntamente com o de responsabilidade. Assim, as políticas públicas são vistas como as responsáveis pelo fracasso escolar.

Para a criança e o adolescente se por um lado, a ausência de repetência evitou a submissão a situações traumáticas de muita rigidez, controle e punição, por outro levou equivocadamente também à desresponsabilização. Eles se vêem pouco implicados na

aprendizagem, não reconhecem conseqüências **diretas em seu investimento** para aprender e permanecem num estado de espera estéril, **como se aprender não os colocasse em conflito e não exigisse esforço.**

A potencial abertura para a singularidade do tempo de **construção de determinados** conhecimentos de cada aluno, na prática, produziu uma **ausência de referências e** estratégias de avaliação que indicassem para o aluno suas dificuldades. **Isso posterga a** percepção de eventuais problemas e também o tempo para intervenções.

Do ponto de vista das famílias vemos uma inversão na demanda de **repetência.** São os pais que vão a escola pedir que seus filhos repitam o ano **reconhecendo não** terem aprendido conceitos fundamentais. Quando a sugestão de repetência é uma indicação da escola, ela depende da aprovação dos pais, o que torna essas **decisões** arbitrárias, criando mais uma vez uma destituição do lugar de saber do educador. Além disso, a ausência de referências mais explícitas deixa os pais sem condições de **avaliar a** escolarização de seu filho.

A reflexão sobre os efeitos observados, na clínica, da P.C. revela, a precariedade e a falta de reconhecimento social da educação pública. As medidas variam de acordo com interesses politíqueiros e partidários, são aplicadas de forma autoritária, sofrem resistências e acabam muitas vezes amplamente distorcidas. Essa repetição incessante de políticas provisórias provoca o esvaziamento e o desinvestimento no saber de todos os envolvidos no processo educativo.

RELAÇÕES ENTRE RACISMO E FRACASSO ESCOLAR:IMPLICAÇÕES NO À QUEIXA ESCOLAR

Sylvia da Silveira Nunes

Faculdades Taboão da Serra – FTS

Atualmente, o racismo tem sido mais discutido. Mas nem sempre foi assim. Embora a abolição tenha sido há mais de 100 anos, é só a partir da década de 1950 que pesquisas mostram a persistência da crença da inferioridade dos negros de modo a denunciar o ideal de democracia racial como mito, o que significa dizer que as relações raciais no Brasil não são – nem nunca foram – harmoniosas como o mito da democracia racial anunciou. Ainda assim, a admissão do preconceito racial é pouco comum.

Muitas vivências de preconceitos são mais flagradas nas entrelinhas, nos olhares, nas ausências. Se a existência do racismo na realidade brasileira não é mais tão

questionada, o conceito de raça merece atenção quanto a sua **validade científica** e uso. Embora raça não seja um termo criado pela ciência, **ele recebeu o aval científico** principalmente no século XIX.

Porém, no decorrer do século XX, pesquisas puderam **comprovar que raça não existe**, pois não há diferenças biológicas entre os homens. Isto é, **todo ser humano tem a mesma capacidade de desenvolvimento em todos os domínios**. Mas se **raça não existe**, e se o racismo é a discriminação de pessoas por meio da idéia de raça, **esses termos podem ser utilizados?**

O problema é que a utilização do conceito de raça desde o século XVII **não é apenas no sentido de mostrar diferenças físicas entre grupos humanos, mas, sobretudo em hierarquizá-los, ou seja, definir, defender e justificar grupos de pessoas naturalmente superiores e inferiores**. E se a ciência já superou a idéia de raça, o mesmo não aconteceu com a necessidade social de hierarquizar grupos de pessoas, a fim de manter a organização social estruturada em classes privilegiadas e subordinadas.

Assim, raça continua a ser um conceito utilizado no cotidiano para separar e hierarquizar pessoas. A escola como espaço de construção e reprodução das relações sociais em hipótese alguma está ou esteve isenta de preconceitos. Muito pelo contrário, ela é um espaço privilegiado de demonstração de racismo e, também, de possibilidade de reflexão e superação deste.

Pesquisas atuais mostram a presença do racismo na escola por meio de falas preconceituosas de professores para os alunos; xingamentos entre os alunos, sem nenhuma recriminação do professor; uso de material didático em que o negro é pouco freqüente ou inferiorizado etc.

A presença do racismo na escola deixa marcas profundas na construção da identidade dos alunos. Se historicamente o negro foi acusado de pouco inteligente e com tendências ao crime – com o respaldo da ciência, no final do século XIX – tal preconceito ainda existe no cotidiano, e muitos negros percebem isso desde o início da vida escolar. A crença na incapacidade do negro se transforma em “profecia auto-realizadora” e mais uma vez vemos a vítima se tornar culpada pelo seu fracasso escolar. Se esse fracasso é construído coletivamente no processo de escolarização e se o racismo faz parte da escola, então, é preciso urgentemente atentar para as conseqüências do racismo, a fim de lutar contra essa poderosa arma de hierarquização social.

APRESENTAÇÃO

Nas duas últimas décadas, a Psicologia Escolar e Educacional tem avançado significativamente na compreensão dos processos de produção das queixas escolares, assim como na construção de propostas de intervenção realizadas em serviços-escola de Psicologia e demais equipamentos de atenção em saúde mental.

Tais avanços derivam da consideração do homem como ser social, que se humaniza no pertencimento a grupos e instituições, como a escola, o que indica caminhos a serem trilhados. Entre eles, destaca-se a necessidade de estudos mais aprofundados das dinâmicas institucionais, da participação da escola na construção dessas queixas, assim como o reconhecimento da relação de mútua constituição indivíduo-sociedade.

A realidade das instituições de ensino de Psicologia, no entanto, evidencia que tais conhecimentos não têm implicado, de modo geral, em práticas de atendimento que superem a abordagem tradicional de diagnóstico psicométrico e atendimento de cunho individualizante e positivista.

Para debater questões como essas, o Grupo Interinstitucional Queixas Escolares (GIQE), formado por profissionais de diversas instituições, realizaram o I, o II e o III Encontros de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar ocorridos, respectivamente, em Março de 2004, Abril de 2005 e Novembro de 2006. Dando prosseguimento às discussões, será realizado o IV Encontro de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar.

Este evento tem como objetivo geral conhecer, discutir e construir novas práticas de atendimento psicológico à queixas escolares que considerem a dimensão social do acontecer humano.

Destina-se a psicólogos e profissionais de Saúde e Educação implicados no atendimento às queixas escolares e ocorrerá nos dias **03 e 04** de maio de 2013, na Universidade São Judas Tadeu, em São Paulo, Capital.

RESUMO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

GRUPO DE DISCUSSÃO 1: “HUMILHAÇÃO SOCIAL” – PROF. DR. JOSÉ MOURA GONÇALVES FILHO (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Neste grupo pretendemos cumprir três principais tarefas de discussão: 1) a descrição de casos que assinalam o problema da humilhação social; 2) a determinação do problema como um problema psicológico (humilhação e angústia); 3) a determinação do problema como um problema político (humilhação social e dominação).

GRUPO DE DISCUSSÃO 2: “RACISMO E ESCOLARIZAÇÃO” – PROF. MS. ANTONIO CARLOS MALACHIAS (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO)

Refletir a temática das Relações Étnico-Raciais em perspectiva escolar e educacional dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais, instrumento legal instituído para orientar a execução da abordagem dessa temática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais problematizam criticamente as desigualdades sociais e étnico-raciais sugerindo conceitos e conteúdos a serem abordados em ambiente escolar.

GRUPO DE DISCUSSÃO 3: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CRIANÇAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO” – PROFA. MS. DEBORAH SERENO (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO)

A educação inclusiva é uma mudança de paradigma e isto envolve mudanças nos modos de ver, pensar e de agir. A inclusão de crianças com TGD nas salas de aulas regulares nos mostrou a importância de mudarmos de paradigma: de passar de um modelo do dano para o desafio, da patologia para a resiliência. Mostrou também a importância da criação de novos dispositivos para o trabalho na sala de aula e de articulação saúde- educação.

GRUPO DE DISCUSSÃO 4: “BULLYING” – PROFA. DRA. CARLA BIANCHA ANGELUCCI (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE)

É costumeiro, em situações escolares que, na ausência de adultos, as crianças encenem as relações as relações que conhecem. Sabemos também que crianças, quando longe do referencial adulto, relacionam-se, muitas vezes, fora dos padrões civilizatórios, ou seja, sem mediação ou reflexão. Assim, como pensar o tipo de relação que as crianças têm entre si e que vem sendo nomeada como bullying?

GRUPO DE DISCUSSÃO 5: “PRODUÇÕES ESCOLARES E ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES” – PROFA. DRA. ANABELA ALMEIDA COSTA E SANTOS PERETTA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)

Muitas são as produções e os registros realizados nos contextos escolares. Atividades desenvolvidas, correções dos professores, castigos, comunicações entre família e escola. O que revelam estes materiais? Como podem auxiliar na compreensão e intervenção junto às queixas escolares? Este Grupo de Discussão tem a proposta de apresentar reflexões sobre como as diversas produções escolares podem contribuir na Orientação à Queixa Escolar.

GRUPO DE DISCUSSÃO 6: EDUCAÇÃO E INTERFACES NA ASSISTÊNCIA SOCIAL” – PSICÓLOGA KELLY REGINA SOBRAL (CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL – OSASCO)

Neste grupo pretende-se apontar o papel da assistência social em tornar o destinatário da ação socioassistencial alcançável por uma política de educação que garanta o acesso e permanência do aluno em uma escola democrática e de qualidade. Para tanto, defende-se uma atuação dentro do CRAS de estímulo a consciência crítica e de incentivo ao protagonismo de pais e alunos no universo escolar. Também se aponta a queixa escolar como fator gerador de vulnerabilidade social, exigindo um olhar interdisciplinar entre assistência social e educação.

**GRUPO DE DISCUSSÃO 7: “INTERVENÇÃO JUNTO A EDUCADORES”
– PROF. DR. LUIS ANTÔNIO GOMES LIMA (UNIVERSIDADE SÃO JUDAS
TADEU)**

O eixo das discussões converge para a posição subjetiva dos professores frente ao seu trabalho de formação de crianças e adolescentes. Para tanto, o resgate da escolha profissional, em termos do seu sentido e de como ela toca o desejo de cada professor, a concepção de criança e adolescente no processo de escolarização e a trajetória de formação na área, serão temas a serem revisitados, no contexto de políticas públicas em educação que acabam por deixar à deriva as escolas e as pessoas que a compõem.

**GRUPO DE DISCUSSÃO 8: “ADOECIMENTO DOCENTE” – PROFA.
DRA. RENATA PAPARELLI (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO).**

O fracasso escolar de crianças e adolescentes vivido por uma grande parte dos estudantes das camadas populares no Brasil é um fenômeno complexo que pode ser estudado a partir de diversos olhares. Abordaremos essa questão focalizando um aspecto essencial: o sofrimento psíquico de docentes que vem se intensificando no interior de políticas de regularização do fluxo escolar que erradicam índices de reprovação e evasão, mas não constróem condições suficientes para a promoção do sucesso escolar.

**GRUPO DE DISCUSSÃO 9: “VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E QUEIXAS
ESCOLARES” – PSICÓLOGA ALEXANDRA MARI ITO (SERVIÇO
PSICOSSOCIAL DA PROGUARU E APOIO PSICOPEDAGÓGICO DA
FACULDADE ESPA)**

A violência doméstica é uma realidade presente, não somente nos noticiários, mas também no cotidiano de muitas das famílias que acompanhamos nas escolas. É um fator que não pode ser desprezado ou ignorado nos atendimentos clínicos a queixas escolares. Além disto, precisamos considerar e entender as relações entre situações de violência e o fracasso escolar.

**GRUPO DE DISCUSSÃO 10: “UMA OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL?” –
DRA. HELENA SINGER (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ) E
PSICÓLOGA CARLA LAM (NÚCLEO DE ESTUDOS EM SAÚDE MENTAL E
DA PSICANÁLISE DAS CONFIGURAÇÕES VINCULARES)**

Quando almejamos o sucesso da educação temos pressupostos do que é infância, família, escola etc. Essas fazem parte da sociedade que está em constante transformação, por isso também elas se transformam. A história da criança no Brasil é rica em sua diversidade. Resgatar essa história nos permite refletir sobre nossas possibilidades e enriquecer a infância. Já temos várias experiências com a escola democrática no Brasil, revelando a importância da educação ser um espaço integrado à cultura e ao desenvolvimento da sua comunidade, assim cada escola deve ter autonomia para uma identidade própria.

**GRUPO DE DISCUSSÃO 11: “DOCUMENTOS ESCRITOS DO
PSICÓLOGO” – PROFA. DRA. ADRIANA MARCONDES MACHADO
(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)**

Apresentaremos algumas discussões acerca dos relatórios escritos a serem entregues para os profissionais das instituições de ensino que encaminham alunos para serem avaliados pela psicologia. Denominamos esses escritos de cartas-relatórios e eles têm os desafios de analisar a construção da demanda e ser uma estratégia micropolítica para intervir na produção de alguns acontecimentos do cotidiano institucional.

**MESA DE ABERTURA - “MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO
DO PSICÓLOGO JUNTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES”**

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza (Universidade de São Paulo) e
Profa. Dra. Maria Aparecida Affonso Moysés (Universidade Estadual de
Campinas)

**MESA-REDONDA DE ENCERRAMENTO: “POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO E SAÚDE: SUBSÍDIOS PARA ATENDIMENTO PSICOLÓGICO
ÀS QUEIXAS ESCOLARES”**

Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e

Profa. Dra. Ianni Regia Scarcelli (Universidade de São Paulo)

