

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELOISA HILSDORF ROCHA GIMENEZ

**INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR EM UM NÚCLEO
EDUCACIONAL: PERCURSOS E CONTRIBUIÇÕES**

CAMPINAS

2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

G429i Gimenez, Eloisa Hilsdorf Rocha
Intervenções da psicologia escolar em um núcleo educacional: percursos
e contribuições / Nelson Figueiredo de Andrade Filho. – Campinas, SP: [s.n.],
2011.

Orientadora: Ângela Fátima Soligo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Intervenção pedagógica. 2. Psicologia educacional. 2. Exclusão I.
Soligo, Ângela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

11-060 /BFE

Título em inglês: Educational psychology interventions in an educational center: paths and contributions

Keywords: Educational intervention; Educational psychology; Exclusion

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Ângela Fátima Soligo (Orientadora)
Profª. Drª. Carla Biancha Angelucci
Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite
Profª. Drª. Marilene Proença Rebello de Souza
Profª. Drª. Beatriz Belluzzo Brando Cunha

Data da defesa: 22/02/2011

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail: ehrocha@bol.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR EM UM NÚCLEO EDUCACIONAL:
PERCURSOS E CONTRIBUIÇÕES**

Autor: Eloisa Hilsdorf Rocha Gimenez
Orientador: Ângela Fátima Soligo

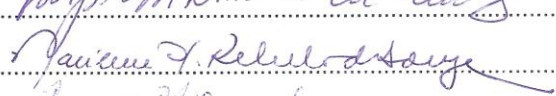
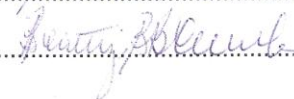
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Eloisa Hilsdorf Rocha Gimenez e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 22/02/11.....

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:


.....

.....

.....

2011

Gimenez, Eloisa Hilsdorf Rocha. *Intervenções da Psicologia Escolar em um núcleo educacional: percursos e contribuições*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011, 317 p.

RESUMO

Crianças são encaminhadas com queixas escolares constantemente e desnecessariamente para serviços especializados. Estão sendo diagnosticadas erroneamente, o que contribui para estigmatizá-las. Filas de espera para atendê-las são uma realidade e a demanda crescente clama por outras intervenções. Foi por reconhecer tal situação que a coordenadora de um núcleo educacional, que tem como propósito atender queixas escolares, solicitou o trabalho de uma assessoria em Psicologia Escolar, da qual fiz parte junto com outra profissional que também é psicóloga. Realizamos este trabalho durante um ano e três meses e foi por intermédio dele que defini que o núcleo educacional e o trabalho da assessoria fariam parte de minha pesquisa de doutorado. Para tanto, estabeleci os seguintes objetivos: 1) Analisar o funcionamento do núcleo educacional e investigar se ele atende efetivamente a proposta de acolhimento da demanda escolar; 2) Conhecer e analisar as concepções sobre o núcleo dos profissionais que trabalham neste local, bem como de diretores, coordenadores e professores; 3) Compreender as modificações ocorridas no funcionamento de um núcleo educacional a partir das intervenções da assessoria escolar. Participaram desta pesquisa 31 sujeitos, entre funcionários do núcleo, diretores, coordenadores e professores da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. Todos responderam a entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e posteriormente transcritas. Além deste instrumento, utilizei-me de registros em diário de campo e de registros ampliados. Os dados foram analisados qualitativamente de acordo com a teoria defendida por González Rey (2002; 2003; 2005) e os resultados mostraram que as intervenções que o núcleo realizava e a forma como ele estava estruturado contribuíram para perpetuar o processo de estigma e exclusão escolar, embora fora proposto com objetivo contrário a este. Foi possível verificar que ainda é grande a expectativa para que o núcleo educacional intervenha diante das queixas escolares a partir de uma perspectiva médica e clínica. Mediante isto e devido ao fato de vários profissionais que integram o núcleo discordarem que este seja seu propósito, está ocorrendo um movimento em busca de diálogos para que os papéis e funções do núcleo sejam devidamente estabelecidos. Este movimento foi compreendido como favorável, pois anteriormente à assessoria ele não ocorria. Transformações ocorreram e puderam ser compreendidas por intermédios das mudanças nas concepções, nas práticas e no funcionamento do núcleo. Este local passou a direcionar suas intervenções também para o contexto escolar, o que está permitindo maior diálogo e integração com as escolas. Os profissionais, em sua maioria, avaliaram a assessoria como algo positivo, reconheceram sua contribuição e manifestaram necessidade de serem novamente assessorados. Este processo será extremamente válido, pois poderá contribuir para que o núcleo caminhe, cada vez mais, em direção à melhoria do processo de escolarização. Acredito que os resultados apresentados poderão contribuir com isto ao apontarem caminhos mais críticos e menos naturalizantes no trabalho com as queixas escolares.

Palavras chave: Queixas escolares. Psicologia Histórico-Cultural. Exclusão

Gimenez, Eloisa Hilsdorf Rocha. Educational psychology interventions in an educational center: paths and contributions. Thesis (doctor's degree). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011, 317 p.

ABSTRACT

Due to school complaints, children are constantly and unnecessarily sent to specialized treatment centers. They have been wrongly diagnosed with specific disorders, which help their stigmatization. Waiting in line to be attended is part of their routine and reality, and the increasing numbers of such cases demand immediate intervention. Moved by such conditions the coordinator of an Educational Center, who keeps as her main purpose to attend these complaints, asked for the help of an Educational Psychology consultant group, of which I took part, together with another professional psychologist. We carried this consultancy work for one year and three months and it was because of it that I decided that both the Educational Center and the advisory work would be part of my doctoral study. In order to carry out my research, the following objectives have been established: 1) To evaluate the way the Educational Center worked and to analyze whether it effectively attends school demands; 2) To get to know and to evaluate the conceptions about the Educational Center held by the professionals working there, as well by the directors, coordinators and teachers; 3) To understand the changes which took place as far as the way the Educational Center functioned, as a result of the school advisory group interventions. Thirty one subjects participated in this study, among which we can mention Educational Center workers, as well as, some Public Primary School directors, coordinators and teachers of a small city located in the countryside of São Paulo State. All participants answered semi-structures interviews, which were recorded and transcribed afterwards. Besides this research instrument, field diaries were also used. Data was analyzed on qualitative basis, according to the theory supported by González Rey (2002; 2003; 2005). Results have shown that the way the Educational Center was structured and the interventions it made contributed to maintain the stigmatizing process students suffered and to school exclusion, even though its main objectives were originally opposite to these factors. It was also possible to verify that the expectancy is still very high in order for the Educational Center to treat school complaints from a medical and clinical perspective. In face of these excluding processes and due to the fact that many professionals that made part of the Educational Center did not agree with them being its main goals, a movement towards a dialog among participants has been taking place, so that the roles and objectives of the Educational Center can be more appropriately established. Such a movement has been seen as positive, once it did not take place before the consulting work existed. Changes have happened and could be better understood through the changes in the conceptions, the practices and the working structure of the Educational Center. This place has started to also direct its interventions to the school context, which has allowed a bigger dialog and integration among schools. Most of the professionals involved considered the consulting work as something positive, recognized its contribution and showed interest in its future continuation. This process will be of extreme value, because it can help the Educational Center to follow its path, in an ever better and stronger way, towards the improvement of the educational process. I believe that the results shown can contribute to such improvement, as it shows more critical and less naturalizing ways as far as the work with school complaints is concerned.

Keywords: School complaints. Cultural-Historical-Psychology. Exclusion.

Dedico este trabalho a todas as crianças que, vítimas de um sistema escolar excludente, sofrem arduamente as consequências. Dedico também a todos aqueles que verdadeiramente se preocupam com a Educação e que lutam para melhorá-la a cada dia.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Ângela Soligo, meu eterno agradecimento. Seu acolhimento, suas sábias palavras, seu jeito especial, carinhoso e tranquilo de ser, me ensinaram muito e estão registrados em minha memória e em meu coração. Quero que saiba que você foi e continuará sendo sempre um anjo que caiu do céu!.

Aos participantes de minha pesquisa, à “Claudinéia” e à “D. Irene”, também agradeço, pois o tempo de convivência e o trabalho que realizamos juntos me ensinaram muito! Sinto saudades de vocês!.

Aos professores da banca examinadora, quero que saibam que, além de admirá-los, estou me desenvolvendo para, quando “crescer”, ser como cada um de vocês!.

Muitas outras pessoas foram importantes para mim, pois me ajudaram durante toda a trajetória de doutorado. Cada uma a sua maneira e por meio de diferentes contribuições me auxiliaram e me ajudaram a concluir este doutorado. Claudia (minha querida irmã), Carol Aragão, Paula Saretta, tio Mauri, Cláudia Sandroni, Josi Albertini, Flávia Asbahr, muito obrigada!. Vocês foram essenciais e são pessoas muito especiais!.

Por último, e obviamente não menos importante, agradeço muito meus pais, Eurípedes e Marly, pela vida e pelas inúmeras oportunidades. Amo muito vocês!.

Ao meu lindo filho Cauã e ao meu marido César, agradeço a compreensão pelos inúmeros momentos em que precisei me ausentar para concluir esta etapa. Pacientemente, vocês souberam me esperar e, agora, esta etapa está concluída e, portanto, eu sou somente de vocês! Vocês são lindos e são os meus amores!

SUMÁRIO

1 CAMINHOS PERCORRIDOS: O PROCESSO DE CONTRUÇÃO DA PESQUISA ...	01
1.1 Contando um pouco da minha história: do ensino infantil à tese de doutorado	01
1.2 Assessoria: um convite feito à Psicologia para integrar um núcleo educacional.....	12
1.2.1 Primeiros passos em busca de parcerias, propostas e de (outras) intervenções: caminho percorrido entre setembro e dezembro de 2007	15
1.2.1.1 Outros muitos passos: percorrendo (e revivendo) a trajetória realizada durante o ano de 2008	21
1.3 Inquietações e inspirações: hipóteses e objetivos da pesquisa	33
1.4 O processo de sistematização dos dados: natureza da pesquisa, instrumentos e sujeitos	36
1.5 O processo de análise dos dados: contribuição da Psicologia Histórico-Cultural ...	39
 2 A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E SUAS RELAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	 43
2.1 A trajetória da Psicologia, sua história e sua constituição como ciência	43
2.1.1 Vigotski e a criação de uma “nova psicologia”: o nascimento de um novo homem a partir de uma nova leitura de mundo	53
2.1.2 Trajetória da Psicologia e suas relações com a Psicologia Educacional: uma história que mostra a formação dessa ciência e dessa área de atuação atrelada às raízes médicas	57
2.1.3 Fracasso escolar: breves considerações sobre suas raízes históricas e os mitos que se perpetuam. Como desconstruí-los?	66

3	ENCAMINHAMENTOS (DA ESCOLA) E PRÁTICAS (PSICOLÓGICAS): PROBLEMATIZANDO AS AVALIAÇÕES E OS LAUDOS PSICOLÓGICOS.....	73
3.1	Demandas da escola, produções de encaminhamentos e ações da Psicologia mediante a queixa escolar. O que a Psicologia fez (faz) com isto?	73
3.1.2	Avaliações e laudos psicológicos: uma discussão mais do que emergente na construção de outras práticas	82
4	COMPREENDENDO A ESCOLA, AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO: QUE PROCESSOS (EXCLUDENTES) SÃO ESTES?	101
4.1	Escola: Reflexões sobre esta instituição e sua relação com a sociedade.....	101
4.1.2	Diferenças, (in) exclusões e subjetividades: a escola e a Psicologia contribuem em quê? Para quê(m)?	111
5	CONTRIBUIÇÕES DE TEORIAS E PRÁTICAS CRÍTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: A ATUAÇÃO POLÍTICA E COMPROMISSADA DO PSICÓLOGO EM PROL DE UM MUNDO MAIS JUSTO E DIVERSO.....	127
5.1	A Psicologia no contexto educacional e escolar: contribuições da abordagem histórico-cultural em favor da maioria excluída	127
5.1.2	Especificidades e intervenções da Psicologia Educacional e Escolar.....	136
6	COMPREENDENDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS	143
6.1	Quadro de resultados: dimensões e conjuntos temáticos	144
1ª	Dimensão - Objetivos do núcleo	147
2ª	Dimensão – Expectativas.....	151
3ª	Dimensão - Funcionamento do núcleo e assessoria.....	167
4ª	Dimensão - Funcionamento do núcleo após término da assessoria	186
5ª	Dimensão - Dificuldades e problemas.....	210
6ª	Dimensão – Demanda	230
7ª	Dimensão - Núcleo ideal.....	243

7 REDIMENSIONAMENTO DO NÚCLEO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA 2011	255
8 PERCURSOS DE UM NÚCLEO EDUCACIONAL: COMPREENSÕES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	269
REFERÊNCIAS.....	281
ANEXO 1 – PRIMEIRO PROJETO DA ASSESSORIA	291
ANEXO 2 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO – ANTERIOR.	293
ANEXO 3 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO – ATUAL	294
ANEXO 4 – RECURSOS – ASSESSORIA.....	301
ANEXO 5 – TABELA DOS REGISTROS AMPLIADOS	302
ANEXO 6 – REGISTRO AMPLIADO (RA20)	303
ANEXO 7 – TABELA DAS ENTREVISTAS.....	304
ANEXO 8 – ENTREVISTA	305
ANEXO 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	306
ANEXO 10 – TABELA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	307
ANEXO 11 – REGISTRO AMPLIADO (RA06)	309
ANEXO 12 – REGISTRO AMPLIADO (RA08)	311
ANEXO 13 – NÚCLEO EDUCACIONAL: HISTÓRICO DE INTERVENÇÕES	312
ANEXO 14 – REGISTRO AMPLIADO (RA38)	315
ANEXO 15 – PROPOSTA NÚCLEO-2011	317

1 CAMINHOS PERCORRIDOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1 Contando um pouco da minha história: do ensino infantil à tese de doutorado

*Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo...*

*Corro o lápis em torno
Da mão e me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos
Tenho um guarda-chuva...*

Iniciei a narrativa com uma música de que gosto muito. Muito mesmo. Esta música, além de me trazer recordações muito boas de minha infância, se relaciona com a minha vida. Procurarei narrar aqui algumas dessas lembranças.

Lembranças da minha vida e, portanto, também da escola. Vida esta que me colocou na escola quando ainda bem pequenina, com apenas três anos. Parte desta trajetória será aqui narrada e alguns episódios marcantes foram selecionados na tentativa de ilustrar ao leitor que, para mim, a escola é parte essencial de minha existência.

As minhas marcas e (algumas) cicatrizes deixadas por uma trajetória escolar serão aqui registradas. Acontecimentos bons e ruins foram lembrados com intensidade e estarão presentes. Tentarei mencioná-los. Tentarei ilustrar os efeitos da escolarização na minha constituição. Estes são parte de mim e se relacionam inclusive com a tese que aqui apresento. Escolas...

Ciente de que minha história é marcada por vários fatores e dimensões que me constituíram (e que ainda me constituirão) como ser humano e que minha subjetividade está entrelaçada a esta combinação de fatores, priorizarei em minha narrativa a dimensão escolar.

Lembranças de minhas escolas... Posso afirmar que minha trajetória escolar está marcada por vivências que deixaram saudades. Muitas saudades. Lembro-me de minha 1ª escola, a qual adentrei com 3 anos. Chamava-se “A Perereca”. Que delícia de lugar! Adorável “tia Lilian”... Era uma escola tão legal, tão legal, que, aos finais de semana, queria frequentá-la. Sentia falta. E me contam que sempre perguntava: *Hoje eu não vou pra escola?* Quando a resposta era negativa, eu indagava: *Por quê???* Até que, um dia, entendi que aos finais de semana as escolas estão fechadas!

Vivi nessa escola momentos muito prazerosos: areia, parquinho, gira-gira, troca da areia velha por nova usando um baldinho (hoje conto esta situação para meu filho – lembranças gostosas...) e teatros de fantoches (adorava quando meu irmão mais velho se apresentava). Sentia-me importante (coisa de criança) e dizia: *Hoje meu irmão vem aqui!* Era uma alegria e tanto! Aniversários na escola. Meus aniversários na escola, feitos com todo o carinho e capricho que D. Marly, a minha “mami”, sempre teve! Todos adoravam.

Massinhas e desenhos também faziam (e muito) parte desta história. Amava quando minhas produções eram elogiadas. Uma prática frequente era que o aluno fosse nas outras classes para mostrá-las. E aí todos em coro (com uma entonação que ecoa em minha memória) e batendo palmas diziam: *Ela merece, ela merece!* Para mim, isto era muito bom! Com uma mistura de vergonha e satisfação, adorava bater na porta das salas ao lado. Hoje, ao me recordar disso, acho engraçado. Tempos que não voltam, mas que deixaram saudades...

Ir à escola de perua. Este era o meu transporte. O “tio” Benedito passava sempre pontualmente para me buscar. Voltar no “cocho” junto às outras colegas, comer *gloss* líquido... era tudo tão divertido! Um dia “peguei” (sem pedir) o imã de São Benedito que ficava no retrovisor da perua. Quis presentear minha mãe, afinal ela iria adorar, pois era muito religiosa. Mas acabei devolvendo, porque minha mãe desconfiou que eu não havia pedido... Lembro-me de sentir culpa e também de não ter a dimensão do que a minha ação significava, pois o que mais queria era agradar a minha mãe. Tinha certeza (hoje não mais!) de que ela iria adorar...

Acredito que a escola tenha me proporcionado experiências de socialização importantes. Acredito que foi nela que também minhas aprendizagens sobre respeitar o gosto do outro, dividir (e não dividir também!), valorizar o meu trabalho e o trabalho alheio tenham se iniciado. Valorizar e respeitar. Marcas importantes...

Assim, ao reviver esta história, vejo que gostava de tudo, gostava das atividades propostas: brincar na areia, no parquinho e com massinha, ouvir histórias, fazer desenhos, recortes, escrever... A escola me ensinou que aprendizagem e prazer caminham juntos. Ensinou-me a gostar de estar na escola!!!

*Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho
Azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota
A voar no céu*

*Vai voando
Contornando a imensa
Curva Norte e Sul
Vou com ela
Viajando Havaí
Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela
Brando navegando
É tanto céu e mar
Num beijo azul...*

O prazer pela escola me acompanhou. Lembro-me de minha alegria e ansiedade nas vésperas de meu 1º dia de aula como aluna do 1º ano. Nova escola e novos amigos. Nova professora. Alegria, medo e muita expectativa. Estes sentimentos me acompanharam nessa minha nova trajetória.

Este novo contexto também me ensinou coisas novas... Foi na nova escola, tradicional da cidade, que aprendi que era preciso ser uma aluna disciplinada. Desobedecer às ordens impostas? Nem pensar, era xingamento na certa. Os olhares de desaprovação eram então direcionados para alguns alunos. Nunca para mim. Estava aprendendo a ser uma aluna disciplinada. Eu e tantos outros...

Essa nova escola me ensinou a cumprir com as tarefas propostas e a fornecer as respostas certas (aquelas iguais às que estavam no livro...). Fui alfabetizada por meio da cartilha *Caminho Suave* e, assim, não poderia me esquecer do Z de Zazá. Aliás, ainda hoje, toda vez que tenho que pronunciar esta letra, automaticamente a Zazá me acompanha!

Esta escola me ensinou a não falar em hora errada (!), a escutar primeiro, a memorizar e a... repetir! Cinquenta questões de estudo para a prova e, destas, dez deveriam ser respondidas na avaliação. Pergunta: *O que é ilha?* Resposta correta: *Ilha é uma porção de terra cercada de água por todos os lados*. Pacientemente, meu avô Jorge estudava comigo e checava se estava tudo memorizado.

Estas foram marcas significativas. Deixaram-me cicatrizes... Prazer existia, mas não apenas...

Nesta escola também tive medos. Medo de ser reprovada. Medo de não saber. Lembro-me muito bem de uma professora cuja prática amedrontava os alunos. Suas estratégias de aula e posturas não eram boas. Discriminar alunos era algo que ocorria. Alguns apelidos para ilustrar: “*loucona da aldeia*” e “*pamonhona mole*” (este era para a Tati que nunca terminava as atividades no mesmo tempo que os demais da sala). Situações desagradáveis... Porém, com essa professora, aprendi a não fazer tais atos. Tais atitudes não comporiam o meu “rol” de comportamentos...

Esta escola a qual frequentei até a minha 8ª série, quando tinha meus 14 anos, também me proporcionou MUITAS outras experiências, ricas e importantes. Deixou marcas profundas e significativas. Marcas importantes. Menciono duas outras professoras que fugiram dos padrões que aquela escola, naquela época, pregava. D. Rita e D. Quitéria. Elas estão entre as minhas professoras inesquecíveis. D. Rita de Português e D. Quitéria de Ciências. Foram e são exemplos de educadoras. Pensar, questionar e não oferecer algo pronto, mas deixar o aluno criar, inventar e buscar faziam parte de suas práticas educacionais. Confesso que foi difícil sair das garras da repetição. Criar era algo que eu novamente estava aprendendo. Acredito que consegui...

*Entre as nuvens
Vem surgindo um lindo
Avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar...*

*Basta imaginar e ele está
Partindo, sereno e lindo
Se a gente quiser
Ele vai pousar...*

Além dessas boas experiências, a escola me proporcionava outras vivências. Gincanas, teatro e esporte são alguns exemplos. Adorava participar das peças teatrais e dos treinos de vôlei. Estas atividades me fascinavam (e fascinam). A peça com a história do galo Marquês, de autoria de Ganymedes José, foi inesquecível! Ensaios, expectativas, emoções e muitas risadas! Até hoje, minhas amigas e eu nos lembramos do “Teatro do Cendino” com muitas saudades. Fui a mãe do personagem principal: Cendino... Recordações boas de um tempo que não volta... Adorava!

Gincanas também aconteciam e eu as amava! Jogos colegiais então... Que legal! *Passou, passou, passou um avião e nele tava escrito “Coronel é campeão”*. E éramos campeões mesmo. Nós arrasávamos no vôlei e quase sempre no basquete. Amava os treinos. Toda segunda, quarta e sexta-feira. Sexta-feira? Alegria na certa! Cachorro-quente pelo caminho e, quando chegasse em casa, meu sobrinho Saulo, tão pequenino (hoje um homem lindo e sempre admirável) estaria lá junto de minha irmã. Eles moravam em São Paulo nesta época... Adorava o “clima” de sexta-feira. Saudades...

Por falar na minha irmã (Claudia), acredito que também aprendi a estudar com ela, afinal ela sempre estudou MUITO! Vivia em cima dos livros e eu, mesmo pequena, presenciava isto como uma rotina em sua (nossas) vidas! Parecia-me interessante estudar, afinal via que ela o fazia com prazer. E assim fui percebendo que estudar era legal mesmo! Apesar de muitas vezes difícil e de exigir esforço e dedicação, era algo que também fui aos poucos fazendo.

Os anos foram se passando e agora também podia paquerar na escola e com certa facilidade os meninos da escola vizinha... espiá-los pelo muro que era

grudado na minha escola... Estas e tantas outras situações fizeram parte de “minha escola”... Escola que significou e significa lugar de amizade e aprendizagem, lugar quase sempre legal, divertido e, com certeza, imprescindível...

Mudança de escola: do Coronel para o Liceu. Eram escolas vizinhas e tivemos que mudar, afinal o ensino no Coronel se encerrava na 8ª série.

*Numa folha qualquer
Eu desenho um navio
De partida
Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida...
De uma América a outra
Eu consigo passar num segundo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo...*

O 2º Colegial? Ah... Nesta época o importante da escola para mim eram os encontros e convívio social. As matérias? O vestibular? Estavam, neste momento, em segundo plano... O namoro é que estava em 1º lugar. Como não me recordar de meu irmão Beto cantando para mim uma música da Marisa Monte que frisava a minha entrada na adolescência: “*de manhã cedo já está pintada...*”?

A escola, assim, continuava sendo um lugar em que eu gostava de estar, um lugar que eu desejava e no qual queria estar. Quase sempre.

O vôlei e os campeonatos continuavam. Continuava a paquera pelos muros da escola... Assim, entre aulas (muitas chatas e algumas interessantes!) paqueras e vôlei, este ciclo foi encerrado. Havia terminado o 3º colegial e estava decidida a prestar Psicologia.

*Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente
A esperar pela gente
O futuro está...*

Passei no vestibular! Passei no curso de Psicologia (curso que amo de paixão!) e fui estudar na PUCCAMP. Novo contexto, nova cidade, novos amigos, novos olhares. Expectativas mil e inseguranças também. Sucessos e tropeços...

Mas continuava sendo uma aluna disciplinada. Cumpria com as tarefas propostas, lia, estudava... As disciplinas (em sua maioria) me fascinavam. Continuei a ser a aluna aplicada e responsável que os anos de escolaridade me ajudaram a constituir, afinal tais anos me ensinaram a gostar de estar na escola e de estudar.

Como a maioria dos estudantes de Psicologia, ingressei na faculdade pensando em ter meu consultório e atender pacientes. No entanto, no 4º ano de curso, fui apresentada à Psicologia Escolar e à professora Ana Aragão, como carinhosamente a chamamos. Fui seduzida! Ana Aragão e os conhecimentos desta área modificaram os rumos (supostos rumos) de minha trajetória. Este é mais um exemplo da importância de um professor nas escolhas de seus alunos...

Em meu 5º ano de curso optei por fazer um de meus estágios em uma escola, trabalhando com um grupo de formação de professores e tendo como supervisora a “minha” Ana Aragão... Realizei este estágio em uma escola municipal na cidade de Campinas-SP, onde trabalhei com dois grupos de professoras. As reuniões com cada grupo aconteciam uma vez por semana e tinham duração de 1h30 minutos cada. Um dos grupos era coordenado por mim e havia outra estagiária que me acompanhava. No outro grupo, isto se invertia, ou seja, eu acompanhava minha colega, enquanto ela o conduzia. Ambos os grupos tiveram início em março de 1999 e seu encerramento se deu em dezembro deste mesmo ano.

Durante os encontros, tivemos a oportunidade de, por meio de atividades diversas, discutir os temas que foram previamente selecionados pelas próprias professoras participantes logo no início de nosso trabalho, tais como: relacionamento interpessoal, indisciplina e motivação. Gostei muito de ter tido esta experiência e posso afirmar que ela me propiciou aprendizagens significativas.

Fui percebendo que o caminho estava sendo trilhado e que a escolha pela área educacional já se fazia presente em minha história e trajetória profissional.

Foi então que decidi, logo após a minha formatura, fazer um curso de aprimoramento profissional em Psicopedagogia Institucional oferecido pela PUCCAMP. Após ser aprovada no processo de seleção, concluí-o em um ano.

Neste aprimoramento, realizei principalmente atendimentos individuais, na clínica de Psicologia, a crianças e adolescentes que eram encaminhados, em sua maioria, pelas escolas, com queixas escolares. Trabalhos grupais nesta perspectiva também foram realizados, porém em menor número quando comparados aos atendimentos individuais. Realizei também nas escolas, junto a uma amiga recém formada, trabalhos de orientação sexual com grupos de adolescentes.

Hoje, ao estudar justamente a queixa escolar e as formas de intervenções destinadas a ela, percebo que também reproduzi, em minha prática, aquilo que hoje nesta tese critico. Porém, penso que isto seja parte da vida, parte de um caminho que deve ser repleto de novos conhecimentos e, portanto, de muitas outras aprendizagens. Afinal somos eternos aprendizes...

Posteriormente a esse aprimoramento, meu caminho na educação continuou e novos conhecimentos e transformações ocorreram. Por meio de um trabalho realizado durante um ano na ACADEC (Ação Artística para Desenvolvimento Comunitário), uma organização não governamental (ONG), conheci o Teatro do Oprimido. Este foi criado por Augusto Boal (teatrologista brasileiro), o qual se baseou na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, para compor as intervenções e técnicas que hoje fazem parte de inúmeros trabalhos comprometidos com a conscientização e transformação de maiorias excluídas. Foi por meio desta ONG que desenvolvemos trabalhos em escolas, realizando projetos preventivos sobre DSTs/Aids. Posso afirmar que os trabalhos realizados e o contato com uma nova literatura e técnicas me proporcionaram novos olhares e consolidaram outros que já estavam em formação, o que contribuiu sobremaneira para minha trajetória pessoal e profissional.

Foi após um ano de trabalho nessa ONG que resolvi ingressar no mestrado em Psicologia Escolar, também na PUC-Campinas. Fui pesquisar, em uma escola, *as crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem*. Cabe destacar que este trabalho contém (e muito) a influência da Ana Aragão (mais uma vez) e isto pode ser notado inclusive nas minhas citações, as quais estão repletas de suas contribuições.

Ainda no mestrado, tornei-me professora do Ensino Superior e iniciei minhas atividades acadêmicas no curso de Educação Física. Neste período, também trabalhava junto a minha irmã com um grupo de professores de línguas estrangeiras que atuavam no ensino municipal.

A fim de aprimorar meus conhecimentos, matriculei-me como aluna especial em uma disciplina intitulada “Psicopedagogia e Educação Física”, na UNESP, em Rio Claro. Esta disciplina era ministrada pelo Prof Afonso Antonio Machado. Hoje meu querido amigo e eterno professor... Com ele aprendi MUITO. Novos olhares, novos autores e novos saberes... transformadores.... Marcas dessa disciplina estão enraizadas em mim. Compreender a necessidade de estudar Filosofia e Sociologia, compreender as relações destas com a Psicologia, compreender que política e ciência caminham juntas e verificar que a Psicologia é social foram ganhos obtidos por meio de suas excelentes aulas. Enfim, ele é um professor inesquecível...

E, assim, minha trajetória continuava. Buscas contínuas... Concluí o mestrado, continuei na docência e iniciei alguns trabalhos em escolas. Foi então que resolvi prestar o Doutorado em Educação e, ao ser aprovada, iniciei meu percurso na UNICAMP, tendo como orientadora a minha antiga e estimada (ex-) Prof^a Ana Aragão.

Esta história, a qual narro brevemente aqui, serve para ilustrar a força e influência que professores, estudos e práticas profissionais exercem na vida pessoal, acadêmica e profissional de uma pessoa.

Conforme relatado, entre as inúmeras influências, a recebida pela mestra Ana Aragão deixou suas marcas, mesmo não me acompanhando por todo o doutorado, conforme explicarei.

Os primeiros dois anos de doutorado foram de especulações teóricas na busca pela compreensão da docência. Meu projeto inicial tinha como parte de seus objetivos compreender a relação das histórias de vida de professores universitários com a sua escolha pela profissão e a relação disto com sua prática pedagógica. Foi durante estes dois anos iniciais de doutorado que engraidei e meu filho (Cauã), que fora tão desejado, ocupou toda e qualquer cena. Em relação

ao doutorado não foi diferente. Estava admiravelmente invadida pela experiência da maternidade (a mais linda e indescritível de todas!). Acabei tirando licença por um período e, ao voltar, continuei com os afazeres do doutorado (cursei as disciplinas e estudava autores diversos). Continuei minha trajetória, embora não estivesse certa se continuaria pesquisando aquilo que me propus inicialmente, quando ingressei no doutorado. Neste momento, havia também assumido a coordenação de um curso de Psicologia, no qual permaneço até o momento.

Assim, minha prática profissional estava atrelada à coordenação e à docência no curso de Psicologia e eu ainda não havia encontrado certamente aquilo que desejaria pesquisar. Isto só se tornou possível após o meu ingresso como assessora em um núcleo educacional.

Continuava a caminhar... E foi após a construção e desconstrução de alguns projetos que percebemos, Ana e eu, que nossos interesses de pesquisa não caminhavam mais na mesma direção. Não mais me interessava compreender e estudar a docência e cada vez mais percebia que meus interesses se distanciavam dos estudos aos quais Ana estava vinculada. Assim, novos caminhos precisariam ser percorridos. Hoje entendo que esta situação era inevitável (e irreversível) pelo motivo justificado acima.

*E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença
Muda a nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar...*

A busca por um novo encontro foi realizada e novas escolhas na área educacional também. Para isto, fiz contato com a Prof^a Ângela Soligo, uma vez que gostaria de tê-la como minha orientadora. Após ser aceita, fui muito bem acolhida tanto por ela (como orientadora) como pelo grupo DIS (Diferenças e Subjetividades em Educação), do qual ela faz parte, assim como eu hoje o integro. Afirmo que um novo encontro aconteceu e novas descobertas também, as quais marcam o sentido de minhas reflexões atuais. O contato e o envolvimento neste

grupo de pesquisa permitiram que as minhas novas inspirações se concretizassem.

Assim, tive novamente a oportunidade e o privilégio de ter sido aluna de excelentes profissionais. Pessoas e professores marcantes e essenciais. Entre eles, os admiráveis Silvio Gallo e Ângela Soligo. Regina Souza, Sérgio Leite, Inês Petrucci e Betti Mercuri também cruzaram o meu caminho e me ensinaram muito! Admiráveis, competentes e afetuosos...

Um novo caminho e um novo encontro aconteceram e tornaram possível meu sonho de pesquisadora. Fazer parte do grupo DIS e iniciar um trabalho de assessoria em um núcleo educacional permitiram que eu me encontrasse como pesquisadora e realizasse a tese a qual me proponho a defender e tenho o prazer em apresentar.

Para tanto, faz-se necessário contextualizar o referido núcleo educacional e os motivos que me fizeram ingressar nele como assessora.

*Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela
Que um dia enfim
Descolorirá...*

*Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
(Que descolorirá!)
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
(Que descolorirá!)
Giro um simples compasso
Num círculo eu faço
O mundo
(Que descolorirá!)*

1.2 Assessoria: um convite feito à Psicologia para integrar um núcleo educacional

Fomos convidadas como psicólogas, Claudinéia¹ e eu, a realizar um trabalho de assessoria em um núcleo educacional de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Explicarei posteriormente como se deu este convite, os motivos que o explicam, bem como a forma como ingressamos no núcleo como assessoras. Antes disso, faz-se necessário contextualizar o núcleo educacional.

Esse núcleo foi inaugurado em 2001 e foi proposto pelo prefeito da cidade a partir do conhecimento que ele teve de um núcleo semelhante existente em outro Estado. O núcleo educacional pertence à Secretaria Municipal da Educação, a qual é responsável pelo ensino infantil e fundamental até o 5º ano. Foi devido à municipalização do ensino, ocorrida em 1998, que os anos escolares posteriores ao 5º ano ficaram sob a responsabilidade da Secretaria Estadual.

Na proposta sobre o núcleo descrita no Plano Municipal de Educação, consta, como parte de seus objetivos, a realização de atendimentos e de práticas preventivas, além da criação de cinco polos (núcleos) distribuídos em cinco localidades diferentes no mesmo município. Apresentarei abaixo as propostas de trabalho desenvolvidas pelos profissionais que integraram e integram esse local e afirmo que, apesar da criação dos polos ser ainda o objetivo para o núcleo, isto não se concretizou, conforme discutirei posteriormente.

Inicialmente, em 2001, quando o núcleo foi inaugurado, poucos eram os profissionais que nele atuavam. O quadro profissional era composto por apenas duas psicólogas, uma psicopedagoga, um assistente social e uma fonoaudióloga.

O trabalho realizado se restringia a triagens e avaliações, não havendo outras intervenções, conforme apontou a coordenadora do Núcleo.

[...] Eles apenas triavam o aluno e mandavam pra sala de aula sem saber muito o que fazer, porque, para atender, eram poucos profissionais (Irene-25/03/09).

¹ Todos os nomes utilizados são fictícios para manter sigilo quanto à identificação dos sujeitos.

Foi apenas no final de 2003, por meio de um concurso público, que um novo quadro de profissionais começou a fazer parte do núcleo educacional. Foi neste ano também que o núcleo passou a funcionar em outro local e que atendimentos começaram a fazer parte de sua rotina de trabalho. Assim, as escolas foram instruídas a encaminhar alunos com problemas sérios de aprendizagem.

A partir de 2004, quando eu cheguei, já tinha havido o concurso em novembro de 2003 e vários profissionais estavam sendo contratados [...]. Então o quadro de profissionais cresceu muito e a partir daí é que começaram os agendamentos para atendimento. Fazer a entrevista, fazer avaliação das crianças que eram enviadas para o núcleo. As escolas foram orientadas para os problemas que elas tivessem com a criança, problemas mais sérios de aprendizagem, que elas não estavam conseguindo trabalhar, que elas fossem enviadas para o núcleo (Irene - 25/03/09).

Assim, avaliações e atendimentos às queixas escolares começaram a ser realizados em uma perspectiva clínica tradicional. Cabe ressaltar que as avaliações realizadas pelos psicólogos eram feitas em uma única sessão, de 50 minutos de duração, na qual faziam o contato com a criança e também com seus familiares. Assim, além de não fazerem o contato com a escola, o tempo destinado para a avaliação, na qual, muitas vezes, testes eram aplicados (parcialmente), era extremamente insuficiente.

Posteriormente a essa avaliação, os atendimentos se iniciavam. As famílias recebiam orientações e a escola, a devolutiva.

Essas crianças eram avaliadas e, posteriormente, pouco contato havia com o professor, contato de orientação. Era orientada a mãe, mandava-se uma devolutiva para a escola, falando o que tinha se detectado do aluno e, na medida do possível, colocavam em atendimento (Irene - 25/03/09).

Verifica-se que o contato com a escola mediante a queixa recebida quase não ocorria. O trabalho realizado consistia em realizar atendimentos às crianças que as escolas encaminhavam para o núcleo. Com o passar do tempo, entretanto, a demanda encaminhada tornou-se muito grande, inviabilizando o trabalho do núcleo.

Só que os atendimentos iam permanecendo, o número crescendo de crianças. O núcleo foi ficando inviável, uma clientela tão grande para os atendimentos, isso de 2004 quando eu cheguei, em abril de 2004 até 2007 (Irene - 25/03/09).

Devido à grande demanda de encaminhamentos e pelo fato do trabalho realizado no núcleo não a suprir, a coordenadora sentiu a necessidade de mudar seus rumos e percursos. Verificou que outras intervenções eram necessárias e, assim, solicitou nosso trabalho (meu e da Claudinéia) como assessoras.

[...] quando, por intermédio do conhecimento que eu tive, assistindo uma palestra da Claudinéia, psicóloga, eu cheguei à conclusão de que o trabalho não estava sendo aquilo que a gente gostaria que fosse, e se propôs então uma assessoria de psicólogas para o núcleo, para orientar diretamente o trabalho, mas dentro das escolas, desses profissionais trabalhando nas escolas (Irene - 25/03/09).

Foi, então, por intermédio desse convite que iniciamos o nosso trabalho no núcleo. Naquele período, Claudinéia e eu trabalhávamos juntas em uma instituição de ensino superior na qual eu coordenava o curso de Psicologia e Claudinéia ministrava aulas. Devido a uma palestra que ela ministrou, em um dos eventos proposto pelo curso de Psicologia, Irene (coordenadora do núcleo) nos convidou para assessorarmos o núcleo educacional.

Foi assim que ingressamos nesse contexto em setembro de 2007, permanecendo até dezembro de 2008, ou seja, realizamos nosso trabalho de assessoria durante um ano e três meses.

Descreverei brevemente esse caminho por nós trilhado, para que o leitor possa conhecer nossas intenções, passos e intervenções. Ressalto que, neste momento, apenas farei uma breve descrição, pois será no capítulo referente às discussões dos resultados que tais acontecimentos serão problematizados. A intenção aqui é apenas apresentar, de forma breve, o caminho percorrido, situando o leitor nesta trajetória.

1.2.1 Primeiros passos em busca de parcerias, propostas e de (outras) intervenções: caminho percorrido entre setembro e dezembro de 2007

No início do trabalho, deparamo-nos com um núcleo que estava composto por dezessete profissionais, entre as seguintes especialidades: Assistência Social, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia. Destaco que esta composição sofreu alterações no decorrer de 2008 por diversos motivos, tais como as reformulações propostas pela própria secretária da educação, a qual contratou, por exemplo, uma terapeuta ocupacional. Entre outros motivos, está a exoneração do cargo de vários profissionais devido à busca por melhores oportunidades de trabalho.

Além disso, encontramos um núcleo que continuava a realizar não apenas as triagens e avaliações das crianças encaminhadas, mas também fazia os atendimentos. Verificamos que os atendimentos eram feitos essencialmente a partir de um modelo médico de atuação, baseados em diagnósticos. Estas eram, portanto, condutas adotadas por todos os profissionais, o que incluía a psicologia.

Portanto, problematizar as concepções que se baseiam no modelo médico de atuação e que intervêm a partir de uma prática clínica tradicional², faz-se necessário, e já algum tempo vem sendo discutida pela literatura, conforme nos mostram Patto (2005), Machado (2005), Souza (2007b), Tanamachi (2007) e Meira (2008). Tais autores, baseados em uma concepção diferenciada da Psicologia e por meio de teorias críticas, nos convidam a novos olhares e a percorrer outros caminhos.

“Mergulhada” nessa literatura, sentia cada vez mais a necessidade de problematizar as concepções e as práticas que vinham sendo realizadas no núcleo educacional. Inserir os profissionais desse núcleo nas escolas foi parte do que a Claudinéia e eu, inicialmente, pensamos em propor. Sendo assim, apresentamos para a coordenadora do núcleo e para a secretária municipal da

² Quando faço a crítica ao atendimento clínico diante da queixa escolar oponho-me ao modelo médico de atuação e a prática clínica tradicional, os quais focam o problema na criança.

educação a nossa primeira proposta como assessoras, a qual pôde ser discutida com os integrantes do núcleo, após sua aprovação pela Secretaria. Nossa proposta incluía, como parte dos objetivos, inserir e direcionar o trabalho de toda a equipe do núcleo na escola. Esta proposta contemplava a promoção como foco (vide anexo 1) e, assim, os primeiros contatos e passos junto ao núcleo foram realizados.

Com o intuito de conhecer as necessidades e o funcionamento do núcleo educacional, iniciamos nosso trabalho com a realização de encontros semanais. Assim, fomos conhecendo as queixas que os profissionais nos apontavam e os problemas que os envolviam, bem como pensávamos nas possíveis ações para amenizar as problemáticas apresentadas.

Além disso, tivemos a possibilidade de integrar e participar das reuniões mensais com diretores e coordenadores de escolas. Cabe destacar que estas reuniões já aconteciam junto à Secretaria de Educação e parte delas foi a nós cedida para que pudéssemos conversar a respeito do núcleo educacional.

Ingressamos em um universo cujas práticas e relações profissionais estavam consolidadas, por isso nossa pretensão era formar uma parceria com os funcionários. Escutar para compreender, dialogar, discutir, problematizar e contribuir eram condutas que nos propusemos a realizar, não apenas inicialmente, mas em todo o nosso percurso enquanto assessoras. Para tanto, procuramos realizar um trabalho em conjunto e esta sempre foi nossa intenção e a forma como procuramos desenvolver nosso trabalho. Acreditamos que qualquer parceria, incluindo a que almejávamos, requer a condução de um trabalho que procura ouvir as diferentes vozes. Conhecer os diferentes olhares e saberes para, juntos, produzirmos. Problematizar, questionar, discutir e discordar. Ler, estudar, falar e produzir. Foi com estas concepções que trabalhamos.

Cheias de energia, conduzimos o nosso trabalho. Sugerimos e fizemos alguns percursos por meio de algumas atividades. A primeira atividade solicitada foi para os profissionais preencherem um quadro com a intenção de conhecermos aquilo que pensavam, requisitavam e idealizavam em relação ao local em que trabalhavam. Para tanto, sugerimos que pensassem e esquematizassem por

escrito suas opiniões sobre: o núcleo hoje, o núcleo ideal e o núcleo possível. Fizeram isso por meio de um quadro, conforme segue:

O núcleo hoje	O núcleo possível	O núcleo ideal

Verificamos, nesta atividade, que os profissionais apresentaram muitas queixas e insatisfações, conforme pode ser verificado abaixo:

Problemas	Possibilidades	Ações
<u>Espaço físico</u> - Número insuficiente de salas. - Número insuficiente de banheiros. - Instalações inadequadas. - Falta de espaços adequados.	- Reorganização dos espaços. - Organização de materiais.	- Banheiros para funcionários. - Banheiros para cadeirantes. - Computadores em rede. - Mais salas (grupo e outras atividades).
<u>Materiais</u> - Falta de materiais adequados. - Pouca quantidade de material. - Falta de equipamentos.	- Organização de materiais.	- Materiais diversificados (papelaria/livros). - Testes psicológicos. - Instrumentos de trabalho (Fisioterapia).
<u>Transporte</u> - Falta de transporte para pacientes. - Falta de transporte para funcionários. - Falta de transportes adequados para pacientes. -	- Perua para transporte de pacientes. - Perua para transporte de funcionários.	- Automóvel para transporte de pacientes. - Automóvel para transporte dos funcionários.
<u>Formação</u> - Falta de formação continuada.	- Um curso ao ano. - Possibilitar que os funcionários façam cursos fora do núcleo.	- Cursos frequentes de aprimoramento profissional. - Livros referentes às áreas.

<u>Reconhecimento profissional</u> - Falta de remuneração adequada.		- Melhor salário.
<u>Definição de papéis</u> - Falta de definição das funções profissionais.	- Definir papéis profissionais	- Exercer papel de cada profissional.
<u>Funcionamento</u> - Falta de uma triagem adequada. - Pouco tempo para realização da avaliação. - Atendimento inadequado. - Devolutiva inadequada. - Falta de reunião com funcionários. - Horário de trabalho inadequado. - Falta de funcionários.	- Elaboração de um novo instrumento de triagem. - Intervenção nas escolas. - Discussão sobre horários e reuniões.	- Salas adequadas e locais adequados para trabalho. - Materiais para avaliação e tratamento. - Horários determinados para as diferentes atividades. - Contratação de novos funcionários. - Flexibilidade com horários.

Aproveitamos os encontros semanais que realizávamos com a coordenação do núcleo e com os profissionais para discutirmos as queixas que eles nos apresentaram. Essas discussões permitiram que encontrássemos algumas possibilidades de ações e, assim, foi possível propor algumas mudanças na forma de intervenção e funcionamento do núcleo. Foram elas:

- Divisão dos profissionais em equipes para iniciarem a partir do ano seguinte (2008) as intervenções nas escolas.
- Reelaboração do instrumento de triagem e de sua forma de execução.
- Divisão das tarefas de trabalho entre os profissionais.
- Estabelecimento de contato com rede de apoio e com escolas.

Com relação à formação e divisão dos profissionais em equipes de trabalho, cabe destacar que isso ocorreu por meio da adesão voluntária de todos os profissionais, os quais manifestaram desejo em trabalhar nas escolas a partir de 2008. Sendo assim, destaco que foi dada a eles a possibilidade de escolherem se desejariam ou não efetivar um trabalho com e nas escolas.

Ficou decidido que cada equipe seria composta pelas especialidades Psicologia, Pedagogia, Assistência Social, Psicopedagogia e Fisioterapia, sendo formadas três equipes de trabalho.

Cabe destacar, também, que nossa proposta (minha e da Claudinéia) era de iniciarmos um projeto piloto, no qual cada equipe se responsabilizaria por uma a duas escolas, as quais seriam definidas posteriormente. Esta definição poderia ser feita por sorteio ou por outra forma a ser discutida junto a diretores e coordenadores das escolas municipais.

Pensamos ser pertinente iniciar o trabalho com algumas escolas e não com as 32 escolas da rede municipal divididas entre ensino infantil e fundamental, pois seria o primeiro projeto desse tipo no núcleo. No entanto, foi unânime a decisão por parte dos profissionais de “abraçarem” todas as escolas. Eles argumentavam que as escolas não aceitariam ficar fora da proposta e que, se isso ocorresse, seriam alvo de muitas críticas. Dessa forma, mesmo não compactuando com a mesma opinião, aceitamos a decisão deles.

Outro assunto que ocupou boa parte das discussões neste período (setembro a dezembro de 2007) foi a necessidade de modificações no roteiro de triagem, uma vez que os profissionais julgavam aquele que utilizavam como inadequado. Estes roteiros (anterior e o reformulado) encontram-se no anexo 2 e 3, respectivamente.

A partir da sugestão de um roteiro apresentado pela Claudinéia, foi possível refletirmos sobre esse tipo de instrumento e, assim, com a opinião de todos, confeccionar um que julgaram ser adequado e completo para ser distribuído para as escolas. Em reunião realizada com os diretores e coordenadores, foi possível apresentar esse roteiro e eles puderam opinar sobre ele e parte de suas sugestões foi acatada.

Confesso que, nas reuniões em que discutimos o conteúdo do roteiro, expus, algumas vezes, opiniões contrárias sobre algumas questões, bem como expressei a necessidade de que outras informações referentes aos aspectos escolares fossem incorporadas. Assim, por exemplo, eu apresentava a necessidade de sabermos e de enfatizarmos o conhecimento da história escolar

dos alunos e discordava da necessidade, neste momento e para este tipo de roteiro, de questionarmos sobre o parto, sobre as condições de higiene da criança, ou mesmo sobre algumas experiências de vida que não as escolares. Nota-se que o roteiro não nos fornece informações sobre a trajetória escolar do aluno, sobre o início da escolarização, possíveis repetências, mudanças de escolas, entre outras essenciais para conhecermos o percurso escolar do aluno.

A falta desse tipo de questionamento, bem como a escolha de outros aspectos cuja ênfase não era a escola me incomodavam muito. Afinal, não estaríamos, com este roteiro, propiciando e talvez reproduzindo a concepção de que as queixas escolares e o fracasso escolar são produto do indivíduo, de sua família, de suas condições de vida extraescolar? Se entendemos que as queixas escolares são produzidas na escola e que o auxílio profissional deve estar, portanto, presente neste contexto, por que a inserção de questões sobre a trajetória escolar do aluno encaminhado não se fazia presente?

No entanto, meus questionamentos não produziram o efeito que eu desejava, uma vez que as minhas sugestões não foram incorporadas no roteiro de triagem.

Outro assunto abordado e que foi possível discutir em nossas reuniões foi a queixa de alguns profissionais, em especial das assistentes sociais, em relação ao papel profissional que estavam desempenhando no núcleo. Elas estavam incomodadas e manifestavam insatisfação em relação ao trabalho que estavam realizando, uma vez que argumentavam que não estavam exercendo suas reais funções profissionais. Reclamavam e cobravam, portanto, que isso fosse discutido, principalmente junto à coordenação do núcleo. Estava claro o pedido de auxílio para medirmos esta discussão a fim de que definições em relação ao exercício de sua profissão fossem estabelecidas. A esse respeito, uma assistente social disse:

A minha área estava muito presa à parte burocrática, fora totalmente, fazia um trabalho de auxiliar administrativo, sei lá, até por desconhecimento da coordenadora, acho que ela não tinha noção do que era o serviço social (Verônica-26/02/09).

Outro aspecto importante que foi possível ser estabelecido nesse período foi o contato e o diálogo com as escolas. Isso ocorreu por intermédio das reuniões que aconteceram com os diretores e coordenadores das 32 escolas municipais. Nessas reuniões, os profissionais do núcleo puderam apresentar a proposta de redimensionamento do trabalho que iniciariam a partir do próximo ano (2008). Foi também por meio dessas reuniões que os envolvidos (diretores e coordenadores) conheceram, participaram e opinaram na reelaboração do instrumento de triagem.

As reuniões permitiram que algumas diretoras e coordenadoras manifestassem o seu interesse e envolvimento com a nova proposta de trabalho. Uma escola em específico possibilitou que alguns profissionais do núcleo estabelecessem contato com o seu corpo docente e realizassem o trabalho de avaliação do instrumento de triagem. Dessa forma, é possível verificar que algumas escolas já demonstravam o interesse e até mesmo possibilitaram a inserção dos profissionais do núcleo em seu contexto.

Esses foram alguns exemplos que ilustram o percurso inicial da inserção da assessoria no núcleo no período de setembro a dezembro de 2007. Para que pudéssemos continuar, dependíamos da necessidade e interesse dos integrantes do núcleo, bem como da aprovação da Secretaria da Educação. Com o “aval” deles, pudemos continuar o trabalho no ano posterior, ou seja, em 2008.

1.2.1.1 Outros muitos passos: percorrendo (e revivendo) a trajetória realizada durante o ano de 2008

A partir de fevereiro de 2008, demos prosseguimento ao trabalho e, assim, as reuniões sugeridas no final de 2007 continuaram a acontecer. Desta forma, destinamos duas horas semanais a cada equipe (eram três equipes) e duas horas à reunião semanal com a coordenadora do núcleo. Frequentávamos o núcleo duas vezes por semana, tendo sido destinadas ao trabalho oito horas semanais. Com o decorrer das atividades e com o desenvolvimento do trabalho, surgiu a

necessidade de ocorrer mensalmente uma reunião de duas horas com a presença das três equipes e da coordenação do núcleo. Esta necessidade foi apontada pelos próprios profissionais, que almejavam ter mais este espaço de discussão conjunta, ou seja, com os demais profissionais do núcleo.

Foi assim que reorganizamos nosso horário e estas reuniões começaram a acontecer, com a participação da maioria dos profissionais. Alguns não podiam devido à dificuldade de conciliar o horário com outros compromissos profissionais. Mas poucos se encontravam nesta situação, o que permitiu atingir, com estes encontros, aquilo que almejavam: um espaço em comum para discutirem assuntos diversos, como os trabalhos desenvolvidos por cada equipe. Este espaço foi utilizado também para discutirem questões referentes ao funcionamento do núcleo e para refletirem sobre as intervenções realizadas, dificuldades e propostas de melhorias.

Nestas reuniões, discutimos, ainda, o remanejamento de horários de trabalho, uma vez que o núcleo foi dividido em três equipes. Conforme dito, todos os funcionários, sem exceção, concordaram que havia necessidade de conhecer o ambiente escolar, uma vez que era neste contexto que os encaminhamentos “surgiam”.

Foram os próprios profissionais que se agruparam nas equipes, fizeram a divisão e definiram que cada equipe ficaria responsável por aproximadamente 11 ou 12 escolas. Dessa forma, um novo movimento começou a acontecer e se concretizar por meio das visitas às escolas e das intervenções que planejavam nelas e no próprio núcleo.

Outro funcionamento do núcleo se inicia, pois os horários e as atividades que os profissionais começaram a realizar sofreram alterações. As trinta horas de trabalho semanal de cada profissional, que antes se restringiam aos atendimentos no núcleo, passaram a ser organizadas da seguinte forma: seis horas foram destinadas às intervenções nas escolas; duas foram disponibilizadas para plantão; duas para a reunião com a assessoria; duas de reunião com a equipe e mensalmente disponibilizaram mais duas horas de reuniões com todas as equipes do núcleo.

Essa nova forma de organização foi planejada para tornar cada vez mais próxima a relação entre núcleo e escola e para possibilitar que os integrantes daquele aproveitassem parte de seus horários de trabalho para discutirem e planejarem as intervenções.

Horários de plantões foram disponibilizados para as escolas e tal informação, bem como outras referentes ao funcionamento do núcleo e de cada equipe, foram entregues a cada escola nas visitas feitas pela equipe responsável.

Iniciou-se a primeira aproximação entre núcleo e escolas e, a princípio, as visitas realizadas tiveram como propósito apresentar o remanejamento do trabalho do núcleo, bem como apresentar e discutir o novo roteiro de triagem. Além disso, as equipes levavam, para cada escola, os roteiros (da lista de espera) das crianças que haviam sido por ela encaminhadas. O intuito foi iniciar um diálogo com diretores, coordenadores e professores sobre as queixas encaminhadas.

Por meio desses encontros, foi possível constatar, entre outros fatos, que muitas das crianças encaminhadas não mais frequentavam a escola, ou a queixa não mais era motivo de reclamação. Esta estratégia permitiu uma nova organização dos roteiros, na qual muitos foram eliminados e, além disso, várias orientações começaram a ser realizadas por meio das visitas. Palestras sobre temas diversos, bem como participação nas reuniões de pais, foram algumas das solicitações das escolas para o núcleo.

Tais solicitações são favoráveis, pois propiciam uma maior proximidade entre núcleo e escola, o que se tornou possível após a nova forma de organização do funcionamento do núcleo.

Outros encontros entre escolas e núcleo começaram a acontecer, pois diretores, coordenadores e/ou professores começaram a frequentar os plantões, cujos horários foram estipulados por cada equipe e disponibilizados para suas escolas.

Assim caminhávamos. Em nossas reuniões, discutíamos, discordávamos e concordávamos. Cabe destacar que, Claudinéia e eu trabalhamos quase sempre a partir das demandas que os profissionais nos traziam. Assim, discutíamos, por exemplo, as avaliações das crianças realizadas pelos psicólogos, as queixas que

as escolas estavam encaminhando e as formas de atuarem a partir disso. Pensávamos em propostas de intervenções nas escolas por meio de projetos diversos, discutíamos a possibilidade de realizarmos avaliações em grupo e refletíamos sobre alguns casos específicos de algumas crianças que estavam sendo apontadas como casos graves para determinadas escolas. Enfim, era por meio dessas reuniões que fazíamos as problematizações daquilo que nos traziam como queixa ou dificuldade.

Era assim que nós intervínhamos. Propusemos algumas leituras e assistimos a filmes e documentários. Estes recursos, utilizados para problematizarmos as questões trazidas, encontram-se no anexo 4.

No entanto, em várias situações, Claudinéia e eu fomos questionadas sobre a forma como trabalhávamos. Os profissionais queriam um direcionamento e diziam que não dávamos, a coordenação, por sua vez, julgou que o trabalho estava produzindo resultados muito lentos. Cobravam, também, planejamento. Este assunto permeou algumas reuniões, conforme registrei em meus diários e em uma carta que direcionei ao grupo. Esta carta fez parte de uma das atividades que realizamos como forma de avaliar o trabalho desenvolvido por todos nós durante o 1º semestre de 2008. A atividade consistiu em cada um escrever para alguém contando sua experiência profissional no núcleo.

Trechos da carta escrita por mim serão apresentados como forma de ilustrar parte de minha caminhada, alguns sentimentos e reflexões sobre nossa intervenção no núcleo.

O que posso afirmar com toda certeza sobre o nosso trabalho é que nunca Claudinéia e eu estivemos perdidas e sem planejamento. Pelo contrário [...]. No entanto, se esta foi uma percepção de alguns do núcleo é porque merece ser trabalhada e discutida. Isso fez parte de nossa reflexão: por que pensam isso, quando na verdade temos toda certeza de que o caminho a trilhar é discutir por meio da demanda e enxurradas de queixas que eles (profissionais) nos apresentam? Por que nos cobram direcionamento quando na verdade o caminho é construirmos juntos? Não foi isso que nos ensinou Paulo Freire? Que direcionamento é este que desejam e que não reconhecem que é dado quando estamos discutindo o caso do Renan? Não compreendem que esta discussão que permeou outras equipes que não a responsável pelo aluno é uma forma de direcionamento, uma vez que estamos discutindo a queixa escolar, a compreensão

que a escola tem da mesma? Como poderíamos investigar tal queixa, como intervir com a professora, como modificar uma situação de uma criança que está rotulada e, a meu ver, já estigmatizada??? Por que alguns não percebem isso como discussões que representam a maioria das queixas do núcleo e que, quando discutidas, permitem reflexões diversas e muitas vezes generalizantes? Enfim, isso foi algo já discutido com eles e muito pensado entre mim e a Claudinéia, no entanto, é algo que continua a me inquietar... (31/07/08).

Foi, portanto, a partir das reuniões e das muitas discussões realizadas que refletimos sobre diferentes assuntos, inclusive sobre a forma como nós (Claudinéia e eu) entendíamos que deveria ser a nossa intervenção junto ao núcleo. Em algumas ocasiões, fizemos um paralelo daquilo que o núcleo estava cobrando de nós com aquilo que a escola cobrava deles, ou seja, ambos, núcleo e escola, pareciam pedir uma resposta única, pontual, diretiva para problemas complexos, como o fracasso escolar.

Discutíamos isso com a intenção de refletirmos sobre maneiras de intervir e dialogar com as escolas. Questionar sobre aquilo que as escolas desejam do núcleo mediante os problemas que elas encaminham e a forma como os profissionais do núcleo acatam e intervêm eram assuntos que focávamos em nossas reuniões.

Conforme será exposto posteriormente, vários foram os profissionais do núcleo que reconheceram que as reuniões que fazíamos proporcionaram reflexão e aprendizagem e que consideram a assessoria como uma forma de apoio essencial.

Entre reuniões e discussões, novos assuntos surgiam e um deles foi a necessidade de se formar uma 4ª equipe de trabalho, denominada por eles de *equipe de inclusão*. Esta equipe era denominada dessa forma porque seu objetivo era atender os alunos que os profissionais compreendiam serem alunos de inclusão.

Para discutir a separação entre a equipe do núcleo e a “equipe de inclusão”, foi realizada uma reunião na qual Claudinéia e eu solicitamos que os participantes se dividissem em grupos para refletirem e apontarem como estavam percebendo o funcionamento do núcleo e que listassem aquilo que pensavam a respeito,

apontando as necessidades, pontos positivos e negativos, bem como propostas de melhoria. Foi estabelecido um tempo para tal atividade para que depois pudéssemos abrir para a discussão coletiva. Destaco, dentre os apontamentos feitos pelo grupo, a seguinte sugestão:

Reunião com coordenadora da equipe de inclusão deve ocorrer e mencionaram uma possibilidade desta acontecer uma vez por mês em nossos horários de reuniões (12/09/08- RA24).³

Necessidades foram apontadas e mais discussões, realizadas. A formação de uma 4ª equipe, a equipe de inclusão (como os possíveis integrantes desta se nomeavam) continuava em pauta. Foi quando questionei Flávia, uma das pessoas responsáveis por este movimento, sobre como seria o funcionamento desta 4ª equipe. Afinal, quem são as crianças que seriam avaliadas para integrar a equipe de inclusão? Por que desejam fazer esta cisão entre núcleo e inclusão? Refletia sobre isso, conforme exponho abaixo:

Alguns comentários realizados pelos profissionais me chamaram a atenção, tais como: “Tenho desconfiança que tal aluno é de inclusão, mas não tem laudo.” (Este aspecto do laudo me chama muito a atenção). Nomear criança de inclusão também me chama a atenção, pois isso é o retrato da própria exclusão (01/10/08- RA31).

Em contrapartida, outros assuntos e discussões permeavam as nossas reuniões, conforme pude resgatar nos registros que realizava em meu diário de campo. Cabe destacar que, neste diário, eu anotava os acontecimentos de cada reunião como forma de organização de minhas próprias intervenções. Seguem alguns exemplos de minhas anotações para ilustrar os acontecimentos:

- Discussão sobre como o núcleo poderá frequentar os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): como ficam os horários se não trabalham após as 17h30?

- Reflexões sobre queixas escolares, avaliações e práticas profissionais na escola foram realizadas com base no livro A produção do fracasso escolar, de autoria de Maria Helena Souza Patto. Um dos capítulos foi selecionado e refere-se à história de Nailton.

³ Os registros ampliados foram numerados pela ordem em que foram escritos e estão identificados por siglas. Ex: RA24 representa o registro ampliado de número 24. Vide anexo 5.

Falas que expressam reflexões que ocorreram durante a discussão desse texto foram anotadas em meu diário:

Avaliar o todo é importante. Às vezes as crianças se comportam de um jeito na escola e de outro em casa. A criança dentro da escola se transforma, parece uma mágica (Psicóloga).

Aprendo com vocês: é importante olhar as produções das crianças, o que ele tem de bom, antes eu ia olhar só a família, higiene (Assistente social).

Na continuidade das reuniões, outros movimentos se iniciavam. Como exemplo, menciono a participação do núcleo nas reuniões de diretores que aconteciam na Secretaria da Educação. Foi estabelecido um acordo segundo o qual o núcleo participaria bimestralmente dessas reuniões. O intuito disso era ter mais um espaço de discussão em comum no qual poderiam ser debatidos assuntos de interesse de ambos (escola e núcleo).

Além disso, foi estabelecido o contato com a rede de Saúde e os profissionais que trabalham na Policlínica⁴ participaram de uma reunião conosco. A aproximação entre núcleo (Educação) e Saúde (Policlínica) era essencial e isso foi iniciado. Por meio desse contato, os funcionários apresentaram o funcionamento do núcleo, havendo a tentativa de que a problematização da queixa escolar fosse realizada.

Outras atividades aconteciam: auxiliávamos a equipe a pensar sobre os propósitos das palestras que fariam aos professores e sobre a participação de alguns funcionários do núcleo na reunião de pais; discutíamos, também, sobre projetos que estavam realizando nas escolas.

Outras anotações em meu diário permitiram-me resgatar essa trajetória, conforme apresento por meio de trechos dele retirados.

- Sugerir a leitura do livro Educação de surdo e deixei um dos capítulos para xerocarem.

- Assistimos ao filme Neil e discutimos normalidade, anormalidade, diagnóstico e diferenças.

⁴ Local de atendimento público multidisciplinar que inclui, entre os profissionais, psicólogos e médicos.

Assim, intervenções nas escolas já aconteciam, conforme ilustram exemplos de falas registradas em meu diário:

- *“Estou indo mais animada para a escola. Vocês me fizeram pensar e olhar de uma maneira diferente para o N. (aluno de uma das escolas). Enxerguei algo de bom nele que eu nunca tinha parado para pensar.*

- *“Com a ida à escola, estou vendo mais a necessidade de ir às escolas e menos de ter atendimento aqui”.*

Discutimos também as expectativas que as escolas tinham em relação ao núcleo e aquilo que entendiam que deveriam realizar. Discutimos as cobranças e críticas que eram direcionadas aos profissionais do núcleo e os sentimentos despertados por estas. Algumas reflexões sobre isso estão expostas abaixo.

Verônica se manifesta de forma muito intensa. Expressa angústia e cansaço diante do trabalho e das cobranças. Ela recorre a mim e me questiona se eu não penso que é muito difícil o trabalho a ser realizado e que muitas vezes pensa que nós, assessoras, o consideramos fácil. Eu respondo dizendo que a dificuldade era inerente a este tipo de trabalho e, por isso, não falávamos a respeito. Afirmo que, apesar de considerá-lo muito difícil, acreditamos que seja possível e para isso trabalhamos. Comentei que Claudinéia e eu podíamos ver muitas conquistas já alcançadas e que o fato dos integrantes do núcleo estarem neste ano indo às escolas era o início das conquistas, uma vez que o trabalho do núcleo necessariamente envolve a escola. Reforcei que as mudanças são lentas e que a escola, em muitas situações, continuará cobrando pelos atendimentos e responsabilizando o núcleo para dar conta da demanda e resolver os problemas, uma vez que o modelo de intervenção conhecido pela escola sobre o núcleo é o de atendimento clínico. Comentei (mais uma vez, pois tal aspecto já foi discutido em reuniões anteriores) que eles recebem e acatam as cobranças da escola, se responsabilizando por dar conta de uma demanda que não é apenas deles, mas sim de um conjunto de sistemas, como a própria escola. Carla balança a cabeça positivamente, demonstrando concordar com a minha afirmação (27/06/08- RA01).

Discutimos, então, diversas vezes, com os profissionais do núcleo o desgaste e impotência que vivenciavam, bem como os sentimentos advindos das muitas cobranças e críticas que lhes eram direcionadas pelas escolas. A compreensão que tinham disso e como lidavam com as intensas solicitações das

escolas e com a falta de reconhecimento e desvalorização, muitas vezes manifestados pelos diretores, coordenadores e professores, foram debatidas.

Verônica chega a dizer que toda a semana a equipe chega com dor de cabeça da escola e que já estão até tomando o remédio antes de ir, como prevenção. Falam do receio de adoecer. Processo este que está comum entre os educadores. Eles afirmam, mais uma vez, que as expectativas que as escolas têm sobre eles não estão sendo correspondidas. Verônica diz: “A gente não está conseguindo atingir do jeito que a escola quer”. Questiono qual é a expectativa da escola e a deles, uma vez que penso que a escola cobra e deseja deles um resultado imediato, utópico, para algo que é complexo, que envolve muitos fatores e que, por tal motivo, o resultado esperado pela escola inexistente. Desta forma, considero que seja importante compreendermos quais são as expectativas deles, pois se consideram que oferecer tal resultado seja possível, é porque precisamos refletir sobre a própria compreensão que apresentam sobre a queixa escolar (22/08/08-RA17).

Assim, refletíamos sobre as queixas escolares e a produção do fracasso escolar. Estas questões fizeram parte, muitas vezes, de minhas reflexões.

“A gente sabe que não vai dar conta, mas a gente quer”. Esta frase, para mim, é muito significativa, pois expressa além do que é dito, pois como eles podem ser os responsáveis por dar conta de um fracasso escolar, sozinhos? Por que acreditam que esta é uma responsabilidade deles? [...]. Resolver o fracasso escolar sozinhos é impossível. Por que acreditam que podem? Por que eles acreditam que são eles que precisam resolver um problema que é multifatorial e extremamente complexo? (22/08/08-RA17).

Entre reuniões e reflexões, novas discussões e acontecimentos:

- *Documentário sobre Vigotski (Grandes pensadores) apresentado por Marta Kohl foi assistido e discutido.*

- *Fomos (Claudinéia e eu) para reunião (orientação) com a psicóloga Yara Sayão na USP, a qual oferece este tipo de apoio aos profissionais que trabalham na educação.*

- *Uma das equipes revela que as 6h de trabalho destinadas às escolas não são suficientes. Pensar em novas formas de organização do núcleo por meio dessa necessidade apontada foi tema de debate.*

- *Discutimos sobre crianças que são atendidas pelo núcleo no mesmo período em que o aluno frequenta a escola. Reverter esta situação foi o foco de nossa discussão.*

- Reclamações sobre algumas escolas foram discutidas, pois os profissionais queixavam-se de que não eram bem recebidos. As formas como estavam realizando as orientações, os propósitos das mesmas, bem como as maneiras como realizavam as avaliações e devolutivas para as escolas foram assuntos que permearam várias reuniões.

- Reflexões sobre as práticas profissionais na escola. Discutimos por meio de exemplos.

- Discussão sobre o papel do núcleo. O que deve ser este local?

- Avaliação do trabalho desenvolvido em 2008 e discussão do planejamento para o ano de 2009 permearam nossas reuniões. As equipes se reuniram para organizá-lo.

Assim, mediamos as discussões sobre esses e tantos outros assuntos. Fizemos também uma avaliação do trabalho desenvolvido no ano de 2008 e participamos da organização do planejamento do ano seguinte (2009). Fizemos algumas sugestões e propusemos algumas ações, pois considerávamos que estas deveriam constar no planejamento que os funcionários do núcleo estavam elaborando. Seguem abaixo algumas de nossas sugestões:

- Alterar funcionamento das equipes no que diz respeito à distribuição de horários e à organização das intervenções. Nesse sentido, discutíamos, por exemplo, a necessidade do aumento de horas destinadas às intervenções nas escolas, bem como a reorganização e distribuição das atividades por especialidade. Ou seja, a equipe poderia se dividir de acordo com o tipo de atividade que cada especialista desenvolveria nas escolas. Assim, enquanto a fonoaudióloga poderia fazer uma palestra aos professores, a psicóloga e a pedagoga poderiam desenvolver um trabalho junto aos alunos e demais funcionários da escola.

- Realizar levantamento de queixas e planejar ações (internas e externas ao núcleo).

- Organizar nova forma de avaliação, preferencialmente em grupo.

- Oferecer trabalhos diversos às escolas, como intervenções por meio de oficinas.

- Contatar e fortalecer rede de apoio.

- Revisar o roteiro de triagem.
- Consultar e discutir regimento de funcionamento do núcleo.
- Inserir estagiários de diversas especialidades no núcleo.
- Fazer levantamento de interesse de cursos de formação.

Estas foram algumas das necessidades que discutíamos com todos os funcionários do núcleo e que, portanto, fizeram parte daquilo que considerávamos importante para constar no planejamento que cada equipe apresentaria à coordenadora.

Tivemos acesso ao planejamento que cada equipe elaborou e, entre as propostas sugeridas pelos funcionários, apresento algumas. Foram elas:

- Participar das reuniões de pais.
- Participar das reuniões de planejamento das escolas e das reuniões dos diretores na Secretaria de Educação.
- Ministras palestras sobre temas diversos (a partir das necessidades de cada escola).
- Aproximar fisioterapeutas do núcleo dos professores de Educação Física das escolas para realizarem trabalhos de maneira integrada.
- Realizar reuniões com professores nas escolas e no núcleo por meio dos plantões.
- Aumentar carga horária de trabalho nas escolas e das reuniões entre as equipes.
- Disponibilizar horários (esporádicos) para participarem dos HTPCs.

Discutir tais propostas e encontrar formas de viabilizá-las seriam os próximos passos a serem percorridos no ano de 2009. No entanto, este ano se iniciou e ainda não sabíamos se continuaríamos ou não o trabalho, o que dependia da Secretaria de Educação. Foi apenas em meados de março de 2009 que indeferiram oficialmente a continuidade da assessoria e nem nós e nem a coordenadora do núcleo fizemos mais parte deste contexto.

Assim, sem termos recebido explicações convincentes sobre os motivos que justificavam essa decisão, o trabalho da assessoria encerrou-se em dezembro de 2008. No entanto, sabemos que parte desta decisão pode ser explicada pela

mudança da secretária da educação e, portanto, a resolução envolve e é reflexo de uma decisão política.

Mesmo após o término, uma das equipes nos solicitou (a Claudinéia e a mim) um retorno sobre o trabalho que desenvolveram no ano anterior e assim fizemos. Nesse encontro, li para a equipe uma carta que escrevi e parte dela transcrevo abaixo:

[...] Foi assim, por meio de conversas e de reuniões, que realizávamos nossas intervenções [...] Esta era uma das formas de nossa organização. Nunca foram, para mim, conversas vazias, e espero que não tenham sido para vocês. Acreditamos nesta forma de trabalho. Reconheço que muitas coisas de nossas intervenções, se fossem realizadas hoje, seriam diferentes, pois crescemos, refletimos e avançamos. Isso é humano e inerente ao desenvolvimento de qualquer trabalho que se faça com dedicação. Cresci e aprendi com vocês. Com cada um de vocês [...] Educação. Núcleo. Tudo complexo e muito difícil: Tão complexo que “virou” minha tese de doutorado. As dificuldades, a meu entender, advêm da complexidade que é a Educação. Advêm dos inúmeros determinantes, de fatores sociopolíticos e econômicos, que, em uma trama de relações, torna, tão difícil o trabalho de vocês, mas também tão fascinante. Os resultados conquistados são fruto de um trabalho digno, responsável e competente da profissão de cada um. Gostaria de frisar aquilo que muitas vezes coloquei, mas que sinto a necessidade de retomar: as dificuldades são muitas, mas as possibilidades também. Depende da forma de olhar [...]. Acredito que o compromisso desta equipe com o trabalho nos aproximou. Aliás, estar aqui hoje, nesta conversa, expressa o compromisso da equipe de vocês. Parece ter feito sentido a nossa trajetória, tanto que vocês pedem um retorno, não um ponto final, mas alguns apontamentos. Isso para mim significa compromisso, seriedade e, por que não, amizade? (07/04/09).

Estas foram apenas algumas das muitas reflexões e sentimentos despertados em mim nesta trajetória. As indagações continuam, afinal, mesmo não estando mais vinculada ao núcleo, tenho contato frequente, em especial com uma das profissionais que nele trabalha e que me posiciona sobre seu funcionamento. Assim, apesar de não estar mais presente fisicamente no contexto do núcleo, estou ainda muito envolvida com ele, o que não poderia ser diferente, uma vez que ele me suscitou muitos questionamentos, reflexões e sentimentos que me fazem, por meio inclusive da tese que escrevo, reviver uma história de muitos percursos, (in)compreensões e muitas conquistas.

1.3 Inquietações e inspirações: hipóteses e objetivos de pesquisa

Conhecer o funcionamento do núcleo tornou-se possível por meio dos encontros semanais que realizamos. O contato estabelecido semanalmente com este local me inquietou. Muitos porquês e muitas buscas, inclusive sobre a maneira de tornarmos as nossas intervenções adequadas (as minhas e as da Claudinéia), começaram a fazer parte de minhas reflexões diárias. Foi por meio dessa intervenção no núcleo educacional que, ainda em 2007, decidi e defini que esse local faria também parte de minhas investigações científicas. Ou seja, foi naquele momento que escolhi que gostaria de fazer deste local e de meu trabalho como assessora a minha pesquisa de doutorado.

Assim, consegui concretizar as minhas inquietações e inspirações na tese a qual me proponho a defender e a qual tenho o prazer em apresentar.

Cabe destacar que esta oportunidade de fazer de minha intervenção como assessora no núcleo a pesquisa e tese que aqui apresento é muito importante, uma vez que foi possível aliar o compromisso social que tenho como psicóloga com a produção de conhecimento a qual apresento.

A minha experiência como assessora, que fora vivenciada na complexa rede de relações que compõe o núcleo educacional, inquietou-me demasiadamente e me fez refletir sobre assuntos diversos e extremamente complexos, como queixas escolares, encaminhamentos escolares, avaliações (psicológicas), laudos, intervenções (psicoterápicas), estigma, diferenças, diversidade, preconceito e exclusão.

Fazia-me perguntas diversas na tentativa de compreender o funcionamento do núcleo. Questionava-me: por que, mediante os encaminhamentos advindos da escola, os contatos dos profissionais do núcleo com a instituição escolar quase inexistem? Como são realizadas as avaliações das crianças encaminhadas, em específico as realizadas pelas psicólogas? Como os profissionais desse núcleo entendem que devam ser realizadas suas intervenções? Como devem ser realizadas nossas intervenções para que problematizações sejam feitas e ações,

se necessárias, transformadas? Por que a escola acredita que o núcleo deve corrigir e devolver a criança para a sala de aula sem problemas? Por que os profissionais do núcleo abraçam esta causa e se acham responsáveis por resolver esse problema? O que a escola deseja desse núcleo? O que os profissionais que trabalham no núcleo desejam dele? E da assessoria? Como os profissionais entendem a inclusão? Por que desejam formar uma equipe de inclusão separada do trabalho das demais equipes do núcleo? Esse núcleo parece ser excluído pela Secretaria de Educação, por que isso ocorre? Quais são os efeitos de nossas intervenções nas práticas dos profissionais? Como conhecê-los e compreendê-los?

Formulava estas e outras tantas perguntas e levantava algumas *hipóteses* sobre o núcleo educacional e seu funcionamento.

Parecia claro, para mim, que as intervenções realizadas pelos profissionais eram intervenções eminentemente clínicas, baseadas em um modelo médico de atuação. Assim, as queixas escolares estavam sendo compreendidas e trabalhadas a partir de referencial acrítico, por isso as intervenções só poderiam resultar em ações individualizadas, em uma perspectiva psicoterápica. Transformar tais concepções e práticas fazia-se necessário e para mim era algo possível.

Vivenciar junto ao núcleo diferentes experiências, como exclusão e cobranças intensas, bem como constatar diversos sentimentos presentes em seus funcionários, tais como desânimo, solidão e desamparo, impulsionou-me a investigar o funcionamento daquele local, com o intuito de compreendê-lo e transformá-lo, o que, a meu ver, seria possível mediante um trabalho de assessoria. Daí surgiu o *objetivo mais amplo* de minha pesquisa, qual seja:

- Avaliar o funcionamento do núcleo, identificando suas particularidades, a fim de provocar possíveis mudanças neste local, por meio de intervenções promovidas pelo trabalho de assessoria.

No entanto, a partir deste, *outros objetivos* também compuseram meu interesse. São eles:

- Conhecer e analisar as concepções sobre o núcleo que os profissionais que trabalham neste local, bem como diretores, coordenadores e professores apresentam.

- Compreender as modificações ocorridas no funcionamento de um núcleo educacional a partir das intervenções da assessoria escolar.

Busco operacionalizar os objetivos de minha pesquisa por meio da tese que defendo:

O funcionamento do núcleo, desde seu início, não atende efetivamente a proposta de acolhimento à demanda escolar, e as práticas desenvolvidas pelos profissionais que nele trabalham, em sua maioria, têm contribuído para produzir e perpetuar o processo de exclusão das crianças que são encaminhadas com queixas escolares. Diante disso, é necessário formular outra proposta de intervenção para o núcleo educacional, e a assessoria em Psicologia Escolar pode se configurar como uma possibilidade ao problematizar o modelo clínico tradicional de intervenção e discutir outros caminhos na direção de uma compreensão contextual, ampla e crítica do fracasso escolar.

Estes foram, então, os objetivos e a tese que me propus, respectivamente, a alcançar e a defender e, para tanto, apresento no tópico abaixo a *metodologia* utilizada.

1.4 O processo de sistematização dos dados: natureza da pesquisa, instrumentos e sujeitos

As reuniões no núcleo e demais acontecimentos e situações a ele vinculados foram registrados por mim em um *diário de campo*. Estes registros me auxiliavam, uma vez que, por meio deles, eu organizava as intervenções realizadas por nós e pelos funcionários do núcleo. Além dessas anotações, fiz também *registros ampliados*, tendo sido realizados no total 44 registros (vide anexo 5). O primeiro registro foi feito em 27/06/2008, o penúltimo foi realizado em 21/04/10 e o último, em 01/12/10. Nota-se que, nas duas últimas datas dos registros realizados, Claudinéia e eu não mais fazíamos parte do núcleo como assessoras. No entanto, decidi registrar os contatos que tive com alguns dos profissionais, pois os assuntos discutidos foram interessantes e importantes.

Como forma de ilustrar a maneira como organizei e escrevi tais registros ampliados, apresento um deles no anexo 6.

A decisão de utilizar o diário de campo e o registro ampliado como instrumentos se deu por considerá-los uma fonte de informação, organização e reflexão sobre os episódios, acontecimentos e situações vivenciados no núcleo e em contextos pertinentes ao trabalho desenvolvido por nós ou pela equipe do núcleo. Sobre estes tipos de instrumentos, Reboredo (1992, p. 25) afirma que:

[...] tem-se mostrado um instrumento importante para o registro de dados, principalmente, em situação onde o pesquisador conjuga a investigação e intervenção.

Desta forma, tais registros⁵ me auxiliaram a organizar aspectos referentes aos meus objetivos de pesquisa, tendo sido realizadas anotações apenas das situações que eu julgava pertinentes para alcançar este propósito.

Além de ter minhas anotações no diário e de fazer os registros ampliados, escolhi também, como instrumento para a coleta de dados, realizar entrevistas,

⁵ Quando me utilizo apenas da palavra registro (s) estou me referindo tanto aos diários de campo como aos registros ampliados.

pois, assim como May (2004, p. 145), considero que elas “geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. Assim, além de considerar que as entrevistas podem gerar estas manifestações, expressões e compreensões, ela possibilita outros ganhos, como afirmou González Rey (2002, p. 82). Este autor afirma que, na entrevista, “o sujeito faz mais do que responder ante um instrumento, ele se expressa por meio dele, elabora e constrói sua experiência e a expressa de forma diferenciada mediante o indutor”.

Tive a intenção de entrevistar todos os integrantes do núcleo, bem como alguns professores, coordenadores, diretores de escolas e coordenadores da Secretaria da Educação. No entanto, com relação aos profissionais do núcleo, não foi possível entrevistar todos, uma vez que dois deles não quiseram participar, sendo esta recusa advinda de duas psicólogas. Assim, participaram do estudo apenas os sujeitos que, após serem esclarecidos dos objetivos da pesquisa, desejaram fazer dela parte.

Fiz algumas tentativas para que eu pudesse entrevistar a secretária da educação, porém sem sucesso, uma vez que cada entrevista que era marcada não se concretizava, pois recebia recados para cancelá-la. Acabei por não mais procurá-la, pois compreendi que as tentativas anteriores já haviam sido suficientes. Da mesma forma, tentei agendar um horário para entrevistar a médica do núcleo, mas ela argumentou indisponibilidade de horário.

Foram realizadas quarenta entrevistas semiestruturadas, sendo a primeira delas feita em fevereiro de 2009 e a última, em julho de 2010. Dados sobre os participantes e sua formação, bem como a data das entrevistas encontram-se no anexo 7.

No que diz respeito aos propósitos das entrevistas, menciono que estas tiveram os seguintes objetivos: conhecer o funcionamento do núcleo educacional desde seu início até os dias atuais; verificar se a assessoria promoveu mudanças; compreender o que pensam os profissionais sobre as intervenções que Claudinéia e eu realizamos e as concepções que tais profissionais, bem como diretores,

coordenadores e professores têm a respeito do próprio núcleo e como almejam e construiriam um núcleo ideal. O roteiro das entrevistas encontra-se no anexo 8.

Entrevistei, além dos profissionais do núcleo, duas diretoras, duas coordenadoras e três professoras da rede municipal de ensino. Escolhi estes participantes, pois foram profissionais que tiveram contato com uma das crianças que frequentava o núcleo e que despertou em mim inúmeros sentimentos, entre eles, compaixão. Tive interesse em conhecer mais a história de vida desta criança e tive a pretensão de inseri-lo em meu trabalho, motivo este que justifica a escolha dos participantes acima referidos. No entanto, novos rumos foram percorridos em minha pesquisa, o que me fez desviar o foco para outra direção que não mais envolvia a compreensão da história de vida (pessoal e escolar) da criança referida. Porém, mesmo não tendo mais este foco, permaneci com os profissionais entrevistados, uma vez que parte de meus propósitos era destinada à compreensão que eles (diretores, coordenadores e professores) tinham sobre o núcleo educacional, o que foi possível por meio das entrevistas realizadas.

Cabe destacar que todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 9) e que alguns deles foram entrevistados duas vezes em períodos diferentes, pois me interessava compreender o funcionamento do núcleo em momentos distintos. Desta forma, iniciei as entrevistas logo após o término da assessoria, ou seja, em fevereiro de 2009 e retornei ao núcleo para novas entrevistas quase seis meses *depois*. Entre os profissionais que responderam novamente às entrevistas, estão psicólogos, psicopedagogas, assistentes sociais, a fonoaudióloga e o coordenador do núcleo. O retorno para entrevistar os coordenadores do núcleo se deu após mais de um ano da data da primeira entrevista. É necessário explicar que participaram da pesquisa 31 sujeitos e que, por alguns terem respondido duas vezes o instrumento, em momentos distintos, o total das entrevistas foi 40.

Cabe destacar que tais entrevistas foram marcadas e realizadas em locais e horários agendados previamente e de acordo com a disponibilidade de cada participante.

1.5 O processo de análise dos dados: contribuição da Psicologia Histórico-Cultural

O papel do pesquisador não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas em explicá-la, em ser produtor de um conhecimento; a pesquisa deve ser vista como um processo construtivo-interpretativo (AGUIAR, 2001, p. 132).

Esta autora, assim como nos ensinou Vigotski, chama a atenção para o fato de o pesquisador precisar ir além do aparente para compreender um fenômeno. Vigotski (1998) nos ensina mais sobre isso ao dizer que o procedimento adotado pelo pesquisador deve avançar do empírico para o interpretativo, ou seja, da fala para o seu sentido. Para tanto, explicarei abaixo a forma como articulei os dados obtidos em busca de desvelar aquilo que me propus a pesquisar. Referendada por González Rey (2002; 2003; 2005) e guiada pela Psicologia Histórico-Cultural, organizei e analisei os dados, conforme explicito abaixo.

Após a realização das entrevistas e de sua transcrição, iniciei leituras e releituras. Para me familiarizar e me apropriar dos conteúdos expressos pelos sujeitos, precisei realizar inúmeras leituras das entrevistas e, a partir disso, trechos que considerava importantes foram grifados ou porque se atrelavam às minhas perguntas de pesquisa ou porque a complementavam.

Foi após fazer tais leituras e me familiarizar com seus conteúdos que pude, por intermédio das perguntas de cada entrevista, organizar e separar os trechos, conforme ilustro no exemplo desse processo no anexo 10. As dimensões que nortearam a organização deste material e que estão atreladas aos meus objetivos de pesquisa, são: Funcionamento do núcleo; Objetivos do núcleo; Problemas e dificuldades do núcleo; Demanda; Expectativa das pessoas em relação ao núcleo; Assessoria e Núcleo ideal. No capítulo 6 estas dimensões serão apresentadas, detalhadas e discutidas.

Assim, os dados foram sendo organizados e aglutinados de acordo com essas dimensões. Após esta organização, ou seja, após ter separado todos os

trechos das entrevistas que se remetiam a cada dimensão descrita acima, iniciei o processo de compreensão de cada trecho. Feito isso, agrupei aqueles que possuíam aspectos de proximidade, o que possibilitou a visualização e a identificação dos conjuntos temáticos, seguindo a proposta apresentada por González Rey (2002; 2005). Para este autor, os conjuntos temáticos seriam uma concretização e organização do processo construtivo-interpretativo em constante movimento, em que os núcleos de significações teóricas ou as unidades de sentido se articulam entre si, dando visibilidade a uma produção teórica.

Por meio dessa organização, foi possível chegar aos resultados que serão discutidos posteriormente, no capítulo 6. No momento, cabe destacar que, além dos resultados terem sido analisados por intermédio das entrevistas e de terem sido submetidos à proposta de análise sugerida por González Rey (2002; 2005), utilizei-me dos registros de meus diários de campo e dos registros ampliados. Com esses tipos de instrumentos, pude registrar acontecimentos diversos e, por meio de minhas interpretações sobre eles, pude compreender além do aparente. Por isso, considero que os mesmos auxiliaram-me a compreender os movimentos e as transformações que o núcleo foi vivenciando.

Reboredo (1992) é um autor que defende estes tipos de instrumentos, pois os considera adequados para auxiliar o pesquisador que conjuga a investigação com intervenção.

Dessa forma, entrelaçarei, nas minhas discussões, os resultados advindos tanto das análises das entrevistas como das análises retiradas dos meus registros. Considero que, por meio desses caminhos, tenha sido possível desvelar e apreender além do aparente, uma vez que não me restringi à fala do sujeito, mas busquei articulá-la com o contexto social, político, econômico e, portanto, histórico. Acredito que tenha conseguido desvelar fatos e fenômenos e tentarei, no capítulo referente às discussões e resultados, explicitá-los.

Apresento, nos capítulos 2, 3, 4 e 5, a contextualização teórica, com a literatura que serviu de base e suporte para o trabalho de assessoria e para a compreensão dos resultados desta tese. Em seguida, apresentarei o capítulo 6, o qual ficou destinado a discutir os resultados por meio da compreensão dos

significados e sentidos expressos pelos sujeitos. No capítulo 7, apresentarei a atual proposta feita pela Secretaria da Educação ao núcleo e discutirei a contraproposta apresentada pelos seus integrantes. Para concluir, farei, no capítulo 8, uma retrospectiva do percurso do núcleo educacional e da assessoria, e o trabalho se encerrará com a bibliografia e os anexos.

2 A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E SUAS RELAÇÕES COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

2.1 A trajetória da Psicologia, sua história e sua constituição como ciência

Evidenciar a historicidade dos processos sociais e humanos é o que pretendo com este capítulo e farei isto por meio de um resgate do surgimento da Psicologia. Resgatar a construção desta ciência e estabelecer sua relação com a Educação faz-se necessário, uma vez que torna-se possível, desse modo, compreender as influências exercidas pela Psicologia no campo educacional até a contemporaneidade.

Para fazer a explanação dos assuntos que serão abordados, assumo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Cabe destacar que, por meio do materialismo histórico dialético, contemplarei a historicidade, apresentando a trajetória da construção da Psicologia como ciência e profissão, o que nos permitirá a compreensão dos fatos e fenômenos humanos.

Gabby Jr. (1984, p. 494) ressalta também a importância da compreensão histórica do conhecimento humano e alerta que a “falta de sentido histórico é o defeito hereditário de todos os psicólogos”.

O exposto acima permite que se afirme que psicólogos tendem a não considerar o passado como influente no presente. O autor também considera que psicólogos devem se afastar de uma posição idealista e a-histórica da Psicologia, pois somente assim conseguirão aproximar-se de uma compreensão que, ao contextualizar o presente, considera o passado. Ou seja, buscar a historicidade é essencial para a compreensão dos fenômenos. Portanto, não há como não considerarmos, ou mesmo desvincularmos, por exemplo, a produção e o desenvolvimento de uma determinada teoria do contexto histórico em que ela foi criada.

Desta forma, cabe destacar que o desenvolvimento do conhecimento humano e da ciência está sempre atrelado ao contexto histórico e desvinculá-los seria um equívoco. Compreende-se, portanto, que a Psicologia e suas diferentes abordagens teóricas nem sempre existiram e que elas são produto de condições históricas. Cabe mencionar, ainda, que a ciência não é neutra e que serve a interesses, como destacou Yazlle (1997, p. 14), ao afirmar que a Psicologia nasceu “comprometida com a ordem e o controle; em suma, comprometida com um projeto social burguês e com regras sociais decorrentes do capitalismo”.

Bock (2003) corrobora o posicionamento da autora referida acima, ao afirmar que tradicionalmente a Psicologia tem sido marcada pelo compromisso com os interesses das elites e que, desde seu início, vem se constituindo como uma ciência e uma profissão marcada pelo controle, medição, categorização e diferenciação.

Para compreender as afirmações das autoras citadas, é relevante que se faça a análise dos acontecimentos e antecedentes históricos que propiciaram o surgimento das diferentes concepções teóricas da Psicologia, as quais carregam consigo diferentes concepções de homem, de mundo e de relação sujeito-objeto.

O período compreendido entre os séculos XV e XIX, a partir das revoluções burguesas ocorridas na Inglaterra, França e Alemanha, nos ajudará a compreender como as mudanças na base material dessas sociedades influíram no processo de produção do conhecimento e, portanto, na construção da Psicologia como uma ciência independente (KAHHALE; PEIXOTO; GONÇALVES, 2008).

Sabe-se que as revoluções burguesas, como a 1ª Revolução Industrial na Inglaterra, a Revolução Francesa e a 2ª Revolução Industrial na Alemanha, promoveram mudanças na sociedade ocidental, uma vez que propiciaram a passagem do sistema feudal de produção para o sistema capitalista. Sobre isto, Kahhale e Andriani (2008) afirmam que é por meio desta transição que o surgimento da Psicologia como ciência independente se inicia.

Entende-se que o feudalismo é um sistema marcado pelo modo de produção de subsistência, pela relação senhor e servo e pelo domínio econômico

e político da aristocracia e do clero sobre a sociedade. Assim, a grande dificuldade de mobilidade de classes ocorria, uma vez que a sociedade era organizada por ordens ou testamentos. A riqueza e grande parte do poder econômico concentravam-se nas mãos dos proprietários das terras, pois a principal produção ocorria nos campos, através das relações de vassalagem.

Sabe-se também que, paralelamente a este tipo de produção, começou a ocorrer a produção artesanal de troca, que inicialmente se deu nas vilas e, posteriormente, nas cidades. Inicia-se, assim, uma nova relação de forças produtivas entre o proletariado e a burguesia, classe detentora e proprietária dos meios de produção.

Esse processo de transformação do modo de produção feudal para o capitalista resultou em novas relações sociais de produção, bem como no desenvolvimento de novas forças produtivas e também na complexificação da divisão do trabalho.

As ideias dominantes e provenientes do feudalismo eram estipuladas principalmente pelo clero e eram produtos da própria organização social, política e econômica. Nesse contexto, uma das ideias propagadas pela igreja foi o teocentrismo, o qual pode ser caracterizado “pela visão de homem como predeterminado e pela explicação da igualdade humana como sendo produto da vontade divina” (KAHHALE; ANDRIANI, 2008, p. 78). Além disso, concebia-se que um ser superior regia o Universo e este era compreendido como estático e hierárquico. A Igreja explicava o mundo e o homem a partir das leis divinas e, assim, a ciência foi, nesta época, “uma serviçal humilde da Igreja, não lhe sendo possível transpor as fronteiras estabelecidas pela fé” (KAHHALE; PEIXOTO; GONÇALVES, 2008, p. 19).

O poder da Igreja começou a ser questionado apenas quando as novas formas de produção começaram a se consolidar, ou seja, quando a mercadoria passou a ser o produto responsável pela economia do mercado. Em decorrência do acúmulo do capital e da ascensão da burguesia, a Igreja e seus dogmas começaram a ser questionados, o que culmina com sua destituição (KAHHALE; ANDRIANI, 2008).

Neste momento, muda-se a forma de compreender o universo e o homem. Este agora é visto como capaz de conhecer a natureza e de transformá-la. Como homem livre e natural, passa a poder ser conhecido por meio não mais das leis divinas, mas sim pelas lógicas da ciência, como as da Matemática e Geometria e por meio da observação e experimentação.

As ideias advindas do teocentrismo foram negadas e o antropocentrismo ganhou força como ideia que concebe o homem como um objeto passível de ser conhecido não mais pela fé, mas pela razão.

Sendo assim, com a ascensão da burguesia, outras ideias e conhecimentos começaram a se expandir. As teorias do racionalismo, do mecanicismo e do liberalismo se desenvolveram nesta época e passaram a ocupar o cenário que até então era de domínio da Igreja. Diferentemente de explicações advindas da fé e regidas por um Ser Superior, o conhecimento, para que fosse considerado verdadeiro, deveria advir do controle, da observação e da utilização de instrumentos de medida. Assim é que o racionalismo, o empirismo e o mecanicismo foram três correntes teóricas que contribuíram para a construção do conhecimento humano e do próprio pensamento psicológico.

Cabe mencionar que, a partir do afastamento da Igreja na explicação e compreensão do Universo e do poder dado ao homem como ser livre, portador de razão e capaz de conhecer o mundo de maneira objetiva, alterações no modo de vida também ocorreram, como afirmam Sanches e Kahhale (2003, p. 14).

Não é mais a Igreja que dita o que e como deve se pensar, mas cada indivíduo o faz de maneira diferente, passando a existir a possibilidade de julgamento pessoal. Esta situação cria a vivência individualizada, trazendo a questão da privacidade e a possibilidade do surgimento da subjetividade como experiência privada. Os laços sociais ficam frouxos e os indivíduos perdem seus parâmetros de identificação. Em outras palavras, há uma mudança histórica que também altera a mentalidade da época que orienta as ações das pessoas. O modo de vida do período anterior se caracterizava principalmente pelo comunitário. Paralelamente e aos poucos, a vida que antes era comunitária vai dando lugar à vida privada, [...] desenvolve-se a preocupação com espaços privados [...]. O homem passa a ser tido como ser singular, passível de transformar, estudar, conhecer e ser conhecido.

A partir do descrito, pode-se afirmar que o homem, a razão e sua liberdade foram fatores valorizados e responsáveis pela transformação do mundo, perdendo força, portanto, a concepção anterior de que o mundo era estável e imutável.

Toda esta transformação, que ocorreu na passagem do Renascimento para a Idade Moderna, promoveu significativas mudanças na maneira de viver dos homens, como apontam Figueiredo e Santi (2006, p. 24):

A experiência medieval fazia com que o homem se sentisse parte de uma ordem superior que o amparava e constrangia ao mesmo tempo. Por outro lado, a perda desse sentimento de comunhão com uma ordem superior traz uma grande sensação de liberdade e a possibilidade de uma abertura sem limites para o mundo, mas, por outro lado, deixa o homem perdido e inseguro.

Ao se ver desamparado, uma vez que não mais seus caminhos eram regidos por um ser superior, o homem experienciou, nessa época, novos sentimentos e novos modos de vida. A decisão diante das escolhas que agora deveria fazer e a busca pelo conhecimento são exemplos de novas expressões que o homem começara a desenvolver.

O homem como centro do mundo e este cada vez menos dominado pelo “sagrado” marca a era da ciência moderna. Desta forma, cabe destacar que a liberdade e o reconhecimento de que os indivíduos são seres moralmente autônomos e capazes de escolhas não é algo natural, mas sim construído historicamente a partir de amplas transformações ocorridas nas sociedades e na história.

Em decorrência destas transformações e em especial a partir do antropocentrismo como parte de uma nova compreensão, o liberalismo ganha força, ou seja, esta produção ideológica da burguesia ascende, uma vez que apresenta, como elemento central, a valorização do indivíduo como ser livre e possuidor de direitos iguais. Foram essas experiências históricas que possibilitaram o surgimento da Psicologia.

Quando a produção do conhecimento acerca da natureza humana se dá através da experimentação e da observação, a Psicologia começa a delinear sua independência como campo autônomo do saber, deixando de ser pura filosofia ou metafísica (KAHHALE; ANDRIANI, 2008, p. 87).

É neste contexto e neste cenário histórico, no século XIX, que a Psicologia começa a despontar como necessária e, portanto, independente, ao mesmo tempo em que as ciências naturais vinham se desenvolvendo em um ritmo acelerado.

As ciências naturais, como a Matemática e a Física, em oposição a uma concepção de ciência que se baseava no idealismo e na religião, procuraram evidências científicas que pudessem explicar o Universo e os fenômenos. No entanto, esta busca se dava por uma visão fragmentada de homem e mundo, baseada em uma visão mecanicista, empirista e racionalista do conhecimento humano.

Shultzs e Shultzs (1994) expressam bem estas visões, ao mencionarem que, entre os séculos XVII e XIX, todos os aspectos da vida passaram a ser explicados a partir da concepção de seres humanos como máquinas e por meio do método científico, sujeito a leis mecânicas, de causa e efeito. Conforme expressam Sanches e Kahhale (2003, p. 15): “o mundo, a natureza poderiam ser explicados com regularidade, como sendo mecanicamente determinados e por um processo de causa e efeito”.

Neste terreno, a Psicologia encontra espaço fértil para se desenvolver, uma vez que foi convidada a explicar a mente humana com o intuito de encontrar leis universais e verdadeiras sobre seu funcionamento. Sendo assim, cabe destacar que estas visões mecanicistas, empiristas e racionalistas acompanharam o nascimento e a independência da Psicologia como ciência, visões estas que, até hoje, em nosso mundo contemporâneo, se perpetuam, como veremos posteriormente.

Destaca-se, então, que a Psicologia, desde a sua construção como ciência independente, foi marcada pela visão liberal de homem e pela compreensão deste como possuidor de uma natureza humana, a qual ele mesmo, por meio de suas experiências, era capaz de desenvolver.

Mediante isto, a Psicologia passou a compreender e a explicar que as potencialidades humanas são inerentes à natureza do homem, estando sempre presentes em seu nascimento. Nessa visão, o desenvolvimento humano estava

sujeito ao esforço do próprio homem e interligado às possibilidades advindas do mundo social, uma vez que dependia destes o sucesso ou fracasso do próprio desenvolvimento.

A concepção de natureza humana como algo presente no homem desde seu nascimento advém da concepção de ciência e de homem mencionada acima. Esta natureza é vista como universal, eterna e imutável, cabendo ao indivíduo desabrochá-la (SANCHES; KAHHALE, 2003).

Definida como ciência que trata do indivíduo, a Psicologia, desde seu início, preocupou-se em se constituir como uma ciência objetiva, positivista. A dicotomia entre objetividade e subjetividade e outras dicotomias, como corpo e mente, cognição e emoção, indivíduo e sociedade, estiveram presentes desde seu surgimento e ainda se mantêm. A naturalização dos fenômenos, ou mesmo a compreensão destes de maneira a-histórica, advém dessas perspectivas.

Verifica-se que este tipo de compreensão do homem, do seu desenvolvimento e do seu comportamento não incorporou as relações sociais, as formas de produção, ou mesmo a organização social como fatores constituintes dos indivíduos. Pelo contrário, as explicações naturalizantes ou a-históricas calcadas no liberalismo retiram estes fatores e apenas os colocam como passíveis de influência, mediante uma constituição humana que já está dada, ou seja, determinada no nascimento do indivíduo.

A compreensão do fenômeno psíquico a partir da universalidade e da naturalização, ou seja, da compreensão de que todos os seres humanos, ao nascerem, possuem potencialidades que dependem de estimulações que o mundo social lhes oferece, propiciou que a Psicologia voltasse as costas para a realidade social, visto que não contemplou, em suas análises e explicações sobre o mundo psíquico, a cultura e as relações sociais (BOCK, 2003).

Com esse discurso, a Psicologia ocultou as determinações sociais, construindo ideologia. Isto se pauta na compreensão de que a sociedade ou ajuda ou atrapalha o desenvolvimento humano, uma vez que é o indivíduo que possui, em sua própria natureza, as potencialidades para se desenvolver. A sociedade não é vista como algo que é construído pelo próprio homem.

A concepção de homem a partir destes pressupostos, ou seja, de indivíduos capazes de se autodesenvolverem e se autodeterminarem, acabou por responsabilizar o próprio homem pelos seus sucessos ou fracassos, como veremos, inclusive, quando discutirmos a relação disto com a Educação.

Foi assim que, ao longo de sua história, a Psicologia foi se constituindo, carregando a incumbência de ser uma ciência objetiva e preocupando-se em garantir a obtenção de leis universais por intermédio de técnicas de controle e de uma concepção de homem como ser dotado de estruturas determinadas. É por meio destas concepções que as teorias de Wundt, Titchener e James foram ganhando destaque.

Cabe destacar que as teorias defendidas por estes autores no século XIX faziam parte do desenvolvimento da ciência que ocorria fundamentalmente na Alemanha, França e Inglaterra. Estes países foram considerados terrenos férteis para a proliferação do pensamento científico, pois almejavam alcançar o progresso econômico e tecnológico. Para tanto, tais progressos dependiam de incentivos e financiamentos de pesquisas, os quais foram oferecidos a esses países.

Wundt foi um alemão que, com sua formação em Fisiologia, fundou o primeiro laboratório de Psicologia do mundo, no qual muitos experimentos foram desenvolvidos, contribuindo para a formação e desenvolvimento da Psicologia como uma ciência experimental. No entanto, com o intuito de compreender o funcionamento, a estrutura e a organização da consciência, este teórico dividiu a Psicologia em experimental e cultural. Desta forma, Wundt vinculava à Psicologia tanto a Fisiologia, pertencente às Ciências Naturais, como também à História e à Sociologia, pertencentes às Ciências Humanas. “A psicologia era então, para ele, uma ciência intermediária entre as ciências da natureza e as ciências da cultura. Sua obra se estende da psicologia experimental à psicologia social” (FIGUEIREDO; SANTI, 2007, p. 58).

Esta posição intermediária da Psicologia a qual Wundt se referia foi uma contribuição relevante e um dos méritos de sua teoria para o desenvolvimento desta ciência. No entanto, a ênfase para a compreensão da Psicologia recaiu

sobre a compreensão científica baseada na experimentação e observação dos fenômenos psicológicos, conforme postulou, por exemplo, Titchener.

Titchener e James foram também relevantes contribuintes para a construção da Psicologia como ciência e, assim como Wundt, se interessavam pelo estudo da consciência. A abordagem teórica proposta por Titchener ficou conhecida como Estruturalismo e a proposta por James, como Funcionalismo.

Em oposição a Wundt, cabe destacar que Titchener deixou de lado a compreensão da Psicologia como Ciência Social e se voltou totalmente ao estudo da mesma utilizando-se do método das Ciências Naturais, ou seja, da observação e da experimentação. Para Titchener, a Psicologia estava totalmente atrelada e subordinada às Ciências Naturais.

Já a abordagem teórica denominada Funcionalismo, defendida por autores como James e Dewey, também situa seus estudos psicológicos entre as Ciências Naturais. Essa abordagem surgiu nos EUA e serviu de base para outras vertentes teóricas, como é o caso do Behaviorismo.

Cabe destacar, porém, que os teóricos mencionados, ou seja, Wundt, Titchener e James, contribuíram para a construção da Psicologia, possibilitando que novas correntes de pensamento surgissem. Sobre isto, Kahhale e Andriani (2008, p. 91) afirmam:

[...] Percebe-se que a preocupação fundamental relacionada à garantia de obtenção de leis e verdades universais, a utilização de técnicas de controle na realização dos estudos e, ainda, a concepção de homem como ser dotado de estruturas predeterminadas encontradas nas teorias de Wundt, Titchener e James determinaram e foram reproduzidas na construção destas novas correntes teóricas: Psicanálise; Psicologia Analítica ou Junguiana e Psicologia Genética.

Foge aos propósitos deste capítulo apresentar cada teoria acima mencionada. Faz-se necessário, no entanto, considerar que o surgimento destas está atrelado a determinadas concepções de homem e de ciência que até hoje se perpetuam. Sendo assim, elas são parte da compreensão contemporânea da Psicologia, por meio dos adeptos da Psicanálise, da Psicologia Analítica e da Psicogenética.

Verifica-se, também, na história da Psicologia, que novas concepções, além das referidas acima, desenvolveram-se. Isto se deu a partir de críticas apontadas ao método introspectivo, utilizado pela Psicanálise. Este método começou a ser questionado, uma vez que apresentava, ao mesmo tempo, limites e possibilidades na produção dos dados científicos. Como limite, enfatizava-se a impossibilidade da replicabilidade e fidedignidade dos fatos, na medida em que, pela introspecção, observador e observado eram a mesma pessoa. Tais críticas possibilitaram o desenvolvimento da Psicologia Humanista nos EUA, em oposição ao Behaviorismo. Na Europa, especificamente na Alemanha, houve o desenvolvimento da Gestalt, da Fenomenologia e do Psicodrama. Na Suíça e França, a Psicologia Genética foi o destaque, enquanto que, na Rússia, a Psicologia Histórico-Cultural desenvolveu-se por intermédio de seu fundador: Vigotski.

No entanto, apesar destas diferentes correntes teóricas se contraporem em muitos aspectos, Kahhale e Andriani (2008, p. 95) são categóricos ao afirmarem que a Psicologia:

[...] ainda não conseguiu superar as perspectivas mecanicistas e deterministas que fundamentaram sua constituição no final do século XIX. Percebe-se, através dos questionamentos produzidos e metodologias utilizadas, que muitas das linhas de pensamento que a compõem mantêm a concepção de homem como ser dotado de características, habilidades e tendências inatas que irão desenvolver-se e atualizar-se ao longo da vida.

O exposto até então permite que se afirme que a construção da Psicologia a partir do Positivismo permeou compreensões de homem com uma visão reducionista, mecanicista, determinista e quantitativa e que isto reduziu e cristalizou uma determinada compreensão do homem pautado no ideário liberal. Como consequência, está a dificuldade em conceber o homem em sua capacidade de transformar a realidade histórica que o determina. Podemos afirmar, então, que a visão liberal de homem dominou e ainda domina a compreensão dos psicólogos na contemporaneidade.

De acordo com estas visões, o sujeito é naturalmente bom e deve se esforçar para conhecer seu mundo e tornar-se melhor. Ou seja, o homem é visto

como um ser natural, universal e dotado de forças capazes de fazê-lo desenvolver-se e aprimorar potencialidades.

Essas características são consoantes com o homem moderno e incentivadas pelo capitalismo, que mostra ser o homem um ser livre, que pode dominar a natureza, produzir e consumir, utilizando-se, para isto, de suas próprias capacidades. Assim sendo, faço minhas as palavras de Bock e Gonçalves (2005, p. 113): “nessa lógica, o indivíduo livre, unidade básica da sociedade capitalista, deve ser disciplinado para o trabalho e consumo”.

Libertar a Psicologia de compreensões acríticas e a-históricas e construir uma Psicologia como ciência do comportamento do homem social é ainda algo necessário e foi esta a luta de Vigotski, conforme será apresentado no tópico abaixo.

2.1.1 Vigotski e a criação de uma “nova psicologia”: o nascimento de um novo homem a partir de uma nova leitura de mundo

Vigotski afirma que a Psicologia, ao tentar fazer parte do grupo das Ciências Naturais e, portanto, na ânsia de se tornar uma ciência objetiva, considerou ser suficiente observar e descrever os fenômenos, negando interpretações ou explicações, uma vez que estas seriam consideradas subjetivas. Superar estas concepções e as teorias pautadas no idealismo era, para Vigotski, urgente e necessário. Elaborar uma “nova psicologia”, a qual tratasse a relação do homem com a natureza por meio de uma perspectiva histórica, na qual o homem é produto e produtor de si e da própria natureza, foi o desafio desse teórico.

A compreensão dos fenômenos como relações mecânicas, empíricas e simplistas precisava, então, ser superada. Compreender o homem como um ser complexo e dinâmico fazia-se necessário. Compreender que as relações do homem com o meio determinam a sua forma de ser e agir também era

fundamental (TULESKI, 2008). Isso só poderia ser alcançado por meio de um método unificador.

Vigotski pensou o homem e a relação deste com a natureza de acordo com a prática que se desenrolava em sua sociedade. Ele abordou o estudo da mente, utilizando-se do método de Marx. Opunha-se às teorias ocidentais psicológicas e desejou construir uma Psicologia Marxista.

Para Vigotski, a superação da “velha psicologia” era necessária, pois considerava a necessidade de eliminar a dicotomia entre corpo e mente, presente nas teorias psicológicas ocidentais. Opunha-se, portanto, aos estudiosos de sua época e, de forma crítica, realizava análises das teorias psicológicas existentes, propondo a construção de uma “nova psicologia”.

Esta nova Psicologia foi denominada por Vigotski de Psicologia Geral e, segundo Tuleski (2008, p. 91), “teria uma base explicativa única para os fenômenos humanos; um método que orientasse e fundamentasse a análise da realidade em toda a sua complexidade, que buscasse as explicações nas relações, nos elementos de ligação e não nas partes ou particularidades isoladas”.

Vigotski defende a necessidade da superação da “velha psicologia” por considerar que ela reflete e referenda as relações burguesas. Ou seja, ela explica o homem burguês, seu funcionamento mental, seus sentimentos e sua ação no mundo. O autor reforça a necessidade de superação das relações burguesas no interior da sociedade de sua época, por isso afirma que a construção de uma sociedade comunista, do homem comunista, necessitaria de uma nova Psicologia, pois somente esta poderia explicar o funcionamento mental desse novo homem.

Libertar a Psicologia do cativeiro biológico e construir uma Psicologia como ciência do comportamento do homem social foi a luta de Vigotski. Para tanto, criticou a comparação feita entre o homem e o animal realizada pelas teorias psicológicas ocidentais, pois considerava que estas reduziam o comportamento humano ao comportamento animal. Defendia a necessidade de mostrar as semelhanças entre eles (homem e macaco, por exemplo), mas principalmente, defendeu que deveriam ser mostradas as diferenças.

O aperfeiçoamento dos processos cerebrais, determinado pelo nível de desenvolvimento dos animais, foi, para Vigotski, um salto qualitativo complexo que constituiu a psique humana. Foram as necessidades de sobrevivência que produziram as transformações qualitativas cerebrais, que se deram por meio da criação de instrumentos necessários à manutenção da vida. Dessa forma, esse autor mostra que, no homem, o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico e alicerça sua nova abordagem em três ideias fundamentais, as quais foram descritas por Oliveira (1993, p. 23):

- As funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral.
- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico.
- A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

As ideias acima permitem considerar que, para Vigotski, o cérebro é um órgão material e que ele é a base do funcionamento psicológico. Assim, o homem enquanto espécie biológica possui uma existência material que define limites e possibilidades para seu desenvolvimento. O autor considera, também, que a cultura é essencial para a constituição da natureza humana, pois ela é responsável pela transformação do homem biológico em sócio-histórico. É dessa forma que as funções psicológicas superiores estão fortemente vinculadas aos modos culturalmente construídos de ordenar o real.

É a partir destas compreensões que a Psicologia Histórico-Cultural defende que o homem e suas produções são historicamente determinados. Isso significa que, para que se compreenda o desenvolvimento e o comportamento humano, é necessário que se compreenda a organização social e os modos de produção, pois estes são construtores da psique.

Luria (1979, p. 74) compactua com o exposto e afirma que “as peculiaridades da forma de vida superior, inerentes apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem”. Assim, tanto Luria como Vigotski dedicaram seus estudos à busca

pela compreensão dos mecanismos mais complexos e sofisticados presentes apenas nos humanos. O controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo são exemplos de comportamentos especificamente humanos que envolvem várias funções psicológicas, tais como: atenção, percepção, memória, pensamento e linguagem.

Tuleski (2008) afirma que a linguagem teve importância decisiva para a organização da atividade consciente do homem. Foi por meio dela que surgiu, no homem, um novo modo de funcionamento psicológico, diferente dos animais, o que a faz ser o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.

Sobre isto, Vigotski (1995, p. 232) nos diz:

Se não se levar em conta esta função da linguagem, que é a mais importante entre as primeiras funções, não se poderá compreender jamais de que maneira se forma toda experiência psicológica superior da criança [...]. Sabemos que a continuidade geral do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiramente outras pessoas atuam sobre ela; produz-se depois interação da criança com seu contexto e, finalmente, é a criança que atua sobre os demais e tão somente no final passa a atuar em relação a si mesma. É assim que se desenvolvem a linguagem e todos os demais processos superiores da conduta.

Observa-se, pelo exposto, a importância que Vigotski atribui ao outro e, portanto, à educação, especialmente a desenvolvida pela escola. Esta passa a ser encarada como uma das responsáveis por desenvolver as funções psicológicas superiores. Na opinião de Vigotski, o professor deve ser mais do que um instrutor, deve ser um organizador do meio social e, para isto, precisaria dos conhecimentos da Psicologia (TULESKI, 2008).

Segundo Vigotski, a educação deve ser responsável por fazer avançar o desenvolvimento, pois assim é que se torna possível alcançar formas superiores de conduta. Ele menciona a importância da educação escolar como responsável por promover o desenvolvimento dos conceitos espontâneos aos científicos.

Vigotski (1984) postula e enfatiza, então, a importância do ensino como motor do desenvolvimento infantil. Para este autor, a *aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento* desde o início da vida humana. Ele considera que o percurso do desenvolvimento humano é, em parte, definido pelos processos de

maturação do organismo individual pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que não ocorreriam se não houvesse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural.

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Acredito que estas explicações, mesmo que de forma breve, tenham possibilitado ao leitor compreender o desejo de Vigotski de construção de uma “nova psicologia”, a qual tem como premissa básica que:

Tudo o que é especificamente humano e distingue os homens dos animais origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 57).

É por meio dessa abordagem e desse tipo de concepção de homem e mundo que os próximos capítulos serão apresentados.

2.1.2 Trajetória da Psicologia e suas relações com a Psicologia Educacional: uma história que mostra a formação dessa ciência e dessa área de atuação atrelada às raízes médicas

A retrospectiva histórica referente ao nascimento da Psicologia nos mostra que esta ciência se desenvolveu e se consolidou como área específica do saber por meio da Educação (ZUCULOTO, 2007). No entanto, foi por meio das contribuições da Medicina, das apropriações de suas teorias e concepções que a Psicologia foi consolidando um saber científico que lhe permitiu adentrar na Educação.

A fundação de vários cursos superiores de Medicina no Brasil, no século XIX, favoreceu a proliferação das ideias dessa ciência. Para compreender a forma como isto se deu, é necessário fazer uma explanação sobre este momento histórico.

Foi no século XIX que o Brasil herdou do pensamento europeu as ideias de saneamento e higienização. Buscava-se uma sociedade livre da desordem e dos desvios, tendo sido o Brasil um terreno fértil para se proliferarem as ideias europeias.

A vinda da corte portuguesa para o Brasil, em especial no Rio de Janeiro, propiciou que esta cidade se desenvolvesse de maneira rápida. No entanto, o Rio de Janeiro não tinha infraestrutura para suportar esse desenvolvimento, o que acarretou surtos de doenças, miséria, prostituição e loucura (BOCK, 2003).

Estes problemas exigiam que ações fossem implementadas na tentativa de eliminá-los ou minimizá-los, uma vez que as condições precárias em que grande parte da população vivia poderiam se constituir como força para movimentos sociais reivindicatórios, os quais precisariam ser evitados. Essas situações exigiam ações e, para tanto, recorria-se ao conhecimento dos fenômenos psicológicos como possível “ferramenta” de controle e prevenção.

Cabe destacar que a vinda da corte para o Brasil propiciou também a criação das Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, das Faculdades de Direito em Pernambuco e em São Paulo, bem como dos Institutos Históricos e Geográficos e dos Museus Etnográficos. Foi por meio dessas instituições que cientistas, entre eles, os médicos, reuniam-se e estudavam principalmente a produção científica europeia.

Assim, médicos, juntamente com o Estado, firmaram um compromisso de higienização das cidades e das populações, uma vez que o Estado reconheceu que a ordem e o progresso sociais dependiam dessa higienização.

Nesse contexto, diversos trabalhos e estudos na área médica se desenvolveram, entre os quais teses de doutoramento sobre temas relacionados à higiene e à higiene escolar. Assim, a escola e as ações educativas passaram a

ser temas de interesse e as ideias da Psicologia ganharam espaço para se proliferar.

Verifica-se que o interesse de médicos pelo contexto educacional remonta ao século XIX e que os primeiros trabalhos brasileiros de interesse psicológico fizeram parte de teses defendidas nas Faculdades de Medicina da Bahia e o do Rio de Janeiro.

Sobre estes trabalhos, Antunes (2003, p. 146) afirma que eles refletem o pensamento médico da época, o qual explicava as condutas e prescrevia regras que as escolas deveriam seguir:

[...] Assim, a escola e o processo educativo em geral tornaram-se alvos importantes para o projeto de saneamento físico e moral da sociedade, no bojo das ideias de higienização das cidades. Muitos estudos médicos da época mostravam preocupação com a prática profilática no interior das escolas, incidindo estes, sobretudo, na formação moral, com base na ideia de normalizar as condutas e hábitos dos educandos pela repressão aos comportamentos considerados nocivos.

Constata-se, portanto, que o interesse dos médicos pela educação tinha como propósito, por meio da escola, produzir um homem e uma sociedade regenerados. Esta ideia de regeneração do povo brasileiro passível de ocorrer por meio da educação carregava a influência das teorias raciais.

Foi com este tipo de formação que os médicos atuantes na década de 30 foram instruídos. Formados em um momento histórico em que circulavam com todo fervor as formulações racistas, tais médicos as reproduziam, ou seja, perpetuavam, em suas práticas e contribuições científicas, a ideia da superioridade de uma cultura e de uma raça sobre outras, no caso, a cultura europeia e a raça branca como superiores.

O interesse dos médicos pelo contexto educacional os aproximou das escolas públicas, como também permitiu que comesçassem a fazer parte do corpo docente das Escolas Normais, realizando a formação dos profissionais da Educação. Destacam-se alguns médicos pela colaboração destinada à área educacional, mesmo tendo sido tais contribuições carregadas de preconceitos ou

ideias errôneas, conforme descrito por Zucoloto (2007), cujas considerações serão descritas abaixo.

Entre eles está o médico e antropólogo Arthur Ramos, que fora discípulo de Nina Rodrigues na Faculdade de Medicina da Bahia e que criou clínicas e centros de higiene mental escolar. Este médico escreveu um livro sobre problemas de aprendizagem escolar intitulado *A criança problema* (1939). As explicações dadas à questão das crianças que "não aprendiam" recaíam sobre elas ou suas famílias, ou seja, apresentavam-se as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da patologização, que acompanhava as ideias médicas da época.

Cabe destacar, como mostrou Patto (1999), que os livros do referido autor eram referências para a formação de profissionais, entre eles pedagogos, contribuindo, assim, para a disseminação de compreensões que culpabilizavam a criança e sua família pelo baixo desempenho acadêmico.

Era assim que Arthur Ramos abordava as compreensões sobre as dificuldades de aprendizagem. Baseando-se na Psicanálise e por meio de modelos médicos, seus escritos divulgavam conceitos e termos como desajustamento e correção de desvios.

Como adepto da Psicanálise, Ramos privilegiava a dimensão afetiva para explicação dos comportamentos. Defendia a mudança no foco dos problemas de crianças anormais do campo da hereditariedade para o meio ambiente, sendo este enfatizado como meio familiar. Desta forma, compreendia que os desajustes infantis poderiam ser explicados a partir das buscas realizadas no seio familiar.

Patto (1999) considera a importância de Artur Ramos para a ciência da época, uma vez que seus postulados contribuíram para afastar da compreensão médica as explicações eminentemente hereditárias sobre os problemas de aprendizagem. Essa autora ressalta que ele pôde contribuir com a superação na crença do poder da herança e disseminar uma concepção interacionista sobre o desenvolvimento humano. No entanto, ainda persistia a falsa ideia de que as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentavam na escola decorriam de problemas externos a ela. A dinâmica institucional e suas relações com a

política educacional não eram fatores considerados responsáveis por aquilo que os alunos na escola expressavam.

Foi por meio deste tipo de compreensão que a crença na inferioridade das crianças advindas de familiares de camadas populares ganhou terreno fértil e se disseminou. Famílias de classes populares tornaram-se vítimas de preconceitos que até hoje se perpetuam. Conforme nos aponta Patto (1999), os pobres receberam um vasto rol de termos infamantes que os designavam. Estes termos eram expressos em documentos oficiais, veiculados na imprensa, nos relatórios e nos pareceres dos especialistas. A autora cita alguns exemplos destas expressões: degenerados, anormais, selvagens, ignorantes, incivilizados, feios, desordeiros, rudes, grevistas, incapazes, preguiçosos, boêmios, anarquistas, brutos, irresponsáveis, desregrados, perniciosos, bêbados, farristas, decaídos, nocivos, arruaceiros, desocupados, marginais, deletérios, animais, simiescos, medíocres, sujos, libertinos, trapaceiros, parasitas, vadios, viciados, ladrões, criminosos.

Verifica-se que a Medicina contribuiu para a proliferação da crença na inferioridade das camadas populares e exerceu um papel fundamental na construção das doenças do não aprender, conforme afirmou Moyses (2001). Esta autora resgata a história da Medicina e confirma que esta ciência compreendeu que as crianças das classes trabalhadoras, por serem mais debilitadas, mal nutridas e doentes, iriam apresentar problemas na escolarização.

Desta forma, segundo Moyses, a Medicina criou a demanda de encaminhamentos de crianças que “não aprendiam” na escola para serviços especializados, uma vez que cabia aos médicos a competência e a responsabilidade pela resolução desse tipo de problemática. As compreensões dos problemas escolares eram, portanto, patologizados, pois a explicação para eles recaía sobre causas individuais.

Na tentativa de conhecer o que a produção científica veiculava sobre as dificuldades de escolarização das crianças provenientes das camadas populares, Patto (1999) selecionou, para análise, 23 artigos da *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, publicados entre 1945 e 1984. A análise realizada permitiu que a

autora compreendesse como estavam sendo divulgadas as ideias sobre as causas da reprovação e evasão escolar. A esse respeito, afirma:

Apesar da diversidade temática que se vai acentuando com o passar dos anos, todos os artigos publicados [...] têm uma característica comum, que imprime uma unidade ideológica da revista: todos se movimentam nos limites do ideário liberal e invariavelmente partem da crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidades e são a garantia de um regime democrático (p. 115-116).

A defesa dos princípios escolanovistas e a marca do ideário liberal faziam-se presentes nestas publicações, repercutindo sobremaneira no pensamento educacional brasileiro, norteando inclusive a política educacional até os anos 70 (PATTO, 1999). Esta mesma autora revela, ainda, que a literatura da época apresentava ambiguidades ao tentar explicar o fracasso escolar, uma vez que, apesar de autores como Cardoso (1949) terem chamado a atenção para aspectos sociais e pedagógicos atrelados ao fracasso escolar, eles o fizeram por meio de interpretações inconciliáveis, conforme apontou Patto (1999, p.120)

[...] de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil na sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno o interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social onde provém.

Assim, instaurou-se uma cisão na maneira de compreender o fracasso escolar, que repercutiu no pensamento educacional. Alguns teóricos preocupavam-se em divulgar os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino, enquanto outros compreendiam o fracasso escolar por meio de explicações que recaíam sobre o aluno, já que estavam relacionadas a causas biológicas, psicológicas e/ou sociais desta clientela.

Nota-se que, apesar da tentativa de alguns estudiosos de tentar compreender a educação e os processos de aprendizagem por meio de um enfoque sociológico, esta foi fracassada, na medida em que as múltiplas causas envolvidas no fracasso escolar não eram consideradas em sua complexidade, ou seja, não se incluía o contexto social, político e econômico. Por essa razão, afirma-se que a década de setenta foi marcada principalmente pela visão que

responsabilizava o aluno e/ou seus familiares pelos problemas escolares de baixo desempenho, repetência, ou mesmo evasão.

Pode-se afirmar, também, que a teoria da carência cultural consolida este olhar sobre o fracasso escolar ao explicar que as dificuldades de aprendizagem ocorriam devido à pobreza ambiental das crianças advindas de classes baixas. Para esta teoria, a pobreza produz deficiências no desenvolvimento e estas prejudicam e/ou impedem a aprendizagem escolar.

Assim, classes sociais baixas eram concebidas como deficientes. Carência e deficiência cultural fizeram parte do discurso naquela década, o qual foi absorvido pelos meios educacionais de maneira acrítica. A ideologia presente neste discurso, que fora importada dos Estados Unidos, não era percebida e interessava politicamente, já que afastava a Educação da responsabilidade pública.

Houve tentativas de pesquisadores de defenderem as classes baixas, como fez Popovic, que discordava de termos como carência, deficiência ou privação cultural. Essa autora, entretanto, segundo Patto (1999, p. 129) se contradiz em argumentações, uma vez que, em seus discursos, a desvalorização das classes baixas continuava presente.

Assim, por intermédio desse discurso, a Psicologia contribuiu para a construção e disseminação de que a sociedade ou ajuda ou atrapalha o desenvolvimento humano, uma vez que é o indivíduo que possui, pelo sua própria natureza, as potencialidades para desenvolver-se. A concepção de homem a partir destes pressupostos, ou seja, de indivíduos capazes de se autodesenvolverem e se autodeterminarem, acabou por responsabilizar o próprio Homem pelos seus sucessos ou fracassos.

Esses dados evidenciam que a Psicologia, historicamente, apresenta uma perspectiva de ciência descontextualizada, na medida em que desconsiderou, para a compreensão dos fenômenos humanos, seus determinantes sociais. Comprometida com a ordem e o controle e por meio das regras sociais decorrentes do capitalismo, a Psicologia foi se desenvolvendo e se consolidando como ciência (YAZLLE, 1997).

O capitalismo, como modelo burguês de sociedade, apresenta, como parte de seus princípios, a igualdade de oportunidades. Diante desse modelo, todos devem ter o direito à educação e dela usufruir. Sendo assim, a escola, em teoria, oferece para todos oportunidades iguais. Caso algo não ocorra dentro do esperado para a normalidade imposta, as explicações recaem sobre o indivíduo, ou seja, as desigualdades são explicadas por condições pessoais, tais como as de caráter cultural, biológico, psicológico, ou outras.

Tem-se, então, um modelo liberal que se tornou presente na educação e que teve a Psicologia Positivista como seu reprodutor, uma vez que as explicações científicas encontradas para explicar as diferenças e desigualdades recaíam sobre o indivíduo. Padrões de normalidade e de ajustamento permeavam a Educação e os desvios e desajustes encontrados eram explicados por meio de patologias.

Os cientistas do comportamento classificavam os alunos que lhes eram encaminhados com dificuldades de aprendizagem a fim de ajustá-los aos padrões de normalidade definidos pela sociedade e, dentro desse contexto, as práticas psicológicas na Educação aconteciam a partir de uma perspectiva clínica, diagnóstica e individualizada.

Por meio desta breve explanação, é possível constatar que foi a Medicina, por meio de teorias médicas fortemente contaminadas por concepções racistas, que contribuiu para o desenvolvimento da Psicologia Educacional no Brasil e para a consolidação de uma maneira de explicar o fracasso escolar. Afirma-se, como fez Patto (1999, p. 88), que a Medicina teve uma “participação decisiva na constituição teórica e instrumental da psicologia educacional, direcionando-a para a aquisição de uma identidade baseada no modelo médico”.

Como consequência desta identidade, as práticas dos psicólogos estavam associadas à correção do desvio. Sobre isto, Bock (2003, p. 22) afirma:

A psicologia constituiu e se institui na sociedade como uma profissão corretiva, que deve ser utilizada apenas quando os desvios ou problemas estejam instalados. Caso esteja tudo bem, é sinal que a natureza fez seu trabalho e não há necessidade da psicologia. A psicologia ficou, assim, associada a patologias, desvios, doenças, conflitos, desequilíbrios e desajustes.

Mediante isto, cabe ao psicólogo curar e consertar aquilo que a natureza planejou e que a sociedade desviou. Pode-se afirmar, então, que a Psicologia foi se constituindo como uma ciência a partir de uma perspectiva naturalizante de homem que o afasta das preocupações sociais, contribuindo para a construção de uma visão reducionista de homem.

A compreensão do fenômeno psíquico a partir da universalidade e da naturalização, ou seja, da compreensão de que todos os seres humanos, ao nascerem, possuem potencialidades que dependem de estimulações que o mundo social lhes oferece, propiciou que a Psicologia voltasse as costas para a realidade social, já que não contemplou, em suas análises e explicações sobre o mundo psíquico, o cotidiano vivido pelos indivíduos, a cultura, os valores sociais, as formas de produção da sobrevivência e as relações sociais (BOCK, 2003).

As marcas de uma concepção reducionista e organicista de homem ainda estão presentes na atualidade, nos discursos e práticas profissionais de psicólogos. A visão preconceituosa das camadas populares, advinda de ideias errôneas, continua insistente e desqualifica tais camadas. Isto pode ser explicado pela própria história da Psicologia, que, desde seu início, foi marcada pelo preconceito e pela visão médica, o que favoreceu explicações sobre as dificuldades escolares pautadas e decorrentes da genética de raças e classes sociais, de problemas emocionais, de distúrbios neurológicos e psicomotores, de desnutrição, de carência cultural, de deficiência mental leve ou de atraso no desenvolvimento (PATTO, 2005). Estas explicações continuam presentes e se perpetuando, mesmo diante de outros olhares que as contestam.

Discutirei isso no próximo item, por meio de uma breve explanação sobre o fracasso escolar. Destacarei tanto as compreensões ideológicas como as críticas em relação a este fenômeno, com o intuito de discutir as compreensões atuais que ainda permeiam os discursos sobre o baixo rendimento escolar, bem como sobre as demais queixas escolares.

2.1.3 Fracasso escolar: breves considerações sobre suas raízes históricas e os mitos que se perpetuam. Como desconstruí-los?

Buscar a historicidade dos fatos referente ao fracasso escolar é essencial para que se compreenda este fenômeno na atualidade. Sobre isto, Patto (1999a, p. 27) aponta:

As idéias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar – dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – têm uma história. Quando tentamos reconstruí-la, percebemos rapidamente que, para entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós, precisamos entender o modo dominante de pensá-las em que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o séc. XIX.

Esta história será aqui brevemente recapitulada. Alguns de seus aspectos serão revisitados, a fim de que se compreenda a realidade social que contribuiu para que uma determinada versão sobre as dificuldades de escolarização de crianças de camada populares se proliferasse de maneira preconceituosa. A proliferação de concepções estigmatizantes, estereotipadas e preconceituosas precisa ser combatida, o que reforça, mais uma vez, a necessidade de abordar o tema. O intuito é fortalecer aquilo que já vem sendo produzido criticamente sobre essa questão, bem como provocar novas denúncias e, quem sabe, outras práticas.

Afinal, se há tantos anos a literatura denuncia a precariedade da educação brasileira e não se vislumbram melhoras, é porque motivos não aparentes escondem as verdadeiras intenções. Compreendê-los na sua essência pode ser um caminho possível na tentativa de se produzirem rupturas naquilo que há tempo se cristalizou.

Patto subsidiará as reflexões expostas, por ter sido, como já mencionado, uma pesquisadora que provocou outros olhares e outras contribuições sobre o fracasso escolar à Psicologia e à Educação. A produção deste fracasso foi por ela

investigado. Suas indignações, denúncias e compreensões tornam-se leituras emergentes e, por isso, necessárias de serem resgatadas.

Discorrer sobre o fracasso escolar se torna necessário, uma vez que a literatura, há algum tempo, chama nossa atenção para a compreensão acrítica e a-histórica que ainda se apresenta na concepção de muitos quando o assunto refere-se à escola e seu funcionamento, bem ao baixo desempenho de estudantes advindos, em especial, da escola pública.

Sabe-se que é inferior o desempenho escolar de alunos de escolas públicas quando comparados com alunos de escolas particulares. Sabe-se, também, que os alunos que frequentam a escola pública geralmente são alunos com poder aquisitivo menor do que alunos que frequentam escolas particulares. Questionar os motivos que envolvem a diferença nos desempenhos escolares destes estudantes é fundamental, uma vez que explicações que culpabilizam os alunos, sua classe social e seus familiares, ainda são frequentes e presentes no discurso preconceituoso de nossa sociedade.

Constata-se, portanto, que, apesar da literatura apresentar severas críticas às compreensões que culpabilizam os próprios alunos e/ou seus familiares pelo insucesso escolar, o discurso preconceituoso se faz presente e constante, inclusive manifestando-se nas práticas profissionais, como é o caso de avaliações e laudos emitidos por psicólogos, conforme apontou Facci, Eidt e Tuleski (2006); Moyses e Collares, 1997; e Souza (2007b). Estas autoras denunciam a inadequação de tais práticas, as quais são permeadas por concepções acríticas sobre o fracasso escolar. Tais concepções ignoram o contexto escolar ou não o atrelam a contextos mais amplos – como o social, político e econômico – enquanto fatores que produzem o fracasso escolar.

Em contraposição a esta leitura sobre o fracasso escolar, Bock e Aguiar (2003, p. 157) oferecem outros olhares, permeados por concepções críticas do assunto, com as quais compactuo, e que serão ilustradas por meio do fragmento abaixo:

[...] A escola é uma instituição social. As suas rotinas, as suas regras, seus conflitos, além, claro, de seus conteúdos, estrutura e funcionamento, refletem a sociedade [...]. Os problemas que

surtem na escola, como dificuldades de aprender, como indisciplina, uso de drogas, [...] não podem ser analisados como problemas individuais, reforçados por concepções da psicologia. Precisam ser compreendidos como expressão de problemas da sociedade que se singularizam nas relações sociais na escola.

É possível verificar, por meio do exposto, que as autoras denunciam a Psicologia como uma ciência que contribuiu para veicular uma concepção individualista do fracasso escolar, sendo necessário se afastar deste tipo de compreensão. Para tanto, elas reforçam a importância de se considerar a relação existente entre escola e sociedade, uma vez que não é possível desvincular os fenômenos que na escola se expressam dos fatores político-econômicos e sociais presentes em cada contexto histórico.

A necessidade exposta por Bock e Aguiar de promover visões críticas do fracasso escolar é ainda emergente. Apesar de reconhecer que o tema está presente na literatura há algumas décadas e de considerar que temos grandes contribuições de diferentes teóricos, entre eles Patto (1999a), que anunciam sua compreensão de forma crítica, ampla e complexa, assumo que tal questão merece ser ainda debatida. Tal defesa pode ser firmada quando verificamos a existência demasiada de explicações sobre o fracasso escolar referendadas principalmente em causas individuais e familiares, conforme apontamos anteriormente. Portanto, a presença de explicações retrógradas, acríticas, simplistas e ingênuas sobre esse fenômeno demonstra a necessidade de abordá-lo.

Promover reflexões diferenciadas e que afastem a falsa ideia de que o aluno da escola pública é o responsável pelo baixo rendimento escolar denunciado pelos diferentes meios de comunicação de massa é, assim, urgente. Discutir as várias razões que podem impedir uma criança de seguir, com sucesso, sua escolaridade e envolver a multiplicidade de fatores relacionados com este processo é o que pretendo fazer por meio deste capítulo. Os dados abaixo nos auxiliarão nisto.

É fato e pode ser verificado em inúmeras pesquisas, tais como a realizada pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), que o rendimento escolar de alunos de escolas públicas apresenta índices abaixo do esperado. Esse

instituto publicou, em 2002, uma pesquisa intitulada “Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da quarta série do ensino fundamental”, a qual revelou a grave situação do ensino público e o baixo desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental. Estes dados foram baseados nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e indicaram que o desempenho dos participantes no final do primeiro ciclo da educação básica encontrava-se muito abaixo da média esperada nas disciplinas de Português e Matemática, sendo que 59% apresentaram rendimento considerado crítico ou muito crítico (INEP, 2002 a).

Vários são os autores que revelam as falhas do ensino brasileiro ao mencionarem que a quantidade de crianças que não se alfabetizam nas duas primeiras séries do ensino fundamental é alta. Os índices são assustadores e devem causar indignação e inquietação em todos aqueles que se preocupam verdadeiramente com a Educação.

Frequentemente, a mídia, por meio de jornais, revistas, sites, rádio e televisão, denuncia os índices precários e alarmantes da educação pública de nosso país, quando, por exemplo, divulga o baixo desempenho dos estudantes, ou quando ataca a precariedade da formação dos docentes. Estes dados nos indicam a precariedade do sistema público de ensino e mostram que este apresenta ainda muitas falhas. No entanto, o que a mídia comumente veicula na tentativa de explicar essa realidade são explicações que culpabilizam os alunos, seus familiares ou os próprios professores. Estas explicações isentam e ocultam, por exemplo, o descaso das políticas públicas educacionais, escondendo, portanto, os reais motivos que se atrelam à triste realidade em que o ensino público brasileiro se encontra.

Constata-se, desta forma, que, entre as crianças que procuram a escola, muitas não experienciam o sucesso, apresentando desempenhos inferiores ao esperado. Estas experiências escolares, que muitas vezes vêm acompanhadas de sucessivas repetências, acabam, aos poucos, afastando a criança da vida escolar, contribuindo para que os índices de evasão aumentem. Mesmo quando a evasão não se efetiva, é possível observar que muitos alunos, ao chegarem ao final da

escolarização, apresentam um grande atraso, com desempenho insatisfatório, concluindo a escolaridade de forma bastante precária e com idade cronológica diferente da esperada (ROCHA, 2004).

O sistema de progressão continuada, por sua vez, não tem se mostrado como uma prática suficiente e eficaz para evitar ou combater a evasão e o atraso escolar, visto que a aprovação nem sempre é condizente com a aprendizagem e o desempenho acadêmico esperados. Pelo contrário, o baixo e crítico desempenho apresentado pelos alunos do ensino fundamental está evidenciado por dados estatísticos. Tais dados também revelam que o processo de ensino-aprendizagem destas crianças continua se concretizando de forma bastante precária (INEP, 2002a).

Esses dados, que alarmam e assustam ao denunciarem os baixos índices de desempenho escolar e a precariedade com que os alunos estão concluindo sua escolaridade, podem causar, em muitos, a falsa ideia de que o aluno é o responsável por tal situação. No entanto, é justamente esta falsa ideia e compreensão inadequada que se pretende aqui discutir.

Ao revisar a literatura sobre o tema, verifica-se que, historicamente, o aluno foi o foco de atenção e que, portanto, nem sempre a multiplicidade de fatores relativos ao ensino foi considerada para compreender as dificuldades de aprendizagem, os baixos desempenhos ou mesmo o fracasso escolar.

Patto (1999a) é uma pesquisadora que, em suas produções, em especial a intitulada *A produção do fracasso escolar - histórias de submissões e rebeldias*, contribuiu sobremaneira com a literatura ao fazer uma revisão crítica sobre o tema. Seu inconformismo diante do baixo desempenho escolar de alunos advindos das camadas populares fez com que ela se debruçasse sobre o assunto de maneira inovadora.

Esta autora, assim como também outros pesquisadores do campo da educação, como, por exemplo, Bock, Aguiar (2003) e Zucoloto (2007), compreendem que o fracasso escolar é um processo que tem sua origem na baixa qualidade de ensino da escola pública brasileira, no descompromisso do Estado com a educação do povo, nas políticas públicas educacionais e no preconceito

existente em relação ao aluno pobre e sua família. Este tipo de compreensão, ao elencar os fatores acima como relacionados ao baixo desempenho escolar das camadas populares, revela que o cotidiano da escola reproduz os conflitos inerentes da sociedade de classes, contribuindo, assim, com suas práticas e relações, na produção das dificuldades no processo de escolarização.

O referido acima permite que se afirme que a compreensão do fracasso escolar e das escolas públicas exige outro entendimento, que diz respeito à sua dimensão política. Sendo assim, torna-se emergente contestar as explicações que atribuem como causas dos problemas de escolarização as crianças e suas famílias, explicando o fracasso escolar como consequência de deficiências biopsicológicas individuais. Considerar a realidade escolar dentro de um contexto histórico-social é fundamental. Ignorar os determinantes escolares e as dimensões políticas envolvidas nas dificuldades de escolarização é uma postura inaceitável. Continuar responsabilizando as crianças, atribuindo a elas ou a seus familiares a responsabilidade pelo insucesso escolar é continuar perpetuando uma ideologia dominante, a qual é pautada no ideário liberal.

Isentar de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar como responsáveis pelos índices assustadores que demonstram as pesquisas sobre o baixo desempenho das crianças de escolas públicas é continuar alimentado uma visão, além de ideológica, patologizante e medicalizante da educação.

Moyses e Collares (1997) são autoras que se utilizam dos termos patologização e medicalização da educação para explicar o quanto ainda é presente a compreensão restrita sobre o fracasso escolar, que delega ao indivíduo, aos fatores intrínsecos a ele, as causas de seu insucesso. Assim, por meio de explicações biológicas, continuam a responsabilizar o indivíduo pelo seu fracasso. Se as causas são as patologias, precisam, então, de medicação.

Denúncias sobre este processo de medicalização podem ser constatadas em inúmeros estudos que denunciam o abuso do consumo de ritalina em crianças diagnosticadas com TDAH. A esse respeito, Eidt e Tuleski (2007) afirmam que, em quatro anos, houve um aumento de 940% nas vendas deste medicamento.

Verifica-se, portanto, que, apesar de serem inúmeros os trabalhos que têm contribuído para uma leitura crítica do fracasso escolar, são muito comuns e persistentes as explicações que insistem em perpetuar uma compreensão restrita, reducionista e acrítica sobre esse fenômeno.

Explicações patologizantes do fracasso escolar estão presentes e continuam fazendo parte da explicação não apenas de professores, mas também de médicos, psicólogos, entre tantos outros profissionais. O discurso que impregna é ainda o da deficiência, da carência. As práticas advindas deste discurso não poderiam ser outras a não ser as da exclusão. Práticas profissionais, entre elas as da Psicologia, continuam a contribuir com este tipo de disseminação, ao acolherem as queixas escolares por meio de avaliações e laudos inadequados.

Estas práticas deficitárias realizadas por psicólogos e suas consequências estão sendo denunciadas há algum tempo pela literatura crítica. No entanto, verifica-se que práticas excludentes e preconceituosas continuam fazendo parte das intervenções desse profissional. Assim, torna-se emergente continuar a discutir esta questão, o que será feito no capítulo que segue.

3 ENCAMINHAMENTOS (DA ESCOLA) E PRÁTICAS (PSICOLÓGICAS): PROBLEMATIZANDO AS AVALIAÇÕES E OS LAUDOS PSICOLÓGICOS EM BUSCA DE TRANSFORMAÇÕES

3.1 Demandas da escola e da área da Saúde - as produções de encaminhamentos e ações da Psicologia mediante a queixa escolar. O que a Psicologia fez (faz) com isto?

A escola [...] é, como sistema, geradora de dificuldades na carreira escolar de seus estudantes. Sem conseguir dar conta dessas dificuldades, realiza encaminhamentos para a Saúde, principalmente para a saúde mental. Ficam, assim, caracterizadas como fruto de problemas clínicos dos alunos e suas famílias, não pertencentes ao âmbito escolar. Os profissionais de saúde, por sua vez, geralmente têm respondido a esses encaminhamentos com procedimentos de diagnóstico e tratamento que não levam em consideração o contexto escolar e menos ainda nele intervêm. Funcionam de forma complementar ao sistema de ensino, na medida em que patologizam e estigmatizam aqueles que não se ajustam à escola que temos. Colocam causas das dificuldades escolares em distúrbios das crianças e suas famílias e partem para tratá-los. Voltando-se apenas para aprendizagem, deixam de lado o fato de que esta é inseparável do ensino (MORAIS; SOUZA, 2001, p. 30-31).

Considero o trecho acima muito pertinente para ilustrar aquilo que este capítulo tem como propósito: discutir a escola como “fonte” geradora de queixas e os profissionais de saúde como acolhedores destas queixas.

Sabe-se que é alta a demanda de alunos (principalmente aqueles advindos das escolas públicas) encaminhados aos serviços de saúde com queixas de aprendizagem e/ou de problemas comportamentais. Como evidenciou Eidt (2004) e Souza (2000), 70% dos encaminhamentos para a saúde constituem-se de crianças na faixa etária de 6 a 14 anos e têm como origem uma queixa escolar. Este fato foi também mencionado por diversos autores, como Almeida (2007); Moraes; Souza (2001), Neves; Almeida (2003), os quais há tempos vêm

denunciando o alto índice de alunos que são encaminhados para serviços de saúde com o objetivo de que avaliações psicológicas sejam realizadas para constatar o que o aluno tem.

Segundo Bueno, Morais e Urbinatti (2001), a Psicologia é uma das poucas alternativas que educadores encontram para os casos de fracasso escolar. Em contrapartida, profissionais, entre eles os psicólogos, acolhem a queixa escolar encaminhada, ao realizarem, por meio de psicodiagnósticos, avaliações que procuram explicar os motivos do aluno não aprender. Dessa forma, com base neste tipo de avaliação, condutas posteriores são adotadas para solucionar o problema. Terapia individual ou em grupo e orientação familiar são as alternativas mais sugeridas por psicólogos na tentativa de resolver a queixa.

Percebe-se que, ao adotarem este tipo de conduta, os profissionais revelam uma concepção sobre a queixa escolar que explicita uma compreensão individual do problema, que geralmente recai sobre a própria criança ou sobre seus familiares. Sendo assim, compreendem que o problema escolar é de sua alçada e o tratam como se fosse uma questão clínica. Também por isso é que o contato com as escolas quase inexistente.

Souza (2001), em uma pesquisa realizada nas Unidades Básicas de Saúde de Grajaú-Parelheiros, constatou o que foi afirmado acima. Analisando os procedimentos de avaliação, encaminhamentos e intervenções realizados pelos psicólogos, detectou que as condutas mediante as queixas escolares se dividiram em encaminhamentos para psicodiagnóstico, terapia individual, terapia de grupo e orientação aos pais. Ressalte-se que, dos atendimentos realizados pelos psicólogos, em apenas 5,8% dos casos o professor recebeu alguma orientação.

Sobre as práticas adotadas por psicólogos ao receberem a queixa escolar, Boarini (1996, p. 104) afirma que parece que este profissional:

[...] não tem claro os limites de sua intervenção, na área da saúde mental, ao nível das UBSSs, levando-o a aceitar uma demanda que, via de regra, não deve ser atendida na saúde pública, como é o caso das crianças com dificuldades escolares.

Isso explicita a falta de clareza do psicólogo sobre sua própria função, segundo aponta a mesma autora:

A justificativa para o atendimento às crianças encaminhadas pela escola, cuja queixa são dificuldades escolares, grosso modo, apresenta-se como uma declarada falta de percepção 'do que fazer e a quem atender' e daí atende-se e se oferece tratamento a problemas que não se configuram como transtorno mental (BOARINI, 2000, p. 69).

As consequências deste tipo de prática são diversas e uma delas é que pode contribuir para reforçar a suposição da escola e/ou da família de que é ela ou a criança que apresenta algum problema. A concretização do atendimento da queixa escolar por profissionais da saúde pode, portanto, contribuir para disseminar esta visão e também legitimar a rotulação e/ou a exclusão de crianças saudáveis do sistema regular de ensino.

A formação precária na formação de psicólogos foi um dos fatores mencionados por Guzzo (2001) e Boarini (2000) como responsáveis por disseminar e perpetuar essa conduta ineficaz. No entanto, não é sem conflitos que parte desses profissionais a realiza, conforme pôde ser evidenciado por Boarini (1994).

Esta autora, no estudo intitulado “Unidades Básicas de Saúde: uma extensão da escola pública?”, demonstrou os sentimentos de frustração, impotência, culpa, indecisão e conformismo exteriorizados pelos profissionais atuantes em UBSs quando o assunto se refere às queixas escolares e aos atendimentos realizados. A indecisão em dar continuidade ou não ao atendimento realizado mediante um encaminhamento da escola foi expressa por uma profissional da UBSs, na seguinte fala:

Acho que os resultados são muito poucos e lentos. Daí eu questiono o atendimento tradicional. Às vezes penso que se o atendimento fosse outro, os resultados poderiam ser diferentes, às vezes penso que não. Às vezes existe alguma coisa nesta escola que não está dando conta desta criança e daí essa criança vem para nossas mãos e a gente também não dá conta. Parece que fica um jogo de empurra, empurra. A gente joga a culpa na escola e a escola joga a culpa na gente. É muito complicado. Você vai investigar a criança que vem com a queixa escolar, encontra alguma coisa na família que também não está legal, mas também tem alguma coisa que não está legal na escola. Daí fica a questão: pego ou não pego? Quem deveria dar conta disso? É muito complicado (BOARINI, 1994, p. 125).

O exposto demonstra as incertezas da profissional em relação a sua prática profissional quando crianças lhe são encaminhadas com queixas escolares. Realizar ou não atendimentos e pontuar como possível problemática a própria escola foram colocações que apareceram em seu discurso. No entanto, a problematização da queixa escolar e dos múltiplos fatores que a envolvem não foram considerados. Isso pode contribuir para que profissionais continuem a realizar intervenções psicoterápicas mediante a queixa escolar. Eidt (2004) defende que esse tipo de prática está ancorado na ideologia neoliberal, a qual adota, dentre outras premissas, a visão naturalizante das questões sociais e a tendência a individualizar e normatizar as ações humanas. Essa mesma autora reforça a importância de que outras práticas sejam realizadas e menciona que elas devem estar referendadas pela função política do psicólogo. Para tanto, conclui que a tarefa desse profissional, quando se propõe a avaliar, é de buscar desvelar os motivos do encaminhamento e romper com as cristalizações que foram construídas através dos tempos e que justificaram as supostas dificuldades escolares.

Para que o psicólogo concretize esta função, é necessário afastar-se de uma concepção de ciência, homem e mundo difundida atualmente pela ideologia neoliberal. Além disso, é necessário que haja uma aproximação com o contexto escolar e, desta forma, que ocorra o afastamento de uma intervenção clínica e terapêutica da queixa. Isso é essencial, uma vez que um dos procedimentos adequados no intuito de compreender os encaminhamentos escolares é, necessariamente, o contato com a escola e com o professor.

No entanto, como já apontamos, sabe-se que isso pouco ocorre e que predomina uma compreensão patologizante do processo de ensino-aprendizagem. O exemplo abaixo, mencionado por Machado (2004, p. 4), permite apresentar exatamente esta situação:

A professora de Gabriel estava preocupada e sensibilizada com ele. Ele era muito calado, não deixava ninguém chegar perto, não fazia as atividades e chorava muito. Ela então sugeriu que se fizesse uma avaliação psicológica. O setor de convênios da Secretaria de Educação foi acionado e Gabriel foi encaminhado para uma instituição conveniada que realiza avaliação psicológica de alunos encaminhados pela rede pública. Depois de seis meses,

Gabriel foi atendido. A psicóloga do convênio teve alguns encontros com ele e enviou um relatório dizendo que ele precisava de atenção individualizada e que lhe faltavam concentração e uma relação mais próxima com a mãe e com o pai. Ela não entrou em contato com os profissionais da escola, que não se beneficiaram desse trabalho. A criança continuou agindo da mesma maneira na escola.

O exemplo ilustra a forte presença de avaliações e laudos inadequados, que são denunciados em diferentes pesquisas, dentre as quais as realizadas por Patto (1991); Collares (1994); Machado e Souza (2001). No entanto, ainda é urgente que novos estudos sobre esta temática continuem a ser realizados, uma vez que, conforme mencionado, concepções e práticas inadequadas ainda são frequentes.

Verifica-se, então, que, mesmo tendo a Psicologia recebido outros olhares por meio de teorias críticas que começaram a circular na década de 80, que mostraram outra compreensão para o trabalho do psicólogo na Educação, que se difere da atuação clínica, isso não foi suficiente para promover alterações significativas e muitos continuam esperando pelas intervenções clínicas para solucionar problemas educacionais. Nesse contexto, faz-se necessário compreender os motivos que se relacionam com esta expectativa.

Almeida (2007) afirma que a visão do psicólogo e da Psicologia está ainda associada às patologias e continua fortemente estabelecida no imaginário não somente da população em geral, como também entre os educadores. Esta visão foi construída pela própria constituição da Psicologia, uma vez que o psicólogo iniciou suas atividades no campo educacional, sendo este profissional convocado e considerado responsável por justificar os motivos das dificuldades apresentadas pelos alunos. Desta forma, as expectativas em relação ao psicólogo de que ele pode resolver individualmente um problema que se compreende individual foi algo construído pela própria história da Psicologia (ANTUNES, 2008; SCORTEGAGNA, LEVANDOWSK, 2004).

Rossi e Paixão (2003) concordam com o exposto e também endereçam parte desta responsabilidade à Psicologia, uma vez que consideram que são os próprios psicólogos que contribuem, por meio de suas práticas, para repercutir e,

portanto, perpetuar a imagem da Psicologia associada a patologias. Isso pode ser explicado pela reprodução da ideologia liberal que ainda se faz presente na formação de psicólogos. Assim, perpetuam-se suas premissas, entre as quais a explicação individualizada e naturalizante dos fenômenos psicológicos.

Reverter esta lógica, entretanto, é possível. Antunes (2008) e Meira (2008, p. 31) compactuam com esta ideia. Segundo esta:

Nós não podemos acatar de uma maneira naturalista, naturalizantes as demandas da maneira como elas chegam para nós [...]. As pessoas esperam ainda uma resposta clínica [...]. Nós que temos de mudar a nossa prática à luz do nosso compromisso, e é possível fazer isso.

Os autores acima alertam para a necessidade e urgência do psicólogo se afastar do modelo clínico-terapêutico quando recebe queixas escolares. Para tanto, outras condutas exigem práticas pautadas em problematizações mediante a demanda encaminhada e isso exige, entre outras posturas, a compreensão de que o contexto escolar necessariamente se alia e produz as queixas que são encaminhadas.

A concepção que compreende as queixas escolares como produções sociais apresenta outras práticas, uma vez que, segundo Meira (2008), os instrumentos de avaliação e suas metodologias se transformam, pois se voltam para os processos educacionais e não mais para o indivíduo.

Destaca-se, portanto, a necessidade de que se construam outras formas de avaliações, mais amplas e que envolvam o contexto escolar. Machado (1996), em sua tese de doutorado intitulada *Reinventando a avaliação psicológica*, discutiu esse assunto e indicou a necessidade de problematizar aquilo que produz a queixa, evidenciando que a criança expressa apenas um sintoma. A autora afirma que as queixas são produzidas coletivamente e, dessa forma, a investigação deve deixar de focar a criança e passar a focalizar o campo de forças, o conjunto de relações e de práticas que concretizaram o encaminhamento da criança para a avaliação psicológica.

No entanto, conforme já referido, a prática de atendimentos psicoterápicos como proposta de intervenção à queixa escolar é ainda uma realidade que

contribui para que ocorra a formação de uma grande e crescente lista de espera por avaliações e laudos psicológicos que expliquem aquilo que a criança tem. Isso é algo que a escola deseja e faz. Soluções e resultados imediatos são cobrados pelas escolas, e psicólogos caem nessa armadilha. Vítimas desta artimanha realizam avaliações momentâneas, instantâneas. Em um único dia, em apenas uma sessão, realizam aquilo que deles é cobrado. Psicólogos redigem laudos inadequados que nada dizem (PATTO, 2005; MACHADO, 2004b).

Compreender os motivos do aumento dos encaminhamentos da escola para a saúde, bem como o consumo desenfreado de medicamentos destinados a tratar, por exemplo, a hiperatividade, foi tema discutido por Eidt e Tuleski (2007) e Eidt (2004). Segundo estas autoras, a venda de Ritalina, medicamento utilizado para tratar a hiperatividade, aumentou em 940% em apenas quatro anos. Este índice assustador foi problematizado por elas, assim como a necessidade de reverter a prática avaliativa. Afastar-se das compreensões patologizantes de fenômenos diversos, tais como a hiperatividade e a indisciplina, é emergente e exige compreensões mais amplas, como, por exemplo, considerar que a sociedade pode ser produtora dos mesmos.

Esta nova leitura requer que psicólogos se afastem de teorias psicológicas acríticas e a-históricas, para se aproximarem de teorias que explicam que os comportamentos humanos precisam ser datados, ou seja, precisam ser “analisados a partir das condições sociais e econômicas de uma determinada época histórica e compreendidos no interior da sociedade em que se desenvolvem, isto é, em sua totalidade concreta” (EIDT; TULESKI, 2007, p. 225).

É, então, a partir da compreensão de que o surgimento e intensificação de determinadas patologias está em consonância com as transformações das relações sociais vigentes em uma dada sociedade que as autoras buscam explicar não o aluno hiperativo, mas, ao contrário, discutir as características de uma sociedade hiperativa como produtora de subjetividades.

De forma semelhante, Aquino (1998) propõe, no artigo intitulado “A indisciplina e a escola atual”, discutir a educação no Brasil e as diferentes compreensões que se apresentam para explicar os problemas de baixo

aproveitamento escolar e de indisciplina. O autor considera que a figura do aluno-problema ronda o imaginário de todos e dá suporte para as explicações da catástrofe que impera na educação de nosso país. Sobre isso, aponta:

Um bom exemplo da justificativa do "aluno-problema" para o fracasso escolar é uma espécie de máxima muito recorrente no meio pedagógico, que se traduziria num enunciado mais ou menos parecido com este: "se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito.

Com o intuito de reverter esta lógica, o autor menciona a importância de repensar concepções, crenças e posicionamentos para que seja possível alterá-los. Para tanto, apresenta outra maneira de compreender o fenômeno disciplinar/indisciplinar no contexto escolar e discute algumas das hipóteses comumente empregadas pelos educadores quando pretendem explicar as causas da indisciplina. A tentativa de Aquino no referido texto foi de desconstruir as hipóteses que continuam a responsabilizar os alunos e seus familiares pelos problemas e de demonstrar que a indisciplina (assim como qualquer queixa escolar) exige uma análise histórica e uma análise do contexto social e econômico. O autor reforça a importância de considerar que a sociedade deve ser analisada quando se pretende compreender os fenômenos estudados.

Machado (2005, p. 72-73) compactua com as ideias acima expostas e evidencia que os profissionais da saúde e da escola ainda estão distantes de uma compressão contextualizada do assunto:

(Os profissionais) naturalizam o que é produzido historicamente e individualizam o que é da ordem do coletivo. Os fenômenos psicológicos são construídos historicamente. Ter acesso a eles implica buscar a rede de relações na qual se inviabilizam. As queixas escolares são produzidas coletivamente.

É por meio desta constatação e da convicção de que é necessário produzir outras práticas que a mesma autora promove outros questionamentos. Ela afirma:

Se a ciência já produziu críticas a um discurso ideológico, já denunciou o fracasso escolar como algo que não deve ser analisado buscando-se causas individuais, como nós profissionais poderemos contribuir para transformarmos práticas há tempo

cristalizadas em um modelo clínico de atendimento a queixas escolares?

Questiona-se então: como é possível a Psicologia intervir em um território no qual a solicitação é por uma avaliação psicológica da criança? Como romper com aquilo que se tornou hegemônico? Como desestabilizar saberes e poderes institucionalizados? Como subverter a lógica há tanto tempo instalada? Como fazer diferente se há tanto tempo os encaminhamentos e a imensa demanda de crianças que se encontram em filas de espera para avaliação psicológica expressam que a desigualdade social foi transformada em diferenças individuais e psíquicas que individualizam, no corpo das crianças, o que é produção coletiva? Como funcionam os serviços públicos destinados a receber demandas escolares? Como?

Questiona-se também: como a sociedade atual, referendada pelo neoliberalismo, contribui para perpetuar formas de organização que impedem a transformação do sistema capitalista? Como o modo de funcionamento de serviços públicos se organiza mediante o recebimento de imensas listas de crianças encaminhadas pelas escolas? Essa organização favorece que outras propostas de intervenções? Como alterar este funcionamento para que práticas mais eficazes sejam realizadas? Como fazer diferente? Como?

Muitos são os autores que nos auxiliam nessa busca, uma vez que eles propiciam, por meio de diferentes pesquisas, outros olhares, outros saberes, e nos revelam outras práticas possíveis (BOCK; AGUIAR, 2003; MACHADO, 1996; 2004 a e b; 2005; MACHADO; BERTUAL; COLLARES, et al., 1997; MEIRA, 2008; MOYSES; COLLARES, 2008; PATTO 2005; MORAIS; SOUZA, 2001; SOUZA, 2007; SOUZA, 2007a, 2009).

Discutirei isso no próximo item, com o intuito de provocar outras reflexões e, quem sabe, alimentar novas práticas.

3.1.2 Avaliações e laudos psicológicos: uma discussão mais do que emergente para a construção de outras práticas

Nesse percurso, convido o leitor a acompanhar-me, estaremos atravessados pela ideia de que é necessário instituímos olhares e práticas transformadores que tornem possível o questionamento de certos modelos-padrão de atendimento e a psicologização de problemas políticos e sociais, com a construção de um trabalho participativo, onde haja a circulação e troca de saberes e desenvolvam-se ações coletivas e desnaturalizadoras (SARAIVA, 2007, p. 60).

Faço as palavras do autor acima referendadas as minhas. Ou seja, convido o leitor a encontrar, por meio de outros olhares, novas práticas. Para tanto, é por intermédio de teorias críticas, as quais se propõem a discutir o processo de avaliação psicológica e laudos psicológicos, que tenho a intenção de que isso se concretize. Destacarei a inteligência como foco de análise das avaliações e laudos produzidos, uma vez que estes têm servido mais como instrumento que rotula do que esclarece a avaliação realizada.

Promover reflexões que possam auxiliar na formação de sujeitos críticos e que compreendam que a Psicologia não pode continuar a ser uma ciência que se vincula à reprodução de uma sociedade opressora e manipuladora é o que almejo. Apresentar a Psicologia vinculada a seu compromisso social com a maioria da população brasileira é a tentativa que venho realizando em minhas práticas como educadora. Romper com a tradição da Psicologia marcada por uma história e uma trajetória voltadas ao atendimento clínico, individualizado, pago, excludente e a serviço de poucos tem feito parte também de minhas tentativas e compromissos com essa ciência. Contribuir com a construção de um novo lugar para a Psicologia e construir uma nova relação desta ciência com a sociedade para possibilitar uma Psicologia acessível a todos é também o meu desejo.

Acredito que as reflexões aqui expostas podem contribuir para que passos sejam dados em busca da concretização de uma nova direção. Direção esta que deve estar na contramão daquela que há tempos a Psicologia tem seguido.

Desviar-se de um caminho que contribuiu para responsabilizar o indivíduo pelas dificuldades apresentadas é necessário e urgente.

Denunciar que a Psicologia, por meio de testes psicológicos e das teorias raciais, contribuiu para explicar as diferenças individuais e escamotear as determinações sociais implicadas na compreensão das diferenças e desigualdades é imprescindível quando constatamos que há, ainda, uma forte presença de explicações pautadas nos modelos biológicos e físicos.

Explicações que responsabilizam a classe social desfavorecida economicamente como produtora do baixo desempenho escolar estão presentes no discurso de diferentes profissionais, entre eles psicólogos. Estas concepções e marcas fizeram-se e se fazem presentes ainda na história da Psicologia Escolar, conforme nos apontam Rocha (2004), Souza (2007b), Cabral; Sawaya (2001) e Yazlle (1997). Isso reforça a relevância de denúncias que tentam mostrar outros olhares.

A atuação do psicólogo marcada por uma tendência fortemente tecnicista, que o fez considerar o espaço escolar como local propício para se diagnosticar problemas de aprendizagem merece outras práticas.

Modificar as práticas oriundas de perspectivas clínica, diagnóstica e individualizada é necessário e isso foi assunto de discussão já na década de 80, quando grupos de pesquisadores, indignados com uma Psicologia tecnicista e descontextualizada, recorreram às teorias histórico-críticas para se compreender a educação brasileira. Portanto, desde essa década, já se viam práticas de psicólogos escolares compreendendo as necessidades e dificuldades que envolvem as escolas por meio de determinantes sociais e históricos (PATTO, 1991). Tais compreensões são inversas às compreensões que psicologizavam as questões educacionais. Dessa forma, novas práticas também começaram a ocorrer.

No entanto, Yazlle (1997, p. 36), apesar de reconhecer tais avanços, é categórica ao afirmar que:

[...] a maioria dos psicólogos que atendem na rede pública de ensino e com frequência na rede pública de saúde atendendo a demanda de crianças com dificuldades escolares tem oferecido

um trabalho que se restringe a práticas individualizadas, mantendo os modelos clínicos tradicionais, oriundos das práticas higienistas, contribuindo para que tanto a Psicologia quanto a Educação se apresentem como mero veículo de ajustamento.

Embora a literatura sobre o assunto seja vasta, muitos teóricos têm destacado o fato de que a escola, os professores e o sistema educacional político e econômico são excluídos ou pouco considerados quando se busca explicar as queixas escolares. Dessa forma, as condutas psicológicas por parte dos psicólogos que recebem os encaminhamentos com as queixas escolares demonstram o predomínio de condutas que concebem o aluno ou seus pais como responsáveis por tais queixas.

Esse estreitamento de visão permite que se continue responsabilizando o próprio aluno, a desestruturação familiar, a pobreza e a vida difícil pelas dificuldades encontradas pelos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser verificado em diversos estudos, como os de Souza e col. (1989); Patto (1991); Torezan (1994); Collares (1994); Freller (1997); Souza (2001); Bock; Aguiar (2003); Rocha (2004); Souza (2007 a); Souza (2007b) e Meira (2008).

Nota-se que esse tipo de prática realizada pelos psicólogos contribui para fabricar os alunos encaminhados. Naturalizam-se as dificuldades e não se percebe como elas são produzidas. Excluem-se a prática escolar e as relações de aprendizagem como produtoras das dificuldades. Foca-se na compreensão do que fazer com a criança que não aprende, ao invés de se questionar as relações.

O aluno, por sua vez, é o alvo disso tudo. Excluído, estigmatizado, sofre arduamente as consequências de concepções inadequadas e restritas das queixas escolares. Sendo assim, encaminhamentos de crianças para atendimentos psicológicos e/ou médicos podem excluir e selar destinos, conforme apontaram Machado e Souza (2001).

A situação é mais agravante quando dados alarmam para o altíssimo índice de crianças que são encaminhadas pelas escolas. Sabe-se que os profissionais envolvidos no contexto escolar requisitam avaliações de psicólogos, com o intuito de que, por intermédio desse tipo de procedimento, lhes sejam oferecidos resultados que esclareçam o que o aluno tem. A expectativa é que os resultados

indiquem o que o profissional deve fazer (tecnicamente) para ajudar na problemática, que é do indivíduo ou de seus familiares.

Constata-se, então, que esse tipo de resultado é cobrado e psicólogos caem nessa armadilha. Cobra-se também agilidade no processo. Laudos psicológicos são realizados a partir de entrevistas curtas, com apenas 30 minutos de duração. Desta forma, compreensões equivocadas sobre a queixa escolar facilmente são redigidas, o que não poderia ocorrer de outra maneira, já que as avaliações que as subsidiaram são extremamente deficitárias (MOYSÉS; COLLARES, 2008, 2010; EIDT, 2004; PATTO, 2005).

São diversas as explicações que mostram os motivos desses tipos de práticas ocorrerem de maneira tão precária. Entre elas, pode-se citar a própria concepção de ciência, de homem e de mundo que constituiu a Psicologia como ciência e a fez carregar, em sua história, práticas pautadas na realização de testes. Acrescenta-se a isso a formação em Psicologia que ainda se apresenta pautada por uma visão a-história e acrítica do conhecimento, expondo, aos futuros psicólogos, uma visão de Psicologia como ciência positivista.

Patto (1997, p. 4) compactua com o exposto acima e afirma que práticas ineficazes se devem a vários fatores, nem sempre fáceis de discutir, porque envolvem vários motivos. Ela explica:

[...] porque chama a atenção para a má formação dos psicólogos; porque o uso de testes para fins psicodiagnósticos é, por lei, privativo dos psicólogos e está no centro de sua identidade profissional, o que faz com que a crítica provoque medo de perda dos pontos de referência; porque a crítica se faz a partir de um referencial teórico materialista histórico, objeto ainda de grande preconceito e pouco conhecido entre psicólogos; porque a inércia também está presente no corpo docente da escola de 3º grau. Mas a dificuldade maior de realizar esse debate certamente vem da formação predominantemente técnica dos psicólogos, em geral, e dos que se dedicam aos testes, em particular.

Morais et al. (2001) também oferecem explicações de outros fatores que têm contribuído para a produção de práticas psicológicas ineficazes e denunciam que as avaliações feitas de maneira rápida, quase que instantânea, representam e expressam aquilo que atualmente a sociedade cobra de seus trabalhadores:

produtividade e resultados. Estas palavras, somadas ao lucro, são as expressões de ordem do capitalismo que rege o sistema. Estes autores chamam a atenção para o fato de que a organização da sociedade atual contribui, e muito, para moldar as ações e práticas de profissionais que, vítimas de um sistema e, muitas vezes, com pouca consciência disso, produzem exatamente aquilo que se espera deles: rapidez, produtividade, agilidade, criatividade e excelência, mesmo que, para isso, o profissional precise extrapolar seus limites. É de se esperar que adoecimentos ocorram, uma vez que incertezas e ansiedades são fatores decorrentes e que predominam no cotidiano de nossa sociedade. Sobre isso, Eidt (2004, p. 103) aponta:

Esta nova ordem gerou uma sociedade impaciente, pautada no momento imediato, possuindo uma economia centrada no curto prazo na qual as instituições estão continuamente se desfazendo ou sendo retroprojetadas [...]. As proporções geradas pela ideologia neoliberal e sua influência, para as pessoas, é tão grande que, segundo Alencar (2003), a lógica capitalista chega a moldar nossa maneira de ser, sentir, pensar e agir. “Nunca o controle da subjetividade humana pelo sistema foi tão intenso e territorialmente espalhado”.

O exposto permite considerar que o trabalho que os profissionais realizam está atrelado à sociedade na qual eles estão inseridos. Tuleski (2000, apud EIDT, 2004) contribui com este tipo de discussão ao mencionar que, na sociedade atual, o pensar e o fazer encontram-se dissociados e que isso é uma tarefa requerida pelo próprio sistema. A presença da alienação nas relações de trabalho contribui para manter o sistema e a ordem vigente. Saberes parciais, técnicos e comportamentos adaptados são produzidos por esta sociedade e cobrados de seus participantes.

Assim, aqueles que não se encaixam, que não se adaptam e adoecem precisam ser “consertados”, e a medicação pode ser uma forma, rápida, de propiciar este resultado. Aliás, um dos medicamentos, cujo nome comercial é Concerta, ilustra bem o que desejei explicitar.

Pode-se afirmar que a organização social de nossa sociedade é uma das responsáveis por propiciar o adoecimento, bem como o aparecimento de comportamentos considerados desviantes. É assim que a ideologia neoliberal

individualiza aquilo que é de ordem social, pois responsabiliza as ações humanas pelos problemas e conflitos presentes em cada ser humano. “Em consequência, a ‘medicalização da vida cotidiana’ se reedita sem grandes questionamentos” (EIDT, 2004).

Sabe-se, também, que a sociedade capitalista, para manter a ordem vigente, precisa continuar perpetuando a ideia de que o elemento principal para o conhecimento e para as práticas profissionais é o saber técnico. Eidt (2004) defende o oposto e ressalta a necessidade de haver outros conhecimentos científicos que se convertam em instrumento de luta contra toda essa alienação.

Di Loreto (2000, apud EIDT, 2004, p. 95), interessado em compreender o cotidiano de trabalho de profissionais e as limitações impostas pelas condições de trabalho, realizou um estudo intitulado “Patologia da vida psi cotidiana: o cotidiano na vida de um clínico psi”. Por meio deste estudo, a autora pôde conhecer e demonstrar os malabarismos que um clínico faz diariamente para enfrentar as limitações em seu trabalho. A narrativa abaixo permite “escutar” a voz de um profissional:

Estes pacientes despertam-nos uma vontade danada de ajudá-los, não? Mas a pilha de sete prontuários me faz olhar no relógio (de esguelha, não quero que se sinta intruso, ‘tomando seu precioso tempo, Doutor’). Já faz 40 minutos que estou com ele. Preciso encerrar, mas ele não está esvaziado. E vai saber há quanto tempo aguarda ansiosamente esta consulta!? Não posso simplesmente terminar como música árabe, que acaba de repente. Há que dar um destino a tudo que me contou com tanto sentimento. Penso: caso bom pra psicoterapia. Titubeia quando lhe falo de grupo. Carente e assustado como está, tem medo de gente. Mas a terapia é a terapia que tenho. Insisto, pois não quero lhe receitar um Valium qualquer [...]. Aceita meio empurrado. Vamos juntos ver o caderno de marcação para grupos. Ficamos ambos sem graça. Eu mais do que ele. Estão completos e já com uma pequena fila de espera. (Deveria ter visto antes, nem me lembrei). Não sei o que fazer, mas não aguento a ideia de que ele não se aguarde durante um mês, primeiro dia de retorno regular que tenho. E não vou fazer a maldade de ‘encaminhá-lo’ vaga e indefinidamente a outros serviços, que estou careca de saber, estão tão lotados quanto o meu. Acabo marcando retorno para a próxima semana, num horário que não tenho. Vagamente às dez horas. (‘Na hora me viro, espero’).

É possível escutarmos esta voz e compreendermos que ela revela aflições e incertezas. Revela também condições inadequadas de trabalho, em que os resultados são sempre cobrados. Essa rotina denunciada pelo profissional elucida a existência de muitos outros trabalhos que se articulam de forma semelhante. Não poderia ser diferente no sistema capitalista, que exige cada vez mais. Em condições inadequadas, serviços são oferecidos e resultados são cobrados. Requer-se produtividade, mas como garantir eficiência?

Pouco tempo destinado ao atendimento de cada paciente; pressão por parte do superior para que um maior número de pacientes seja atendido; consciência da limitação teórica; necessidade de maiores investimentos em capacitação profissional; falta de recursos (financeiros) e falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho foram alguns dos apontamentos feitos pelo profissional acima referido.

Nessas condições, segue a vida cotidiana e, muitas vezes, de forma alienada. Assim, perpetuam-se os valores vigentes. Porém, como nos afirma Freire (1970, apud PATTO, 1997, p. 11-12), a utopia pela transformação pode sim provocar mudanças:

[...] a utopia é unidade de denúncia e anúncio. A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção (como as técnicas psicológicas de exame), anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana. Quando se indagam sobre o porquê e o como do mundo em que vivem e do lugar que nele ocupam, indivíduos e grupos defrontam-se com limites objetivos, impostos pelas condições históricas atuais, e obstáculos subjetivos que pedem entendimento para que sejam superados. E esses indivíduos e grupos podem ser desde crianças repetentes, até seus professores; desde estudantes de Psicologia, até psicólogos e o público que demanda os seus serviços; desde grupos que se engajam em ações alternativas, até instituições.

Mediante esta certeza, busco referências que me dão suporte para encontrar possibilidades. Apresentarei abaixo algumas reflexões produzidas por teóricos, que, por meio de suas considerações sobre a forma como as avaliações

psicológicas e os laudos vêm sendo realizados, nos fornecem outras leituras e possibilidades para um fazer diferenciado.

Bissoli Neto (1997), em estudo de caráter denunciatório, demonstrou que 55% das crianças avaliadas, em sua grande maioria com o aval de profissionais da área da Psicologia, foram erroneamente encaminhadas para classes especiais. Este altíssimo índice assusta e revela, mais uma vez, que novas abordagens/metodologias de avaliação devem ser apresentadas e discutidas, uma vez que práticas tradicionais têm servido apenas para classificar e discriminar aqueles que por essas avaliações passaram.

Moyses (2001), na pesquisa publicada no livro *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*, fez avaliações em 75 crianças que haviam sido indicadas pelos seus professores como sendo alunos com dificuldades. Para estas professoras, tais alunos seriam prováveis repetentes ao final do ano letivo. No entanto, Moyses não constatou, em nenhuma das crianças, problemas inerentes a elas que justificassem seu mau desempenho escolar. Dessa forma, a autora, assim como Patto (2005), denuncia que avaliações mal feitas e baseadas em testes padronizados precisam ser repensadas.

Defendo, então, que avaliações acríticas e descontextualizadas que propiciam a perpetuação do fracasso escolar devem ser debatidas com a intenção de contrapô-las. Oportunizar práticas psicológicas que ofereçam espaço para que o sujeito possa produzir e pensar sua história escolar possibilitará, como nos afirmou Machado (1996), movimentar algo que há muito se encontra cristalizado.

Com o intuito de apresentar uma discussão das avaliações de inteligência e de propor práticas consideradas mais eficientes, faço considerações sobre as autoras Collares e Moysés (2008). Elas escreveram um capítulo intitulado “Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças de idade escolar”, no qual apresentam críticas às avaliações realizadas de forma tradicional, por intermédio principalmente dos testes. Elas também reforçam o quanto tais avaliações não são apropriadas e o quanto estigmatizam alunos.

Seus argumentos contrariam a objetividade e a neutralidade que se pretende atingir por meio dos testes, já que esses tipos de instrumento são

considerados aplicáveis a qualquer homem, em qualquer espaço geográfico, temporal e social. Assim, as autoras criticam os testes por considerarem que sua elaboração é sempre padronizada nos estratos sociais superiores e que isso não é considerado quando se avaliam diferentes estratos sociais. Além disso, ressaltam que a ênfase recai sempre naquilo que o indivíduo não sabe, aquilo que lhe falta, aquilo que ele não tem.

Sendo assim, Collares e Moysés (2008), ao se referirem aos testes de inteligência, argumentam que estes geralmente avaliam conhecimentos prévios e não se relacionam necessariamente com capacidade, mas sim com experiências. Tais experiências podem ser diferentes quando se avaliam, por exemplo, alunos de uma escola elitista de São Paulo e outra pública no Nordeste.

Outra afirmação que as referidas autoras fazem sobre os testes padronizados é que eles “trazem, em si, equívocos conceituais decorrentes da própria concepção: a crença na possibilidade de se avaliar o potencial intelectual de uma pessoa em particular” (COLLARES; MOYSÉS, p. 121).

As autoras negam a possibilidade de se avaliar o potencial intelectual de um indivíduo e o distinguem da expressão de potencial. Para exemplificar isso, elas fazem referência à estatura de um indivíduo e mencionam, inclusive, que até mesmo este quesito não é possível de ser avaliado. Argumentam que, em uma avaliação da estatura, o que se tem como resultado final não é o potencial em si, mas apenas a expressão desse potencial. Esclarecem que, devido à estatura ser influenciada pela genética e pelo ambiente, o fenótipo nos diz apenas sobre a expressão do potencial genético, uma vez que não há como prever as influências do meio diante da estatura final. Ou seja, avalia-se a expressão de um potencial e não o potencial em si. Uma doença pode exemplificar o mencionado, uma vez que ela pode ter sido uma variável na vida de um indivíduo que tenha influenciado o potencial de sua estatura.

O mesmo pode ser pensado quando se discute a inteligência. As autoras discordam dos testes padronizados, que defendem ser possível ter acesso direto a este potencial, e explicam que aquilo que podemos avaliar é sempre a expressão de um potencial. Sendo assim, os testes não têm acesso à chave deste potencial

como desejam. Quando se pretende avaliar a coordenação motora de uma criança por meio de um teste e de seus traçados, não se tem acesso à sua coordenação motora, mas à expressão dela. Da mesma forma, quando se avalia uma criança fazendo pipa, não se tem acesso à sua coordenação, mas à sua expressão.

Críticas aos testes e a outros tipos de avaliação são realizadas pelas autoras:

São crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam nos muros e árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano, mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedores na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora, mas constroem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada (MOYSÉS; LIMA, 1982, p. 60).

Patto (1997, p. 5) também faz explanações e críticas sobre os testes psicológicos e afirma que eles:

[...] têm servido como uma artimanha do poder, que prepara uma armadilha para a criança, que acaba vítima de um resultado que não passa de um artefato da própria natureza do instrumento e de sua aplicação, situação tanto mais verdadeira quanto mais o examinando for uma criança pobre e portadora de uma história de fracasso escolar produzido pela escola.

O exposto permite que se façam ainda algumas relações que envolvem reflexões sobre a sociedade capitalista e o uso de testes. De acordo com Facci et al. (2004, p.6), é nesta sociedade em que vivemos, a qual tem como marca a expropriação e a exclusão, que se pode afirmar que:

[...] os testes psicológicos tal como ainda vêm sendo utilizados têm servido como um instrumento para atestar cientificamente o postulado ideológico da igualdade entre os homens, justificando as diferenças como problemas individuais de ordem orgânica e avalizando a exclusão dentro e fora do sistema escolar.

Alimentando a discussão acima, menciono novamente Patto (1997, p. 8 -9) que traz importantes e interessantes reflexões sobre esta relação. É por meio dos seguintes questionamentos que a autora conduz suas críticas:

O que uma visão da sociedade de classes como organização hierárquica baseada em diferenças individuais de aptidão (mensuráveis ou detectáveis através de testes psicológicos) não diz e não pode dizer, sob pena de autodestruir-se? [...] O que os laudos psicológicos - por mais fiéis que sejam à técnica dos testes [...] - não dizem e não podem dizer, sob pena de autodestruírem-se? Eles não dizem muitas coisas. Por exemplo, que o comportamento escolar dessas crianças não é um "em si", mas parte integrante de uma instituição de ensino [...]; que numa sociedade de classes o Estado defende os interesses das classes que detêm o poder econômico [...]; que o ensino público brasileiro de 1º. grau tem uma história marcada pelo descaso do Estado pela escola para o povo; que uma política educacional marcada por esse descaso e por equívocos tecnicistas sucateou a rede pública de escolas; [...] que a política salarial desestimula os professores que, frustrados, fazem de seus alunos bodes expiatórios; [...] que a vida diária escolar concretiza tudo isso sob a forma de práticas e processos pedagógicos e administrativos produtores de dificuldades de aprendizagem.

Os questionamentos e afirmações acima referidos permitem que se denuncie o caráter ideológico dos testes psicométricos, uma vez que (implicitamente) eles carregam, como base, “uma determinada concepção de homem e de sociedade, que generaliza comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma determinada classe social às outras classes sociais”. Assim, por meio da “padronização dos testes psicológicos, avaliam-se capacidades das crianças como se elas fossem desvinculadas de uma realidade histórica e cultural, desconsiderando as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista” (FACCI et al., 2006, p. 103).

Mediante as críticas feitas aos testes, que se configuram como possibilidades dentro de uma avaliação tradicional da Psicologia, questiona-se: como, então, é possível avaliar a inteligência?

Para nós, a premissa que fundamenta toda a avaliação é que temos acesso apenas às expressões do objeto de avaliação, geralmente de forma indireta. Assim, é preciso aprender a olhar. Olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta. Não se propõe nenhuma tarefa previamente definida, (...) pergunta-se o que ela sabe fazer. E a partir daí, o profissional busca, nessas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite tais expressões. Em vez de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar as suas expressões, a seus valores, a seus gostos (COLLARES; MOYSÉS, 2008, p. 131).

Neste tipo de avaliação, diferente das tradicionais, assume-se o caráter subjetivo, assume-se a não neutralidade. Assume-se a subjetividade como elemento enriquecedor da avaliação.

Machado (1996), em sua tese de doutorado intitulada *Reinventando a avaliação psicológica*, contribuiu com esta temática e indica que é necessário deixar de focar, no processo de investigação, a criança, e passar a focalizar o campo de forças, o conjunto de relações e de práticas que concretizaram o encaminhamento da criança para a avaliação psicológica. Ela elucida a importância de problematizar aquilo que produz a queixa e menciona que esta é produzida coletivamente, sendo que a criança apenas expressa um sintoma dessa produção.

Para realizar sua tese, a autora pesquisou escolas, professores, crianças e pais e os envolveu no processo de avaliação, o qual passou a acontecer na própria escola. Fizeram parte da pesquisa 22 escolas públicas da cidade de São Paulo e 139 alunos do ensino fundamental. Estes alunos haviam sido todos encaminhados pelos seus professores para a avaliação de queixas escolares.

Estar na escola possibilitou que fosse possível conhecer as práticas cotidianas que estavam relacionadas aos encaminhamentos. As conversas com os funcionários, professoras, pais e os grupos de crianças, assim como o acesso aos prontuários, foram caminhos que, segundo Machado (2005), ensinaram a buscar o processo de produção dos encaminhamentos. Com tais práticas, por meio de intervenções coletivas, foi sendo possível promover rupturas, mudar e transformar aquilo que estava cristalizado, estagnado e rotulado. Algumas crianças de classes especiais passaram a frequentar as classes regulares. Isso foi conquistado, pois, segundo Machado (2005, p. 81):

[...] criamos territórios, dispositivos de intervenções grupais, visamos restituir ao público e ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo da criança - o plano político é coletivo e comporta todos os vetores que constroem uma história.

Ressalta-se, desse modo, a importância da realização e do fortalecimento de intervenções coletivas no contexto escolar, como é, por exemplo, o trabalho com grupos de professores. Esse tipo de trabalho possibilita ampliar as

discussões e fazer emergir as contradições e controvérsias sobre as temáticas presentes no cotidiano escolar.

O exposto possibilita que se verifique que é possível realizar outras intervenções quando se deseja problematizar o fracasso escolar. O primeiro passo, para tanto, é reconhecê-lo em sua multideterminação, o que engloba reconhecer que as queixas apresentadas devem ser compreendidas como produção social. Meira (2008) compactua com isso e ressalta que somente assim é possível propor outros instrumentos e metodologias de avaliação para que estas se voltem não mais para o indivíduo, mas para os processos educacionais.

Faz-se necessário, então, construir formas de avaliações amplas e que se possibilite discuti-las com os envolvidos no contexto escolar. Para que isso seja possível, é necessário criar espaços nos quais aquilo que é visto como natural pelos envolvidos seja problematizado.

Problematizar, portanto, a demanda que chega aos psicólogos é um foco essencial de seu trabalho, a ser realizado em conjunto com o contexto escolar, conforme nos afirmou Meira (2008) e Patto (1997). Segundo esta autora:

A atividade de desvelamento pode sair da academia e ser incorporada a uma ação profissional orientada por valores positivos, ou seja, voltados para a realização da utopia do mundo humanizado (1997, p. 10).

Verifica-se, portanto, que Patto destaca ser possível, além de imprescindível, que ações por parte de psicólogos transcendam os muros da academia, para invadirem outros campos, nos quais, por meio de ações problematizadoras e críticas, possam contribuir para a formação de sujeitos conscientes.

Os conhecimentos propostos por Vigotski auxiliam nesta busca ao oferecerem elementos para que se pense em formas diferenciadas de realização de avaliações psicoeducacionais.

Facci et al. (2006), referendadas por Vigotski e Luria, fazem críticas aos testes psicológicos padronizados argumentando sobre a dimensão estática e não dinâmica presentes nesses instrumentos. Justificam isso ao mencionarem que os testes medem apenas a quantidade de conhecimento ou habilidades que se

encontram no nível real de desenvolvimento da criança, uma vez que a aplicação dos mesmos não permite, no processo avaliativo, contemplar a dimensão interativa e mediada que consideram indispensáveis neste processo. Lunt (apud FACCI et al., 2006, p. 104) reforça esta crítica ao afirmar que “no modelo de avaliação tradicional, o desempenho da criança é centrado na quantificação de erros e acertos, desconsiderando o processo vivenciado pelo indivíduo na resolução dos problemas propostos durante o teste”.

Verifica-se, então, que a avaliação tradicional, referendada por meio de testes, apenas demonstra:

[...] o que a criança é capaz de fazer sozinha, sem o auxílio ou mediação de outrem, isto é, o que já está desenvolvido, ignorando o que está em processo de desenvolvimento. Em termos educativos, o que isso nos traz? De que adianta constatar, mediante uma classificação do Quociente de Inteligência, que determinadas crianças estão abaixo da média? Isso significaria a existência de um padrão de desempenho geral, independente de cultura e classe social? Tal avaliação permite traçar um plano de trabalho com esta criança, que auxilie na reversão do diagnóstico inicial? (FACCI et al., 2006, p. 105).

Os questionamentos acima são muito pertinentes, pois permitem provocar reflexões sobre situações atuais e comuns que ocorrem por meio das avaliações e laudos emitidos pelos profissionais da saúde, em detrimento das queixas que lhes são encaminhadas por professores. Estes, ao receberem os resultados, não são orientados pedagogicamente sobre como trabalhar com a criança. Assim, o problema se agrava, uma vez que, como sabemos, as avaliações e laudos têm, em sua grande maioria, comprovado aquilo que a escola suspeita, ou seja, de que está na criança ou em sua família o problema. E, assim, não há o que fazer, já que o problema está no outro.

Ressalte-se, então, que:

A forma como vem sendo realizada a avaliação psicoeducacional pouco contribui para traçar objetivos pedagógicos capazes de reverter o caminho de fracasso que algumas crianças passam a trilhar. Sem uma referência ou parâmetro que permita ao professor elaborar planos de trabalho eficazes, este se sente desorientado e, muitas vezes, desobrigado de um investimento pedagógico diferenciado, pois se os testes medem funções inatas,

consideradas como imutáveis ou irreversíveis, não haveria mais condição para um trabalho educativo. (FACCI et al., p. 105).

Mediante isto, um fazer diferenciado por meio de outras avaliações e intervenções é urgente quando se pretende romper com o que há tempo se cristalizou. Na Psicologia Histórico-Cultural encontram-se estas possibilidades.

Os postulados desta abordagem permitem que se afirme que o processo de avaliação deve ir além da compreensão dos alunos, de seus conhecimentos e habilidades. A avaliação deve contemplar a escola e suas metodologias, os conteúdos oferecidos e a qualidade das mediações que se realizam. Sair do âmbito individual para caminhar em direção ao âmbito escolar é algo, portanto, que essa abordagem teórica defende. No entanto, ela vai além, ao afirmar a importância de fazer um percurso que concebe o âmbito socioeducacional como fator atrelado às expressões escolares, sejam estas advindas de alunos, professores ou de qualquer outro membro da escola. Ou seja, faz-se necessário que o processo investigativo considere não apenas a escola onde as crianças estão inseridas, mas que compreenda que elas se inserem em uma sociedade e que a mesma as influencia.

Faz-se necessário, então, que propostas avaliativas compreendam para além do indivíduo. E isso exige um esforço criativo, bem como requer um pensamento crítico, que compreenda as multiplicidades de fatores envolvidos com a queixa e que investigue necessariamente o contexto escolar.

Acredita-se que as contribuições de psicólogos referendadas por teorias críticas possam afastar os discursos ingênuos e falhos, como, por exemplo, o veiculado por Freller (1997, p. 65) no capítulo intitulado “Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico”. Neste estudo, a autora revela alguns discursos emitidos por psicólogos sobre seus processos de avaliações e encaminhamentos. Entre eles, destaco:

A maioria das crianças que procura o posto vem com cartinha da escola, que quer um encaminhamento para a classe especial, porque não acompanham nas classes normais. Eu não sei bem como funcionam essas classes, fico insegura de encaminhar. Sei que tem menos alunos e a professora pode dar mais atenção. Eles já têm pouca atenção em casa. Sabe como é, essas famílias

numerosas, desestruturadas, a mãe trabalha e tem muitos filhos, não pode atender cada um, estimular, acompanhar as lições. Então eu encaminho para classe especial. Acho que deve ajudar. Pelo menos vão ter mais atenção da professora, que até é mais especializada neste tipo de criança.

O discurso acima evidencia a ocorrência de avaliações e encaminhamentos inadequados, decorrentes de crenças pautadas em uma visão preconceituosa de crianças e famílias advindas de camadas populares. Tais crenças fazem “eco” à teoria da carência cultural, como mostrou Patto (1997):

[...] a representação pejorativa dos pobres, gerada do lugar social da classe dominante e em consonância com seus interesses, foi encampada pela Psicologia e pode ser encontrada na teoria da carência cultural quando ela afirma que o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de estimulações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelos destinos das crianças, num visível desconhecimento da complexidade das nuances da vida que se desenrola na casa dos bairros mais pobres.

Baseada neste tipo de influência, o psicólogo anteriormente mencionado avalia a família pobre como desestruturada, com muitos filhos e sem tempo para cuidar adequadamente deles e auxiliá-los nas tarefas escolares. Tomando esses preconceitos como critérios de “peso”, encontra, na sala especial, um lugar para suprir as necessidades do aluno, fato que passa a justificar seu encaminhamento. Além disso, verifica-se que o profissional compreende de imediato que, se a criança foi encaminhada, é porque deve apresentar algum problema. Percebe-se isso quando ele afirma que a classe especial tem um especialista que será capaz de dar mais atenção *a este tipo* de criança.

A superação desses estereótipos e preconceitos é emergente. Fazer algo para transformá-los é imprescindível e possível. Provocar indagações referendadas em conhecimentos históricos e teorias críticas pode ser um dos caminhos, como afirmou Patto (2005, p. 165).

Penso que [...] conhecer a história do Brasil e a história da educação brasileira, contadas como uma história de crueldades e injustiças, também pode ter consequências benéficas sobre a relação que professores (e psicólogos) estabelecem com alunos provenientes das camadas oprimidas. O esclarecimento pode, ele também, “mover montanhas”, pois, por seu intermédio, o” ângulo

de visão pode passar a ser outro e o que se vê pode ser outra coisa” (Grifo e acréscimo nosso).

Este pode ser um caminho possível. A transformação de concepções pode modificar as formas de intervenções. Assim, avaliações psicológicas, laudos e outras intervenções mediante a queixa escolar podem também se tornar diferentes.

No que diz respeito aos laudos, sabe-se que a maneira como eles frequentemente são realizados contribui para perpetuar preconceitos, uma vez que estudos diversos têm apontado as consequências desastrosas decorrentes de procedimentos mal feitos.

A maneira como os laudos são redigidos foi revelada por Souza (2000) e Patto (2005). O exame desses laudos permitiu que afirmassem que as frases e conteúdos neles presentes são sempre iguais:

A estereotipia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo - os laudos falam de uma criança abstrata, sempre a mesma (PATTO, 1997, p. 3).

Assim, afirma:

Os laudos são todos iguais, pobres, plenos de estereótipos profissionais, redigidos com poucas frases feitas que se repetem em todos eles. Os resultados são, salvo raríssimas exceções, negativos. Impossível sequer vislumbrar nesses textos a singularidade do sujeito que se compõem retratar. Nenhum deles refere-se à qualidade do ensino oferecido ou à relação da história escolar do aluno com a produção de seu “fracasso” (PATTO, 2005, p. 91).

A ausência de contato com a escola no processo de avaliação é fato e isso já foi abordado. No entanto, cabe aqui mencionar que é a partir disso (ou seja, dessa ausência) que dados referentes a este contexto não podem estar presentes nos laudos. Confirmam-se assim, as falhas presentes tanto na formação do psicólogo, como nas avaliações e, conseqüentemente, nos laudos por eles realizados.

A fala abaixo, de um psicólogo, ilustra isso de maneira bastante clara:

Não fui nessas escolas que encaminham. Às vezes fico com vontade de conversar com a diretora de uma escola aqui perto que encaminha praticamente uma criança por semana, ou porque não aprende ou por indisciplina. Mas eu nem saberia como entrar, com quem falar. [...] A nossa formação é diferente, é clínica, e o que importa é o que observamos no contato com o cliente, como é a sua relação com o psicólogo, com os brinquedos, os resultados dos testes, o que a mãe fala. Aí trabalhamos com a criança, para ajudar ela. Nem daria para ir na escola, conversar com a professora. São muitas escolas, muitas professoras. Às vezes eu mando um bilhete perguntando alguma coisa para ajudar no diagnóstico (FRELLER, 1997, p. 65).

Assim, as histórias se repetem. Crianças são encaminhadas e avaliadas, diagnósticos são realizados e, como resultado, individualiza-se o fracasso escolar. A direção dada às histórias são os encaminhamentos psicológicos da criança para psicoterapia ou terapia psicomotora e de seus pais para orientação. Exclusão é uma das palavras-chave que representa o desenrolar dessa história. Por isso, reforço aqui o convite feito por diversos teóricos, como os referidos no decorrer desse capítulo, sobre a urgência de rompermos este ciclo vicioso. Ressalto que esta tem sido a minha tentativa.

Para tanto, caminhemos.

4 COMPREENDENDO A ESCOLA, AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO: QUE PROCESSOS (EXCLUDENTES) SÃO ESTES?

4.1 Escola: reflexões sobre esta instituição e sua relação com a sociedade

As políticas educacionais desenvolvidas nos diversos países refletem, invariavelmente, as condições existentes nas três grandes esferas: econômica, política e social. [...] A educação sempre expressa uma determinada fundamentação ideológica - concepção de Homem, de mundo, de relações humanas, de valores, etc. - determinada por uma política educacional traçada por setores dominantes da sociedade. Nas sociedades capitalistas, por exemplo, isto se revela nas contínuas tentativas do Estado em direcionar o sistema educacional para a formação de mão de obra, visando atender às demandas de produção, em detrimento de outras opções de projetos político-pedagógicos (LEITE, 2008, p. 18).

As ideias expostas no trecho acima, escrito por Leite, são compactuadas por diversos autores que evidenciam a interdependência existente entre economia e educação, ensinando-nos que ambas só podem ser compreendidas quando vinculadas a um momento e contexto histórico (BOCK; AGUIAR, 2003; FREITAG, 1986; PATTO, 2005; ZAN, 2005).

Esses autores nos mostram, também, que a Educação não é neutra, mas serve a interesses e que, para se pensar sobre a escola e as reformulações curriculares propostas, necessariamente deve-se compreender que as políticas públicas educacionais estão atreladas a uma determinada sociedade.

Sabe-se que, atualmente, nossa sociedade está ancorada na globalização e no modelo neoliberal e capitalista, contribuindo, assim, por meio da disseminação de seus valores (capitalistas), para a formação de subjetividades e identidades pautadas no individualismo e na competição.

Neste cenário, qual seria o papel da escola na contemporaneidade? Qual a finalidade da educação? Como as políticas públicas e as propostas curriculares têm se articulado? Que tipo de propostas e filosofias os Parâmetros Curriculares

apresentam? Qual a formação que se pretende? Formar crianças e jovens ajustados a uma sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la? Formar sujeitos adaptados ou sujeitos críticos e transformadores? Afinal, que tipo de sujeitos pretende-se formar? A partir de quais interesses? Como a Psicologia se articula com esses questionamentos?

As questões acima devem necessariamente permear as reflexões de todos aqueles que atuam diretamente no contexto educacional, incluindo, portanto, os psicólogos. Este profissional, caso deseje ter a escola como campo de atuação, deve, como afirmam Cunha e Aguiar (2008), compreender não apenas a instituição escolar, sua constituição, história, hierarquia e regras, mas também a política educacional que a determina. Segundo as autoras, somente por intermédio desse tipo de análise é que o psicólogo será capaz de compreender o que a Educação é capaz de promover no indivíduo.

Esses questionamentos farão parte do que será neste item discutido. Para tanto, apresento os seguintes dados: alunos das escolas públicas têm desempenho abaixo do esperado e professores não conquistam pontuações necessárias para continuar a lecionar. Paradoxalmente, outros dados informam que o número de crianças matriculadas na 1ª série é maior do que em décadas anteriores e que a evasão diminuiu.

Que educação é esta que apresenta dados alarmantes sobre o desempenho de estudantes e de seus professores, mas se gaba de ter crescido o número de matriculados? O que se deseja afinal? O que se apresenta e o que se omite? O que se deseja esconder por meio de um discurso que frisa e prima por uma educação de qualidade?

Minto (2008), a esse respeito, afirma que aquilo que se vê na aparência, no discurso politicamente correto que menciona e expressa o desejo de uma educação de qualidade, esconde a verdade ao omitir que a qualidade se atrela aos valores da sociedade atual, ou seja, aos valores do mercado, como produtividade, competitividade e eficiência. Não se garante, portanto, nesta qualidade, um ensino que privilegie os atributos de caráter social. Mészáros (2010) e Eidt (2004), entre outros autores, afirmam que o espaço escolar tem sido

amplamente utilizado como veículo de transmissão de ideias neoliberais, preparando os alunos para aceitá-las, introjetá-las e reproduzi-las.

Nas últimas décadas, verifica-se, no contexto educacional, a divulgação de novas pedagogias, que carregam, em sua essência, o ideário escolanovista, mas assumem novas roupagens, como é o caso das pedagogias das competências ou das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”.

Duarte (2001, apud EIDT, 2004, p. 45), nesse contexto, pontua o seguinte:

Em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. [...] Os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo é aprendido e valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere aprender a aprender.

Verifica-se que uma das propostas neoliberais consiste em subordinar a educação ao mercado, na medida em que se vincula a educação institucionalizada ao preparo dos alunos para a competitividade do mercado de trabalho. Transformada em propriedade (que se compra e que se vende), a educação se descaracteriza enquanto direito social e, quando aplicada às minorias excluídas, se converte em educação para o desemprego e a marginalidade (MANCIBO, 1996).

Essa é uma reflexão que Zan (2005), em sua tese de doutorado, que aborda as reformas curriculares e explana a respeito da filosofia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos instiga a questionar: para qual vida pretendem formar os jovens?

A afirmativa de que as atuais políticas educacionais e, dentre elas, a de que a reforma curricular brasileira está em sintonia com o ideário liberal, responde à pergunta acima, uma vez que, mediante esse ideário, o que se deseja, entre outras intenções, é formar indivíduos adaptados ao sistema e que reproduzam a ordem vigente. A educação deve colaborar com isso e, assim, passa a oferecer

uma formação tecnicista, na qual a alienação persiste e as reflexões necessárias para subverter a lógica do capital inexistem ou são deixadas em segundo plano.

Freitag (1986) e Leite (2007) foram autores que discutiram essa questão com o intuito de debaterem a função da escola e sua relação com as políticas educacionais. Arroyo (1999 apud ZAN, 2005) também faz esta discussão e reafirma a ligação existente entre as mudanças educacionais vivenciadas nos últimos anos e as orientações políticas. Menciona, também, as mudanças impostas aos professores, alertando que elas ocorrem independentemente de suas considerações e práticas pedagógicas, uma vez que são elaboradas e implantadas do “alto”.

Nota-se que, em prazos curtos de tempo, a política educacional estipula e modifica documentos curriculares, impondo e inserindo várias mudanças para o contexto educacional, como, por exemplo, a progressão continuada, os programas de capacitação docente e a reforma curricular do ensino médio.

No que diz respeito à progressão continuada, sabe-se que esta proposta limita a reprovação. Neste novo regime, o sistema de organização escolar seriada é substituído pela organização por ciclos. Assim, a reprovação do aluno pode ocorrer somente ao final de cada um dos ciclos e o critério para se estruturar as classes passa a ser o da idade do aluno e não mais o conteúdo ou nível de aprendizagem no qual se encontra o discente (ZAN, 2005).

A pesquisa da autora referida acima permitiu, por meio de entrevistas realizadas com professores, que conhecêssemos a visão deles sobre as mudanças educacionais propostas. A autora revela que os professores entrevistados destacaram que o regime de progressão continuada foi um dos maiores entraves ao trabalho em sala de aula, influenciando, inclusive, na desautorização do professor. Os docentes afirmaram, também, que muitas das propostas impostas contribuíram de forma negativa, uma vez que alteraram significativamente suas condições de trabalho, precarizando-o.

Zan (2005) afirma que, junto com a progressão continuada, outros projetos foram implantados na rede de ensino público de São Paulo nos anos 90. A autora destaca que, para o sucesso desses projetos, havia a necessidade de investir na

“capacitação” dos professores. Para tornar isso possível, cursos começaram a ser oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado. Tais cursos se proliferaram e eram financiados com recursos do Banco Mundial com a finalidade de melhorar o desempenho dos docentes em sala de aula.

Assis (1999 apud ZAN, 2005, p. 122) defende que:

[...] esses cursos de capacitação funcionavam como instrumento ideológico do governo na defesa do discurso da qualidade do ensino a partir da perspectiva conservadora neoliberal, além de serem usados como estratégia de marketing governamental junto à opinião pública. Não houve resistência por parte dos professores da rede estadual em relação a esses cursos. Para a autora, isso pode ser entendido, muito possivelmente, pela incorporação por parte dos docentes da ideologia da meritocracia individual, isto é, por assumirem que a superação das dificuldades pedagógicas e do ensino depende de fato de uma melhor preparação do educador.

Outras mudanças foram realizadas, como a reorganização da grade curricular no nível médio de ensino, a qual discutirei a seguir.

Em 1998, a Secretaria Estadual de São Paulo instruiu as escolas a reorganizarem a sua grade curricular modificando o tempo de duração e quantidade de aulas. De acordo com Zan (2005), esta é uma estratégia econômica do Estado para reduzir a carga horária dos professores e, conseqüentemente, diminuir os custos. Nesse projeto, as disciplinas de Geografia e História, de acordo com Assis (1999 apud ZAN, 2005), tiveram a sua carga horária reduzida em 50% em algumas séries e em 20% na média geral. Além disso, as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Psicologia, Educação Física e Educação Artística também sofreram uma redução significativa. Verifica-se, nessa tentativa dos governos federais e estaduais de reestruturar o currículo para atender as exigências neoliberais, a redução dos gastos públicos com a educação, diminuindo significativamente a carga horária das disciplinas da área de Humanas.

Esse esvaziamento da escola em termos de conteúdo e a superficialidade da formação atual é assunto preocupante, uma vez que a redução do espaço e do tempo para as disciplinas da área de Humanidades mostra a tendência de afastar das escolas a formação crítica dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) propostos em 1999 surgiram como uma nova proposta, como uma reforma curricular a qual propõe ajustar a qualidade de ensino à formação de sujeitos adequados a um novo mundo de trabalho. Por isso a filosofia básica da reforma do ensino médio no país, que o Ministério da Educação vem implementando, é “Aprender para a Vida” (CARRERI, 2007). Questiono: para qual vida?

O próprio documento (PCNEM) responde a esta questão. Nele está clara a orientação política fundamentada nos princípios do neoliberalismo e a preocupação com a constituição de um modelo de ensino médio que proporcione a adaptação dos jovens às atuais condições sociais e ao mundo do trabalho. Sendo assim, a preocupação com as competências e habilidades ganha ênfase no discurso educacional atual, uma vez que elas estão atreladas às necessidades do mundo de produção.

Tal ênfase é verificada nesse documento (PCNEM), visto que os professores são orientados a desenvolver nos alunos essas competências e habilidades. As competências estabelecem normas para um comportamento padrão esperado e as habilidades são entendidas como um conjunto de conhecimentos/saberes, atitudes e valores inerentes à realização do trabalho (CARRERI, 2007).

Nota-se que as políticas educacionais, preocupadas em atender os interesses e necessidades do mercado, lançaram os Parâmetros e o currículo por competência. Este se associa a uma visão não crítica da educação e tem por base o princípio de que ela deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade no qual está inserida (LOPES, apud CARRERI, 2007).

Tal currículo pode ser comparado a um currículo técnico, proposto pelas teorias tradicionais. A finalidade da educação proposta nessas teorias volta-se às exigências profissionais da vida adulta e comporta um modelo tecnicista de educação.

É nesse cenário educacional que documentos continuam a ser propostos. Como complemento ao PCNEM, surge o PCNEM +, o qual traz a ideia de

competências e habilidades recontextualizadas. Neste novo documento, fica explícita a tentativa de padronização das experiências curriculares do ensino médio (MACEDO, apud CARRERI, 2007).

O exposto permite afirmar que as políticas públicas educacionais estão atreladas ao ideário liberal. Silva (2007) nos mostrou isso ao destacar que a construção do currículo escolar é capitalista. O autor afirma que o currículo não é ingênuo e nem é neutro, ao contrário, ele é uma invenção social que contribui para reproduzir a estrutura de sociedade capitalista. Afirma, ainda, que o currículo é o resultado de um processo histórico, no qual determinados conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros para atender a interesses.

Sabe-se que a educação (no caso específico, a escolar) é capaz de produzir identidades e subjetividades, modificando e moldando as pessoas. O autor acima referido destaca que isso acontece também por meio da estrutura e organização curricular.

Torna-se evidente que a retirada ou a diminuição da carga horária de algumas disciplinas das áreas de Humanas (justamente estas) está servindo a interesses explícitos do capital. Sobre isso, Eidt (2004, p. 46) afirma:

A função da escola, segundo esta perspectiva, é desenvolver no indivíduo a capacidade de adaptação, assim como preparar o aluno para resolver problemas pontuais e imediatos, por meio da aquisição de informações específicas e descontextualizadas, tornando-o apto para atender à produção capitalista.

Mediante esta consideração, afirmo e questiono: em uma sociedade capitalista, a qual requer para sua existência a reprodução de seus valores, há de se esperar que a formação de sujeitos críticos e conscientes não ocorra. Formar cidadãos críticos? Para quê?

A esse respeito, Leite (2007), Souza; Cunha (2010) e Bock; Aguiar (2003, p. 138) ressaltam a importância de conhecer a relação estabelecida entre escola e Estado. Estas últimas apontam:

A escola é uma instituição social e como tal serve ao Estado. A escola ensina regras de condutas, divulga conhecimentos, privilegia valores, reforça visões de mundo e leituras da realidade, ensina uma relação com o trabalho e promove a formação para a produção da vida; a escola interessa à sociedade porque cumpre essas tarefas.

As autoras prosseguem e fornecem interessantes e provocantes afirmações:

Devemos pensar que a crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto. [...] A política educacional instalada nos anos 90 envolve um projeto educacional (bem-sucedido) que valoriza a escola como propiciadora de índices de qualificação de mão de obra para disputas no mercado internacional. Um projeto que segue ditames do banco mundial e do FMI para o Terceiro Mundo. Há um projeto de redução dos gastos estatais com educação, priorizando outros setores, tendo como consequência o sucateamento da escola pública. Há uma política, para responder as exigências da redução de gastos, de privatização da educação, mantendo a escola pública básica (sabe-se lá com que qualidade), e reduzindo cada vez mais os investimentos nas outras etapas da escolaridade. Há uma responsabilização da comunidade escolar em construir e desenvolver seu próprio projeto pedagógico, utilizando recursos da própria comunidade [...]. O que esses aspectos revelam é que, na verdade, as políticas públicas para a educação são cada vez menos públicas, no sentido de que são cada vez menos responsabilidade do setor público, do Estado. Ao mesmo tempo, atendem a política dominante, a política neoliberal do Estado.

Assim, afirmam: “Não há crise, há um projeto em desenvolvimento” (p. 139). Patto (2005, p. 49) compactua com isso ao denunciar também que “a escola é uma instituição social e que a sociedade que a inclui é uma sociedade extremamente desigual e injusta e que a política educacional é um dos instrumentos de reprodução desse estado de coisas”.

Essas afirmações nos remetem à reflexão sobre a importância dos psicólogos conhecerem e problematizarem o projeto social com o qual as atuais políticas educacionais e de reestruturação curricular estão comprometidas. Esses profissionais, se desejarem contribuir com a educação brasileira, necessitam conhecer as propostas curriculares e suas filosofias, pois elas carregam a integração de conhecimentos e saberes numa perspectiva de adaptação do aluno ao *status quo* contemporâneo.

Assim, consideramos que os projetos educacionais e a denúncia da má qualidade da educação pública brasileira deve ser pauta de discussão quando se pretende provocar mudanças. Buscar as raízes disso deve, certamente, fazer parte dessas discussões. Desta forma, denunciar a falsa promessa de

democratização da educação escolar, o baixíssimo e indigno salário de professores e a insuficiência da parcela do PIB destinada à educação, entre outros fatores, deve fazer parte do rol de discussões. Esses fatores, que se atrelam e que impossibilitam que uma educação de qualidade seja ofertada, devem mobilizar ações em prol de uma educação e de uma sociedade mais justa.

Os dados que serão fornecidos abaixo devem não apenas causar indignação, perplexidade e inconformismo naqueles que com a educação verdadeiramente se preocupam, mas ser uma denúncia que, ao sensibilizar, promovam reflexões outras, capazes de mobilizar ações que se concretizem em projetos político-educacionais consoantes com uma sociedade mais humana e uma educação mais justa.

É alto o índice de crianças que não se alfabetizam e a grande maioria delas advém de escolas públicas, portanto das camadas populares. É fato que a maioria das crianças brasileiras não se beneficia da escola, apesar de estar dentro dela. É fato que explicações sobre isso continuam a responsabilizar as próprias crianças e as famílias pelos seus fracassos. É fato que a qualidade do ensino oferecido é cada vez mais lamentável. É fato, também, que o aumento da escolaridade não influencia na melhoria de vida e que é cada vez maior o número de analfabetos diplomados.

É fato que professores estão sendo cada vez mais mal formados, por instituições cada vez piores. É fato que parte de uma Psicologia contribui para perpetuar a existência de uma sociedade opressora e manipuladora. É fato que a escola exclui mesmo aqueles que considera incluir. Essa questão foi muito bem explorada por Sirino (2009) em sua tese de doutorado, na qual a autora explicitou como as práticas, ações, representações e fazeres cotidianos reforçam e legitimam os mecanismos de exclusão. Foi por meio deste estudo que a autora concluiu, por exemplo, que o reforço escolar está sendo uma prática excludente, pois não garante o acesso necessário ao conhecimento, o que contribui para reforçar as ideias e preconceitos com relação aos alunos que o frequentam.

É fato, ainda, que esses dados elucidam uma realidade que muitos pretendem esconder, uma vez que, no discurso oficial, os problemas essenciais

permanecem intocados. Inverte-se a lógica da explicação dos verdadeiros motivos que dão suporte à perpetuação dessa realidade cruel.

Por isso a ingenuidade deve ser substituída pelo conhecimento historicizado, pela crítica e pela compreensão de que a Pedagogia é uma forma de política cultural. Como afirma Patto, (2005, p. 67) “é conhecendo e divulgando os problemas seculares que impregnam a política educacional brasileira que poderemos, como pesquisadores da educação, colaborar com a luta por um futuro menos tenebroso”.

Psicólogos precisam, portanto, assumir uma prática crítica, a qual tem, como uma de suas diferentes possibilidades, trabalhar temas diversos dentro do contexto escolar (como por exemplo, a violência) a partir de um olhar crítico-ideológico-liberal (MERCH, 2007). Se o compromisso é com a humanização, a Psicologia deve oferecer à escola, aos seus professores e alunos, entre outros integrantes, a oportunidade de exercerem as habilidades democráticas da discussão e da participação. Por meio disso, devem buscar contribuir com a construção de subjetividades e identidades não ingênuas, mas sim críticas, conscientes e moldadas por ideias mais humanitárias.

Compactuo, então, com Patto (2005, p. 87) quando ela diz que “educar não é só informar, muito menos treinar. Educar é ressocializar, é convidar os alunos a somarem esforços com movimentos sociais em prol da dignidade para todos”.

Dentro deste cenário, o papel do psicólogo, da escola e da Educação (e da Psicologia) não deve ser o de formar crianças e jovens ajustados a uma sociedade tal como ela existe, mas sim prepará-los para transformá-la. Leite (2007, p. 303) concorda com o exposto e menciona que:

[...] se os psicólogos pretendem constituir-se como uma categoria socialmente importante, no quadro da atual realidade educacional brasileira, devem assumir, organizadamente, o desafio histórico de (re)construção do sistema educacional como um espaço de formação de consciência crítica e da cidadania transformadora.

Nesse contexto, o mesmo autor considera que deve ocorrer sempre:

[...] um processo de profunda reflexão e de enfrentamento de valores, principalmente aqueles subjacentes ao neoliberalismo. Um processo que possibilite a revisão crítica das representações e

concepções sobre o próprio homem, sobre a sociedade que queremos transformar e construir, sobre o papel do Estado e da escola, sobre o processo de produção de conhecimento e sua função, sobre a relação família/escola, sobre valores que a escola não pode se eximir de trabalhar com seus alunos, enfim, um processo que possibilite ampla oxigenação de nossos referenciais políticos e ideológicos. E que este processo reflexivo ocorra em uma dimensão coletiva, de preferência no interior da própria escola, envolvendo a comunidade e os educadores comprometidos com a educação e que sonham com a possibilidade de transformar o mundo através de sua ação educacional.

Compactuo com o que foi exposto pelo autor acima referido, o que me faz ser cada vez mais convicta de que as mudanças são necessárias e passíveis de ocorrerem. Busquemos isso então.

4.1.2 Diferenças, (in) exclusões e subjetividades: a escola e a Psicologia contribuem em quê? Para quê (m)?

Para pensar em inclusão, é fundamental romper com o conceito de normal como igual e adotar que a norma é a diversidade. Somos seres únicos e, portanto, incomparáveis (ABENHAIM, 2005, p. 51).

Compactuo com o exposto nas frases acima e por isso afirmo que a discussão que elas propiciam será neste item incluída. Dessa forma, considero pertinente trazer alguns questionamentos que auxiliem a reflexão sobre o processo de inclusão. São eles: como trabalhar a inclusão em uma sociedade excludente? Como falar em incluir em uma sociedade que quer fazer desaparecer o feio, o disforme? Como romper com isso quando sabemos que a escola se constituiu (e se constitui) obedecendo à lógica da exclusão? Como pensar em incluir se a escola rotula e expulsa alunos considerados por ela como tendo problemas comportamentais e de aprendizagem? Como é que nós podemos funcionar na perspectiva de integração de crianças com problemas evidentes, numa escola que é seletiva, segregacionista, extremamente homogeneizadora e

excludente? Como incluir se sabemos que o que existe, no imaginário das pessoas, é um modelo de homem ideal, ao qual todos devem corresponder? Como, se o que existe é um sistema de avaliação capaz de dizer quem está próximo e quem está distante desse modelo?

Bueno (2008) e Abenhaim (2005), por meio de questionamentos semelhantes, propiciaram e provocaram instigantes reflexões. Entre questionamentos e afirmações, Abenhaim (2005) é categórica ao mencionar que a exclusão está imposta como resultado do sistema capitalista que rege nossa sociedade e a escola.

Apresentar como a sociedade e a escola participam da exclusão de todos aqueles que fogem ao padrão do que se considera normal será um dos aspectos que discutirei. Farei tal explanação na certeza de que a diferença humana é a essência da humanidade e não a exceção da regra. Crochik (2005) e Pietro (2005) auxiliam nesta compreensão ao afirmarem ser a diferença e a diversidade condições humanas as quais permitem tornar o sujeito com uma gama de possibilidades de ser sujeito.

Além da diferença e da diversidade como condição humana, ressalto, por meio das palavras de Abenhaim (2008, p. 51), que “ninguém é perfeito, todos temos deficiências. Esse é um dos nossos pontos comuns, mas temos também mais potencial internalizado do que somos capazes de demonstrar. Todos somos um vir a ser”.

Será por meio desse tipo de concepção de homem que apresentarei outras reflexões. Convicta de que a história da Educação, da Pedagogia e da Psicologia é marcada pela perspectiva de homogeneização dos alunos, sustento que tal perspectiva promove exclusão. Ciente estou, também, das contribuições da Psicologia, que, por meio de práticas deficitárias, contribuiu (e contribui) para perpetuar o processo de exclusão. As ações dessa ciência, pautadas no uso de instrumentos de medidas psicológicas, em especial os testes de inteligência, contribuiu (e ainda contribui muito) para perpetuar preconceitos, uma vez que suas práticas avaliativas, que quantificam e classificam os sujeitos, segregam e, portanto, excluem.

Bueno (2008, p. 43) também alarma sobre isso ao ressaltar práticas (entre elas as psicológicas) como prejudiciais. Ele afirma:

Na realidade o que o diagnóstico do especialista tem feito é nada mais do que reafirmar a condição de excluído, na medida em que, na maior parte das vezes, não se ocupa dos processos sociais e, dentro deles, o da sua escolarização, como constituidor de suas capacidades ou incapacidades.

Mais uma vez equívocos advindos de práticas mal feitas estão sendo denunciados em meu trabalho. Consciente disto e de que a literatura também já o denunciou por meio de uma série de publicações, considero que as afirmações acima ainda são necessárias. É preciso reforçar que envolver o contexto social e escolar no processo de investigação da Psicologia é algo imprescindível, no entanto isso nem sempre ocorre e o discurso dessa ciência chega à Educação como um discurso normativo e marcado por uma relação de desigualdade.

Bueno (2008, p. 114) também apresenta discussões sobre a avaliação psicológica e acrescenta uma consequência advinda dessa prática que merece destaque. Ele faz referência ao discurso da Psicologia como sendo um discurso que “se coloca, e também é colocado pelos educadores, acima do discurso educativo”. Esta superioridade de uma área do saber sobre a outra e, no caso especificado, da Psicologia sobre a Pedagogia, traz várias consequências desastrosas, tanto para o processo educacional como para o aluno em si. Uma delas é o fato de a pedagogia delegar a responsabilidade a outrem pelo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que considera que as dificuldades de aprendizagem advêm de um problema inerente ao aluno, e, portanto, devem pelo psicólogo ser tratadas.

Assim, a Psicologia, por meio do acolhimento desta queixa, acaba por reforçar encaminhamentos e por reproduzir e perpetuar a crença de que o problema de não aprender está no aluno. Gimenez e Tizzei (2008, p. 5) concordam com essa afirmação e ressaltam:

Os profissionais que atendem as dificuldades de aprendizagem fora da escola contribuem para fabricar os alunos encaminhados: quanto mais eles atendem, mais a necessidade cresce. Naturalizam-se as dificuldades e não se percebe a produção das mesmas. Exclui-se a prática (escolar) e as relações de

aprendizagem como produtoras das dificuldades. Foca-se na compreensão do que fazer com a criança que não aprende ao invés de questionar-se sobre as relações. O aluno, por sua vez, é o alvo disso tudo. Excluído, estigmatizado, sofre arduamente as consequências de concepções inadequadas e restritas sobre as queixas escolares. “Eu não sei nada” é uma fala muito frequente de crianças que, apesar de gozarem de boas condições de saúde e frequentarem a escola, não aprendem.

O exposto permite afirmar que problemas de ordem social são naturalizados e que a sociedade considera normal um determinado padrão. Fugir deste é ser doente, é ser anormal. E, como tal, necessita de tratamento, muitas vezes medicamentoso ou também psicoterápico. Tal fenômeno é chamado de “medicalização da vida cotidiana”, uma vez que medicamentos acabam sendo o instrumento de modelação subjetiva, pois pretendem ajustar em padrões de normalidade aquilo (aquele) que escapa de um padrão de normalidade imposto. Dessa forma, os medicamentos acabam sendo tentativas de produzir sujeitos sem conflitos, sem angústias, sem limitações (GIMENEZ; TIZZEI, 2008).

Após tais considerações, afirmo que a discussão sobre normas, padrões, deficiência, diferenças e diversidade, bem como exclusão, inclusão na escola, construção de subjetividades e o papel da escola contemporânea, imersa em uma sociedade capitalista, será agora enfatizada.

Trago, para isso, alguns questionamentos: quando e quais os motivos que fizeram com que a ciência definisse aquilo que é normal e aquilo que é anormal? Com quais intenções fez isto? Como a sociedade se organizou e se organiza para incluir aqueles que considera deficientes ou anormais? As consequências desse processo de organização seriam a inclusão ou uma maneira (camuflada) de perpetuar a exclusão?

Carneiro (2006, p. 139) ressalta a importância de conhecermos a historicidade da produção do conhecimento humano e explica que isso se deve ao fato de que todo conhecimento humano “apóia-se nos avanços científicos e na correlação de forças presentes em cada época, respondendo à forma de organização social vigente”.

Sabe-se que, no período da inquisição, a deficiência mental era entendida como problema teológico, com enfoque supersticioso, passando a ter, posteriormente, uma compreensão baseada no saber médico. Foi a Medicina, no século XIX, que procurou classificar aqueles indivíduos que se desviavam de um padrão de normalidade imposto e definido pela época. Assim, Carneiro (2006) afirma que a gênese do conceito de deficiência mental é médica, organicista, na qual se enfatiza sua determinação genética.

Estudos realizados pelo médico Jean Itard no século XIX modificaram as compreensões até então enfatizadas e divulgadas sobre a deficiência. Itard se opôs ao diagnóstico realizado pelo médico Pinel em relação ao menino Victor, que fora encontrado em uma floresta, tendo passado longos anos sem contato com humanos. Para Pinel, esse menino era um idiota essencial, ou seja, este médico justificava a limitação intelectual de Victor como proveniente de sua natureza biológica. Em contrapartida, Itard considerava de maneira diferente as limitações do menino, enfatizando que “o retardo de Vitor não se devia a uma deficiência biológica e sim a uma insuficiência cultural, à carência de experiências de exercício intelectual” (CARNEIRO, 2006, p. 137).

A compreensão de Itard para explicar as limitações de Victor possibilitou que outras compreensões, centradas agora na experiência e, portanto, na educabilidade dos sujeitos, ganhassem força. Desta forma, a hegemonia doutrinária dos médicos foi perdendo espaço, uma vez que as suas explicações sobre a deficiência mental pautadas essencialmente na organicidade foram sofrendo críticas.

No entanto, cabe destacar que, apesar deste estudo ter sido significativo e ter contribuído, entre outros efeitos, para diluir as ideias médicas predominantes, estas ainda imperaram. Como explicação para este fato, Carneiro (2006, p. 139) menciona a correlação existente entre a produção do conhecimento atrelada às forças presentes de cada época, as quais respondem à forma de organização vigente. Desta forma, a autora reforça a importância de “resgatar que o conceito de deficiência mental foi construído a partir da exigência e valorização de uma produtividade intelectual”.

Ela relembra que foi a partir do processo de industrialização da economia brasileira, que teve seu início em meados do séc. XIX, que os requisitos de escolaridade e de conhecimentos mais elaborados começaram a ser cobrados. Produtividade intelectual passou a ser a expressão de ordem em uma sociedade capitalista, que apresentava mudanças em sua organização que até então era essencialmente rural, na qual se valorizava a expressão oral. Este tipo de organização social diferencia-se da sociedade urbana, na qual a escrita passa a ser valorizada. No contexto dessas mudanças, começa o aparecimento dos considerados improdutivos, deficientes, uma vez que a exigência de saberes altera-se. Foi a partir deste cenário que emergiu a necessidade de se medir a inteligência dos indivíduos.

A classificação, então, passou a ser algo essencial e almejado, uma vez que se media a capacidade intelectual dos indivíduos selecionando os mais aptos ou produtivos e descartando os deficientes e improdutivos. A segregação estava instalada.

Binet foi um psicólogo que aproximou, em seus estudos sobre os testes de inteligência, a deficiência mental da Psicologia. Foi ele quem definiu a inteligência em termos que permitiram a comparação entre o desenvolvimento normal e o atrasado. Sendo assim, este psicólogo contribuiu para o desenvolvimento da avaliação e do diagnóstico psicológico no que se refere à inteligência e as suas limitações (CARNEIRO, 2006, p.139).

Apesar de não ter sido a intenção de Binet proporcionar, por intermédio dos testes, um processo de segregação e estigma, foi isso que acabou ocorrendo. A cristalização de rótulos e estigmas, a segregação e a necessidade de avaliações de inteligência por meio de testes se iniciaram por meio das contribuições de Binet e se perpetuam na Psicologia nos dias atuais (SCHULTZ, P.; SCHULTZ, E., 2008).

A classificação da deficiência mental, a qual ocorre por intermédio da psicometria, contribui para consolidar o atraso cognitivo como uma característica individual, uma vez que o foco de investigação continua sendo o indivíduo. O conceito de inteligência, baseado no resultado de QI, expressa uma concepção de

inteligência que desconsidera “as interações sociais que constituem os homens e mulheres, lidando apenas com as características individuais, como se a deficiência estivesse localizada nas pessoas e não a partir das relações que se estabelecem entre elas” (CARNEIRO, 2006, p. 141).

Em oposição a esta concepção, pode-se mencionar o documento adotado na Política de Educação Especial, o qual conceitua a deficiência mental da seguinte forma:

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1994, p. 15).

O documento acima referido compreende que as habilidades humanas não são inatas e, dessa forma, se constituem no curso do desenvolvimento do indivíduo. Portanto, pensa-se a deficiência mental não como dada ao nascer, mas como uma condição socialmente construída.

Assim, pode-se afirmar que a deficiência mental pode ser compreendida mais em decorrência das condições concretas de vida e das relações que se estabeleceram entre as pessoas, do que das características próprias de quem tem alguma limitação. As relações podem auxiliar os indivíduos a apresentarem diferentes cursos de desenvolvimento.

Essa concepção, a qual apresenta a valorização das interações sociais no processo de desenvolvimento humano, foi defendida por Vigotski. Este teórico se apóia no materialismo histórico dialético, sendo que um de seus princípios é o de que toda atividade humana tem uma base material.

Vigotski defende que o homem é produto e produtor da cultura, bem como defende a impossibilidade de separar a biologia da cultura quando se estuda o desenvolvimento humano. Sobre isso, Carneiro (2006, p. 142) aponta:

Somos fruto das circunstâncias, mas também contribuimos na construção dessas circunstâncias. Participamos como sujeito singular, que se singularizou a partir de sua cultura. Portanto, sem

reduzir o sujeito ao coletivo, Vigotski concluiu que a gênese da sua constituição é histórico-cultural.

É diante da convicção de que toda criança pode aprender que reforço as palavras expressas por Carneiro (2006, p. 145):

Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições, físicas, mentais, sensórias, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência.

Essas considerações reforçam, então, a importância de considerarmos o ser humano como sujeito capaz de aprender, independentemente de suas limitações, como bem nos ensina Vigotski.

Assim, é importante que olhemos para as crianças, para as pessoas, ou seja, para os seres humanos e não apenas enxerguemos suas limitações. Afinal, descrever o outro com aquilo que lhe falta esvazia-o.

Sabe-se que a tentativa normatizadora, de igualar a todos, e de analisar, classificar e segregar o diferente é uma herança que herdamos da Medicina. Isso nos faz olhar o outro, mas não enxergá-lo e, quando muito, o enxergamos parcialmente.

Isso também ocorre no contexto escolar e, portanto, no processo educativo. Veiga Neto (2005, p. 58-59) afirma que a tentativa de trazer todos para a escola foi realizada com o intuito de fazer com que as diferenças fossem equalizadas, ou seja, que todos os sujeitos fossem iguais. Abenhaim (2005, p. 50-51) concorda com o autor e prossegue fazendo considerações sobre a escola regular e a especial:

A divisão entre escola especial e escola regular é mais uma tentativa de homogeneizar, o que é impossível diante da diversidade humana. O resultado disso é uma separação, marcada pela presença de alguém que sabe, é eficiente, perfeito e, portanto, normal e alguém que não sabe, que é deficiente, imperfeito, ou seja, anormal. Essa divisão tão clara quanto destrutiva se reproduz na sociedade impossibilitando a participação dessas pessoas escondidas e asfixiadas pelos rótulos.

Foucault (2001) e Veiga Neto (2005, p. 63) problematizam o quanto nossa sociedade moderna se organiza para normatizar a todos e, com isso, extirpar a anormalidade. A esse respeito, este autor explica que:

A norma contempla normais e anormais. A modernidade e esses saberes modernos que vocês criam e desenvolvem do campo das áreas psi estão fortemente engajados nesse processo de definir, numa população ainda informe, ainda sem formato definido e apreensível, as normas e os respectivos critérios para operar com elas. Isso significa, então, que normais e anormais não são conceitos ou entidades naturais, desde sempre aí, à espera de serem conhecidos. Eles são criados socialmente, inventados por meio de intrincados processos discursivos que estabelecem os regimes de verdade sobre uma população.

É, dessa forma, por meio de normas criadas que colocam como princípio geral aquilo que todos deveriam atingir, que se possibilita a divisão entre dois grandes grupos: os que estão dentro e os que estão fora do padrão de normalidade. Assim, nossa sociedade procura trazer aqueles que ela considera como e que se convencionou chamar de anormal para mais perto dos normais. Aqueles que estão mais distantes dessa normalidade (inventada), como cegos, surdos, síndrômicos etc., devem então buscar se aproximar, chegar mais perto desse normal (VEIGA NETO, 2005).

Uma discussão muito interessante sobre o que acima foi exposto pode ser encontrada no livro *Educação de surdos*, de autoria de Souza e Silvestre (2007b). Em específico, o capítulo denominado “Pontuando e contrapondo”, escrito pelas referidas autoras, mostra claramente que ambas têm formas distintas de conceber a surdez, a normalidade e as diferenças. Isso pode também ser percebido pela distinta forma de compreender a intervenção perante o surdo quando o assunto é a linguagem. A problematização entre realizar ou não o implante coclear e a defesa da linguagem de sinais é o que o capítulo referido se incumba de fazer e que será comentado abaixo.

Para Souza (2007b), a diferença não pode ser compreendida como deficiência. Nesse contexto, ressalta a importância dos surdos terem acesso à língua de sinais e de poderem, em determinado momento, optar por aquilo que consideram mais adequado para si em relação a sua linguagem. Em

contrapartida, Silvestre ressalta a importância dos surdos em se oralizar e, para tanto, defende fortemente o implante coclear como possibilidade do surdo alcançar a oralidade desejada.

Pergunta-se: tal desejo seria de quem? Oralizar-se se justifica para fazer parte de uma maioria em busca da aproximação a uma normalidade. Não excluimos, porém, o desejo do outro em função disso?

Para discutir essas questões, será mencionada a experiência de Souza ao entrevistar J., um garoto surdo que, na época da entrevista, estava com 16 anos. J. fez atendimento fonoaudiológico desde o primeiro ano de idade com a mesma profissional e a entrevista ocorrida entre J. e Souza foi um convite feito pela fonoaudióloga. A pretensão desta era mostrar a Souza que o tratamento de J. era bem sucedido e que proporcionara muitos ganhos a ele. Com isso, a fonoaudióloga objetivava mudar as concepções de Souza sobre o implante coclear, uma vez que esta profissional se mostrava contra esse tipo de procedimento.

Na entrevista, Souza observa que J. fala com perfeição, tem amigos ouvintes e recebe de seus pais todo o apoio necessário para que se desenvolva como uma pessoa bem-sucedida. No entanto, J. lhe confessa que tem vergonha de sua prótese, que usa os cabelos em cima da orelha para ninguém notá-la e que fica com as garotas apenas em boates, pois o som que deste ambiente impede que as pessoas reconheçam sua “deficiência”. J. diz, ainda, que não poderia namorar nenhuma menina surda, uma vez que não sabe a língua de sinais e, portanto, não pertence a este grupo.

Souza, então, observa que J. não pertence nem ao grupo dos surdos e nem ao grupo dos ouvintes. Ela afirma isso em uma atividade que propôs ao garoto, a qual consistia em fazer uma redação com o seguinte título: “Como sinto o nosso mundo”. Mediante esta proposta, J. sugere mudar o título da redação e, após o aceite de Souza, ele intitula sua redação do seguinte modo: “Como me enquadro no mundo ouvinte”.

Esse enquadramento proposto pelo próprio J. foi compreendido por Souza como resultado da crueldade que, muitas vezes, os seres humanos cometem ao

desejarem ver o outro não com suas particularidades, mas sim como a maioria é. Sobre isso, ela afirma:

Sustento que, ao definirmos a surdez como “patologia” e as “dificuldades de comunicação oral” como sintoma, a armadilha é fazer da solução desse sintoma o desejo do outro (Surdo). Implanta-se, simbolicamente, nele, o desejo de ser um “ouvinte” (que lhe é de uma realização impossível), ou, em outros termos, de se fazer passar por uma pessoa normal. Não seria esta a angústia de J: a de atender o impossível do desejo dos pais; o desejo de ser para eles a imagem do Semelhante? (SOUZA, 2007b, p.115).

Verifica-se, então, que muitas vezes as singularidades não são respeitadas e tenta-se enquadrar o sujeito dentro de normas pré-estabelecidas. Se isso é aceitável em relação à educação de pais e filhos, pois estes não precisam ter conhecimentos científicos e, desta forma, educam como consideram que seja mais adequado, o mesmo não deve ocorrer entre profissionais que trabalham com seres humanos, como, por exemplo, médicos e psicólogos. Sendo assim, tais profissionais não devem trabalhar desejando que o outro se adeque às normas e que corresponda a um padrão pré-estabelecido.

O exposto permite-nos compreender que é urgente e necessário libertar a diferença da anormalidade. Brito, Angelucci (2006) e Veiga Neto (2005) são autores que fazem esse tipo de discussão, atrelando-as ao contexto escolar. Brito afirma que, apesar do reconhecimento de que somos todos diferentes, a escola ficou muito tempo mergulhada na ilusão da homogeneidade e ressalta que isso pode ser constatado, por exemplo, no procedimento de remanejar salas, em que os alunos eram separados de acordo com os níveis de aprendizagem considerados semelhantes pelos professores. Veiga Neto (2005), ao fazer referência à escola de hoje, afirma que ela, pelo menos no discurso, está voltada para estimular a diferença.

No entanto, apenas fazer parte de um discurso não basta para que transformações ocorram. Desta forma, cabe questionar: como as escolas têm trabalhado com as diferenças?

Uma importante consideração sobre o que se compreende por diferença, igualdade e desigualdade foi exposta por Veiga Neto (2008). O autor nos ensina

que diferença não é antônimo de igualdade. O contrário desta é a desigualdade e o contrário de diferença é a mesmice. Ele também afirma que os discursos oficiais, ao contrário das filosofias das diferenças, entendem (e confundem) diferença com desigualdade. Por trás disso, estes discursos entendem que o diferente deva ser equalizado com os demais.

Contrário a isso, e compactuando com o autor, afirmo que o que se deseja é ter uma escola onde caibam todos os mundos. Há a necessidade de acolher todos os mundos. No entanto, este acolhimento se diferencia da concepção que deseja colocar todos em um só mundo.

Assim, defende-se que a escola é um lugar de diferenças e não de equalização. Defende-se a necessidade de incluir todos, qualquer ser humano, e não apenas aqueles nomeados deficientes. Isso nos remete à compreensão de Machado sobre a própria escola, quando ela nos pontua que é redundante falarmos de escola inclusiva, uma vez que a escola deveria carregar este princípio. Afinal, se falamos na necessidade de incluir é porque constatamos que a escola exclui.

A concepção das diferenças e diversidade como condição humana nos afasta do pedido camuflado e silencioso de que devemos aceitar ou tolerar o diferente, solicitação esta que carrega um discurso conservador sobre a inclusão, uma vez que, implicitamente, está sendo colocado um sujeito como superior a outro. Um normal e outro deficiente. Este é diferente. E eu? Sou normal.

Na realidade, somos todos diferentes. Quando se mantém o outro em sua diferença e esta como sendo exclusividade deste, perpetua-se a exclusão, conforme apontou Deleuze (apud Veiga Neto, 2008). Este autor traz colocações interessantes e inquietantes para refletir sobre as sutilezas do processo de inclusão como forma de exclusão. Ele defende que, de maneira sutil e de modo que pouco se percebiam sua força e efeitos, o discurso oficial sobre as políticas públicas inclusivas tem incluído para excluir:

Com uma educação inclusiva não estaríamos nós trazendo esses seres para próximo de nós para, enfim, poder dizer a eles: “Tu continuas sendo diferente de mim; e agora, te conhecendo bem, eu sei que és um anormal”? Talvez isso não precisasse ser assim; mas, na prática, isso está sendo feito assim. Aí está a sutileza.

Portanto, muitas vezes estamos incluindo alguém para, ao fim e ao cabo, mantê-lo excluído (p. 69).

Estas colocações permitem afirmar que não basta incluir para que se diminua a segregação. Pelo contrário, a extinção de classes especiais e as práticas inclusivas que alocam os estudantes desses espaços em classes regulares não têm resolvido o problema. A exclusão continua presente. Sobre isso, aponta Machado (2008, p. 78): “a lógica manicomial pode perfeitamente estar presente sem os manicômios”. A exclusão pode se dar, agora, de modo mais invisível nas classes regulares. Essa invisibilidade das diferenças é focada pela autora, que nos alerta para o perigo disto, uma vez que amenizamos as diferenças e perdemos de vista a radicalidade dessas concepções.

A partir da inserção de todos na escola regular, cabe questionar: como as escolas têm trabalhado com as diferenças?

Machado (2004) também fala a respeito das diferentes nomenclaturas destinadas a nomear e denominar as crianças tidas como anormais ou com comprometimentos. As mudanças nas nomenclaturas que estas crianças receberam foram de “alunos com distúrbios de aprendizagem” para “alunos especiais” e, depois, para “alunos portadores de necessidades especiais”. Muda-se novamente e nomeia-se “alunos portadores de necessidades educacionais especiais” e, agora, “alunos de inclusão”. Segundo a autora, “hoje, pelo corredores, percebemos que essas mesmas crianças ganharam outro nome. Como outro dia me disse uma professora, ela estava com duas ‘crianças de inclusão’ em sala de aula. Hoje são crianças de inclusão” (p. 78).

Assim, o que essa autora ressalta é que há perigo nas mudanças dessas nomenclaturas, uma vez que as “palavras novas escondem aquilo que se repete criando uma ilusão de mudança” (p. 78).

Constata-se, assim, que, apesar de mudarem as nomenclaturas com o possível desejo de, por meio delas, não reproduzir estereótipos, preconceitos e segregação, é exatamente isso que continua a ocorrer. Perpetua-se a exclusão não havendo mudanças, apenas ilusões de sua ocorrência.

Ilusões podem ser criadas quando se acredita que apenas possibilitando o acesso de pessoas com necessidades educativas especiais na classe regular está se propiciando a inclusão, o que é um engano. Sobre isso, Machado (2004) afirma que o processo de inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares: “A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito”.

Para tanto, ressalte-se que o cotidiano escolar e as práticas educativas precisam ser sempre pauta de problematizações. Esse tema foi estudado por Sirino (2009) e a autora revela, após ter analisado o cotidiano escolar, que é nesse contexto, ou seja, no interior da própria escola, por meio das práticas pedagógicas, do reforço escolar e no conselho de classe, que se faz presente, de maneira muito persistente, a exclusão.

Esta grave situação revelada por Sirino é preocupante e necessita ser discutida. Faz-se necessário, então, que esse debate seja permeado de reflexões sobre a forma como os envolvidos com a escola a concebem e como compreendem seu papel e funções. Torna-se essencial a discussão que questione: escola para quê? Para quem? Inclusão para quê? Que processo é esse?

Abenhain (2008, p. 49) compactua com a importância de fazer a discussão acima referida e, ao estudar a escola, seus papéis e o fracasso por ela produzido, menciona que essa instituição contribui para a construção de subjetividades. Mais do que isto, a autora afirma que a escola contribui para a formação de subjetividades depreciativas e sem sonhos:

Hoje, a maioria das escolas está muito distante do que pretendemos que ela seja; limita-se, quando muito, a transmitir um saber não se sabe bem a serviço de que ou de quem está. Isso exclui, impossibilita, impede, elimina e destrói. Exclui todo aquele que não corresponde a um modelo previamente elaborado. Impossibilita o caminhar junto da diversidade. Impede, em alguns, o desenvolvimento. Elimina muitas possibilidades de troca. Destrói os sonhos de muitos.

Assim, o que se concebe, se pratica e se realiza no cotidiano escolar precisa necessariamente envolver a discussão daqueles que com a educação se

preocupam, uma vez que é neste cotidiano, por meio de experiências diversas, que subjetividades são produzidas.

Afirmo, então, que, assim como a escola é produtora de subjetividades, as práticas psicológicas também. A produção de sujeitos que incorporam os rótulos, que se assumem como deficitários e que buscam se enquadrar na norma já foi anunciada por vários estudos, entre eles os realizados por Gimenez e Tizzei (2008) e Souza (2007b).

Sujeitos estigmatizados internalizam as ideias preconceituosas, conforme apontou Caniatto (2007). Outros se esforçam sobremaneira para tentar ser igual. Tentam também anular a sua diferença. Sobre isso, Esteban (2004, p. 168) escreve:

Acompanhando crianças que fracassam na escola [...], muitas mantêm a crença em sua possibilidade de se enquadrar no modelo, tornar-se um igual e ser positivamente avaliado na busca de tentar ser o que não são, para atender as exigências de uma escola que não valoriza o que elas são, muitas crianças ficam pelo caminho, não sendo ajudadas [...]. Como são diferentes de um padrão, muitas vezes suas professoras e seus professores não conseguem enquadrá-las, o que impede que sejam reconhecidas, dificultando o estabelecimento dos vínculos necessários à relação aprendizagem ensino.

Por isso, como Machado (1996), defendo que é necessário romper com um modelo e com uma política de saúde e educação que anula a diferença, que intensifica a patologia e produz alunos fracassados.

Abenhain (2008, p. 48-51) tece considerações a esse respeito e afirma:

O Plano Nacional de Educação propõe inclusão, mas em momento algum assume a necessidade de romper com o modelo de educação classificatória e de pensar na educação inclusiva, de começar a construção da escola para a diversidade humana. Como incluir se não consideramos a diversidade? (...) Será que a proposta de educação para todos numa escola que exige que todos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e de uma única maneira possibilita a inclusão? Onde ficam as diferenças? Quem dá conta da diversidade humana? Quando propomos a escola para todos pensando apenas na identidade, na igualdade, excluimos a todos pela diferença. A escola que temos hoje exclui até quem ela imagina incluir. E é isso que mostra o número de alunos em recuperação, a repetência, a violência e a evasão.

Ao invés de tentar encontrar culpados para responsabilizar o enorme fracasso da educação pública brasileira e de apontar o professor como alvo prioritário desta responsabilidade, defendo a necessidade de sempre inserirmos, nas discussões estabelecidas, a questão referente ao modelo de sociedade vigente e de como a escola e a formação de professores e psicólogos têm respondido a esse modelo.

Ressalte-se que a sociedade atual, pautada nos princípios neoliberais, deseja sujeitos adaptados, que sigam as normas. Sujeitos criativos, mas não questionadores. Hábeis, mas passivos. Produtivos, sempre. Aqueles que não se encaixam, são excluídos.

Esta lógica, ou seja, a relação estabelecida entre sociedade e escola deve-se fazer presente, sempre. Afinal, sem isso, continuaremos a perpetuar a exclusão, uma vez que expulsaremos do contexto escolar aqueles mundos que não se encaixam naquilo que se deseja. Continuaremos a expulsar aqueles considerados distantes do padrão, da norma. Qual a norma vigente? Perfeição. Buscam-se super-homens, o que é uma ilusão, pois estes não existem. São heróis inventados que a sociedade insiste em transformar em verídicos. Contra essa visão, defendo que, como humanos, todos temos possibilidades e impossibilidades. Sempre.

5 CONTRIBUIÇÕES DE TEORIAS E PRÁTICAS CRÍTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: A ATUAÇÃO POLÍTICA E COMPROMISSADA DO PSICÓLOGO EM PROL DE UM MUNDO MAIS JUSTO E DIVERSO

5.1 A Psicologia no contexto educacional e escolar: contribuições da abordagem sócio-histórica em favor da maioria excluída

A concepção teórica de que o fracasso escolar é produto da escola resgata pelo menos duas grandes questões para o psicólogo e para a formação de profissionais que atuam no campo da educação escolar: a primeira referente ao posicionamento político de compromisso com o excluído, principalmente entre crianças e adolescentes e, a segunda, não menos importante, relativa à superação de referenciais teórico-metodológicos oriundos da psicologia que têm levado à produção da exclusão por meio de concepções medicalizantes a respeito da queixa escolar (SOUZA, 2008, p. 8).

A citação acima ilustra aquilo que este capítulo pretende explanar e, para isso, farei considerações sobre a formação e atuação do psicólogo no contexto escolar com o intuito de propor outros rumos à Psicologia Educacional e Escolar que se diferenciem de suas práticas tradicionais. Assim, considero que superar e reverter são palavras propícias que devem estar presentes quando se deseja (re)pensar e propor outras formas de atuação do psicólogo no referido contexto.

Estou convicta de que a busca por uma formação crítica e por uma atuação compromissada politicamente em favor da maioria excluída deve superar as velhas (mas ainda atuais) práticas tradicionais da Psicologia e, por isso, considero essencial explanar sobre este assunto e apresentar alguns dados que a literatura tem divulgado a respeito. No entanto, antes de tecer tais considerações, considero, assim como Leite (1995) e Facci (2009) que, para discutir a atuação do psicólogo no contexto escolar, é necessário que se reflita sobre a função da escola e sobre as concepções que profissionais que nela atuam têm sobre ela.

Segundo os autores acima referidos, é essencial que o psicólogo tenha clareza sobre a função social da escola em uma sociedade de classes, pois é por meio dessa compreensão que ele terá respaldo para desenvolver suas intervenções. Facci (2009, p. 128) afirma que a atuação do psicólogo no contexto escolar só fará sentido se sua atuação “estiver relacionada à função da escola na socialização dos conhecimentos”. Leite (1995, p. 245) complementa tal afirmação ao mencionar que “a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do processo social e por isto mesmo o espaço intraescolar se constitui como um locus prioritário para a atuação dos profissionais comprometidos com as ideias transformadoras ou revolucionárias”.

O exposto permite que se compreenda que a escola pode e deve ser um espaço de produção de conhecimentos, de conscientização e, portanto, de transformação social.

Sendo a escola o local de trabalho do psicólogo, este profissional precisa, então, reconhecer e compreender a função social da escola para que busque práticas adequadas. Além disso, ele precisa reconhecer que toda educação é ideológica e que, ao estar entrelaçada com as políticas públicas, a escola pode contribuir para a reprodução e conservação de uma sociedade capitalista.

Sobre isso, Guzzo (2007, p. 19) destaca que:

[...] a escola tem sido uma instância reprodutora da ideologia dominante; lugar onde prevalece a negligência política observada pelo imenso número de crianças sem saber ler ou escrever; o abandono das estruturas educacionais, especialmente nas condições físicas do espaço escolar é onde podem ser vistas de forma clara as consequências de políticas neoliberais que deixam a qualidade do ensino ao sabor do vento mercadológico.

Facci (2009, p. 125) também faz reflexões a esse respeito:

Trazendo este ponto para a prática do psicólogo escolar e educacional, mister se faz analisar que tipo de homem a sociedade está formando e mesmo que tipo de homem a escola quer formar. Numa atuação comprometida com a transformação da consciência dos alunos, com vistas ao processo de humanização, cabe uma prática que auxilie os alunos a se apropriarem do conhecimento científico, independentemente da classe social em que está inserido, pois o conhecimento teórico auxilia o aluno a desvelar a realidade em que vive, podendo, a partir disso, coletivamente, buscar a transformação da sociedade.

Facci ressalta que a escola deve garantir que os alunos se apropriem do conhecimento científico para que tenham consciência crítica e se humanizem. Para tanto, a autora menciona serem os psicólogos os profissionais responsáveis por auxiliar neste processo e afirma que, para isso, eles

[...] precisam ter clareza da função da escola em uma sociedade de classes, assim como ter fundamentos teóricos que possibilitem compreender a relação entre ensino e aprendizagem e o trabalho do professor na promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos (p. 109).

Compreender, então, que o desenvolvimento psíquico está atrelado às condições históricas em que o homem vive, que sua formação depende da transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, que o aprendizado é considerado imprescindível para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam e que o homem se humaniza por meio da educação (VIGOTSKI, 2009) faz-se necessário e esta tem sido parte da contribuição que a abordagem sócio-histórica tem oferecido à Psicologia.

Analisar as contradições da sociedade capitalista, bem como compreender a totalidade dos fenômenos, reconhecer a multiplicidade de fatores que se atrelam ao desenvolvimento do psiquismo deve fazer parte das análises dos psicólogos escolares.

Guzzo (2007) compactua com o exposto e afirma que a ação do psicólogo é política, uma vez que este profissional deve clamar e buscar a transformação social.

Até aqui, o que se desejou apresentar é a importância do psicólogo reconhecer a função social da escola, de compreender que este contexto se atrela a uma sociedade capitalista e que, por isso, reproduz suas premissas. Afastar-se disso e promover, por meio da escola, sujeitos autônomos, críticos e transformadores de uma sociedade é possível e se constitui como parte da função do psicólogo.

No entanto, é importante reconhecer que o psicólogo escolar nem sempre realizou e promoveu tais ações. Pelo contrário, sabe-se que a Psicologia Educacional foi influenciada, desde seu início, por teorias advindas da Medicina, o

que contribuiu para disseminar uma visão de que a Psicologia deveria desenvolver ações clínicas baseadas no modelo médico para tratar os problemas escolares. Com uma formação assim, que disseminou a compreensão de que os problemas escolares têm suas causas nas características individuais de alunos e/ou de seus familiares, fomentou-se a imagem do psicólogo como aquele que pode resolver o problema que na escola se apresenta. Sobre isso, Leite (1995, p. 252) pontua:

Foi assim, portanto, que a psicologia escolar nasceu: de mãos dadas com a psicomетria, desenvolvendo um conjunto de atividades em que se destacam a avaliação da prontidão ou repertórios básicos, organização de classes, diagnósticos e encaminhamento de crianças com problemas/distúrbios de aprendizagem.

Leite continua sua explanação e menciona que essas práticas demonstram que a verdadeira finalidade do trabalho do psicólogo era adaptar o aluno a uma escola a qual era considerada adequada.

A partir do exposto, é possível verificar que a imagem e a identidade do psicólogo foram marcadas pela atuação baseada no modelo médico, o que contribuiu para que o psicólogo fosse reconhecido como profissional especializado em tratar crianças-problema. Como consequência disso, encontra-se, como expectativa, que o psicólogo solucione os problemas e todos os males do ensino, fato que acaba por ocultar os fatores sociais e políticos relacionados com a gama de problemas educacionais (PATTO, 1984).

Neves (2009) também apresentou reflexões sobre isso e discutiu a identidade do psicólogo desde seu nascimento até a contemporaneidade. Nesta discussão, a autora afirma que, ainda hoje, existe a expectativa de que esse profissional traga soluções imediatas e que atenda clinicamente as queixas escolares. Assim como Souza e Silva (2009), também afirma que as intervenções tradicionais da Psicologia persistem, demonstrando haver dificuldade de se romper com os moldes conservadores e tradicionais de atuação.

A formação acadêmica baseada em currículos conservadores é um fator responsável por isso, conforme apontaram Leite (1995), Neves (2009) e Guzzo (2007). Leite também tece considerações sobre a persistência de uma formação e de uma atuação baseada em um modelo tradicional de intervenção, quando há

anos a literatura aponta severas críticas sobre ele. Como possível explicação para tal fato, ele escreve:

[...] a questão é de natureza ideológica. A atuação profissional baseada no modelo médico com ênfase adaptativa teve sucesso provavelmente por estar muito próxima da ideologia liberal subjacente ao capitalismo, cujo núcleo, conforme já foi exposto, é o individualismo. Nesta perspectiva, as instituições são poupadas, sendo que a origem dos problemas passa a ser buscada essencialmente nos indivíduos, seja por meio dos fatores intrínsecos (emocionais, motivacionais, etc.), seja por razões de relação inadequada do indivíduo com seu ambiente (inadequações as condições ambientais, falta de repertório, etc.) (p. 253).

Romper com esse tipo de compreensão que individualiza os problemas sociais é essencial e vem sendo debatido pela literatura há longo tempo. Portanto, a compreensão dos problemas escolares deve ser buscada não mais no indivíduo, mas sim no conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas.

Assim, faz-se necessário que psicólogos escolares passem a reconhecer e a considerar que a escola é uma instituição que é atravessada por reformas educacionais e que estas são fruto de políticas públicas que contribuem muito para a produção do fracasso escolar. Leite (2008, p. 15) acrescenta que temos um desafio enorme a enfrentar quando almejamos trabalhar pela melhoria da educação de nosso país e reforça que, para isso, devemos:

[...] buscar caminhos que não desconsiderem o caráter perverso das políticas educacionais que têm sido implementadas no Estado nos últimos três governos (representativas do que ocorre no restante do país), pois elas, sem dúvida, fazem parte das verdadeiras causas dos nossos verdadeiros problemas educacionais.

Esse deslocamento da análise é necessário e emergente e, portanto, deve estar presente na formação dos futuros psicólogos. Analisar criticamente as políticas educacionais e o sistema de ensino é tarefa de todos aqueles que têm a escola como espaço de atuação. Os dados que serão abaixo apresentados (extraídos de LEITE, 2008, p. 24-25), além de servir para evidenciar que estamos diante de uma realidade educacional caótica, servem para ilustrar que o fracasso

escolar é um fracasso do sistema capitalista, o qual, por meio de suas premissas, gera os índices catastróficos abaixo anunciados. São eles:

- Apenas 26% da população brasileira é plenamente alfabetizada, capaz de ler textos com mais de uma informação, sugerindo que $\frac{3}{4}$ da população pode ser considerada analfabeta funcional.

- Somente 23% de nossa população consegue resolver problemas que envolvem mais de uma operação matemática.

- De acordo com a UNESCO, 23% de nossas crianças de 1ª série e 20% das de 2ª série é repetente.

- Segundo o Saeb, 55% dos alunos de 4ª série situam-se no nível crítico na área de leitura e só 5% dessas crianças demonstram desempenho adequado de leitura.

- Desde a primeira edição do Saeb (1995), os resultados médios dos alunos em Língua Portuguesa e matemática são crescentemente negativos, não apontando sinais de recuperação em nenhum ano nesse período.

- 2/3 dos nossos alunos com 14 anos encontram-se defasados na sua escolaridade.

- Dos quase 6 milhões de alunos que entram na 1ª série do ensino fundamental, apenas 2,5 milhões chegam na 1ª série do ensino médio.

Dados alarmantes que refletem a exclusão e, por isso mesmo, pedem outros índices. Diante deles, como é possível o psicólogo colaborar? O que é possível ser feito para que seja possível contribuir para uma educação de melhor qualidade?

Romper com as formas tradicionais de atuação e superar a visão patologizante do processo de ensino aprendizagem podem ser passos rumo à realização de práticas críticas. Para tanto, uma formação consistente, que se baseie em uma fundamentação teórica que defenda os determinantes histórico-sociais como constituintes das problemáticas educacionais, necessariamente deve estar envolvida.

No entanto, não é bem isso que tem ocorrido, uma vez que são diversos os estudos que têm demonstrado que os currículos que formam os psicólogos na

atualidade ainda estão pautados em currículos tradicionais, o que tem contribuído e permitido que os psicólogos perpetuem uma atuação que compreende a queixa escolar de maneira, parcial, acrítica e a-história (SENNA; ALMEIDA, 2007; SOUZA; SILVA, 2009).

Afastar-se desta posição torna-se urgente quando se deseja transformar. Assim, Meira (2008), Collares; Moysés (2008) e Eidt; Tuleski (2007), entre tantos outros autores, corroboram o fato e o desejo de que transformações são possíveis quando se assumem outras perspectivas.

Para Meira (2008, p. 30), a primeira contraposição rumo a outras perspectivas refere-se a pensar que:

[...] esses problemas educacionais são produzidos socialmente e que eles só são possíveis dentro de uma estrutura educacional que, por sua vez, é construída dentro de uma lógica histórica determinada. [...] Todas as produções críticas que temos podido acompanhar têm mostrado que a concepção do que seja um problema educacional é a base de toda a ação profissional da psicologia escolar, já que é a maneira como o profissional compreende a origem dos problemas educacionais que vai determinar toda a sua ação. Enquanto ele se perguntar o que as pessoas têm que não se adequam à escola, ele necessariamente vai continuar buscando respostas no indivíduo. A partir do momento em que compreende esse processo de produção social do problema educacional, ele vai se voltar para os processos educacionais e aí todos os seus instrumentos de avaliação, todas as suas metodologias de avaliação necessariamente vão se transformar.

O referido acima ilustra a importância de o psicólogo compreender os problemas escolares como produzidos socialmente para que realize suas intervenções institucionalmente, voltando-se para os processos educacionais. Pesquisadores interessados em compreender se isso tem ocorrido nas práticas dos psicólogos realizam pesquisas com este intuito. Nesse contexto, conforme já mencionado, os resultados de tais pesquisas apontam para a persistência de um modelo de intervenção clínica tradicional diante da queixa escolar. No entanto, estas pesquisas apontam também para um avanço na prática de psicólogos, pois novas posturas, novas formas, modalidades e níveis de intervenções têm sido por eles realizados. Os pesquisadores responsáveis por algumas dessas pesquisas,

como Souza, B. (2010); Souza; Silva (2009); Neves (2009); Senna; Almeida (2007) e Neves; Machado (2007) reconhecem que isso pode ser um avanço em direção a intervenções críticas. Para ilustrar o mencionado, citarei as pesquisas realizadas por Souza e Silva (2009) e Neves (2007) e pontuarei alguns de seus resultados.

Souza e Silva (2009), em recente artigo intitulado “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, revelaram dados interessantes sobre as concepções e práticas desenvolvidas por psicólogos perante as queixas escolares oriundas do sistema educacional. Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa maior, a qual está sendo finalizada.

Tal pesquisa teve como propósito fazer um mapeamento da atuação profissional do psicólogo educacional, em alguns Estados brasileiros, a saber: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Santa Catarina e Paraná. Aqui, ressaltarei apenas alguns desses resultados e destaco que farei menção apenas aos estados de São Paulo e Minas Gerais, pois foram estes os apresentados no artigo referido acima.

Os resultados demonstraram que os psicólogos desses dois Estados concentram seu trabalho de forma maciça junto ao ensino fundamental, seguido do ensino infantil. Desta forma, a faixa etária entre 7-12 anos continua sendo a principal constituinte da demanda que chega aos serviços públicos. Sobre isso, Souza e Silva (2009, p. 88) pontuam:

Queremos destacar o fato de que dificuldades no processo de alfabetização e de escolarização de maneira geral ainda ocupam (e preocupam) os psicólogos, seja porque as escolas continuam encaminhando os alunos para esses profissionais, seja porque esse pedido também é acolhido pelo psicólogo, e muitas vezes sem a implicação da escola no processo.

Com relação às modalidades de atuação profissional, foi possível verificar que a avaliação psicológica é empregada pela maioria dos mineiros e por quase metade dos paulistas. As autoras, então, discutem que o problema não é a avaliação em si, mas a forma como ela é realizada. Vários são os autores que discutem esta questão, como Freller, 1997; Machado; Souza, 2001 e Tamanachi;

Meira, 2003, e que demonstram que as avaliações conduzidas pelos psicólogos não envolvem o contexto escolar.

Outro aspecto analisado foi a realização de atendimentos clínicos. Os dados indicam que esta modalidade ainda está presente, pois 36,36% dos psicólogos do Estado de São Paulo e 38,88% em Minas Gerais o realizam.

Com relação às intervenções, Souza e Silva (2009, p. 89) verificaram que o trabalho junto a professores faz parte da atuação da grande maioria dos psicólogos nos dois Estados, o que, segundo elas, pode ser considerado um avanço, uma vez que os docentes estão sendo envolvidos e “convidados a participar das propostas e dos projetos desenvolvidos pelas secretarias de educação, ou pelos psicólogos que atendem a demanda escolar”.

No entanto, ao fazerem menção ao trabalho de psicólogos na formação docente e reconhecerem que um número expressivo realiza tal trabalho, as autoras apontam que eles o fazem “somente para orientar os docentes em relação às dificuldades específicas dos alunos” (p. 92).

Os dados dessa pesquisa que aqui foram brevemente apresentados estão de acordo com aquilo que Neves (2009) também revelou em sua pesquisa. Esta autora preocupou-se em compreender a atuação de psicólogos escolares do Distrito Federal para conhecer as formas de atuação por eles desenvolvidas. Ela discute os resultados e aponta para a dificuldade dos psicólogos assumirem posturas diferentes da postura conservadora e tradicional da Psicologia, o que a faz mencionar que ainda são desconhecidas, para os próprios profissionais, as diversas possibilidades de atuação. Sobre isso, ela afirma: “O psicólogo escolar vivencia uma construção difusa de sua identidade, quando é chamado a trabalhar em equipes multiprofissionais, havendo indefinição de papéis, de funções e de espaços de atuação” (p. 56).

Em relação a esta identidade e (in)definição de papéis do psicólogo educacional, Neves pontua que é uma questão que está no cerne das discussões e de estudos, uma vez que ainda são muitos os psicólogos escolares que expressam angústia por não saberem especificamente qual é seu papel. Em específico na população pesquisada, a autora revela que 12% dos psicólogos não

conseguiu apontar quais são as atividades específicas a serem realizadas pelos psicólogos escolares.

Em contrapartida, os participantes apontam também para as falsas expectativas das pessoas sobre seu trabalho e sobre a falta de conhecimento a respeito do papel do psicólogo. Isso mostra que a confusão e a indefinição de papéis estão presentes não apenas entre os próprios profissionais como também entre as pessoas de forma geral.

Este dado aponta para a necessidade de discutir e definir as especificidades do papel do psicólogo, apesar da literatura ter se preocupado e já divulgado isso. Considero pertinente fazer essa discussão para que seja possível apresentar a multiplicidade de atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo. Caminharei na certeza de que é necessário superar e reverter a prática tradicional de atendimentos à queixa escolar. Para tanto, apresentarei outras possibilidades ao psicólogo escolar, com o intuito de criar outras expectativas em relação a este profissional que se afastem do técnico que resolve problemas dos alunos.

Apresentarei um profissional que clama pela busca de uma escola mais humanitária e que acredita que construir pensamentos críticos é possível. O psicólogo, como parte do contexto escolar, deve, então, se debruçar para que isso ocorra e, para tanto, deve buscar no coletivo a promoção de capacidades críticas.

5.1.2 Especificidades e intervenções da Psicologia Educacional e Escolar

O melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola, já que, independente do espaço profissional que possa estar ocupando, ela deve se constituir no foco principal de sua reflexão, ou seja, é do trabalho que se desenvolve em seu interior que emergem as grandes questões para as quais deve buscar tanto os recursos explicativos, quanto os recursos metodológicos que possam orientar sua ação (MEIRA, 2000, p. 36).

Ressalte-se, pelo exposto, que o que define o trabalho do psicólogo escolar é o compromisso teórico e prático com as questões escolares e não o local de trabalho em si. Desta forma, a intenção, neste item, é apresentar algumas reflexões e possibilidades de intervenções críticas mediante a queixa escolar em diferentes contextos educacionais. Isso significa reconhecer que são diversos os espaços de trabalho do psicólogo escolar, uma vez que este pode atuar como profissional liberal contratado por escolas para integrar sua equipe de funcionários ou como profissional concursado para intervir em serviços destinados a atender crianças com queixas encaminhadas pelas escolas, entre diversas opções.

No entanto, independente do contexto, o psicólogo deve contribuir com propostas de intervenção cujas finalidades sejam transformadoras. Como exemplo dessa contribuição, Tanamachi e Meira (2003, p. 42-43) mencionam o trabalho do psicólogo nas instituições de ensino e afirmam que:

[...] a finalidade central de seu trabalho deve ser a de contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos.

Para cumprir esta tarefa, as autoras reconhecem que o psicólogo deve construir:

[...] metodologias de trabalhos fundadas em um movimento de ação/reflexão/ação, de tal forma que todos os envolvidos possam refletir sobre sua prática social, buscar elementos teóricos que venham a iluminar essa prática de modo qualitativamente diferente e comprometer-se com o desenvolvimento de projetos que traduzam em ações concretas essa nova compreensão crítica sobre si mesmo e sobre a realidade social (p. 53).

Tanamachi e Meira mostram, com isso, que é possível pensar no psicólogo como um elemento mediador e que, junto com educadores, alunos, funcionários, direção, famílias e comunidade, é possível desenvolver e articular projetos coletivos voltados à construção de um processo pedagógico qualitativamente superior.

Machado (2003, p. 82) corrobora o exposto e menciona que a função do psicólogo é ajudar as pessoas envolvidas na instituição escolar a “criarem formas

de agir na produção daquilo que trazem como sintoma isolado. Agir na produção, que é coletiva, requer intervir no funcionamento institucional”. E continua (p. 84):

Essa é nossa função: problematizar junto aos profissionais da instituição, as concepções, as práticas e as políticas presentes na singularidade de cada caso, de cada história, de cada discurso. Portanto, o trabalho se refere ao funcionamento institucional. As questões com as quais trabalhamos são engendradas no coletivo e exigem criação de redes.

Parece claro que a atuação do psicólogo na escola está pautada na coletividade e que isso implica uma atuação junto com os demais profissionais. Segundo Leite (1995), o engajamento do psicólogo junto aos demais no cumprimento da função social da escola justifica a sua presença neste contexto.

Assim, entende-se que o psicólogo pode contribuir para ampliar a capacidade de pensamento crítico no contexto escolar e que sua intervenção passa a ser não somente sua, mas sim do coletivo escolar.

Para isso, o psicólogo deve participar do cotidiano da escola. Fazer-se presente neste contexto torna-se essencial para que possa conhecer a instituição escolar e organizar sua prática. Assim, Machado (2003) defende que é necessário entrar em contato com as várias práticas e saberes desse cotidiano para que seja possível promover rupturas naquilo que está cristalizado. Ela exemplifica: “Educadores querem saber o que as crianças têm, [...] como se, por exemplo, a agressão fosse apenas atributo do aluno que passa a ser considerado ‘aluno agressivo’” (p. 64).

A autora aponta a necessidade de se afastar das explicações causais, que compreendem a queixa escolar como sendo expressão dos atributos individuais dos alunos. Assim, para que o psicólogo tenha outro tipo de intervenção mediante a demanda que lhe é direcionada, há necessidade de haver outra compreensão sobre a queixa.

Tanamachi e Meira (2003) compactuam com o exposto e reconhecem que a queixa escolar deve ser vista como um sintoma, ou seja, como aparência, e que ela requer uma análise para que seja compreendida em sua essência. Para tanto, se faz necessária uma investigação ampla, que envolva uma ação conjunta. Para as autoras, esse é o primeiro passo rumo a intervenções críticas.

Sobre isso, Meira (2008, p. 31) ressalta a necessidade de problematizar a demanda encaminhada, de compreender a queixa escolar em suas múltiplas determinações e de buscar outras metodologias, a começar pelo processo de avaliação. Ela esclarece:

Pensar em formas de avaliação que sejam amplas o suficiente é o primeiro passo. O segundo é discutir isto com as pessoas. Não se trata do psicólogo fazer uma avaliação e devolver depois uma proposta de ação da qual as pessoas não participaram.

Esta forma de avaliação é investigativa e não classificatória. Assim, transforma-se em uma avaliação não apenas do psicólogo, mas uma avaliação em conjunto, realizada com a contribuição de todos os envolvidos na queixa apresentada: crianças, familiares, amigos, contexto social e escolar.

A esse respeito, Machado (2003, p. 78-79) complementa:

Definimos que aquilo que avaliamos não é o funcionamento do sujeito encaminhado [...], mas sim esse campo de forças, no qual se engendra o encaminhamento do aluno para que um especialista realize a avaliação psicológica. Avaliar um campo de forças é uma expressão que nos convida a pensar em outro desenho para nossa inserção. Não mais “avaliar o sujeito”, “avaliar alguém” [...]. “Avaliar um campo de forças” implica em conhecer essas forças. Forças se dão em movimento, podemos conhecê-las nos movimentos.

Dando prosseguimento a este raciocínio, a autora continua sua explanação e fornece um exemplo:

Paulo, um menino de 12 anos, que estava cursando a terceira série e se recusava a fazer lições, nos foi encaminhado. Fomos, então, buscar informações sobre a produção desse encaminhamento perguntando a várias pessoas envolvidas na história de Paulo o que pensavam e quais eram suas hipóteses para esse encaminhamento. Foi assim que entramos em contato com muitas práticas, ideias e relações, tais como: projeto de classe de aceleração, no qual professores eram formados para ensinar alunos com defasagem série-idade que depois voltavam para as salas regulares; professores que não discutem formas de trabalhar com Paulo em suas reuniões; o encaminhamento para o especialista com a ilusão de que os mesmos poderiam dizer o que verdadeiramente a criança tem, independentemente do funcionamento das relações e das práticas [...]. Estamos falando, portanto, de várias relações e personagens, que se constituem nesse campo [...], pois queremos mostrar que algo vai se constituindo na relação e no encontro das forças.

Machado esclarece, ainda, que campo de forças é entendido como espaço de produção de práticas e de processos de subjetivação, e que o psicólogo deve, então, buscar, no funcionamento das práticas, as explicações sobre a demanda que lhe fora encaminhada para que possa promover embates entre os envolvidos.

Dentro desta perspectiva, Andaló (1994) aponta o psicólogo escolar como sendo o profissional que funciona como elemento catalisador de reflexões, como conscientizador, cuja atuação deve voltar-se para todo o contexto institucional. Ele é o profissional que deve promover o desenvolvimento psicológico e a saúde mental na escola através de projetos coletivos, que atinjam grupos e a totalidade da comunidade escolar (ALMEIDA; GUZZO, 1992).

Bock e Aguiar (2003, p. 153) concordam e também privilegiam o trabalho em grupo por entenderem que o espaço grupal se constitui como um importante “processo de reflexão, conhecimento, autoconhecimento, re-significação e, conseqüentemente, de promoção de saúde e de educação”. Dessa forma, essas autoras reafirmam a importância de trabalhos serem efetuados tanto com professores, como com coordenadores, alunos e demais integrantes da comunidade, por considerar que são estes que poderão imprimir as mudanças necessárias.

Contini (2003) corrobora o exposto e afirma que atuar com outros profissionais possibilita a troca de conhecimentos e a formação de outros olhares sobre o fenômeno em questão. Para ela, o trabalho coletivo auxilia no rompimento de uma visão dominante sobre a Psicologia e sobre o papel do psicólogo, uma vez que a onipotência deste profissional fez (e faz) parte de sua história de formação e intervenção.

Leite (1992) e Sadalla e Carvalho (2001; 2002) também reconhecem a contribuição que o psicólogo escolar pode oferecer com seu trabalho e apontam que a ação realizada junto aos professores pode contribuir para a melhoria da qualidade da escola por promover, entre outras transformações, mudanças efetivas em sala de aula.

Parece inegável que a reflexão junto aos docentes deva fazer parte daquilo que os psicólogos devem propor. Este profissional, como agente de mudanças,

poderá propiciar espaços de reflexão, inserindo projetos que proporcionem o diálogo entre os demais professores do contexto escolar, permitindo que o isolamento entre estes colegas de profissão seja rompido. Devolve-se aos professores a vez e a voz, visto que eles são encarados como sujeitos ativos, pensantes, participantes e capazes de promover sua própria autotransformação.

Dessa forma, o psicólogo escolar poderá proporcionar apoio e assistência no local de trabalho e oferecer suporte e espaço para a ocorrência do desenvolvimento do pensamento estratégico, da análise crítica e da resolução de problemas. Poderá oferecer ao professor a oportunidade de analisar diferentes situações e alternativas para guiar seus planos de ação. Poderá, ainda, favorecer o desenvolvimento de uma consciência mais sensível ao contexto e às diferenças individuais.

O psicólogo escolar pode criar e promover um ambiente de trabalho em grupo baseado em discussões coletivas e sistematizadas, que permitam aos professores beneficiarem-se da discussão e das trocas de experiências e exporem seus sentimentos, atitudes, valores, para que explicitem, partilhem e reflitam sobre suas crenças e conhecimentos. Segundo Bock (2003, p. 153), há “necessidade dos professores olharem para a sua vida profissional/pessoal, para suas experiências cotidianas na escola e se indagarem, questionarem o rotineiro, o familiar, os afetos, as impressões e as certezas”.

Reconhece-se, portanto, que:

A Psicologia pode contribuir com a formação do professor na medida em que propõe o desvendamento e compreensão crítica dos preconceitos, estereótipos e crenças arraigados, mas escondidos, camuflados no imaginário do professor [...] mas que norteiam de forma silenciosa sua ação no cotidiano da escola” (SOLIGO, 2002, p. 154).

Sendo assim, faz-se necessário criar e promover o hábito de trocas entre os professores, sendo este altamente necessário e favorável a todos do contexto escolar, na medida em que promove, entre tantas outras transformações, a própria análise conjunta das diferentes situações que ocorrem no âmbito escolar.

O psicólogo escolar, ao desenvolver projetos que tenham tais propostas, como as aqui referidas, cumpre com seu papel social e promocional e atua como

agente de transformação em busca da melhoria de toda comunidade escolar. Isso significa contribuir com o que a literatura, tanto nacional como internacional, já anunciou: a necessidade do desenvolvimento de programas preventivos e a sua eficiência (POLÔNIA, WECHSLER, 1995).

Esta busca inicia-se pela implementação desses projetos, pela luta pelo seu desenvolvimento e pela confiança em seus resultados. O caminho é trilhado pela persistência e confiabilidade do psicólogo escolar na sua ânsia de contribuir com uma educação mais justa e de maior qualidade. Isso é conquistado quando se acredita que é possível, quando há luta, esforço, mas também satisfação e vitória. Neste caso, a conquista pertencerá a todos e, portanto, será compartilhada e saboreada por todos aqueles que da escola fazem parte, ou seja, por toda a comunidade escolar (ROCHA, 2004).

6 COMPREENDENDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Neste capítulo, serão apresentadas as dimensões e conjuntos temáticos obtidos por meio das entrevistas realizadas. Assim, serão discutidos os resultados da pesquisa, ou seja, os significados e sentidos expressos pelos entrevistados sobre o núcleo, suas propostas e seus objetivos, bem como as expectativas que os participantes acreditam que as pessoas tenham (e que eles próprios têm) em relação ao núcleo educacional e suas opiniões sobre a assessoria e as possíveis modificações advindas deste trabalho. Cabe destacar que a maneira como os dados foram organizados e analisados foi explicada nos itens 1.4 e 1.5 do capítulo um.

Vale ressaltar que, além dos resultados terem sido analisados por intermédio das entrevistas e de terem sido submetidos à proposta de análise sugerida por González Rey (2002; 2005), utilizei-me dos meus diários de campo e de meus registros ampliados. Por meio destes tipos de instrumentos, pude registrar acontecimentos diversos e, por meio de minhas interpretações sobre eles, pude compreender além do aparente. Por isso, considero que eles me auxiliaram a compreender os movimentos e transformações que o núcleo foi vivenciando.

Dessa forma, entrelaçarei, nas discussões que apresentarei abaixo, os resultados advindos tanto das análises das entrevistas como das análises de meus registros. Considero que, com esses caminhos, tenha sido possível apreender além do aparente, uma vez que não me restringi à fala do sujeito, mas busquei articulá-la com o contexto social, político, econômico e, portanto, histórico. Assim, considero que tenha conseguido desvelar fatos e fenômenos e tentarei explicitá-los.

Alternativas para tornar o núcleo um lugar diferente e com outras propostas foram também apontadas e serão aqui discutidas, por meio dos resultados que seguem.

Para tanto, apresento, inicialmente, o quadro resultante desse processo interpretativo para, posteriormente, fazer a discussão de cada dimensão e conjunto temático separadamente. Ressalto que as discussões realizadas não necessariamente seguirão a ordem das dimensões e conjuntos temáticos apresentados no quadro, pois os dados de cada um deles, em várias ocasiões, se relacionam.

6.1 Quadro de resultados

DIMENSÕES e CONJUNTOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO DAS DIMENSÕES E DOS CONJUNTOS TEMÁTICOS
<u>1ª DIMENSÃO: OBJETIVOS DO NÚCLEO</u>	Esta dimensão teve como propósito conhecer o que os participantes pensavam sobre quais seriam os objetivos do núcleo.
1- Receber, diagnosticar, atender e/ou resolver as dificuldades das crianças por meio do trabalho de profissionais especializados.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram como objetivo do núcleo o recebimento, a realização de diagnósticos, os atendimentos e/ou a resolução da problemática da criança encaminhada por meio do trabalho de profissionais especializados.
2- Apoiar as escolas e realizar trabalho preventivo.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que consideram que o núcleo tem como objetivo apoiar as escolas e realizar trabalhos preventivos.
<u>2ª DIMENSÃO - EXPECTATIVAS</u>	Esta dimensão teve como propósito conhecer o que os participantes acreditam que sejam as expectativas das pessoas de forma geral sobre o núcleo.
1 - Realizar atendimento clínico para tratar, curar e resolver o problema da criança.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram como expectativa a realização de atendimento clínico como forma de curar e resolver os problemas das crianças encaminhadas.

2 - Realizar intervenções nas escolas.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram como expectativa a realização de trabalhos do núcleo nas escolas.
<u>3ª DIMENSÃO - FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO E ASSESSORIA</u>	Esta dimensão teve como propósito conhecer o que os participantes pensaram sobre o trabalho da assessoria desenvolvido no núcleo e, portanto, engloba as respostas comparativas entre o funcionamento do núcleo antes e após a assessoria.
1 - Alteração no funcionamento do núcleo: ingresso dos profissionais na escola e formação de equipes no núcleo.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que ilustram as alterações promovidas no funcionamento do núcleo por meio da assessoria, no caso, a inserção dos profissionais na escola e a divisão de equipes.
2 - Alteração no funcionamento do núcleo: amparo, orientação e aprendizado.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que ilustram a assessoria como suporte e possibilidade de aprendizagem.
<u>4ª DIMENSÃO - FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO APÓS O TÉRMINO DA ASSESSORIA</u>	Esta dimensão engloba todas as respostas que envolvem as modificações ocorridas no funcionamento do núcleo após o término da assessoria.
1 - Divisão entre as equipes do núcleo e da inclusão.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que envolvem as modificações ocorridas no funcionamento do núcleo após o término da assessoria, no caso, a divisão entre núcleo e inclusão.
2 - Ingresso da Neuropediatria como especialidade integrante do trabalho do núcleo: avaliação e diagnóstico.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que envolvem as modificações ocorridas no funcionamento do núcleo após o término da assessoria, em especial, a contratação de uma neuropediatra. Engloba também todas as respostas que envolvem a avaliação e/ou diagnóstico e a participação da neuropediatra neste processo.

<u>5ª DIMENSÃO - DIFICULDADES E PROBLEMAS</u>	Esta dimensão teve como propósito conhecer o que os participantes apontaram como dificuldades e problemas existentes no núcleo e/ou enfrentados pelos seus profissionais.
1 - Condições de trabalho.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram as condições desfavoráveis de trabalho do núcleo como um problema do local.
2 - Descrédito e desvalorização do trabalho realizado pelo núcleo.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram o núcleo como sendo um local desacreditado e não valorizado pelas pessoas de forma geral.
3 - Indefinição da proposta do núcleo.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram o núcleo como sendo um local que não tem definidos seu papel e suas funções.
<u>6ª DIMENSÃO - DEMANDA</u>	Esta dimensão teve como propósito conhecer a demanda que o núcleo recebe e o que os participantes consideravam que o núcleo deveria receber.
1 - Acolhimento de uma demanda diversificada.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram quais seriam as demandas que o núcleo deve receber.
<u>7ª DIMENSÃO - NÚCLEO IDEAL</u>	Esta dimensão teve como propósito conhecer o que os participantes almejam e fariam se pudessem construir um núcleo ideal.
1 - Apresenta condições favoráveis de trabalho.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram as condições favoráveis de trabalho como pertencentes a um núcleo ideal.
2 - É definido e valorizado.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram que um núcleo ideal tem definidos objetivos, papéis e funções. Além disso, este conjunto englobou a necessidade do núcleo ser valorizado.

3 - Desenvolve intervenções diversas e em locais internos e externos ao núcleo.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram que o núcleo ideal deve desenvolver um trabalho diversificado e em diferentes locais.
---	--

1ª DIMENSÃO: OBJETIVOS DO NÚCLEO

No que diz respeito ao início do núcleo, foi possível compreender que este local foi inaugurado em 2001 e que escolas foram instruídas a encaminhar alunos com problemas sérios de aprendizagem. Ou seja, ele nasceu com a incumbência de atender aquilo que a escola não daria conta. Naquele momento, ele funcionava com poucos profissionais e o trabalho realizado era pouco efetivo, uma vez que eram realizadas triagens e avaliações sem, no entanto, oferecerem outras intervenções.

Esta trajetória é condizente com aquilo que disseram alguns dos entrevistados sobre quais devem ser os objetivos do núcleo, seus papéis e funções. Descrevo e discuto isso a partir do conjunto temático abaixo:

1 - Receber, diagnosticar, atender e/ou resolver os problemas das crianças por meio do trabalho de profissionais especializados.

Este conjunto temático englobou todas as respostas que expressaram como objetivo do núcleo receber, diagnosticar, atender e/ou resolver os problemas das crianças encaminhadas.

Para ilustrar, menciono alguns trechos das entrevistas, cujas falas são de professores e também da secretária do núcleo. Para eles, este local deve oferecer atendimento e isso ocorre quando a escola já esgotou todos os seus recursos:

A escola tenta vários recursos com a criança. Esgotando todos os recursos, não tem mais como conciliar, procura o apoio do núcleo

e essa é a função do núcleo, dar apoio pra criança de primeira à quarta série em caso de necessidade (Jéssica - 02/03/09).

Papel do núcleo? É atender as crianças. A função é auxiliar a escola, ou mesmo as crianças, as famílias e a escola, os professores, pra ajudar melhor com estas dificuldades da criança (Lurdes - 12/08/09).

Qual o papel? Acredito que o papel é como profissional especializado, de acordo com as dificuldades que as crianças encontram, que o professor não consegue trabalhar com a criança em sala de aula. Então eu acredito que a função é estar trabalhando com a criança em dificuldades específicas, tem profissionais especializados pra isso (Silvia - 01/04/09).

Assim, para essas pessoas, o núcleo é visto como um lugar que deve receber encaminhamentos de crianças que necessitam de atendimento, uma vez que a escola já utilizou todos os seus recursos e não favoreceu a aprendizagem e/ou desenvolvimento destas crianças. Cabe, então, ao núcleo fazê-lo, pois este é composto por profissionais de várias especialidades. Desta forma, para alguns, o núcleo deve tentar suprir e resolver todos os problemas encaminhados e apresentar soluções.

Esta concepção está em sintonia com a proposta inicial do núcleo, pois ele foi criado justamente para isso. Esta concepção se repete em algumas entrevistas, cujas falas ilustrarei abaixo:

As funções do núcleo tenho quase certeza que seria, nesse momento, de tentar sanar as dificuldades da criança em sala de aula.(...) Então o núcleo seria mais assim, pra crianças com problemas de aprendizagem, que viriam pra cá, pra atendimento individual, porque já é excelente, porque você não tem esse contato, não tem essa individualidade em sala de aula, mesmo que você queira trabalhar, não dá. O núcleo já faz essa parte, o trabalho individual com a criança, então ele pega bem o pontinho que a criança está precisando, porque o professor, para dar conta do individual, é complicado (Jéssica - 02/03/09).

O núcleo eu acho que ele está fazendo, no período que eu vejo, um caminho certo, entendeu? Ele está tentando pelo menos suprir todas essas queixas, dando pelo menos um amparo, dando soluções pra tudo, desde o momento que chega uma queixa, chega uma reclamação de um aluno ou de uma escola ou mesmo familiar que não passa nem pela escola, vem diretamente pra cá. Então o núcleo está dando um apoio muito grande em relação a isso, pelo menos tentando auxiliar, fazendo uma terapia,

conversando com os próprios pais, muitas vezes conversa com os pais pra depois conversar com a criança, com o coordenador, com o professor, eles dão apoio assim totalmente. Sabe, às vezes, a gente sabe que não é fácil atender uma dificuldade, uma queixa, mas a gente tenta pelo menos. A gente bota todos os recursos que a gente tem disponíveis pra tentar ajudar (Jéssica - 02/03/09).

Assim, o núcleo oferece atendimentos para sanar as dificuldades da criança. O apoio à escola, aos seus professores e aos pais é explicado como algo que deve ser realizado para que estes também possam ajudar na problemática que é da criança.

Eu acho que ele oferece um suporte aos professores, às crianças e aos professores que atuam com essas crianças desde a área física com os fisioterapeutas, até na parte cognitiva, pedagogos, psicólogos, eu acho que é isso aí de trabalho diretamente com a criança e de orientação dos professores que atuam nas escolas com essas crianças (Pedro - 02/03/09).

Que tipo de apoio é esse? Nesse sentido, vamos supor, a criança está com problemas de aprendizagem na escola, de leitura, de escrita. A professora já colocou ela na sala de reforço, não teve muito sucesso, continua com o mesmo problema, aí ela vem pro núcleo. Que é esse apoio? Com a pedagoga aqui do núcleo vai fazer um trabalho conjunto, desenvolvendo várias atividades pra que a criança pelo menos consiga desenvolver um bom trabalho na escola, esse apoio seria mais em relação a isso, tentando conciliar as atividades, tentando um diálogo, um acordo, uma comunicação mais aberta com a escola pra poder tentar um apoio melhor (Jéssica - 02/03/09).

A fala de uma professora, a qual menciono abaixo, ilustra a concepção de que o objetivo do núcleo é atender a criança-problema. Essa professora, disse que ela não conhecia o funcionamento do núcleo antes de precisar dele, pois não tinha nenhum “aluno-problema”. E, com isso, ela afirma que é somente quando se tem (aluno-problema) é que se conhece aquilo que o núcleo faz.

Eu acho que só você tendo mesmo um aluno, não problema, como que eu posso explicar, um aluno assim que tenha alguma dificuldade pra você estar conhecendo essa parte do núcleo, porque eu nunca tive aluno que frequentou o núcleo e frequentou a minha sala, comecei o ano passado. Mas assim, eu acho que só você tendo pra você ter a experiência, pra você saber realmente o que é (Beatriz - 25/03/09).

Esta e tantas outras falas ilustram e reproduzem aquilo que a própria Psicologia apresentou em suas intervenções e que o próprio núcleo ajudou a consolidar quando instruiu as escolas a encaminharem alunos que elas julgassem com problemas e com os quais não conseguiam trabalhar.

As escolas foram orientadas para os problemas que elas tivessem com a criança, problemas mais sérios de aprendizagem, que elas não estavam conseguindo observar ou trabalhar, que elas fossem enviadas para o núcleo (Irene - 25/03/09).

É possível verificar e afirmar que o núcleo educacional se formou, se constituiu e ainda se constitui, na visão de muitos, como um espaço destinado a receber encaminhamentos de crianças com problemas. Aprenderam que as dificuldades apresentadas pelas crianças nas escolas devem ser trabalhadas e resolvidas por intermédio de atendimentos especializados.

Essa concepção sobre o núcleo, além de reproduzir aquilo que a própria Psicologia criou, perpetua a ideia de que a responsabilidade pelo trabalho com as “crianças-problema” é dele. Além das consequências que advêm desse tipo de prática, as quais serão discutidas posteriormente, é possível afirmar que se delega ao núcleo a responsabilidade pelo trabalho, acreditando que ele poderá intervir e solucionar o problema encaminhado. Solucionar o problema, de preferência de maneira rápida, é uma cobrança que as escolas fazem aos profissionais do núcleo.

Encaminhamentos e desejo de atendimentos para que se resolva o problema da criança é, então, uma crença enraizada e presente na concepção de alguns profissionais entrevistados. Bock (2003), Gabby Jr. (1996), Kahhale e Andriani (2008) e Yazlle (1997), entre tantos outros, afirmam que foi a própria Psicologia a responsável por isso, uma vez que esta ciência, desde seu início, foi marcada como uma profissão voltada a avaliar, medir, categorizar e diferenciar.

Leite (1995) concorda com o exposto e ressalta que o sucesso da atuação do psicólogo mediante encaminhamentos escolares, baseados no modelo médico de intervenção, pode ser explicado por estar atrelado à ideologia liberal, a qual, por meio do capitalismo, enfatiza o individualismo. Dessa forma, as causas dos problemas escolares são buscadas nos próprios indivíduos e as práticas

psicológicas acabam por se restringir a eles. Assim, ocorre o processo de patologização do processo de ensino-aprendizagem, conforme apontaram, por exemplo, Moysés e Collares (1994; 1997; 2001; 2008).

Ao analisar as expectativas que os participantes têm ou consideram que as pessoas de forma geral apresentam sobre o núcleo, verifiquei que elas estão condizentes com o objetivo que acreditam que o núcleo tenha que cumprir, ou seja, o de oferecer atendimentos para tratar os problemas apresentados pelas crianças na escola.

Para ilustrar isso, apresento as expectativas apontadas por meio do conjunto temático abaixo:

2ª DIMENSÃO: EXPECTATIVAS

2 - Realizar atendimento clínico para tratar, curar e resolver o problema da criança

Este conjunto temático englobou todas as respostas que indicaram como expectativa a realização de atendimento clínico como forma de curar e resolver os problemas das crianças encaminhadas.

Assim, ainda se espera por atendimento e, para alguns, é isso o que o núcleo deve oferecer:

[...] mas já começou sim em um ritmo mais acelerado, mais atendimento, a demanda aumentou, eu acho que melhorou nessa parte também. Tem profissional que não parou desde a hora que chegou, já atendeu um atrás do outro, já atendeu coordenador, já atendeu professor, já foram pra escola hoje, já voltaram [...] (Jéssica - 02/03/09).

Nota-se que o núcleo causa muitas expectativas e cobranças. Afinal, se ele foi criado para atender o que a escola não dava conta e se muitos consideram que este é seu papel, cobranças irão ocorrer para que isso se concretize. O núcleo, assim, é visto como “salvador da pátria” e, muitas vezes, os próprios profissionais

acabam por acreditar nisso. Sofrem arduamente as cobranças externas e cobram-se também.

Esta situação foi discutida várias vezes em reuniões, conforme indiquei em parte de meu registro, que traz, também, minha tentativa de compreendê-la.

Verônica expressa angústia e cansaço diante do trabalho e das cobranças. [...] Reforcei que as mudanças são lentas e que a escola, em muitas situações, continuará cobrando os atendimentos e responsabilizando o núcleo para dar conta da demanda e resolver os problemas da escola, uma vez que o modelo de intervenção conhecido pela escola sobre o núcleo é o de atendimento clínico. Comentei [...] que eles recebem e acatam as cobranças da escola, se responsabilizando por uma demanda que não é apenas deles, mas sim de um conjunto de fatores, da qual faz parte a própria escola (27/06/08-RA01).

Foi assim que, muitas vezes, presenciei o desgaste dos profissionais mediante tanta cobrança. Sofrimento, cansaço, desânimo fizeram eco em meus ouvidos, pois escutei os profissionais “gritando” e clamando por ajuda diante de tamanha expectativa, cobrança e insatisfações neles depositadas.

Assim, meus questionamentos e tentativa de compreender a situação continuaram:

Karina me questiona se eu acredito que a coordenadora do núcleo adere em 100% o projeto (de intervirem na escola) [...] Karina me questiona sobre isso, pois diz que a coordenadora, em muitas situações, acaba tomando algumas decisões que são contrárias às estipuladas pela proposta de um modelo preventivo de intervenção. Como considero que tal coordenadora nos apoia, pois demonstrou isso em inúmeras situações, digo que acreditava que isso pudesse ocorrer, pois ela, assim como eles, se sente muito cobrada e, diante de tais cobranças, acaba fazendo da forma como a escola solicita, por exemplo, atendendo. Reforço que a coordenadora parece agir com a equipe da mesma forma como age diante de mim, ou seja, acreditando que teriam que dar conta de tudo, sendo os salvadores e atendendo tudo o que a escola solicita. Acolher todas as queixas e trabalhar para resolver a situação é algo utópico, uma vez que, além de existir um núcleo com número limitado de profissionais, o que limita as intervenções, a complexidade do processo escolar é imensa e não há resolução, há reflexões que facilitam mudanças, melhorias e isso eles estavam fazendo dentro das possibilidades que têm (27/06/08-RA01).

Reflito sobre tentativas de trabalharmos (Claudinéia e eu) com eles sobre esta situação de maneira diferenciada, uma vez que acredito que os profissionais reagem às cobranças das escolas tentando supri-las, ou seja, tentando resolvê-las, em muitas situações, por meio dos atendimentos. Além disso, penso que tal atitude pode advir da própria concepção que os profissionais ainda têm sobre as intervenções que devam ser feitas mediante a queixa escolar. Isso pode expressar, inclusive, a contradição presente entre aquilo que o núcleo se propôs a fazer e aquilo que estávamos discutindo para fazer deste local algo novo e diferente.

No entanto, a equipe parece não ter este mesmo olhar (a mesma compreensão sobre a queixa escolar), uma vez que está implicada no processo, ou talvez por não compreender que a produção da queixa escolar precisa ser trabalhada na relação com a escola (sempre) e muitas vezes com a família e com o próprio aluno, o que demanda muito tempo, o que nem sempre eles têm. Como tal aspecto já foi conversado em outras reuniões, penso que precisamos, como assessoras, trabalhar de forma diferente. Talvez por meio de leituras de textos e algumas atividades que permitam a eles olharem para esta situação de forma consciente e coerente com aquilo que a demanda imensa deste núcleo expressa (27/06/01-RA01).

Assim, as discussões continuaram e as cobranças das escolas também. O desejo expresso era que o núcleo solucionasse o problema de imediato. Havia reclamações de que o núcleo não oferecia apoio e os profissionais que nele trabalham sentiam-se irritados e injustiçados diante de tanta cobrança, uma vez que ressaltavam o quanto isso não correspondia com o que realizavam, pois diziam sempre que estavam muito atarefados.

Porque eles querem que o núcleo resolva! Essa é a maior crítica, entendeu? Outro dia veio uma pessoa lá que ela tachou muito bem: que ninguém está fazendo nada, que a equipe não está dando apoio, mas, caramba, ela tem todo apoio, só que por que ela reclamou isso? Porque ela quer que resolva. A criança tem isso, ah, então tem que fazer isso, então em um mês está resolvido. Não, não é assim (Lia - 25/03/2009).

Os profissionais do núcleo consideraram que, para muitos, a expectativa que se tem deste local é que resolva de imediato o problema de aprendizagem e/ou de comportamento do aluno encaminhado. Se, inicialmente, o núcleo

educacional foi criado para atender as demandas dos alunos com dificuldades de aprendizagem, encaminhadas pela escola quando não sabia lidar com elas, não seria isso que ainda esperam, na medida em que o núcleo e tantos outros locais fizeram e ainda fazem isso? Esta expectativa não estaria condizente com aquilo que a prática psicológica realizou diante das queixas escolares e ainda realiza? Creio que sim, pois as práticas profissionais, entre elas as intervenções psicológicas baseadas em um modelo de atuação médico, continuam sendo realizadas mediante encaminhamentos das queixas escolares.

Inadequações dessas práticas e dos serviços prestados por diferentes profissionais, entre eles psicólogos e médicos, há muito estão sendo denunciadas por diversos autores que se propuseram, por meio de pesquisas, a conhecer aquilo que tais profissionais desenvolviam mediante o recebimento das queixas escolares encaminhadas principalmente pelas escolas. Entre estes autores, estão Souza (2000;2007b), Eidt (2004), Moyses (2001) e Cabral e Sawaya (2001).

Penso, então, que isso explique o desejo de muitos por atendimentos. Considero que as cobranças advêm daquilo que as pessoas conheceram sobre o trabalho do núcleo, sobre aquilo que o núcleo se propôs a fazer e fez (e ainda faz). Este conhecimento advém das práticas do núcleo e de concepções teóricas que as nortearam, as quais foram construídas e solidificadas pela história vivida pela ciência médica e psicológica. Assim, é por isso que entendo que, para muitas pessoas (sejam elas da comunidade, da escola, da família ou mesmo do núcleo), a expectativa é de que este local deve acolher e atender clinicamente. Afinal, foi com este propósito que o núcleo foi fundado.

Por isso reforço a minha convicção de que a expectativa pelo atendimento advenha de concepções que a Psicologia e o próprio núcleo ajudaram a constituir e a solidificar, quando acolhe e reproduz uma prática baseada em um modelo de intervenção clínico tradicional.

Os pedidos insistentes por atendimentos se repetem e, assim, alguns professores continuam a esperar aquilo que lhes ensinaram:

Eu acho que a expectativa que passa quando uma criança apresenta agressividade, cria expectativa, quando você começa um atendimento, a expectativa é que a criança vai se acalmar,

ficar bem, a família, então, de uma criança assim, a família inteira acaba se desestruturando por isso, né? Então eu acredito que a maioria das pessoas tem essa expectativa (Sílvia - 01/04/09).

Eu gostaria que todas as crianças que tenham necessidades fossem atendidas, tenho expectativa que as crianças, sendo atendidas, elas vão ter um desenvolvimento melhor na escola, na vida, tanto como cidadão, e eu acredito que, por serem profissionais especializados, eles podem sim dar esse suporte pra essas crianças (Sílvia - 01/04/09).

A expectativa da professora Sílvia ilustra o desejo de atendimentos realizados por profissionais especializados que podem trazer benefícios para o desenvolvimento da criança na escola e na vida. Ela ressalta o que ela aprendeu e que é expectativa de muitos: a responsabilidade é do núcleo e ele pode oferecer este suporte.

Assim, cabe ao núcleo atender a criança, mas também ajudar o professor. Esta ajuda deve ser dada pelos profissionais do núcleo, que devem indicar e auxiliar o professor a como trabalhar com a criança. Sobre isso, outra professora disse que o núcleo deve trabalhar:

[...] indicando, auxiliando como lidar com essas crianças, é, o trabalho que tem que ser feito com a criança (Lurdes - 12/08/09).

Cabe destacar (mais uma vez) que o alvo do problema continua sendo a criança e, assim, o núcleo deve atendê-la e/ou ajudar o professor a lidar com essa criança, a qual apresenta algum problema, deficiência ou anormalidade com a qual o docente não se sente especializado para trabalhar.

Assim, as pessoas continuam com essa expectativa:

[...] eu acho que a família, a comunidade espera que a criança saia daqui, vamos dizer, já perfeita, com todos os problemas sanados, problemas psicológicos, pedagógicos tal, saia daqui prontinho, certinho, e não é assim. Então a família às vezes procura o núcleo com essa esperança, solucionar um problema se for psicológico. Criança com trauma na escola, criança com trauma familiar e eles pensam que o núcleo tem essa capacidade e não é assim, nós não somos também uma máquina também pra falar “Ó, é assim, faz assim...” (Jéssica - 02/03/09).

Eu acho que eles (escolas) esperam mais do que o núcleo às vezes pode oferecer, eles querem uma receita pronta, eles querem

um diagnóstico já definido: “Ó, você faz isso que dá certo”. E não é por aí, entende?” (Jéssica - 02/03/09).

[...] é de achar que o núcleo iria resolver o problema do aluno dele, que não está aprendendo, manda pro núcleo e o núcleo resolve. Então muitos professores tinham essa visão, era mandar pro núcleo resolver (Irene - 25/03/2009).

É, eu acho que hoje muita gente espera o atendimento clínico e acho que também a partir disso que se criam algumas barreiras, muitos profissionais da rede acham quem pra tratar de um problema? Então vem aqui pro núcleo (Pedro - 02/03/09).

Diretores e coordenadores das escolas municipais também se pronunciaram em uma reunião que fizemos com eles a respeito do que estavam pensando sobre o funcionamento do núcleo. Essa reunião aconteceu em junho de 2008 e registrei, em meu registro ampliado, algumas falas desses profissionais. Entre elas, apresentarei abaixo uma que diz respeito à expectativa que alguns deles apresentaram sobre aquilo que o núcleo deve realizar e uma opinião sobre as intervenções que estavam sendo feitas.

Casos críticos não foram atendidos. Casos gritantes como o de fulana. É melhor trocar esta proposta (de intervenção nas e com as escolas) por atendimento. Os atendimentos seriam mais viáveis, as crianças seriam avaliadas. A gente só quer uma avaliação. Dezenove crianças na minha escola que não têm laudo, mas são de inclusão. Olha só nossa angústia e não temos nem sequer avaliação. Há possibilidade de avaliação na escola? (Diretores e coordenadores)

Várias vozes repetem as solicitações de avaliações, atendimentos e laudos, expressando o desejo de muitos. No entanto, nesta mesma reunião, outras vozes de diretores nos diziam que estavam aprovando as intervenções que o núcleo vinha realizando junto às escolas:

Eu gosto dessas reuniões (referindo-se à reunião de que estavam participando). Estamos recebendo orientações nas escolas e os professores têm gostado. Mudança muito boa do núcleo. Na minha escola foi muito bom o trabalho do núcleo, houve mudança na postura dos professores. Visitas devem continuar acontecendo, o apoio foi muito grande. (Diretores e coordenadores).

Verifica-se, então, que algumas diretoras reconheceram os benefícios que as intervenções do núcleo podem propiciar à escola ao participar de seu contexto.

Ainda sobre essa reunião, apresento a consideração feita por uma das diretoras sobre um projeto que uma das equipes estava realizando nas escolas de ensino infantil. Trata-se do projeto denominado “Teatro da chupeta”, o qual teve, como parte de seus objetivos, dialogar sobre o uso da chupeta e as consequências quando ela é utilizada em demasia. Esse projeto parece ter sido bem aceito pelas escolas e pelas crianças, que, segundo a equipe, participavam com entusiasmo do teatro e das atividades propostas. Uma diretora nos disse: *“alguns de meus alunos já pararam de chupar chupeta”*.

Essas considerações ilustram as aproximações do núcleo com as escolas. Foi por intermédio de diferentes atividades que os integrantes do núcleo passaram a conhecer o contexto escolar e a frequentá-lo. Os contatos possibilitaram que as profissionais do núcleo pudessem começar a conhecer a dinâmica de cada contexto escolar, o que não ocorria antes da intervenção da assessoria.

Afirmo que este desconhecimento existia e ilustro isso por meio da fala de Karina, uma das funcionárias do núcleo. Ela menciona que, quando realizaram a divisão de escolas por equipes, isso ocorreu de maneira aleatória, pois não conheciam a realidade das mesmas. Assim, Karina afirmou que o resultado da divisão das escolas foi ruim, uma vez que ela ficou inadequada. A proximidade de duas escolas e o atendimento de ambas por equipes diferentes foram exemplos desta distribuição considerada por ela como ruim. Outros integrantes do núcleo já haviam feito esta consideração e concordaram que a proximidade das escolas poderia ter sido um dos critérios utilizados na distribuição, pois facilitaria a rotina de trabalho deles em relação às visitas escolares.

Karina apontou outros motivos que, para ela, justificam a forma inadequada da divisão. Ela disse:

É o que eu estava conversando hoje com a coordenadora, quando começou o projeto de intervenção (nas escolas), era tão nítido que os profissionais daqui, que a gente não tinha noção nenhuma das escolas. Foi repartido, a divisão (de escolas por equipe) foi totalmente errada. Então algumas equipes ficaram com escolas com mais alunos, outras com menos, então a demanda foi maior

pra uns do que pra outros, [...] só que a gente não tinha essa noção, pra você ver como era distante o núcleo das escolas.

A aproximação do núcleo às escolas pode ser considerada um avanço e acredito que a assessoria tenha auxiliado para isso se concretizar. Considero, também, que esse contato com as escolas é imprescindível, uma vez que o núcleo trabalha com as queixas que elas encaminham. Assim, envolver-se com as escolas para conhecer o seu cotidiano é necessário, imprescindível e, portanto, fundamental. Isso já foi discutido por vários autores que defendem outros tipos de práticas que devem ser realizadas pelos psicólogos escolares. Entre estes autores, menciono Bueno e col. (2001); Cabral e Sawaya (2001); Freller e col. (2001); Freller (1997); Souza (2009); Tanamachi e Meira (2003) e Machado (2003, 2004b).

Entendo que as nossas reuniões estavam permitindo discutir assuntos pertinentes ao trabalho do núcleo e que mudanças nas concepções e práticas profissionais começaram a ocorrer. Foi possível, então, discutir as concepções sobre a queixa escolar e fracasso escolar, e, conseqüentemente, discutirmos as possibilidades de intervenção do núcleo na escola. Para isso, propusemos algumas atividades, entre elas, a leitura de um dos capítulos do livro *A produção do fracasso escolar*, de autoria de Maria Helena Souza Patto. Lemos a história de Nailton com cada equipe e problematizamos as queixas que são encaminhadas para o núcleo.

Nossa intenção era refletir sobre a concepção que medicaliza e patologiza as queixas escolares e também discutir intervenção clínica tradicional que a Psicologia realiza mediante encaminhamentos escolares. Nosso intuito foi propiciar reflexões sobre a necessidade de reconhecer os vários fatores relacionados com a queixa e envolver todos na avaliação desse fenômeno. Considero que tivemos, com as três equipes, discussões interessantes, conforme expressei em meus registros ampliados:

[...] escrevo o comentário de um dos integrantes que diz o seguinte como resultado de nossa discussão de hoje: eu aprendo muito com vocês. Consegui perceber que é importante olhar para a produção da criança que nos é encaminhada, o que ela faz de bom, o que sabe fazer e não olhar apenas para a família. Antes eu

ia olhar só a família, a higiene. Acredito que este comentário expressa um objetivo por nós alcançado, que era, inclusive, um dos aspectos que a história de Nailton nos faz refletir (13/08/08-RA12).

Verônica comenta que, com as idas às escolas, acredita cada vez mais que o trabalho deve ser feito com elas e cada vez menos serem realizados os atendimentos no núcleo. Acredito que isso seja um aspecto favorável que esta oportunidade de ir para as escolas esteja lhe proporcionando. Penso também que estão compreendendo a necessidade de trabalhar com a escola para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (15/08/08-RA14).

Constatei, então, que, embora parte dos entrevistados tenha a convicção de que o objetivo do núcleo se reduz à realização de atendimentos clínicos tradicionais, outra parte demonstrou ter outra concepção sobre esse estabelecimento. Reforçarei isso por meio dos resultados abaixo.

1ª DIMENSÃO: OBJETIVO DO NÚCLEO

2 - Apoiar as escolas e realizar trabalho preventivo

Este conjunto temático englobou todas as respostas que apontaram que o núcleo tem como objetivo apoiar as escolas e realizar trabalhos preventivos. Assim, para vários profissionais, o Núcleo deve oferecer suporte à escola e não realizar atendimentos clínicos, conforme pode ser ilustrado na fala abaixo.

Eu penso assim, antigamente (o núcleo) pelo que (constava) no plano decenal seria de fazer atendimento a essas crianças, atendimentos clínicos. Hoje não. Para mim, o objetivo do núcleo é que os profissionais do núcleo estejam presentes nas escolas, nos HTPCs, fornecendo orientação ao professor, às famílias, fazendo reunião com os pais, com os professores e assim mesmo observando e orientando alunos nas escolas. Eu acho que o objetivo principal hoje do núcleo é esse (Irene - 25/03/09).

Esta profissional parece reconhecer que o núcleo precisa estar próximo à escola para realizar junto dela um trabalho que forneça subsídios às práticas

pedagógicas. Envolver todos nesse processo é algo que ela reconhece como necessário, ou seja, famílias, professores e alunos devem ser pessoas necessariamente envolvidas nas intervenções do núcleo.

Isso está condizente com aquilo que Freller et al. (2001) defendem, que é a importância de incluir os processos e práticas escolares na compreensão das dificuldades apresentadas pela criança na escola. A intervenção a partir disso se difere da intervenção clínica tradicional, a qual foca os mecanismos intrapsíquicos e as relações familiares na compreensão da queixa. Isso não significa, como afirmaram Meira (2008) e Patto (1992), desconsiderar ou negar que alunos podem apresentar problemas emocionais e que estes interferem na aprendizagem. Elas reforçam a importância do profissional buscar outras formas de lidar com os problemas e ressaltam que, mesmo nos casos que requerem um atendimento especializado, é preciso considerar que as maneiras pelas quais a escola se relaciona com as crianças podem agravar e cronificar suas dificuldades. Daí novamente a importância de envolver a escola em qualquer intervenção a ser realizada.

O que está sendo enfatizada, então, é a necessidade do desenvolvimento de práticas psicológicas críticas e coerentes com as concepções sobre as queixas escolares que consideram que não há como excluir da análise desse fenômeno os processos e práticas escolares, uma vez que estes participam da produção e manutenção das dificuldades apresentadas pela criança na escola (SOUZA, 2009; FRELLER e COL., 2001; MACHADO, 2003, 2004b).

Compactuo com tais considerações e reforço que, apesar de ser altíssimo o índice de crianças encaminhadas com queixas escolares, apenas um número muito pequeno necessita de intervenções individualizadas.

Neves e Machado (2007) também discutiram isso ao apresentarem um modelo de intervenção ao atendimento às queixas escolares. Por meio deste, as autoras concluíram que, ao envolver a escola e o professor no processo de investigação, mais de 78% dos encaminhamentos foram concluídos sem haver necessidade de realizar atendimento direto ao aluno. Ainda sobre isso, as autoras

mencionaram que mais de 39% dos casos encaminhados foi possível de ser concluído apenas com as intervenções sendo realizadas junto aos professores.

Cabe destacar que Claudinéia e eu discutíamos o processo de avaliação e que, inclusive, discutimos um dos textos das autoras mencionadas acima (Neves e Almeida)⁶ que discorria sobre tal temática. Acredito que isso tenha contribuído com a formação de alguns membros do núcleo, uma vez que eles começaram a reconhecer a importância de inserir e envolver a escola nas intervenções que realizavam. Apresento a seguir uma das falas que ilustra esse reconhecimento e transformação. Lia, psicóloga do Núcleo, me disse:

[...] mas a gente não tinha contato com a escola, eu achava muito grave, quer dizer, na época, eu não achava nada grave. Hoje, a partir do momento da assessoria, eu comecei a enxergar que foi muito grave essa época aí, que a gente está atendendo e não conhecia o professor e não conhecia a escola. Então hoje eu acho o trabalho do núcleo assim, muito valioso, mas pouco valorizado [...]. Então eu acho que a parte positiva foi essa, sabe, Lu, dessa assessoria, que vocês nos deram uma visão assim muito mais ampla do que é a escola, do que é a Psicologia Escolar, e que eu não tinha [...] (Lia - 25/03/09).

Compreender seu papel profissional de outra maneira foi algo que essa psicóloga parece ter conquistado. Conforme Cabral e Sawaya (2001) mencionaram, as concepções dos profissionais repercutem e orientam suas práticas. Assim, reverter concepções que naturalizam, individualizam e patologizam as queixas é essencial. Promover rupturas nesta forma de conceber e intervir era o que almejávamos com nosso trabalho de assessoras e nosso ponto de partida para isso foi possibilitar que discussões sobre a queixa escolar e sobre o papel do psicólogo fossem (re)pensadas a partir de referenciais teóricos críticos.

Parece-me que tivemos algumas conquistas e estas podem ser verificadas por meio das expectativas que alguns dos entrevistados expressaram sobre os propósitos do núcleo. Para estes, o núcleo educacional deve realizar intervenções nas escolas. Apresentarei tais resultados por meio do conjunto temático abaixo.

⁶ NEVES, M. M. B. da J.; ALMEIDA, S. F. C. de. A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003.

2ª DIMENSÃO: EXPECTATIVAS

2 - Realizar intervenções na escola

Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram como expectativa a realização de trabalhos nas escolas.

O trecho abaixo nos mostra as considerações de uma das entrevistadas sobre a necessidade do núcleo estar envolvido com e na escola.

Olha, a minha expectativa é que ele consiga fazer essa aliança com a escola, principalmente as escolas de periferia [...]. O núcleo teria um olhar privilegiado no sentido de formação pra agregar conhecimento aos professores. Então hoje, uma criança que apresente, por exemplo, um traço mais afeminado, tem na minha escola como uma queixa e aquilo já é um elemento que eles não sabem lidar, e aquilo já se transforma em dificuldade de aprendizagem, porque aí ele acaba ficando marginalizado. Eu tenho um exemplo na minha escola que é uma questão dessa e que hoje a criança já apresenta dificuldades de aprendizagem. Quero dizer, se tivesse tido esse olhar e essa contribuição de outras áreas de diversos conhecimentos, eu acho que seria interessante pra escola, a escola minimizaria esses problemas (Catarina - 23/4/09).

A expectativa apontada acima indica a importância e necessidade do núcleo ser parceiro da escola, formar uma aliança com ela para agregar conhecimento aos professores. Outro membro do núcleo concorda com isso:

Quanto mais você vai na escola, mais ela faz uma avaliação positiva do trabalho, mais vínculo ela tem com você. Quanto menos você vai na escola, menos diálogo tem, menos possibilidades de resolver os problemas você tem. [...] E eu acho que o vínculo afetivo das escolas e do núcleo é importantíssimo. Isso é condição para fazer um bom trabalho, não tenho dúvidas (Fábio - 14/02/09).

Outros integrantes do núcleo parecem compactuar com o exposto, uma vez que começaram a se queixar que as horas destinadas a fazerem as visitas escolares, que eram seis horas semanais, eram insuficientes. Reconheço que esta

queixa, que evoluiu a solicitação do aumento das horas, expressa uma conquista, pois, inicialmente, ao ingressarmos no núcleo como assessoras, nos deparamos com a queixa de que a quantidade de salas para atendimentos era insuficiente. Assim, se antes requisitavam mais salas, agora estão requisitando mais horas destinadas a intervenções nas escolas. Considero isso um avanço, pois parecem demonstrar que consideram as intervenções nas escolas significativas e importantes de serem realizadas quando se pretende trabalhar com queixas escolares.

Diretores e coordenadores, em reunião realizada com uma das equipes do núcleo, disseram que seria importante a participação dos funcionários do núcleo nos HTPCs. Fiz esse registro ampliado no dia 07/07/08, que pode ser encontrado no anexo 11. Essa foi uma solicitação que outros profissionais das escolas, como, por exemplo, professores, também fizeram. Ou seja, é possível perceber que profissionais das escolas estavam desejando a aproximação e a participação do núcleo nesse contexto.

Um relatório enviado por uma coordenadora pedagógica e direcionado a uma das equipes do núcleo revelou justamente isso. Entre as considerações feitas por ela sobre o trabalho que a equipe realizou em sua escola, destaco algumas:

A experiência vivenciada foi ótima [...] Muitos foram os pontos positivos desse trabalho como: a escola ficou melhor direcionada e com um vínculo maior com os profissionais da equipe; maior empenho do núcleo no trabalho com a escola, mais diretamente com os alunos e professores; conhecimento maior da realidade da escola [...]; atendimento individualizado para o coordenador e professor para a discussão de cada criança atendida; palestras na escola sobre temas solicitados (Ticiane - 26/11/08).

Compreendo que esse relatório ilustra bem o interesse e a necessidade que algumas escolas têm sobre a presença do núcleo em seus contextos. Claudinéia e eu discutimos isso em várias reuniões, conforme pode ser verificado também no registro ampliado 08 (06/08/08), que se encontra no anexo 12. Discutíamos importância da participação do núcleo nas escolas e tentávamos encontrar formas para isso se concretizar, uma vez que o horário de trabalho dos funcionários do

núcleo e dos HTPCs eram incompatíveis. Estes aconteciam em torno das 17h30, enquanto o expediente do núcleo se encerra neste horário.

No entanto, a coordenadora do núcleo nos apresentou uma proposta viável, que tornaria possível a intervenção dos funcionários nos HTPCs. Ela menciona que as horas extras destinadas a este tipo de intervenção, como não seriam pagas, poderiam ser descontadas posteriormente. Foi assim que uma das equipes nos apresentou uma proposta para intervir nas escolas nos horários do HTPCs, o que me deixou satisfeita, pois considero que isso expressa o reconhecimento da importância de se envolverem nesta atividade e a disponibilidade para realizá-la.

Uma das escolas também se mobilizou e tentou rever seus horários para poder receber os integrantes do núcleo em um dos HTPCs.

A coordenadora vai verificar em qual data é possível ser realizado este HTPC, que deve acontecer antes da reunião com os pais, uma vez que o intuito da mesma é justamente trabalhar tal temática. Ressalto que a equipe do núcleo está disposta a se organizar, remanejar seus horários de trabalho para participar do HTPC. A escola também vai ver a possibilidade do HTPC começar um pouco mais cedo. Fico satisfeita com a parceria que está sendo estabelecida (24/09/08-RA28).

Por meio do exposto, torna-se possível perceber que modificações ocorreram, uma vez que participações de alguns integrantes do núcleo em HTPCs começaram a acontecer.

No entanto, penso que, se inicialmente a proposta realizada pela coordenadora foi viável e benéfica, pois tornou possível que esse tipo de intervenção junto às escolas acontecesse, outro tipo de mudança faz-se necessária. Refiro-me à possibilidade de reverem o horário de expediente do núcleo. Se este funciona das 7h às 17h30, é interessante e importante que ele passe a funcionar em horário posterior a este. Desta forma, as intervenções junto às escolas, nos HTPCs, por exemplo, poderão ocorrer sistematicamente.

A alteração poderá se tornar viável mediante discussão coletiva entre núcleo, escolas e Secretaria da Educação. Discutir o remanejamento dos horários de trabalho do núcleo e elaborar um novo plano de intervenção é possível e isso

começou a fazer parte da reflexão de alguns dos integrantes, conforme ilustra a fala de Fábio:

Então, eu acho que deveria ter um forte apoio nas escolas, inclusive em reuniões de professores, é de apoio mesmo. Por exemplo, fazer reuniões coletivas agrupadas por queixas. É isto que eu ia pensar este ano, entendeu? [...] E aí ver como a escola está organizando o reforço, como a escola está, até a formação das salas de aulas, como elas resolvem as atribuições dos professores, que aqui quem atribui a sala é o diretor. Então, como foi pensado tudo isso. Na verdade, acho que essa seria a função, você apoiar a escola, de prática de ensino e também de gestão, entendeu? (Fábio - 14/02/09).

Por meio do exposto, torna-se possível considerar que houve reconhecimento das contribuições que o núcleo pode oferecer para as escolas e da necessidade de intervir nelas quando se deseja trabalhar com as queixas escolares. Este reconhecimento está condizente com aquilo que Meira (2008), Souza (2009), Machado (2003) e Souza; Cunha (2010) afirmaram sobre o papel do psicólogo escolar e sua importância neste contexto.

Assim, pode-se afirmar que vários foram os entrevistados que apresentaram como expectativa ter os funcionários do núcleo mais próximos às escolas e envolvidos em seu cotidiano. Ter o apoio do núcleo por meio de trabalhos preventivos realizados nas escolas foi uma consideração apontada.

Machado (2003) enfatiza a importância de o psicólogo envolver-se no cotidiano escolar e buscar compreender, neste contexto, o campo de força que engendra o encaminhamento de alunos para especialistas. A autora ressalta que é possível alterar aquilo que inicialmente foi apresentado como demanda se o psicólogo intervir nesse campo. Fábio (integrante do núcleo cuja fala foi apresentada acima) parece reconhecer isso ao mencionar a necessidade do núcleo conhecer a forma como a escola organiza o reforço escolar e a formação das turmas.

Considero que esse tipo de concepção que envolve as práticas sociais na produção das queixas e que, portanto, se distancia daquele que individualiza e responsabiliza o aluno pela dificuldade, se adotada pelos integrantes do núcleo, poderá contribuir para romper com o processo de cristalização do processo de

ensino-aprendizagem e diminuir o processo de exclusão das crianças. Machado (2003) enfatiza que, para isso ocorrer, é necessário agir na produção coletiva da queixa, o que requer necessariamente a intervenção dos profissionais no funcionamento institucional.

Concretizar isso foi nossa tentativa (minha e da Claudinéia) e deverá ser sempre a tentativa de todos aqueles que desejam contribuir com uma educação de qualidade que, ao invés de excluir, cumpra com seus propósitos.

No entanto, pude verificar também que, para alguns dos entrevistados, em especial as diretoras e coordenadoras, o apoio que consideraram que o núcleo deve prestar à escola é essencialmente um apoio que ajude a trabalhar com as necessidades que as crianças apresentam. Ou seja, a concepção tradicional do papel da Psicologia no contexto escolar se mantém e faz parte das expectativas de alguns.

Cabe destacar que, geralmente, esta expectativa advém de diretores, coordenadores e professores e não dos integrantes do núcleo, o que pode ser resultante de discussões que mediamos com os funcionários deste contexto. Verifiquei que outro movimento em suas concepções sobre o núcleo começou a se fazer presente, o que permite afirmar que estão começando a apresentar outra concepção sobre o papel a ser desempenhado pelo núcleo, que se distancia de uma compreensão patologizante e parcial das queixas escolares.

Parece-me, então, que as discussões coletivas de que participamos junto ao núcleo foram favoráveis e surtiram algum efeito benéfico. Um movimento diferente no núcleo em relação às concepções de alguns de seus profissionais parece indicar que houve uma movimentação em direção à busca de intervenções mais críticas mediante a queixa escolar.

Defendo, assim como as autoras Tanamachi e Meira (2003), Bock (2005) e Aguiar (2003, p. 153), que os espaços coletivos de discussão são essenciais, pois podem se constituir como importantes espaços de promoção, “reflexão, conhecimento, autoconhecimento, ressignificação e, conseqüentemente, de promoção de saúde e de educação”.

Cumprir esta tarefa é algo que a Psicologia pode e deve fazer e, para isso, Tanamachi e Meira (2003, p. 53) apontam que o psicólogo deve:

[...] construir metodologias de trabalhos fundadas em um movimento de ação/reflexão/ação, de tal forma que todos os envolvidos possam refletir sobre sua prática social, buscar elementos teóricos que venham a iluminar essa prática de modo qualitativamente diferente e comprometer-se com o desenvolvimento de projetos que traduzam em ações concretas essa nova compreensão crítica sobre si mesmo e sobre a realidade social.

Concordo com o exposto pelas autoras e assumo que desempenhar este papel fez parte de minha tentativa enquanto assessora do núcleo educacional. Da mesma forma, entendo que este deva ser o papel a ser desempenhado por algumas das especialidades do núcleo, como a própria Psicologia.

3ª DIMENSÃO: FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO E ASSESSORIA

Esta dimensão teve como propósito conhecer o que os participantes pensaram sobre o trabalho de assessoria desenvolvido no núcleo e engloba as respostas comparativas entre o funcionamento do núcleo antes e após o início de trabalho da assessoria.

1) Alteração no funcionamento do núcleo: ingresso dos profissionais na escola e formação de equipes no núcleo

Este conjunto temático engloba todas as respostas que ilustram as alterações promovidas no funcionamento do núcleo por meio da assessoria, no caso, a inserção dos profissionais na escola e a divisão de equipes.

Os trechos abaixo ilustram o que alguns dos entrevistados consideraram sobre a proposta da assessoria de inserir e redimensionar as intervenções do núcleo para dentro das escolas.

A ideia de levar às equipes para a escola foi muito boa (Jussara - 03/04/09).

O início, quando vocês vieram, foi muito complicado pra gente entender, porque imagina, você pegou um monte de gente que estava, como eu falei, fechado na salinha atendendo, (...) mas, numa maneira geral, todos estavam assim fechados, fechados no sentido de que ninguém conseguia ver as falhas. Tem a sua sala, faz o que você quer, de repente a proposta foi mostrar o que todo mundo está fazendo, inclusive pras escolas (Verônica - 26/02/09).

Outros entrevistados apontaram a assessoria como responsável pela concretização das intervenções nas escolas, mas ressaltaram também que esta proposta já fazia parte da intenção de alguns profissionais do núcleo.

Eu achei que foi bom a presença de vocês aqui pelo seguinte: por mais que todo mundo falasse de ir pra escola, eu acho que estava só na ideia, eu não sei o que que acontecia que não ocorria isso. Quando vocês vieram, acho que foi possível acontecer, entendeu? Dividindo a equipe, acaba ficando de uma maneira diferente. Então, mais uma vez, eu acho super importante a consolidação dessas equipes (Carla).

No que diz respeito à formação de equipes de trabalho, parece que tanto os profissionais do núcleo como os diretores de escola aprovaram tal organização. Seguem quatro trechos ilustrativos de falas de integrantes do núcleo:

Então a assessoria, em um primeiro momento, trouxe esse aspecto positivo, pra mim foi um aspecto positivo, essa ligação em fazer o profissional sair aqui do seu núcleo e estar lá no campo, saindo que nem um soldado que está indo pro campo de batalha, indo lá e sabendo o que se passa lá no meio escolar, e não só receber a criança aqui através de um papel, porque era através do roteiro, sem ir lá conhecer a história daquela criança. Então a assessoria trabalhou esse aspecto positivo (Antônio - 06/04/09).

[...] mas eu acho que ter distribuído o núcleo em equipes e ter feito dessa forma foi a partir da ideia da assessoria de vocês que surgiu esse jeito de ser realizado o trabalho. Mas foi bom porque fortaleceu e talvez sozinho a gente não conseguiria nunca convencer que a gente precisava ir mesmo pra escola (Clara - 27/02/09).

Verifica-se que, para eles, a assessoria ofereceu a oportunidade de irem a campo, ou seja, de intervirem na escola e iniciarem um trabalho neste contexto.

Diretores de escolas também fazem menção à divisão de equipes e falam sobre isso, conforme segue:

[...] então assim, ponto positivo acho que foi a vinda de vocês, aquela, a divisão em equipe do núcleo, acho que foi assim um ponto chave pra continuidade desse trabalho (Maria - 18/03/09).

[...] foi a partir dessa assessoria que teve essa mudança das avaliações que eram feitas antes e hoje com as equipes que foram formadas. Eu percebo assim que eu acho que agilizou mais o trabalho porque a gente tinha uma lista de espera muito grande e eu acho que, com a equipe agora vindo nas escolas, elas conseguem às vezes sanar um problema dentro da escola, então não precisa ser feito aquele encaminhamento, esperar a vez pra triagem, então ali mesmo com uma conversa rápida com a professora, ela já consegue ajudar a professora (Lenita - 03/04/09).

Percebe-se que, para esta diretora (Lenita), a formação de equipes e suas intervenções nas escolas foram benéficas, uma vez que considerou que isso auxilia o trabalho do professor. Ela menciona ainda que essas intervenções contribuem para diminuir a demanda de encaminhamentos ao núcleo, pois, em muitas ocasiões, a situação ou queixa apresentada pela escola, ao ser discutida neste contexto, pode ser nele mesmo resolvido. Isso está de acordo com o que Neves; Machado (2007) e Moraes; Souza (2001) defendem. As autoras afirmam que a presença do psicólogo na escola, ao oportunizar reflexões compartilhadas e oferecer suporte aos professores, contribui significativamente para diminuir o número de encaminhamentos.

Porém, não foram todos os participantes que concordaram que a demanda diminuiu. Pelo contrário, alguns apontaram que, pelo fato de estarem intervindo nas escolas, a demanda aumentou e o trabalho dos profissionais também. Carla, uma das funcionárias do núcleo, disse que a maior proximidade com as escolas, ou seja, as visitas e contatos estabelecidos, favoreceram os encaminhamentos. Embora discorde que as equipes devam receber os encaminhamentos quando fazem as visitas escolares, pois considera que estes devem ser discutidos no núcleo em horário de plantões, menciona que as escolas ainda insistem em fazer o encaminhamento dessa forma.

Cabe destacar que Carla considerou os plantões como um suporte às escolas e que ele pode se constituir em caminho para discutir as queixas. Por isso os

integrantes do núcleo reforçaram às escolas que eles deveriam frequentá-las sempre que desejassem discutir a queixa de alguma criança.

Assim, as equipes reconheceram como fundamental o estabelecimento de contato com a escola e a importância de ser realizado um trabalho junto dela. Para tanto, cada equipe organizou seus horários de plantões estipulando dias específicos para receberem as escolas no núcleo. Desta forma, foi feito um cronograma com os horários e informações sobre o funcionamento de cada equipe e as atividades previstas para realizarem nas escolas.

Assim, encontros começaram a acontecer, uma vez que diretores, coordenadores e professores estiveram presentes no núcleo usufruindo do espaço a eles destinados. Uma coordenadora nos disse, após o término do plantão:

Estou me sentindo importante, é 2ª vez que participo das reuniões com psicólogos (no plantão) (Anotações no diário de campo).

A coordenadora sente-se importante por ter sido ouvida duas vezes por psicólogos. Recebeu uma “junta psicológica”, como denominou. Assim, ter espaço para ser ouvida é algo, para esta coordenadora, de muita importância. Considero que a coordenadora revelou aquilo que muitos autores defendem, ou seja, que oportunizar espaços que compartilhem reflexões é um importante suporte para a promoção de transformações nas práticas profissionais.

Foi assim que os plantões foram resgatados e, para mim, isso foi um avanço. Frisava sempre para os profissionais que o plantão teria que ir ganhando força, ou seja, que deveria tornar-se um espaço de acolhimento e reflexão para todos da escola. Sei que, como em todo processo de mudança, há um tempo para a adaptação e com esta nova forma de intervenção do núcleo não seria (e não foi) diferente. Mas sempre acreditei que, se os plantões fossem espaços proveitosos para a escola, esta os reconheceria e, com o passar do tempo, a procura aumentaria.

Por isso, é necessário que este tipo de trabalho continue a acontecer e que, cada vez mais, frutíferas reflexões surjam para que possam continuar beneficiando a todos os envolvidos. Porém isso demanda, além de um trabalho adequado, tempo.

Afirmo, então, que o núcleo começou a abrir espaços para dialogar com as escolas e que encontros foram realizados. Discussões e reflexões puderam ocorrer e acredito que, a partir destas, muitos efeitos também.

Tive conhecimento, por meio das entrevistas, de como estavam as frequências das escolas nos plantões no ano de 2009. O relato abaixo exemplifica isso:

Esse ano (2009) a gente já agendou os próximos dois meses, porque não dá pra gente agendar muito pra frente, mas a nossa proposta do plantão é que essas pessoas viessem e que a gente pudesse conversar sobre os casos, como é que estão na escola, a gente conversaria sobre os casos no horário de plantão [...]. Mas, por enquanto, Lu⁷, semana passada a gente agendou e não veio. Essa semana não veio também, porque nas outras faz o planejamento, agora hoje também a gente teria o retorno com outra escola, então a gente marcou pra toda terça feira ter uma escola que a gente marcou pra poder vir. Na verdade, a gente tem duas oportunidades, dois plantões, e hoje já ligou desmarcando. [...] Mas (as escolas) têm vindo, Lu, tem vindo (Carla-18/10/09).

A fala acima ilustra que muitos plantões foram desmarcados, mas outros aconteceram. As ausências das escolas precisavam ser refletidas: afinal, o que as faltas aos plantões podem nos revelar? Diferentes vozes faziam ecoar suas crenças e teorias, e assim dialogávamos.

Elenquei algumas hipóteses sobre essas ausências das escolas e, dentre elas, menciono: 1) a dificuldade do professor ir até o núcleo em horário extra a seu trabalho; 2) a falta de credibilidade no trabalho do núcleo, o que poderia ser extensivo a este tipo de intervenção; 3) a própria compreensão em relação às queixas escolares, uma vez que, para muitos, a criança é quem deveria frequentar o núcleo e não os funcionários da escola.

Para vencer estes possíveis empecilhos e tornar os plantões efetivos, acredito que, além de ser uma questão de tempo, uma vez que essa abertura para as escolas está há pouco tempo sendo oferecida, o diálogo estabelecido entre núcleo e escola precisa ser favorável. Ou seja, o objetivo é que os plantões possam ser vistos pelas escolas como um importante espaço de acolhimento e reflexão. Machado (2006, p. 126) é uma das autoras que defende os benefícios

⁷ Lu é o meu apelido e, por isso, ele estará presente em várias falas dos profissionais.

que os plantões podem oferecer e menciona que é favorável ter um mediador que não faz parte da instituição, uma vez que ele terá mais condições “de se surpreender e de produzir indagações ante o que é dito, naturalizado, vivido”. Cria-se, assim, um espaço de questionamento do instituído.

Concordo com a autora, mas também reconheço que nem sempre os encontros proporcionados pelo núcleo foram favoráveis. Explicarei isso por meio de um de meus registros sobre um plantão realizado entre uma das equipes e uma coordenadora. Claudinéia e eu estávamos juntas nesse dia e, posteriormente, conversamos com os integrantes da equipe sobre o que presenciamos. Segue abaixo a descrição dessa situação, que demonstrará como a relação ruim estabelecida entre os integrantes dessa equipe e a coordenadora é um fator que não beneficia o contexto escolar.

Após o término da reunião, somente Cândida (coordenadora) foi embora e permanecemos na sala. Foi então que a discórdia de opiniões entre mim, Verônica e Karina (funcionárias do núcleo) foram discutidas [...]. Tentava dizer que, se eles tinham um sentimento ruim para com a coordenadora, provocado, segundo eles, pela própria postura dela, tal sentimento iria influenciar a maneira de trabalharem nessa escola. Verônica e Karina discordam de mim. Tento dar exemplos de que sentimentos influenciam em nossa prática mesmo que não queiramos. No entanto, elas afirmavam que trabalhariam nessa escola da mesma forma que trabalham com todas. Será? Como isso seria possível se Verônica afirma que quer que Cândida “se ferre”? Como auxiliar diante de tais sentimentos? Nesta própria reunião, os questionamentos de Verônica para Cândida eram de intimidação. A forma como ela a questionava não refletia uma atitude acolhedora, pelo contrário. Será que Verônica tem consciência disso? Seria este seu jeito com as pessoas de forma geral? Não sei. Como formar vínculo assim? Como auxiliar se as relações entre a equipe e esta escola, pelo menos com esta coordenadora, encontram-se desta forma? Era isso que eu estava querendo questionar e refletir. No entanto, parece que não fui compreendida, pois senti rispidez e ataque nas falas de Verônica e Karina direcionadas a mim também [...]. Se queremos mudanças e promoção de transformação nas escolas, como fazê-la se estão se posicionando dessa forma? [...]. Esta foi minha tentativa. No entanto, acredito que ainda não fui compreendida. Serei em algum momento? Talvez (27/08/08-RA19).

Conforme expus, a maneira como algumas integrantes do núcleo interagiram na reunião com a coordenadora foi desfavorável, uma vez que atitudes

ríspidas foram a ela direcionadas. Naquele momento, minhas considerações não tiveram o efeito que esperava. No entanto, em outra oportunidade, tendo passado algumas semanas, Karina me surpreendeu ao me relatar que concordava com as minhas colocações feitas naquela reunião. Para mim, isso foi significativo, pois expressa o efeito provocado mediante problematizações que realizávamos.

Porém, da mesma forma que relatei acontecimentos desfavoráveis em relação aos plantões realizados, trago outra situação que expressa o inverso, pois considero que tenhamos conseguido auxiliar uma professora.

Claudinéia e eu participamos junto à equipe de um plantão no qual estiveram presentes uma coordenadora e uma professora. Neste plantão, discutiu-se, entre outros assuntos, a reunião de pais que a professora (Lea) gostaria de fazer e, por isso, solicitava nosso auxílio.

Claudinéia entende que a professora estava solicitando um auxílio para trabalhar com os pais e lhe oferece algumas sugestões, tais como, em HTPC, ser feito um trabalho com as professoras no qual poderia ser problematizada a reunião com os pais. Sugeriu que a professora fizesse uma história (já que Lea nos diz que adora trabalhar com elas) para descrever aos pais a sua classe. Pensei que, por meio desta história, a professora pudesse contar aquilo que faz com seus alunos e que dá certo, bem como suas dificuldades, enfim, que pudesse contar sobre si e sobre seus alunos em uma linguagem diferente e, penso, atrativa e envolvente. Claudinéia também sugeriu que ela trabalhasse com o livro da vida e lhe explicou como esta proposta poderia acontecer (24/09/08-RA28).

Assim, plantões estavam sendo disponibilizados e realizados. Compreendo, então, que, além do plantão se constituir como uma nova forma de intervenção no núcleo, outra modificação aconteceu no funcionamento desse local. Tal modificação diz respeito à integração entre os profissionais. Maior contato entre eles tornou-se possível devido às reuniões que eram realizadas no núcleo. Isso não ocorria anteriormente a nossa inserção, conforme exposto por alguns profissionais.

Todos os profissionais ficavam fechados dentro das salas, atendendo [...] Então não se sabia o que era trabalhado. Não tinha essa troca. Acho que isso melhorou (Verônica - 26/02/09).

[...] Eu achei que foi boa a presença de vocês aqui pelo seguinte: [...] pra esse processo de mudança do núcleo, de estar indo pra

escola, de estar formando essas equipes, de estar proporcionando que houvesse maior integração desses profissionais (Carla).

Verifica-se que os profissionais reconheceram que as reuniões que realizávamos contribuíram para a promoção dessa interação. No entanto, embora a maioria dos profissionais tenha compactuado com isso, uma das funcionárias, apesar de reconhecer os benefícios advindos das reuniões, se posicionou de forma contrária à divisão do trabalho do núcleo em equipes. Para ela, isso causou rivalidade entre os profissionais, fato que não ocorria anteriormente à divisão.

Apesar de termos, Claudinéia e eu, presenciado, em algumas situações, certa competição entre as equipes, concordo com o que disse um dos profissionais do núcleo: *“Antes, as situações estavam camufladas embaixo do tapete e vocês colocaram isso para fora”*. Concorro com esta avaliação e considero que tivemos a oportunidade de conversarmos a respeito disso em várias ocasiões, sendo este mais um assunto que provocou reflexões.

Da mesma forma, posso afirmar que mudanças nas relações estabelecidas entre coordenação do núcleo e profissionais também ocorreram. Um movimento interessante começou a acontecer e me despertou várias reflexões e discussões junto à Claudinéia e, claro, junto a todos envolvidos diretamente com o núcleo. Enquanto mediávamos as reuniões com a coordenadora, que se queixava da falta de comprometimento de alguns profissionais, e este era um dos motivos para o qual ela justificava ser inflexível, discutíamos com os profissionais os motivos possíveis que poderiam contribuir para que a coordenação agisse da forma como desaprovavam.

Discussões sobre este assunto se alastraram por algum tempo e provocaram mudanças na coordenadora. Em determinado momento, ela pontuou:

Estou me sentindo parte do projeto. Ele me despertou e eu me afastei da posição que eu tinha de fiscalizar o horário deles.
(Anotações no diário de campo- 2008)

Este tipo de mudança começou a acontecer e pôde ser percebida pelos próprios profissionais, conforme disse Carla:

[...] uma coisa importante, eu sempre bato muito na tecla, na minha opinião, é a questão do relacionamento. É uma coisa que

pega [...], então, assim, eu acho que (a assessoria) foi importante pra viabilizar as conversas, principalmente quando do grupo da Irene, a gente tinha uma dificuldade. Eu acho que vocês fizeram um papel legal de mediação do grupo. Também a gente teve mais autonomia na equipe que não tinha, então eu acho que foi importante nesse sentido (Carla).

Com relação a essa alteração da coordenadora do núcleo, uma situação intrigante começou a ocorrer. Conforme expus acima, mediamos diversas reuniões nas quais refletíamos com todos sobre as reclamações que faziam em relação às posturas da coordenação, dentre as quais muitas eram julgadas inadequadas. No entanto, quando a coordenadora começou a apresentar mudanças, sendo mais “maleável” e permitindo que o grupo tivesse maior autonomia nas decisões, o grupo fez um movimento contrário. Começou a cobrar que ela fosse mais diretiva e que desse mais palpites.

Discutimos este movimento em algumas reuniões e refletimos sobre a reprodução de um lugar de dependência, que, de certa forma, produz mais conforto e segurança, afinal é um outro quem comanda. Torna-se mais cômodo e menos ameaçador não assumir responsabilidades, pois, desta forma, as possíveis falhas diante do trabalho realizado não serão a si atribuídas. Bueno e col. (2001) reconheceram que situação semelhante ocorre entre profissionais quando, para estes, é mais fácil atribuir ao aluno ou a seus familiares a responsabilidade perante as dificuldades do que se implicarem no processo.

Partes dessas reflexões estão registradas, conforme segue:

Outro assunto abordado pela coordenadora foi o recesso do núcleo. Ela diz que ainda não entregou o cronograma para a secretária da educação, pois está aguardando as equipes definirem as datas. Menciona que, se for feita uma imposição de sua parte é pior, mas que o fato de delegar a eles a responsabilidade para definirem isso está atrasando a entrega do cronograma [...]. Ressalto que esse tipo de comportamento por parte da coordenadora para mim é um avanço, uma conquista, uma vez que, quando iniciamos o trabalho no núcleo, esta postura/posicionamento democrático não ocorria. No entanto, há um movimento interessante e intrigante por parte da maioria dos integrantes, pois, logo que iniciamos o trabalho (em setembro/2007), uma das queixas apresentadas era que a coordenadora era muito rígida e autoritária. Porém, quando ela começa a apresentar mudanças em relação a esta postura

criticada, a equipe cobra dela autoridade, parecendo não saber ou não conseguir lidar com esta mudança, ou ainda não querer ser responsável pelas decisões que começaram ser tomadas em conjunto. Isso já foi abordado em algumas reuniões e os integrantes não se manifestam a respeito (02/07/08-RA02).

Outra mudança em relação à coordenadora do núcleo diz respeito aos registros que ela considerava pertinentes e de extrema importância a serem feitos e divulgados, pois faziam referências aos números de atendimentos mensais realizados por cada profissional. Esses registros, aos quais tive acesso, mostram, em quantidade, as intervenções realizadas pelos profissionais do núcleo desde 2001 até 2007 (vide anexo 13).

Ao analisar os registros dos documentos, pude perceber que os atendimentos, tanto os realizados pelas psicólogas como os realizados pelas fonoaudiólogas, eram chamados de terapia, o que ilustra o caráter essencialmente clínico e terapêutico do trabalho que era realizado. Cabe destacar, também, que tais registros revelaram a baixíssima frequência de contato dos profissionais com as escolas. Apenas para mencionar um dos índices, faço referência ao 1º semestre de 2007, no qual foram contabilizados (entre as diferentes especialidades) 5002 atendimentos (terapia) e apenas 36 visitas.

Esse tipo de registro revela a concepção que o núcleo tinha das queixas escolares e de suas funções. Tal concepção atrelava-se a uma compreensão sobre a queixa escolar que explicitava uma atribuição individual aos problemas encaminhados. Sendo assim, considero que tais problemas eram acatados como de responsabilidade do núcleo e eram tratados pelos profissionais como se fosse uma questão clínica e por isso mesmo os contatos com a escola quase que inexistiam.

Dessa forma, o núcleo apresentava uma prática que, segundo Silva (2001) e Boarini (1996), é comum entre os psicólogos. Estas autoras, ao analisarem as intervenções desses profissionais mediante as queixas escolares, apontam que é muito comum a realização de atendimentos psicoterápicos. Souza (2007b) ressaltou ainda que, entre os atendimentos realizados, em apenas 5,8% dos casos o professor recebeu alguma orientação.

Conforme já aponte anteriormente, a formação precária dos psicólogos foi um dos fatores mencionados por Guzzo (2001) e Boarini (2000) como responsáveis por disseminar e perpetuar este tipo de conduta ineficaz. Eidt (2004) também defendeu que esse tipo recorrente de prática pode ser explicado devido ao fato de estar ancorada na ideologia neoliberal, a qual adota, dentre outras premissas, a visão naturalizante das questões sociais e a tendência a individualizar e normatizar as ações humanas.

Compactuo com o referido acima e por isso considero que a coordenadora do núcleo fazia os registros mensalmente como uma forma de apresentar a produtividade dos profissionais, ou seja, do próprio núcleo. Tal valorização pela produtividade, indicada pelos números exacerbados de terapias, parece se atrelar ao que a sociedade capitalista deseja e cobra: a produção de indivíduos ajustados.

Dessa forma, acredito que o núcleo tenha contribuído para disseminar a concepção de que os problemas escolares se atrelam a patologias e podem ser solucionados por meio de terapias. Com isso, o núcleo continuou a disseminar a ideologia liberal que individualiza e naturaliza os fenômenos psicológicos.

Reverter isso era (e continua ainda sendo) necessário e considero que mudanças ocorreram. Outro movimento se iniciou e, no ano de 2008, aquele tipo de registro não fez mais parte das incumbências que a própria coordenadora estipulava para si. Ela própria nos oferece as explicações dos motivos que a fizeram parar de realizar tais registros:

Não acho mais graça de fazer as tabulações que antes eu gostava. Não faz mais sentido (Anotações no diário de campo).

Assim, é possível afirmar que parte da responsabilidade por tal mudança se deu em decorrência do trabalho que desenvolvemos como assessoras, uma vez que a coordenadora integrava o nosso grupo de discussão e parece ter compreendido que a forma de intervenção essencial do núcleo não se restringe aos atendimentos, pois outros tipos de intervenções são necessários, como é o caso das visitas escolares e dos plantões.

Penso que isso seja um exemplo de algumas das transformações ocorridas. As demais serão discutidas por meio do conjunto temático apresentado abaixo.

2) Alteração no funcionamento do núcleo: amparo, orientação e aprendizado

Este conjunto temático engloba todas as respostas que ilustraram a assessoria como suporte e possibilidade de aprendizagem.

Foram vários os integrantes do núcleo que reconheceram que a assessoria ofereceu um suporte importante para eles, uma vez que possibilitou espaços de discussões, os quais contribuíram com a sua formação profissional, pois houve aprendizagem. As frases abaixo ilustram isso, bem como a necessidade dos profissionais em terem um suporte como o oferecido pela assessoria. A ausência desse tipo de apoio foi também evidenciada por muitos dos profissionais.

[...] eu acho que nós, como núcleo, a gente tem que ter alguém pra nos acolher [...] (Lia - 25-03-09).

[...] eu acho que foi um marco pro núcleo, eu acho que ela (assessoria) veio mesmo pra transformar. Infelizmente não estão mais aqui. Mas só pra vocês observarem, a semente foi, ela germinou, está se dando continuidade mas eu sinto muita falta do respaldo. Então, quando você tinha alguma dificuldade, alguma coisa muito mais séria, você trazia e era discutido com a psicóloga e com vocês, e eu sinto falta disso (Rosa - 17/03/09).

[...] agora quando a gente vai, busca os problemas e traz pra cá, agora não tem mais com quem dividir (...) pra mim está fazendo muita falta [...] (Carla - 18/09/09).

Então está assim, mas eu acho que foi produtivo, estes dias mesmo a gente está conversando, a Verônica até comentou “Nossa, eu tô com saudades da época da Lu e da Claudinéia” (Carla - 18/09/09).

Os integrantes ressaltaram a necessidade de terem um respaldo, orientações e espaços para discussões. Da mesma forma, expressaram que sentem falta disso, ou seja, reconheceram que a assessoria os auxiliava e os

amparava. Ter formação e um suporte, até mesmo afetivo, foi apontado como importante por alguns deles, pois mencionaram que o trabalho por eles desenvolvido é desgastante.

Tem gente que mudou. Mas, se não tiver um respaldo por trás, digamos até um respaldo afetivo, sabe, porque você se desgasta, você, às vezes, eu já cheguei a ser até ofendido dentro da escola [...]. Então tem que ter uma estrutura por trás, até um suporte afetivo. Uma coordenação, uma direção que te bota pra frente, que discuta, que te dê instrumentos para pensar. Que te dá formação, cursos para fazer, te dá uma formação melhor (Fábio-14/02/09).

Alguns dos entrevistados disseram também que eles mudaram as concepções sobre as queixas escolares e formas de intervenções e atribuem isso ao trabalho da assessoria, conforme exposto abaixo.

[...] E coisas positivas, é que eu enxerguei, que é muito importante a equipe ir pra escola [...] (Lia - 25-03-09).

Porque vi que as pessoas começaram a entender o que é ser psicólogo escolar, o que é ser fono escolar, o que é ser pedagogo, o que é ser assistente social escolar, quer dizer as pessoas começaram a entender (Fábio - 14/02/09).

[...] como eu te falei, pra mim conseguiu clarear muita coisa, consegui enxergar o que eu, o que eu poderia fazer na educação, o que eu poderia contribuir, enfim, de uma maneira geral ajudou muito (Verônica - 17/08/09).

Eu acho que a ida pra escola me fez crescer. A vivência ali dentro de uma escola, com as dificuldades da professora, dentro de uma sala de aula, as mudanças assim dentro de uma escola, de eu saber mais informações do aluno, que eu indo na escola, eu tinha, eu tenho uma visão maior do professor, do diretor, dá pra eu perceber como que essa professora, coordenadora trata o aluno e a família. Eu acho que essas visões diferentes é que engrandecem qualquer trabalho. Então eu acho que aprendi isso. Pra você avaliar um aluno, você tem que abrir o leque inteirinho dessa criança, ou seja, todas as situações que ela tem contato, pra depois fechar um parecer (Lia - 25-03-09).

Alguns integrantes do núcleo parecem ter reconhecido a importância de realizarem um trabalho junto às escolas. A fala de um dos membros ilustra isso:

Então, profissionalmente, ficou muito claro que a proposta do núcleo anteriormente estava ultrapassada, eu acho até ninguém ter pensado nisso antes, e realmente não tem como o núcleo

funcionar hoje sem estar indo pra escola, sem fazer contato direto com o professor e com o coordenador. Acho que a assessoria conseguiu colocar na cabeça das pessoas aqui, não sei se de todas, porque é muito particular isso, e por isso que eu acho que a gente ainda está, mesmo sem incentivo, mesmo sem ter um direcionamento, sem ter alguém falando pra fazer, a gente ainda bate nessa mesma tecla, tem que ir (pra escola), acho que não tem outro jeito. (Verônica 17/08/09).

Realizar o trabalho nas escolas parece ter sido incorporado por alguns dos profissionais, uma vez que, ao serem informados pela secretária da educação de que não poderiam mais realizar as intervenções nas escolas devido às dificuldades com o transporte, eles se mobilizaram e conseguiram reverter a situação. O trecho abaixo explica como isso ocorreu.

Por ordem da secretária da educação, os funcionários do núcleo foram notificados de que o carro não estaria mais disponível para levá-los às escolas. Ou seja, os trabalhos com as escolas estariam encerrados. Foi após esta notificação que os funcionários se organizaram e redigiram um ofício reivindicando o carro para que o trabalho nas escolas pudesse continuar. Rosa informa que, no ofício, fizeram menção ao trabalho que a assessoria realizou junto a eles, sendo colocado que ela foi a “mola propulsora” deste trabalho na escola. Penso que esta mobilização e este ofício expressam o reconhecimento dos profissionais da importância do trabalho com as escolas e por isso desejam que ele continue a acontecer. Vejo também que o fato de mencionarem a assessoria como norte para o início deste trabalho pode ser um reconhecimento de nosso trabalho. Outro fato interessante é que alguns integrantes se dispuseram a conversar com a secretária sobre este assunto. Após explicarem a importância do carro para continuidade do trabalho com as escolas, a secretária voltou atrás de sua decisão, liberando não apenas o carro, mas também uma van para eles. Penso que esta conquista é muito positiva, não apenas por permitir a continuidade do trabalho, mas pelo envolvimento de todos mediante a situação, o que pode expressar o reconhecimento de que, na proposta do núcleo, o envolvimento com a escola é imprescindível (21/04/10-RA43).

O exposto permite afirmar que os funcionários do núcleo se mobilizaram, agiram e conseguiram reverter a situação, ou seja, conseguiram manter o transporte para continuarem realizando as ações nas escolas. No entanto, conforme afirmou Verônica, o fato de terem que brigar pelo transporte é frustrante:

Mas, engraçado, a gente tem essa noção, mas barra, né? É muito barrado, porque até um mês atrás a gente recebeu um ofício

dizendo que a gente não ia mais pras escolas, porque não ia mais ter transporte, não ia nem ter mais visita domiciliar. Então, daí frustra muito, depois foi ainda uma discussão aqui tal e conseguiu reverter, mas diminuiu os dias, é tudo difícil (Verônica - 17/08/09).

Para mim, Verônica está afirmando que a frustração advém de terem que ficar brigando para desenvolverem um trabalho nas escolas quando, para muitos, isso não seria necessário. Compactuo com isso, uma vez que considero que, se as intervenções do núcleo nas escolas estivessem sendo reconhecidas pela secretária da educação, ela provavelmente não teria cogitado suspender o transporte como fez por meio do ofício que foi ao núcleo encaminhado.

Acredito que essa situação expressa a concepção que a secretária da educação tenha sobre o núcleo, a qual valoriza e reconhece que as intervenções prioritárias dos profissionais devem ocorrer no próprio núcleo por meio de atendimentos clínicos.

Assim como a secretária, muitas escolas também desejaram e cobraram pelos atendimentos, conforme já discutido aqui. Vários autores, como Patto (1991; 2005), Cabral; Sawaya (2001), Machado (2003; 2004b) Moyses; Collares (1992) e Moyses (2001), revelaram que esta expectativa persiste e explicaram seus motivos e a necessidade de revertê-las como sendo uma função do psicólogo escolar.

Assim, Claudinéia e eu continuamos a problematizar as queixas escolares e, entre as atividades propostas para atingir este objetivo, fizemos indicações de alguns livros e textos (vide anexo 4) que consideramos adequados, uma vez que apresentam concepções e práticas críticas frente à demanda escolar.

Encontramos dificuldades em fazer com que todos lessem. Eles argumentavam que a quantidade de cópias autorizada pela coordenação, duas de cada texto, era insuficiente, o que dificultava ou impedia a leitura. Porém alguns leram, como é o caso de uma das psicólogas:

Então eu aproveitei, eu peguei os materiais, sabe, eu dava conta de ler, eu acho que era pra todo mundo, não era só pra área da Psicologia (Carla).

Outro membro do núcleo também mencionou que a assessoria, por intermédio das discussões realizadas, dos vídeos assistidos, entre outras estratégias e atividades propostas, contribuiu para orientá-los.

Outro aspecto positivo que eu tenho da assessoria foi a parte de orientação, na questão de orientações, com algumas palestras, alguns vídeos, algumas formas de fazer, de nós sairmos e de pensarmos sobre o assunto, isso daí é pra gente clarear.

Os integrantes do núcleo também avaliaram a forma como conduzíamos o nosso trabalho. Sobre isso, um deles disse:

[...] sempre vocês falaram na questão, nós não viemos aqui implantar nada, nós estamos juntos aqui para construir o que vocês têm como necessidade. Então a parte da assessoria sempre trouxe uma forma de pensar, de analisar (Antônio - 06/04/09).

Enquanto, para este e para outros profissionais, a forma como conduzíamos nossas intervenções foi válida, pois aprovaram a maneira democrática e dialógica de realizarmos o nosso trabalho, outros me apontaram que deveríamos ter sido mais impositivas e diretivas.

Porque é com toda diplomacia vocês usavam assim “Olha, o que que vocês acham?” Traziam o material. Mas eu acho que precisava de uma intervenção, “Vamos fazer isso, vamos”. Então eu acho que precisava disso: “Vamos, e vamos fazer”, sabe? Vocês até passavam esse direcionamento, mas de uma forma bem diplomática, bem cautelosa, né? Eu acho que tinha que ser mais assim: “Vamos fazer? Vamos fazer!” (Vera - 26/02/09).

O pedido de direcionamento foi motivo de discussão entre Claudinéia e eu diversas vezes, bem como entre os integrantes do núcleo. Como já expus no primeiro capítulo, não foram poucos os momentos em que fomos questionadas sobre a forma como trabalhávamos. Os profissionais queriam um direcionamento e diziam que não o dávamos. A coordenação julgou que o trabalho estava produzindo resultados muito lentos. Este assunto permeou algumas reuniões, conforme registrei em meus registros ampliados e na carta que direcionei ao grupo, que já foi mencionada no capítulo referido. Retomando uma informação já apresentada, a carta fez parte de uma das estratégias e atividades que realizamos

para avaliar o trabalho desenvolvido por todos durante o 1º semestre de 2008. Cada um escreveu uma carta sobre sua experiência profissional.

Um trecho do registro que foi escrito por mim será novamente apresentado como forma de ilustrar parte de minha caminhada, alguns sentimentos e reflexões e minha tentativa em compreender aquilo que os profissionais nos solicitavam.

O que posso afirmar com toda certeza sobre o nosso trabalho é que nunca Claudinéia e eu estivemos perdidas e sem planejamento. Pelo contrário [...]. No entanto, se esta foi uma percepção de alguns do núcleo é porque merece ser trabalhada e discutida. Isso fez parte de nossa reflexão: por que pensam isso, quando na verdade temos toda certeza de que o caminho a trilhar é discutir por meio da demanda e enxurradas de queixas que eles (profissionais) nos apresentam? Por que nos cobram direcionamento quando na verdade o caminho é construirmos juntos? Não foi isso que nos ensinou Paulo Freire? Que direcionamento é este que desejam e que não reconhecem que é dado quando estamos discutindo o caso do Renan? Não compreendem que esta discussão que permeou outras equipes que não a responsável pelo aluno é uma forma de direcionamento, uma vez que estamos discutindo a queixa escolar, a compreensão que a escola tem da mesma, como poderíamos investigar sobre tal queixa, como intervir com a professora, como modificar uma situação de uma criança que está rotulada e, a meu ver, já estigmatizada? Por que alguns não percebem isso como discussões que representam a maioria das queixas do núcleo e que, quando discutidas, permitem reflexões diversas e muitas vezes generalizantes? Enfim, isso foi algo já discutido com eles e muito pensado entre mim e a Claudinéia, no entanto, é algo que continua a me inquietar... (31/07/08).

Apresento algumas hipóteses que podem explicar o pedido de direcionamento de nossas intervenções, bem como a queixa da coordenadora sobre os resultados lentos do trabalho do núcleo que se iniciara nas escolas.

A cobrança de direcionamento parecia se assemelhar ao pedido que professores fazem ao núcleo quando expressavam seus desejos por técnicas que lhes auxiliassem a trabalhar com as dificuldades que compreendiam serem das crianças e não do processo de escolarização. Assim, ao invés de reflexões que auxiliem a contextualizar e compreender as dificuldades que envolvem o processo de escolarização, continuam a pedir “receitas”, atividades prontas para ajudá-los a lidar com as crianças-problema.

Da mesma forma, o núcleo se dirigia a nós fazendo solicitação semelhante. Angustiadados perante a excessiva demanda e enxurrada de cobranças que faziam parte do cotidiano, nos pediam uma ação (direcionamento). Sentindo-se responsáveis por resolver os problemas que lhes eram encaminhados, cobravam de nós ações pontuais. Da mesma forma, a coordenadora expressava seu desejo por soluções e resultados rápidos, como se isso fosse possível.

Considero que esta posição que a escola coloca ao núcleo e que ele nos cobra reproduz a visão idealizada da Psicologia (e do núcleo) em agir como um técnico que deve e consegue resolver os problemas educacionais. Concepções equivocadas de tais problemas se reeditam nestas solicitações. Explicações sobre isso foram oferecidas por vários autores, como Yazlle (1997), Zucolotto (2007), Bock (2003), Bock; Gonçalves (2005), Antunes (2003) e Moyses (2001), entre outros. Tais autores compreendem que a transferência maciça de responsabilidades dos problemas escolares aos psicólogos faz parte de uma história da Psicologia, que, aliada à Medicina, se propôs a corrigir, adaptar e tratar as dificuldades das crianças. As práticas psicológicas adaptacionistas e patologizantes contribuíram para disseminar a ideia de que as problemáticas escolares eram inerentes às crianças e, por isso, poderiam ser resolvidas pelos especialistas da saúde, como médicos e psicólogos.

Esse movimento estava ocorrendo entre as escolas, o núcleo e a assessoria. Devido à importância de refletirmos sobre isso, fizemos, junto aos integrantes do núcleo, algumas discussões, como as apresentadas a seguir.

Vocês nos cobravam direcionamento. Vocês observam alguma semelhança com o que as escolas, professores e famílias almejam e cobram de vocês? O que fazer? Como fazer para meu aluno aprender? Se receita fosse poderosa, os problemas da educação já estavam solucionados, não acham? Seria tão mais simples. No entanto, o que ocorre é que o furo é mais embaixo. Muito mais. Acredito que vocês tenham percebido também que este papel de direcionar atividades e de serem salvadores da pátria não é o papel de vocês, assim como não era o nosso (Carta - 31/07/08).

Estas discussões, que foram surtindo efeitos transformadores, serão, no decorrer deste trabalho, apresentadas.

Cabe considerar que, mesmo que a assessoria não tenha oferecido o que alguns almejavam, ela foi reconhecida por muitos dos profissionais como benéfica, conforme já exposto. Apoio, respaldo, aprendizagem e aproveitamento foram algumas das colocações feitas por eles.

Eu adorei porque eu aprendi muita coisa [...] Eu acho que foi um marco pro núcleo, eu acho que ela (assessoria) veio mesmo pra transformar. Infelizmente não estão mais aqui, mas, só pra vocês observarem, a semente foi, ela germinou, está se dando continuidade, mas eu sinto muita falta do respaldo (Rosa - 14/08/09).

Outro aspecto apontado sobre a assessoria foi que, por sermos psicólogas, contribuímos mais com a formação de profissionais dessa área ou de áreas afins, como, por exemplo, Pedagogia e Psicopedagogia.

[...] então eu vejo um ponto assim, devido até mesmo à formação de vocês, [...] mas, especificamente na fisio, não tivemos tanto assim apoio nessa área, na questão dos atendimentos, como melhorar, na questão até mesmo de capacitação, alguma orientação de ensino pra essa área específica, falando só da Fisioterapia. Então não teve tanta abrangência, porque o foco maior era realmente o foco educacional, escolar. [...] A minha expectativa era que também tivesse algo vinculado pro nosso lado, pra gente também ter um crescimento. Eu aprendi bastante, eu aprendi bastante do lado de conhecer a sala de aula, nesses aspectos pedagógicos, muita coisa, o ensino [...] muita coisa eu aprendi, pro meu crescimento também foi positivo (Antonio - 06/04/09).

Assim, apesar do profissional ter apontado que a assessoria não foi abrangente, pois não contribuiu com orientações específicas da área de Fisioterapia, reconhece que houve aprendizagem, pois discutíamos assuntos educacionais. Penso, então, que nosso objetivo tenha sido alcançado, uma vez que nosso propósito era discutir a escola e aquilo que cada especialidade poderia contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, embora a maioria dos profissionais do núcleo tenha dito que a assessoria foi importante, que sentem a ausência dela e que desejariam a sua continuidade, outro integrante menciona que acredita que o núcleo consiga caminhar sem este apoio.

[...] acho que foi válido, achei que talvez não precisaria a gente estar continuando com essa assessoria porque a gente pode estar agora trabalhando com as ideias nossas também, mas acho que valeu, foi o pontapé inicial pra gente (Pedro - 02/03/2009).

Apesar de considerar que este é o objetivo de uma assessoria, ou seja, auxiliar os participantes para que eles possam continuar o trabalho sozinhos, acredito que o tempo que tivemos para realizar nossas intervenções tenha sido breve. Um ano e três meses é pouco diante da complexidade que é o núcleo educacional, embora acredite que pudemos contribuir e provocar algumas rupturas e mudanças. Algumas dessas alterações foram aqui apontadas e outras serão ainda discutidas no decorrer desse trabalho.

4ª DIMENSÃO: FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO APÓS O TÉRMINO DA ASSESSORIA

Esta dimensão engloba todas as respostas que envolvem as modificações ocorridas no funcionamento do núcleo após o término da assessoria.

1 - Divisão entre as equipes do núcleo e da inclusão

Este conjunto temático engloba todas as respostas que envolvem as modificações ocorridas no funcionamento do núcleo após o término da assessoria, no caso a divisão entre núcleo e inclusão.

Para iniciar, apresento um questionamento: núcleo educacional e inclusão, que “nó” é este? Apresentarei algumas falas dos profissionais para explicar este “nó” que separou a equipe do núcleo e a equipe de inclusão. Esta divisão fez ser o núcleo um contexto e a inclusão outro, pois ambos passaram a ter espaços físicos específicos e diferentes para atenderem demandas que eles designam como desiguais. Assim, explicam que o núcleo atende as dificuldades de aprendizagem e a inclusão, as patologias ou deficiências.

Segundo as informações da coordenadora da equipe de inclusão, a separação foi necessária, uma vez que o núcleo não daria conta de atender as patologias que a inclusão deve atender. Assim, explicou ela, o núcleo funciona como um filtro, pelo qual todas as crianças passam e aquelas que apresentam patologias/deficiências são encaminhadas para a inclusão.

[...] eu sei que o núcleo tem muitas crianças que chegam no núcleo com bastante dificuldade, às vezes não caracterizando uma patologia ou uma deficiência em si, mas um transtorno, um déficit, e a inclusão exige mais, vamos dizer assim, mais atenção pra que a coisa possa fluir, e de repente, com a equipe, com o trabalho que estava sendo desenvolvido, o núcleo não conseguiria fazer esse trabalho que a gente está fazendo hoje. Então eu acho que ficou bem interessante a gente dividir, seria um filtro, vamos dizer assim, todos passam por ele (núcleo), quem fica com a gente (na inclusão) é realmente aquele aluno que tem uma deficiência, uma patologia, que precisa de atendimento terapêutico, sim, e não só acompanhamento escolar, mas sim dos dois, o terapêutico e o escolar (Flávia - 22/06/2009).

Diante da ação de separar núcleo e inclusão, questiono: que processo excludente (e enlouquecedor) é este? Não estariam reproduzindo, com esta divisão, a segregação? De um lado, ficam aqueles que têm alguma dificuldade e, de outro, aqueles que têm muitas dificuldades, deficiências ou patologias. Seria uma separação entre normais e anormais? Penso que sim.

Trago as considerações de Abenhaim (2005), que, ao discutir a separação entre a escola regular e a especial, me faz compreender que uma situação semelhante ocorre com essa divisão entre núcleo e inclusão. A autora menciona que a divisão entre as escolas separa aquele que sabe, que é perfeito, daquele que não sabe, que é imperfeito. Assim, considero que com o núcleo e com a inclusão esteja ocorrendo processo semelhante: de um lado, ficam aqueles que sabem (mesmo que seja apenas um pouco) e, do outro, aqueles que não sabem, que são imperfeitos, ou seja, anormais.

Assim, a escola encaminha ao núcleo aqueles que julga terem dificuldade de aprendizagem. O núcleo avalia (filtra) e encaminha para a inclusão quando consideram que eles são deficientes.

Verifica-se, com isso, que normas são criadas. Uns ficam no núcleo, outros vão para a inclusão. Alguns se aproximam mais de um padrão de normalidade, enquanto outros se afastam. Conforme apontou Veiga Neto (2005), aqueles que estão mais distantes de uma normalidade (inventada), como os cegos, surdos, síndrômicos, entre outros, devem buscar se aproximar na tentativa de chegarem mais perto da normalidade.

Discutir isso é necessário e este assunto fez parte de algumas de nossas reuniões enquanto ainda éramos assessoras. Assim, considero que seja pertinente mostrar algumas de minhas reflexões, bem como mostrar a forma como ocorreu a separação entre estes dois locais e o que pensam os profissionais a esse respeito.

A coordenadora da equipe de inclusão me conta sobre a necessidade de montar uma 4ª equipe de trabalho, que passou a ser denominada por ela de equipe de inclusão.

Quando a gente conversou, não tinha montado ainda a equipe, de educação inclusiva, estava no início. Então, a gente se desvinculou do núcleo e nós montamos uma equipe que trabalhasse direto com a educação inclusiva, com os alunos que já tenham um laudo, um diagnóstico de algumas deficiências. Então a gente tem hoje uma equipe montada, com três psicólogos, duas psicopedagogas, duas fonos, uma terapeuta ocupacional e a parte de fisioterapia ficou com o centro de terapia. A gente dividiu assim e o núcleo fica com a dificuldade de aprendizagem e diagnóstico dos casos (Flávia - julho 2010).

A intenção de montar esta 4ª equipe já era motivo de discussões nas reuniões que fazíamos quando ainda éramos assessoras. Seguem trechos de meus registro ampliados e de nossas reuniões para exemplificar a nossa tentativa (minha e da Claudinéia) em compreender e problematizar a separação entre núcleo e inclusão.

Esta reunião foi marcada pela Flávia e compareceram, além dela, duas profissionais. Elas se denominam como sendo responsáveis pela inclusão. São parte do núcleo, mas são de inclusão. Incoerente? Quem faz parte da inclusão? O núcleo, para muitos, não deve trabalhar com a inclusão. O que cada um entende por inclusão? Necessário discutir (24/07/08-RA07).

Na reunião mencionada, Flávia nos apresentou a proposta de trabalho dessa 4ª equipe. Ela nos explicou que, inicialmente, esta equipe poderia ficar responsável por três escolas e que estas eram escolas cuja demanda de crianças com problemas mais sérios era maior.

Mediante isto, questionava-me:

Quais casos mais graves? Como selecioná-los? Com que critério? Graves para quem? Não seria o propósito da inclusão trabalhar todos da escola, sem exceção? Por que uma equipe destinada a estes julgados como alunos excluídos? Confesso que Claudinéia e eu estamos resistentes em aceitar tal proposta, por não compactuarmos que esta seja a maneira mais adequada de trabalho (24/07/08-RA07).

Arriscamos algumas outras possibilidades:

Pensamos que seria mais interessante que esta 4ª equipe estivesse realizando um trabalho como as demais equipes do núcleo fazem. Auxiliar as três equipes é outra possibilidade e ficar responsável pelo processo de avaliação poderia ser um dos auxílios. No entanto, terminamos a reunião sem definirmos isso [...], penso que seja melhor retornarmos a este assunto ainda esta semana (24/07/08-RA07).

Assim, outras reuniões e discussões foram realizadas:

Um assunto desta reunião que me intriga e me desperta intenso desejo em estudar para que eu compreenda melhor o que estão dizendo, diz respeito à inclusão. Discute-se: esta criança é de inclusão, esta não é. Precisa-se de laudo. Deficiência comprovada por meio de diagnóstico com laudo. Trabalha-se com a patologia. Pergunto: isso é inclusão ou exclusão? Na tentativa de incluir, segrega-se e classifica-se. Necessita-se de laudo para quê? Estão adequadas as leis que solicitam tais laudos? Quais critérios utilizam para encaminhar as crianças para avaliação, considerando que elas sejam de inclusão? Por que formar uma equipe responsável pela inclusão? Não deveria se formar uma equipe para trabalhar com a escola? A formação de uma equipe de inclusão está se concretizando e isso me faz pensar que ela expressa a própria segregação entre a equipe do núcleo e a equipe da inclusão. Este processo também acontece com os alunos ditos incluídos e os demais que frequentam o núcleo por dificuldade de aprendizagem (03/09/08-RA20).

Como pode ser observado, a 4ª equipe, “a equipe de inclusão”, conforme seus integrantes a denominam, estava se formando. Esta divisão se tornou ainda

mais sólida e concreta com a mudança do núcleo para outro local. Cabe mencionar que, até então, o núcleo funcionava em uma casa ao lado da Secretaria da Educação e a coordenadora da equipe de inclusão trabalhava nela. Porém, a partir da mudança do núcleo, a inclusão ganhou um local específico de trabalho. Um dos entrevistados conta como isso ocorreu:

[...] não tinha espaço para a inclusão, então ficamos alguns meses na Secretaria (da Educação). E aí a secretária achou por bem ir pra um lugar, um lugar melhor, que fosse mais adequado para atender as crianças. Aí nós viemos pra esta casa que tem uma casinha no fundo. Então já ficou o espaço para a inclusão. Eu acho que agora realmente houve a cisão, entre núcleo e inclusão, mesmo pelo espaço físico, eu acho que o espaço físico ele veio reforçar essa divisão. Então, eu até estava pensando ontem e falei: “olha que interessante, um muro nos separa” (Rosa - 14/08/10).

Outra funcionária do núcleo comenta sobre esta separação e faz uma análise crítica da mesma:

No fundo tem a inclusão, são duas casas. A inclusão foi montada sem acessibilidade, você imaginou uma inclusão sem acessibilidade? Então cadeirante não consegue subir porque tem escada. [...] Quem tem alguma deficiência física também não consegue andar. Se vai uma idosa, também não consegue subir pela escada. Então isso é totalmente antianatômico, e não consegue, não tem corrimão, não tem nada (Lia - 10/08/09).

Considero extremamente pertinente este comentário apresentado por Lia, afinal como as pessoas com algum tipo de dificuldade física, como pessoas que utilizam cadeiras de rodas irão frequentar aquele local? Há uma incoerência em relação àquilo que se propõem a atender e a forma como organizaram o espaço, afinal foi a própria coordenadora da inclusão que nos afirmou que:

Inclusão diz respeito à deficiência comprovada, tais como DV (Deficiência Visual), DM (Deficiência mental) e DF (Deficiência física (03/09/08-RA20).

Trata-se de uma cisão de espaço geográfico, físico, que separa as crianças e os profissionais. Um local distante, separado e afastado, uma casinha localizada nos fundos do Núcleo foi o espaço encontrado para o funcionamento da inclusão.

Esta situação é emblemática, afinal esse acontecimento revela as representações e os lugares sociais ocupados pelo sujeito que é identificado como deficiente.

Além desta questão, Machado (2004) fez alguns apontamentos sobre a nomenclatura atualmente utilizada - crianças *de* inclusão - e denuncia que essa nova denominação pode camuflar a exclusão, criando ilusão de que mudanças favoráveis estão ocorrendo. No entanto, parece-me que isso não está sendo discutido. Afinal, conforme pode ser verificado abaixo, Lia, uma das profissionais que trabalha no núcleo, reclamou que a mudança de local foi imposta, ou seja, não foi discutida:

Eu também não sei como que foi definido isso. É como eu estou falando pra você, foi tudo muito imposto, foi tudo muito pronto, não se discutiu nada dessa mudança [...] Porque eu acho que essa mudança tinha que ser discutida na Secretaria (Lia -10/08/09).

Ela reconhece a necessidade de haver diálogo para as decisões serem tomadas e nos revela que isso não ocorreu. Assim, tanto Lia como outros funcionários do núcleo apontaram que discutir e tomar decisões coletivamente é uma necessidade. Como já foi aqui mencionado, a assessoria possibilitou que diálogos acontecessem em outras ocasiões. Acredito, então, que se estivéssemos (Claudinéia e eu) ainda presentes como assessoras, outro movimento teria acontecido, uma vez que nossas ações sempre foram pautadas em reuniões e discussões para que, coletivamente, decisões fossem tomadas. No entanto, não estou afirmando, com isso, que a divisão entre núcleo e inclusão não teria acontecido se estivéssemos assessorando o núcleo. Afirmo apenas que impedir essa cisão foi e continuaria a ser a nossa tentativa. Para tanto, requisitaríamos sempre reuniões que envolvessem a problematização dessa situação.

Dar voz aos funcionários poderia ter possibilitado que as opiniões de Lia e dos demais tivessem sido ouvidas e, quem sabe, acatadas. Se isso tivesse ocorrido, talvez tivéssemos outra situação.

Porém, é fato que a cisão aconteceu e é, assim, após a divisão, que os profissionais explicam seus afazeres. Sobre isso, a psicóloga que trabalha no núcleo disse:

[...] a inclusão e o núcleo estão totalmente separados na minha visão. É, na verdade, existe um contato nesta questão de passar os casos, mas a gente vê o resultado entre a gente, a gente (do núcleo) faz avaliação, quando fecha alguma coisa vai prá lá (para a inclusão). O contato é mínimo, eu acho que é mínimo o contato que a gente tem (Carla - 18/09/09).

Uma das profissionais da inclusão conta que sua equipe

[...] está atendendo a rede municipal, então todos os casos que são da inclusão são atendidos por nós (Rosa - 14/08/10).

Assim, a separação se concretiza e promove exclusão. A divisão entre núcleo e inclusão é um acontecimento que repete e (re)edita a exclusão. Para mim, essa situação é perigosa, pois o processo de exclusão fica camuflado pelo e no discurso da inclusão.

Entendo que esta divisão seja uma tentativa de separar corpos para homogeneizá-los. Esquecem que isso é impossível diante da diversidade humana, como bem apontou Abenham (2005). No entanto, ao ser instalada, produzem-se subjetividades nas quais os rótulos se fazem presentes.

Acredito, então, que o que está sendo realizado por meio da separação núcleo e inclusão tem produzindo subjetividades que se narram como desiguais. Criaram a divisão para separar as dificuldades mais graves, ou mesmo as deficiências das demais dificuldades, não tão graves. Foi assim que estabeleceram que o diagnóstico de TDAH e dislexia eram de responsabilidade da inclusão. Depois de algum tempo, definiram que estes diagnósticos seriam de responsabilidade do núcleo. Que critério é este, que faz caber, em um determinado “mundo”, algumas pessoas e, em outro mundo, outras pessoas? Pergunto-me também: que inclusão é esta? Silenciosamente e cruelmente (mesmo que sem a intenção), a exclusão realiza-se. E, dessa forma, centenas, milhares, milhões de crianças continuam a carregar seus rótulos, que permanentemente lhes dirão quem são.

Carregados de impossibilidades, elas caminharão. Asfixiadas pela falta, pelas dificuldades e pelas deficiências, muitas tentarão aquilo que é impossível, tornar-se igual. Igual à norma estabelecida que requer de todos a perfeição, o que

é ilusão e uma tentativa fracassada e vivenciada com intenso sofrimento. Discriminação, preconceito, segregação e, finalmente, exclusão são os efeitos disso.

Vejamos como isso se (re)produz no núcleo e na inclusão. Uma criança de oito anos nos conta aquilo que compreende ser o núcleo: “*É lugar de criança burra*”. Esta foi a sua resposta ao ser solicitada a comentar se sabia o que era o núcleo e o que ela estava fazendo lá. Pergunto: se é isso o que o núcleo produz - ser um lugar para crianças burras - o que será a inclusão então? É lugar de quem?

Pode-se afirmar, então, mais uma vez, que a divisão que separa as equipes de trabalho do núcleo educacional da equipe de inclusão contribui para criar a exclusão. Subjetividades estão sendo produzidas com esta prática, uma vez que crianças se descrevem, se narram e, portanto, se reconhecessem como pessoas burras. Para elas, isso é real, pois frequentam um núcleo que trabalha com “crianças que não aprendem”.

Isso faz parte de uma história antiga, mas também atual. Trata-se de uma história que se repete e que produz inúmeras divergências e incompreensões por parte daqueles que trabalham com a educação. É assim que também acontece entre o núcleo, a inclusão e as escolas que, muitas vezes, não “falam a mesma língua”. A falta de compreensão de que as queixas escolares exigem intervenções diferenciadas do modelo médico e clínico de atendimento é considerada por Bueno e col. (2001) como um dos fatores que contribuem para dificultar um trabalho integrado entre Educação e Saúde.

Para exemplificar que isso também aconteceu entre o núcleo e as escolas, apresento as considerações de uma das psicólogas que trabalha naquele local. Ela mencionou que as escolas burlavam as regras que os funcionários estabeleceram com a divisão entre núcleo e inclusão e explicou que isso ocorre, pois diretores, coordenadores e professores solicitavam avaliações para o núcleo ou para a inclusão, quando a criança já se encontrava em atendimento em um desses locais.

Assim, ela reforça que os funcionários são cobrados pelas escolas a atender e/ou acompanhar crianças que já estão sendo atendidas ou pelo núcleo ou pela inclusão. O relato abaixo ilustra essa situação:

É porque na verdade a coordenação, os professores, eles burlam muito, por exemplo, as crianças; ela, a inclusão, elas vão conversar e tratar sobre crianças que já são diagnosticadas e que já estão cadastradas e inicialmente se for na escola vai comentar só sobre elas, outros casos são casos que passariam necessariamente pelo núcleo mesmo, foi isso o combinado com a inclusão. Só que o que acontece, exemplo, tem uma criança que eu (do núcleo) estou avaliando numa escola, e realmente a criança tem muita dificuldade de comportamento, muito mesmo, mas eu estou cuidando dessa criança. Ela vai passar pra neuro. Então a gente (do núcleo) já está encaminhando a coisa, a escola tem plena consciência disso. Aí, por exemplo, a Renata (funcionária da inclusão), foi lá na escola e a coordenação já estava passando de novo o caso pra ela. [...] porque eu acho que eles pensam assim: "Vou passar para uma delas, porque vamos ver quem agiliza mais o negócio" [...]. Então a Renata explicou, falou assim: "Eles (núcleo) já estão fazendo avaliação?", "Sim", "Então o processo vai ser esse, ela vai acabar de fazer avaliação e, se for necessário, vai passar pela inclusão e aí eu acompanharei o caso, mas caso contrário é a Carla, entendeu?" (Carla - 18/10/2009).

Verifica-se que, para Carla, as escolas querem burlar um combinado, pois ficam solicitando avaliações e/ou atendimentos para funcionários tanto do núcleo como da inclusão. Desta forma, esta profissional não parece refletir que, talvez, para a escola, seja incompreensível esta separação, afinal como distinguir aqueles alunos que devem ir para o núcleo daqueles que devem frequentar a inclusão? Pergunto-me ainda: para que tal distinção?

O acolhimento deveria ser feito à escola e, portanto, a todos que neste contexto se inserem, como professores, alunos, diretores, coordenadores, funcionários, pais, enfim, a comunidade como um todo. Desta forma, reafirmo: a separação criada segrega, exclui e, portanto, produz adoecimento.

No entanto, acredito que esta história de segregação e exclusão que insiste em se repetir pode ser modificada. Poderemos sim, contribuir para modificar concepções e os rumos dessa história e acredito que as reuniões que realizamos surtiram efeitos, conforme pode ser verificado por meio do relato abaixo:

[...] eu achava que a inclusão era muito incoerente tal, mas foi engraçado assim, eu já falei isso pra você, às vezes você falava as coisas pra mim e na hora eu não aceitava, mas depois eu estava no carro e, puxa vida, mas faz sentido! E isso aconteceu [...]. Como é que existe uma equipe de inclusão [...], quanto que isso é inclusão? Você não inclui ninguém, incluindo ele numa rede obrigatoriamente, não é assim que se cobra a inclusão e faz sentido pra mim hoje. Há pouco tempo atrás não fazia (Verônica-26/02/09).

As colocações dessa profissional estão condizentes com as discussões que fazíamos. Eu discutia o assunto respaldada por uma literatura que me ensinou a questionar e a considerar que o processo de inclusão acontece apenas quando devolvemos ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito (MACHADO, 2004).

Assim, mais uma vez, defendo que reverter as contribuições da Psicologia, que, por meio de práticas deficitárias, contribuiu (e contribui) para perpetuar o processo de exclusão, faz-se necessário. Para tanto, é necessário que explicitemos e que possibilitemos espaços de discussão para refletir sobre isso. Problematicar as avaliações realizadas, o uso inadequado de instrumentos de medidas psicológicas, em especial os testes de inteligência, e refletir sobre como estes contribuíram (e ainda contribuem e muito) para perpetuar preconceitos é ainda emergente.

Parece que conseguimos promover estas discussões e provocar mudanças. Segue outro relato que permite verificar que reflexões foram feitas e concepções, alteradas:

A questão dos laudos, eu bato o pé sobre isso já faz tempo, mas o quanto vai adiantar um laudo, o trabalho tem que ser desenvolvido de uma mesma forma só mudando a ótica da coisa [...]. Sabe que eu penso? Será que não é o processo normal das coisas, quando está errado depois mudar? Porque não foi assim com o núcleo? Começou errado, só que a mudança é mais difícil porque já tá todo mundo acostumado. Então talvez seja isso o processo da inclusão. Começa errado [...], um dia eles vão perceber que não é assim (Verônica - 26/02/09).

As falas de Verônica acima transcritas indicam que ela reconheceu que as intervenções que o núcleo realizava e a separação entre as equipes do núcleo e

inclusão não são favoráveis. Além disso, ela parece reconhecer que o núcleo alterou algumas intervenções e que isso poderá acontecer também com a inclusão.

Fábio, que fora integrante do núcleo, também se posiciona favoravelmente às contribuições da assessoria. Ele fez a comparação com a equipe de inclusão que não participou da assessoria e atribui a isso, ou seja, à não participação nas reuniões da assessoria, o fato de apresentarem divergências de opiniões no que diz respeito às intervenções.

[...] os profissionais da inclusão não tinham essa assessoria de vocês. Eles não tinham a mesma ideia que a gente. Então dava essa confusão (Fábio - 14/02/09).

Ele explicita algumas das divergências:

A gente já estava assim, um pouco mais convencido, essa é uma impressão minha, Lu, posso estar errado. A gente já estava um pouco mais convencido que as coisas se resolvem na sala de aula. E com o pessoal da inclusão eles já estavam mais convencidos que as coisas se resolvem com atendimentos individuais, ou marcar uma terapia ocupacional, ou vamos utilizar tal sala de recurso. Quer dizer, a sala de recurso é uma sala fora da sala de aula, quer dizer, como interferir dentro da sala, entendeu? A sala de recurso é um dos elementos. Agora, aquela criança com deficiência vai continuar com deficiência, dentro da sala de recurso e fora. Mas como fazer para essa criança aprender dentro da sala de aula? (Fábio - 14/02/09).

O exposto pelo Fábio ilustra o que defendemos e que tivemos a possibilidade de discutir em relação a algumas das intervenções dos profissionais do núcleo. Embora reconheçamos que existem crianças com dificuldades maiores e mais severas do que outras e que algumas precisam de acompanhamentos extras, nas salas de recursos ou mesmo externamente à escola, consideremos que tais crianças sejam a minoria.

Além disso, consideramos que parte da responsabilidade dos profissionais que com a escola trabalham, como pode ser o caso do psicólogo, é de oferecer possibilidades para que as práticas pedagógicas cotidianas sejam debatidas, refletidas e realizadas com sucesso. Isso significa delegar a responsabilidade da criança que está apresentando dificuldades também à escola e ao professor e não

exclusivamente a terceiros, como ainda ocorre nos encaminhamentos ao núcleo ou à inclusão.

Por isso, reafirmo, mais uma vez, que a separação criada entre estes dois locais de atendimento não deveria existir. Alguns funcionários, tanto do núcleo como da inclusão, fazem a mesma avaliação, como Verônica:

A impressão que eu tenho, não tem muita integração, e que, cada vez, realmente, inclusão é uma coisa à parte, sendo que deveria ser algo dentro, que fizesse parte das equipes, não haveria necessidade de ter uma equipe fora (17/08/09).

Carla também se posiciona:

Eu começaria mudando a estrutura do núcleo, a infraestrutura mesmo, o prédio, o prédio do núcleo, eu juntaria tudo. Eu acho que não deveria ser dividido, eu não dividiria os coordenadores, eu acho que a equipe é do núcleo pelo que entendo e foi dividido de uma maneira muito estranha, mas agora é dividido, você entendeu, mas eu não sei, Lu, o que que poderia ser mais diferente, a gente precisa, não sei, não consigo pensar (18/09/09).

É possível verificar que Carla reconhece que a separação não é adequada, mas não sabe propor alternativas. Desta forma, considero que há necessidade de resgatar as reuniões que eram realizadas entre os dois estabelecimentos, pois assim podem voltar a discutir o assunto. Cabe destacar que isso ocorria quando assessorávamos o núcleo e que os próprios integrantes requisitaram reuniões mensais com a equipe de inclusão, conforme pode ser verificado por meio do registro abaixo:

Claudinéia e eu solicitamos que as equipes se dividissem entre elas e refletissem e apontassem como estavam percebendo o funcionamento do núcleo. Ou seja, solicitamos que eles deveriam pensar no trabalho realizado nas escolas, nas reuniões de equipe, em nossas reuniões, nos atendimentos, enfim, que pensassem sobre o trabalho e listassem aquilo que pensam a respeito dele, apontando as necessidades, pontos positivos e negativos, bem como propostas de melhoria. Foi estabelecido um tempo para tal atividade para que depois pudéssemos abrir para a discussão coletiva. As equipes foram fazendo seus apontamentos. Menciono alguns deles: [...] - reunião com Flávia (coordenadora da inclusão) deve ocorrer e mencionaram uma possibilidade desta acontecer uma vez por mês em nossos horários de reuniões (12/09/08-RA24).

Foi possível verificar, ainda, que, enquanto para alguns integrantes do núcleo a separação foi ruim e desfavorável, a coordenadora da inclusão se manifesta de forma contrária e faz a seguinte avaliação:

Eu acho que foi a melhor coisa. Tanto é que eu sugeri que essa equipe fosse montada porque se a gente trabalhar o todo, aí eu sei que o núcleo tem bastante, muitas crianças aí, que chegam no núcleo com bastante dificuldade, às vezes não caracterizando uma patologia ou uma deficiência em si, mas um transtorno, um déficit, e a inclusão ela exige mais, vamos dizer assim, mais atenção pra que a coisa possa fluir, e de repente, com a equipe, com o trabalho que estava sendo desenvolvido, o núcleo não conseguiria fazer esse trabalho que a gente está fazendo hoje. Então eu acho que ficou bem interessante a gente dividir, seria um filtro, vamos dizer assim, todos passam por ele, quem fica com a gente é realmente aquele aluno que tem uma deficiência, uma patologia que precisa de atendimento terapêutico sim, e não só acompanhamento escolar, mas sim dos dois, o terapêutico e o escolar. Então acho que a gente viu uma possibilidade disso acontecer formando essa equipe. O que eles não conseguiriam dar conta lá, pela forma de trabalho e pela quantidade de coisas que chegam pra cada equipe (Flávia-Julho/2010).

Sobre as considerações feitas, questiono-me: se, para Flávia, as crianças que estão na inclusão precisam de atendimento terapêutico e acompanhamento escolar, o que ela considera que as crianças que estejam no núcleo precisam? Como, então, deve ser o trabalho deste local? Acredito que isso expressa, mais uma vez, que a inclusão se constitui em um espaço para crianças com problemas maiores e o núcleo como um espaço para acolher crianças com dificuldades menores.

Para fazer a separação entre as crianças que devem ficar no núcleo e as que devem ir para a inclusão, uma neuropediatra foi contratada e passou a fazer parte da equipe do núcleo. As avaliações por ela realizadas com a participação dos demais funcionários passaram a definir quem fica e quem vai, assunto que será discutido no tópico que segue.

2 - Ingresso da Neuropediatria como especialidade integrante do trabalho do núcleo: avaliação e diagnóstico

Este conjunto temático engloba todas as respostas que envolvem as modificações ocorridas no funcionamento do núcleo após o término da assessoria, em especial, a contratação de uma neuropediatra. Esse conjunto temático engloba também todas as respostas que envolvem a avaliação e/ou diagnóstico e a participação da neuropediatra neste processo.

A necessidade de avaliar e realizar um diagnóstico para definir quais crianças são de inclusão e quais não são fez com que ocorresse a contratação de uma médica (neuropediatra) para colaborar neste processo.

Busquei conhecer a forma como isso estava acontecendo, ou seja, como eram as avaliações realizadas pela neuropediatra, bem como quais eram os critérios utilizados pelos integrantes do núcleo para selecionar as crianças que iriam passar por esta avaliação. Desta forma, fui informada como eles fazem a seleção das crianças para a avaliação médica:

Com a própria equipe, a gente levanta, (...) nesse tempo que a gente foi pra escola, as crianças estiveram aqui, a gente já levantou os casos mais difíceis, eles estavam aguardando, alguns já tinham acompanhamento com neurologista da rede, mas vão estar transferindo pra cá (Verônica - 17/08/09).

[...] a gente está encaminhando casos pra ela (médica), aqueles casos que a gente considera, assim, que é bem distante o comportamento, sabe? Assim, seja na aprendizagem, crianças que já tão, por exemplo, na 4ª série, foram bastante estimuladas e mesmo assim não conseguem aprender. Casos, por exemplo, de hiperatividade, casos que a gente acredita que precisaria, por exemplo, de uma medicação, uma coisa assim (Carla - 18/09/09).

Esse tipo de seleção passou a ser uma forma de funcionamento do núcleo e da inclusão. Consequências desse processo fizeram com que Rosa e Flávia, respectivamente integrante e coordenadora da inclusão, me procurassem para discutir o assunto. Destaco que, neste momento, ocorrido em novembro de 2009,

eu não fazia mais a assessoria ao núcleo, pois esta tinha se encerrado em dezembro de 2008.

No entanto, como me requisitaram, fui ao encontro delas e as duas me informaram que estavam preocupadas com os diversos encaminhamentos que o núcleo estava fazendo para a inclusão, com diagnósticos de TDAH e dislexia. Queixaram-se disso e manifestaram angústia mediante os encaminhamentos realizados, fato que justifica terem buscado minha opinião. O registro desse encontro está no anexo 14, o qual se refere ao registro ampliado número 38, com data de 05/11/09.

Conforme pode ser verificado nesse registro, apresentei o que pensava a respeito dos excessivos diagnósticos de TDAH e dislexia e fiz indicações de alguns textos e autores que discutem o tema. Entre eles, menciono Souza (2010, p.63), que discutiu o processo de reedição da medicalização ou o retorno da medicalização do aprender. Esta autora teceu considerações sobre os motivos do retorno, na contemporaneidade, das explicações organicistas e centradas nos distúrbios e transtornos para justificar o não aprender na escola. Sobre isso, aponta:

Com o advento do fortalecimento da genética, da neurologia e da neuropsicologia, os aspectos biológicos voltaram a ser considerados como aqueles que estariam na base dos problemas pedagógicos [...] Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente. Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação, retomam a lógica já denunciada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, os universos da biologia e da neurologia. O avanço das explicações organicistas para a compreensão do não aprender [...] retoma os velhos verbetes tão questionados por setores da psicologia, educação, medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de déficit de atenção, com hiperatividade, sem hiperatividade e hiperatividade.

Respalhada por compreensões semelhantes, fiz sugestões de leituras e outros comentários e reconheci que, naquele momento, não havia outra forma de colaborar, apesar de ter me colocado à disposição para discutir o assunto em outras oportunidades.

O pedido de ajuda a mim direcionado serve para ilustrar e reforçar a importância de haver espaços destinados a discussões, sendo a assessoria uma das possibilidades.

Afirmo, então, que a discussão coletiva entre núcleo e inclusão, mediada por um interlocutor cuja formação seja preferencialmente na área educacional, é uma necessidade emergente para esses dois contextos. Reforço isso, pois tive acesso à seguinte informação: foi definido entre o núcleo e a inclusão que o diagnóstico de TDAH e dislexia eram de responsabilidade da inclusão. Depois de algum tempo, definiram que estes diagnósticos seriam de responsabilidade do núcleo. Que critério foi utilizado para tal definição? Que criação, invenção é esta em que ora algumas crianças pertencem a um “mundo”, ora pertencem a outro mundo? Acredito que práticas como essa, silenciosamente e cruelmente (mesmo que sem a intenção), produzem exclusão. Dialogar sobre isso é urgente, emergente e, portanto, necessário.

Em decorrência desse tipo de prática, avaliações e diagnósticos que indicam patologias estão sendo realizados e, assim, crianças estão sendo encaminhadas para o núcleo. Este, por sua vez, em muitas situações, encaminha os alunos para a equipe de inclusão.

O que relatei ilustra aquilo que considerava que pudesse ocorrer, ou seja, o aumento de diagnósticos que indicassem patologias. Suspeitava disso, pois considero que integrar um médico na equipe de um núcleo, cuja proposta é atender a demanda educacional, reforça a compreensão individualizante de que a responsabilidade pelas dificuldades escolares é intrínseca à criança, deslocada do seu próprio processo de escolarização. Assim, cabe ao médico avaliar e descobrir as causas.

Vários são os autores que denunciam que é alto o índice de encaminhamentos realizados pelas escolas com a intenção de que se esclareça o

que a criança tem (ALMEIDA, 2007; MORAIS, 2001; NEVES; ALMEIDA, 2003; MACHADO, 2003). Estes autores afirmam que este pedido baseia-se na concepção acrítica e parcial das queixas escolares, a qual compreende os problemas escolares como patologias. Por não considerar que as dificuldades expressas pelas crianças são fruto de múltiplos fatores, entre eles, de um sistema escolar deficitário, busca-se a solução nos tratamentos e nas terapias.

Esse tipo de compreensão está em consonância com a ideologia liberal, que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelos seus sucessos e fracassos. Autores como Moyses e Colares (1992), Moyses (2001), Eidt (2004) e Souza (2010) debateram este assunto e demonstraram que a medicalização tem sido a consequência quando se atribui a fatores individuais aquilo que é da ordem do coletivo.

A situação que estava sendo vivenciada no núcleo era semelhante à descrita pelos autores mencionados. Os funcionários do núcleo são altamente cobrados para que respondam o que a criança tem e identifiquem quais são as crianças de inclusão:

A pressão em relação a isso é muito grande nessas questões de inclusão, mas a pressão volta pra gente, porque, além das crianças que não são da inclusão, é uma pressão grande pra gente falar: “é ou não inclusão” (Carla).

Verifica-se que há uma pressão da sociedade em diagnosticar e que os funcionários caem nessa cilada. A pressão exercida para que avaliem a criança e respondam aquilo que ela tem está atrelada à ideologia neoliberal, a qual difunde a tendência individualista e normatizadora das condutas humanas.

Acolher a queixa e reproduzir uma prática psicologizante, que individualiza no corpo do sujeito o que é da ordem do coletivo, contribui para fabricar e perpetuar a exclusão. Assim, considero que as avaliações e os diagnósticos que foram e que continuam sendo realizados pelo núcleo e que informam que a criança tem TDAH ou dislexia estão exatamente contribuindo para que isso ocorra. Yazlle (1997) e Neves e Machado (2009) já constataram que práticas semelhantes ocorrem entre psicólogos e também afirmam que isso tem contribuído para perpetuar a Psicologia como um mero veículo de ajustamento.

Aqueles que não se encaixam, que não se adaptam às normas vigentes têm que ser “concertados”, e a medicação pode ser uma forma de propiciar este resultado. É assim que as histórias se repetem. Crianças são encaminhadas e avaliadas, diagnósticos são realizados e, como resultados, individualiza-se o fracasso escolar. Exclusão é uma das palavras-chave que representa o desenrolar dessa história.

Coube, então, conhecer e questionar: como estão sendo realizadas as avaliações no núcleo? Quais têm sido as consequências? O que pensam os profissionais sobre isso? Estes questionamentos serão abaixo considerados.

Fui informada que a médica faz avaliação clínica com a mãe e a criança e, depois, junto à equipe, agrega os dados e chega a uma conclusão.

Ela faz um diagnóstico clínico, como foi o desenvolvimento dessa criança, como que ele está na escola, depois que ela faz a avaliação dela, avaliação clínica, a gente tem uma reunião pra juntar os dados, os dados nossos, da equipe, e os dados dela, aí a gente chega numa conclusão (Lia - 10/08/09).

Verônica também me informou como esta avaliação ocorre e apresentou alguns questionamentos:

Então, faz o exame clínico aqui mesmo no núcleo com a criança e com os pais, é rápido. A princípio, eu fiquei desconfiada porque meia hora, falei: como assim, em meia hora fazer alguma coisa? Mas acabou se estendendo, alguns casos se estendem mais. Mas eu acho que é o tempo, exame clínico mesmo, eu não sei se daria, se levaria mais tempo mesmo, é uma dúvida minha. Mas ela pede alguns exames e esses exames eles são, alguns são rápidos, outros não, depende da Secretaria da Saúde, enfim, é o que retarda um pouco (Verônica 17-08-09).

Quando lhe questionei se a médica fazia o contato com a escola, ela me respondeu negativamente. Compreendi, por meio de outras entrevistas, que as informações sobre tais dados são fornecidas à médica por meio das próprias equipes. Cabe destacar que tentei contato com a neuropediatra, uma vez que gostaria de ter feito a entrevista com ela. No entanto, ela não apresentou disponibilidade de horário e, assim, o que descrevo diz respeito àquilo que os integrantes disseram sobre o trabalho que a médica desenvolve.

Pelo que relataram, a avaliação ocorre geralmente por meio de um único encontro, com aproximadamente 30 minutos de duração, sendo realizado entre ela, a mãe e a criança encaminhada.

Exames muitas vezes são solicitados tanto por ela, como pelos demais funcionários, na tentativa de “ampliar” a avaliação. Porém, mesmo admitindo que os “exames não dão nada”, profissionais continuam a requisitá-los. Cariótipo, ressonância magnética, tomografia e processamento auditivo central (PAC) são alguns dos exames que os profissionais do núcleo solicitam.

[...] então foi um caso que eu coloquei pra estar investigando melhor, fazendo um encaminhamento, investigando melhor o caso pra, às vezes, prevenir alguma coisa, porque eu não sei o que é, eu não sei o que que está trazendo ela nesses estágios, se é uma insegurança afetiva da criança que está acontecendo isso ou se é algum problema neurológico, até porque fez o exame e não deu nada, mas nunca dá nada nos exames. Só que já teve convulsão, teve convulsão por muitos anos, e o médico falava que era tudo normal (Carla).

[...] Quando você manda pro neuro, exame neurológico, eu não acho que é só exame, porque sempre faz eletro ou tomografia, mas não dá nada. Porque assim, eu nunca vi em todos os encaminhamentos que foi feita alguma alteração, e se tem alguma alteração, eles não falam mais nada além disso. Eles passam o remedinho como se fosse curar aquela dificuldade. Eu sinto falta de um retorno disso, porque tem coisas que a gente precisa saber e eles não dão. A gente nunca obtém resposta. Parece que não é importante aquilo que a gente está passando (Carla).

Verifica-se que exames são solicitados e que, muitas vezes, não se obtém retorno destes. Afirma-se que os resultados nunca acusam nada, no entanto os profissionais continuam a solicitá-los.

Souza (2010) explica o que faz tal fato continuar acontecendo. Ela afirma estar ocorrendo um retrocesso visível no campo educacional, pois as explicações organicistas que explicam as dificuldades de aprendizagem estão ganhando força na contemporaneidade. Afirma ainda que, por esse motivo, os diagnósticos neurológicos são solicitados e, para tanto, inúmeros procedimentos, como ressonância magnética, estão sendo prescritos. O intuito é encontrar na criança e

eu seu cérebro as explicações pelo seu não aprender ou pelos comportamentos desatentos ou hiperativos.

Problematizar e refletir sobre o retorno da patologização e medicalização do aprendiz é necessário. O questionamento sobre os motivos de isso ocorrer poderá auxiliar que compreensões críticas sobre a sociedade atual aconteçam. Reconhecer o que esta sociedade deseja e produz quando medicaliza os problemas escolares e, portanto, exclui os outros fatores - sociais, políticos e econômicos - de seu processo de análise, é imprescindível.

Entre os profissionais do núcleo, apesar de discussões sobre as avaliações terem sido efetuadas, foi possível verificar incoerências com relação às solicitações de exames e à importância que atribuíam a eles. Explico isso por meio do exemplo de uma profissional que fazia encaminhamentos aos médicos e lhes solicitava exames. Porém, considerava que os resultados deles em nada auxiliavam. Ela justificou isso ao afirmar que o trabalho do psicólogo não pode ser realizado a partir dos resultados dos exames, pois o importante é trabalhar a partir das potencialidades da criança:

Agora essa questão dos exames, é o exame que a gente tem disponível pra fazer pras crianças, que a escola sempre pede, como se justificasse muitas coisas, porque as dificuldades a gente tem que trabalhar em cima das dificuldades, não é um eletro, no resultado do eletro, eu vou dar isso só como justificativa, mas no eletro deu alguma coisa, ou não deu nada, até porque não faz sentido, não dá nada e aí eles falam assim: "qual a dificuldade? Mas não deu nada!" (Carla).

[...] Então, assim, a gente vê casos e casos, e é um menino que estava deixado de lado, não precisava fazer exame, pra que fazer exame? É tipo assim, não adianta nada o resultado do exame, de um diagnóstico fechado, não vejo isto como importante, eu vejo que tem que trabalhar a potencialidade, aquilo que é importante pra criança, trabalhar a potencialidade, na verdade o que acontece é trabalhar só a dificuldade, não há desenvolvimento de habilidades, mas sim bater um martelo em cima da dificuldade e mostrar cada vez mais a dificuldade pra criança, talvez se ensinasse habilidade pra ensinar a dificuldade, o efeito seria muito mais produtivo.

No entanto, foi possível verificar, ainda, que, para essa profissional, os exames que solicitam não são bons e, assim, ressalta a importância de se ter

outros mais específicos, como é o caso da ressonância magnética funcional. Afirmo que os exames realizados não estão adequados para detectar a função debilitada no cérebro da criança (função esta responsável pela dificuldade da criança) e que seriam necessários outros exames específicos.

Segue abaixo parte de seu relato que ilustra o que acabei de expor:

Por exemplo, uma ressonância magnética funcional a gente não tem acesso, hoje em dia aqui no Brasil a utilização é muito mais pra pesquisa, em grupo de pesquisa, e não como uma ressonância magnética normal. Então, por exemplo, são exames mais específicos, que mostrariam realmente a função que está debilitada no cérebro, o que pode estar realmente ocasionando aquela dificuldade, a gente não tem. Então a gente trabalha com aquilo que a gente tem. Quando a gente vai, quando está passando pelo médico, exame oftalmológico, radiológico, o PAC também, aquele processamento auditivo central tem mandado fazer tomografia, só que a tomografia geralmente não acusa nada, casos até que a gente vê acontecendo e a tomografia não apresenta. As ressonâncias, a gente está conseguindo fazer ressonância, exames de cariótipo a gente tem feito também, têm corrido atrás pra descartar possibilidades (Carla - 28/10/09).

As contradições aparecem: ora os resultados dos exames são importantes, ora não são, pois o que deve ser trabalhado são as potencialidades que a criança apresenta. Outras vezes Carla menciona que os resultados de exames não dão nada, mas, em outras, espera que estes resultados apresentem a função que está debilitada no cérebro da criança. Assim, entende-se que a justificativa para explicar os problemas escolares, mais uma vez, recai sobre a criança. Algo inerente, intrínseco a ela, afinal é em seu cérebro que buscam as justificativas, mesmo que não encontrem, afinal, os exames não dão nada, mas continuam sendo cobrados...

[...] nós estamos com casos, por exemplo, de fono, dois casos assim que são extremos também, que a gente não consegue explicar o que acontece com a criança, porque os exames não dão nada, só que aí precisaria de uma ressonância magnética funcional, e a gente não tem acesso (Carla).

Mediante tais considerações, acredito que será interessante discutir junto ao Núcleo os pressupostos teóricos vigotiskianos. Acredito que Vigotski, ao apresentar uma determinada compreensão do desenvolvimento humano, poderá

propiciar outra leitura sobre seu comportamento. Compreender que o homem, seu desenvolvimento (incluindo o cerebral), bem como o próprio comportamento humano, está atrelado à organização social e aos modos de produção e que estes são construtores da psique será fundamental, pois auxiliará na construção de outras práticas e intervenções avaliativas (TULESKI, 2008; TANAMACHI; MEIRA, 2003; OLIVEIRA, 1993). Considero que, por intermédio da Teoria Histórico-Cultural, os exames e a necessidade de obter resultados poderão ser ressignificados e outro valor poderá ser atribuído a eles.

Porém, o que verifiquei foram solicitações diversas e frequentes por exames. Quando os resultados não acusavam alterações, os funcionários justificavam alegando que os exames não eram adequados. Consideravam que outros mais específicos seriam necessários, pois somente estes poderiam comprovar o problema da criança. Moyses e Collares (1992; 1997; 2008) são autoras que discutem e refutam este tipo de explicação. No entanto, as explicações organicistas dos problemas na escolarização insistem em permanecer. Como consequência, remédios têm sido utilizados como forma de tratar os problemas escolares. Um exemplo é o *Conserta* – nome comercial do Metilfenidato, utilizado no tratamento de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Consertar algo (cérebro) que não está em seu funcionamento normal explica, pelo menos em parte, o aumento abusivo dessa medicação. No entanto, há teóricos preocupados em reverter esta situação que apresentam a falta de critérios e de avaliações adequadas para diagnosticar, por exemplo, o TDAH e a dislexia. A precariedade do processo avaliativo está sendo denunciada por alguns autores, como, por exemplo, Moyses (2008), Eidt (2004) e Eidt e Tuleski (2007), e formas diferenciadas de realizar tal processo são apontadas por eles e por outros teóricos.

Assim como as autoras acima, acredito que denúncias são necessárias, da mesma forma que oferecer alternativas de intervenções pautadas em reflexões críticas. Essa tem sido a minha tentativa como profissional - psicóloga e educadora. Considero que esta tenha sido nossa tentativa durante o trabalho que

realizamos como assessoras, sendo importante mencionar algumas das estratégias que utilizamos com esse propósito.

Com a intenção de discutirmos as queixas escolares e de repensarmos o processo de avaliação, diagnóstico e as consequências advindas de práticas deficitárias, elegemos o filme “Neil” como um importante motivador dessa discussão. Com isso, discutimos outras possibilidades de avaliação. A tese intitulada *Reinventando a avaliação psicológica*, de autoria de Adriana Marcondes Machado (1996), também foi indicada para leitura e serviu de interlocução para nossas orientações.

Entre as inúmeras contribuições que esta tese oferece, mencionarei o fato da autora ter problematizado a produção dos encaminhamentos como foco principal a ser questionado quando um aluno é encaminhado para um especialista. Para tanto, ela enfatiza a importância de conhecer o que as pessoas pensam sobre o fato de a criança ter sido encaminhada e sobre como o encaminhamento se constitui. Para isso ocorrer, faz-se necessário entrar em contato com as várias práticas e saberes cotidianos, e envolver os diversos personagens que com a queixa se relacionam.

Considero que, com nossas discussões, plantamos algumas sementes e que pudemos colher alguns frutos. O reconhecimento por parte de alguns profissionais da complexidade do processo de avaliação psicológica diante do recebimento da queixa escolar e da necessidade de implicar a escola nesse processo é um exemplo.

Cabe lembrar que, inicialmente, quando ingressamos no núcleo, era comum a avaliação do psicólogo ser realizada em apenas uma sessão de 50 minutos. Testes eram instrumentos utilizados com frequência e, obviamente, devido ao tempo, eram parcialmente aplicados. Em algumas ocasiões, mais de um teste era aplicado em uma sessão. O contato com a escola praticamente não ocorria e, por isso, acredito que os resultados apenas confirmavam a queixa encaminhada. Ou seja, eram resultados comprometidos e que legitimavam que o problema era uma responsabilidade do indivíduo. Tratá-lo e curá-lo era algo que o núcleo se propunha a realizar.

Desta forma, ou seja, por meio de avaliações psicológicas equivocadas, psicólogos têm redigido laudos inadequados, o que não poderia ocorrer de outra maneira, já que as avaliações que os subsidiaram são extremamente deficitárias (COLLARES; MOYSÉS, 2008; EIDT, 2004; PATTO, 2005).

Morais et al. (2001) também oferecem explicações sobre os fatores que têm contribuído para a produção de práticas psicológicas ineficazes. Estes autores chamam a atenção para o fato de que a organização da sociedade atual contribui muito para moldar as ações e práticas de profissionais que, vítimas de um sistema e, muitas vezes, com pouca consciência disso, produzem exatamente aquilo que se espera deles: rapidez, produtividade, agilidade, criatividade e excelência, mesmo que, para isso, o profissional precise extrapolar seus limites.

O exposto permite considerar que o trabalho que muitos profissionais realizam está atrelado à sociedade na qual estão inseridos. Tuleski (2000, apud Eidt, 2004), como já afirmei no item 3.1.2, contribuiu com este tipo de discussão ao mencionar que, na sociedade atual, o pensar e o fazer encontram-se dissociados, sendo esta situação requerida pelo próprio sistema. Afinal, a existência da alienação nas relações de trabalho contribui para manter o sistema e a ordem vigente. Saberes parciais, técnicos e comportamentos adaptados é o que esta sociedade produz e cobra de seus “participantes”.

Pode-se afirmar que esta organização de nossa sociedade é uma das responsáveis por propiciar o adoecimento, bem como o aparecimento de comportamentos considerados desviantes. É assim que a ideologia neoliberal individualiza aquilo que é de ordem social, pois responsabiliza as ações humanas pelos problemas e conflitos presentes em cada ser humano. “Em consequência, a ‘medicalização da vida cotidiana’ se reedita sem grandes questionamentos” (EIDT, 2004).

Dessa forma, essas autoras, assim como Patto (2005), denunciam que avaliações mal feitas e baseadas em testes padronizados precisam ser repensadas.

5ª DIMENSÃO - DIFICULDADES E PROBLEMAS

Esta dimensão teve como propósito conhecer aquilo que os participantes apontaram como dificuldades e problemas existentes no núcleo e/ou enfrentadas pelos seus profissionais.

1 - Condições de trabalho

Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram as condições desfavoráveis de trabalho do núcleo como um problema deste local.

Baixa remuneração, falta de incentivo à formação profissional, infraestrutura ruim, falta de transporte e poucos recursos foram algumas das dificuldades que os profissionais que trabalham no núcleo apontaram.

As frases abaixo ilustram isso:

Baixo salário, baixíssimo salário, diferença salarial entre os profissionais do núcleo [...] E não tem porque o salário de um pedagogo ser maior do que de uma assistente social. O salário da psicóloga é menor do que o do pedagogo [...] eu acho que precisava fazer um salário, o mesmo salário para todo mundo, e um salário até um pouco melhor, pelo nível de responsabilidade que você tem. [...] O problema de formação continuada, precisava ter uma formação continuada, um plano de formação de carreira continuada mais sério no núcleo (Fábio - 14-02-09).

[...] nossa remuneração é muito baixa, então a gente se sente desvalorizado, é redundante, precisa aumentar o salário, capacitar, eu acho [...] aqui eu sinto muita cobrança e a preço de nada (Verônica - 26-02-09).

[...] a gente teve um problema aí com a condução [...] essa coisa de ficar dividindo o carro com a inclusão e com o atendimento da inclusão (Vera - 20/08/09).

Outra questão é a questão do transporte pra equipe estar se deslocando pra escola hoje. Então há dificuldade, porque tem um só motorista pra 5 equipes, bendizer, porque inclui também a equipe da inclusão, ela faz o mesmo uso do carro, e o mesmo carro também hoje é utilizado pra transporte de criança que vem para o atendimento, e isso daí dificulta muito. Às vezes você

precisa ir pra escola e não tem ali a disponibilidade do transporte (Antonio - 06/04/09).

Dificuldades que o núcleo enfrenta? Deixa eu pensar... Eu acho que falta de materiais, recursos, isso é primordial. Criança gosta de computador, criança gosta de jogo novo, então isso faz falta. Tem sempre os atendimentos que vão ter que ser feitos aqui e, pra isso, seria legal ter uma infraestrutura melhor (Kátia-02/03/09).

O espaço físico [...] poderia ser melhorado, banheiro, é muito complicado porque são queixas antigas já (Verônica - 26/02/09).

O espaço físico é um deles que dificulta por um grande tanto, ainda aqui neste ano mesmo agora tem 9 profissionais já e não tem sala pra eles fazerem entrevista ou atendimento. O atendimento precisa ser feito no espaço adequado, isso acaba emperrando um pouco o trabalho (Antonio - 06/04/09).

Em relação à falta de salas para atendimentos, cabe destacar que, embora para alguns (poucos) funcionários do núcleo esta seja uma queixa que ainda se faz presente, para outros, a necessidade é outra: o aumento de horas destinadas às intervenções nas escolas. Apresento abaixo uma fala que expressa isso:

Nós estamos tentando esse ano dar mais direcionamento dentro da escola e nos já vimos que é pouco, nos já aumentamos os dias de visita escolar pra duas vezes na semana (Kátia - 02/03/09).

Assim, embora alguns queiram mais salas para atender, outros requisitam mais horas para estar nas escolas. O aumento do interesse em relação à maior participação do núcleo no contexto escolar parece favorável, pois pode expressar a percepção da importância de intervirem nas escolas quando se trabalha com queixas advindas deste local.

Outro aspecto importante que desejo ressaltar é o que um dos profissionais do núcleo lembrou: alguns problemas relativos às condições de trabalho não foram resolvidos, apesar de já terem sido expostos.

Sobre essa colocação, faço algumas considerações. Conforme já apresentei, pudemos (Claudinéia e eu) conhecer as necessidades dos profissionais do núcleo por intermédio de uma das atividades que realizamos no início de nossa assessoria. Entre as necessidades e reivindicações apontadas, afirmo que algumas foram atendidas, mas outras não.

Entendo que as queixas relacionadas à infraestrutura do núcleo, como construção de banheiros e biblioteca, e acesso à internet, bem como a queixa pela necessidade da melhoria do salário e a luta pela participação em cursos para formação profissional, são solicitações que, embora justas, pertinentes e necessárias, envolvem recursos financeiros. Sendo assim, estas solicitações não foram, naquele momento no qual prestávamos a assessoria, o nosso alvo de discussão. Embora, como já dito, sejam reivindicações necessárias, priorizamos enfatizar outras solicitações, em especial aquelas que diziam respeito às falhas no funcionamento do núcleo, por entendermos que estas estavam mais próximas do nosso alcance.

Considero, então, que várias foram as alterações ocorridas no núcleo que favoreceram este local de trabalho, conforme venho apresentando no decorrer desta tese. Para ilustrar uma das discussões que mediamos e que promoveu mudanças, tratarei da reorganização do espaço físico e dos materiais utilizados pelos funcionários. Em nossas reuniões, discutíamos a possibilidade de reorganizar os materiais de trabalho, como jogos, testes, entre outros. Os funcionários encontraram alternativas para alocarem tais materiais em local apropriado, eliminando o problema de interrupção das atividades, quando estas aconteciam em salas onde os jogos e outros materiais se encontravam.

Por meio deste exemplo e de outros que estão sendo apresentados e discutidos, reforço que as queixas a nós apresentadas no início de nosso trabalho como assessoras foram ouvidas, problematizadas e muitas, solucionadas.

Outro problema apontado não apenas pelos profissionais do núcleo, mas pela maioria dos entrevistados, diz respeito à baixa quantidade de profissionais para a excessiva demanda de trabalho. Poucos profissionais, poucas equipes de trabalho para atenderem muitas escolas e muitos encaminhamentos foram problemas apontados como empecilhos à realização de um trabalho mais eficaz. As falas dos professores e coordenadores mencionadas abaixo ilustram isso.

São muitas crianças pra poucos profissionais, e aí acaba, começa atender todos, e acaba não dando suporte pra cada um (Sílvia - 01/04/09).

Eu acho que pra qualquer pessoa a demanda é frustrante, porque você atende, atende, atende e aquela fila parece que nunca diminui, então parece que você fica, você trabalha, trabalha, trabalha e aquilo não aparece (Jussara - 03-04-09).

Eu acho que o que pega é essa falta de profissional mesmo. Eu acho que se tivessem mais equipes, hoje se as equipes pudessem atender um número menor de unidade, eu acho que seria muito bom [...] é difícil, é difícil, porque é um número muito grande de crianças para um número pequeno de profissionais, aí já entra um pouco na parte burocrática da prefeitura que já não cabe ao núcleo, então precisava contratar mais profissionais pra atender toda essa rede municipal [...] (Rita - 23/03/09).

Pelas falas, percebe-se que o núcleo não dá conta da demanda. Tanto os atendimentos realizados no núcleo como as intervenções realizadas nas escolas estão sendo apontadas como insuficientes. Segundo os entrevistados, isso ocorre devido à baixa quantidade de profissionais. Tais dados estão de acordo com aquilo que a literatura tem apontado sobre o tema e, entre os estudos realizados, cito o de autoria de Moraes e Souza (2001).

Os profissionais do núcleo compactuam com o exposto e também expressam que a demanda de encaminhamentos é grande e que a responsabilidade de intervirem em 12 escolas (aproximadamente) limita as suas intervenções.

No entanto, Carla, a psicóloga que trabalha no núcleo, apesar de considerar que são poucos profissionais e que a demanda é intensa, menciona que, independente da quantidade de profissionais que o núcleo tiver, ele não conseguirá suprir a demanda:

Não adianta, quanto mais profissionais tiverem aqui, os roteiros não param de chegar e a gente não consegue avaliar (Carla - 18/09/09).

Considero, assim como a maioria dos entrevistados, que o núcleo tem poucos profissionais e acredito que se o estabelecimento tiver a possibilidade de receber mais integrantes, isso auxiliaria o trabalho de seus profissionais, uma vez que o número de escolas que cada equipe atenderia seria reduzido. Este fator poderia favorecer o trabalho e as intervenções do núcleo. No entanto, também

considero que o aumento de profissionais não resolveria o problema que muitos almejam sanar: diminuir a lista de espera dos encaminhamentos. Compactuo, então, com a opinião expressa por Carla, pois, para mim, o número excessivo de crianças encaminhadas está atrelado, entre outros fatores, aos encaminhamentos que são feitos desnecessariamente.

Explicações para os encaminhamentos realizados de maneira excessiva e desnecessária foram apontadas por autores como Patto (1984), Neves (2009) e Souza e Silva (2009), os quais argumentaram que os encaminhamentos feitos trazem a expectativa de que os serviços especializados solucionem todos os males do ensino. Segundo Neves, o psicólogo carrega ainda em sua identidade a imagem de um profissional que deverá trazer soluções para os problemas escolares e, para isso, suas intervenções se atrelam ao trabalho clínico e psicoterápico.

Meira (2008) afirma que o psicólogo poderá contribuir para reverter esta situação se realizar práticas diferentes das tradicionais. O trabalho junto às escolas e o contato permanente e frequente com diversos setores da área da Saúde, Educação e Assistência Social são condições importantes que podem colaborar para que as problemáticas e os encaminhamentos sejam pensados conjuntamente a partir de outro referencial, o qual inclui os fatores sociais e políticos nas discussões das queixas escolares.

Afinal, quando o professor recebe apoio, acolhimento e oportunidade de reflexão conjunta, muitos problemas são resolvidos no próprio contexto escolar, o que contribui para que os encaminhamentos diminuam (Meira, 2008; Machado, 2003).

Algumas diretoras e coordenadoras também concordam que este trabalho conjunto é importante, pois mencionam que as escolas fazem os encaminhamentos para o núcleo sem antes promoverem uma reflexão sobre eles. Elas disseram:

Muitas vezes o professor encaminha esta criança, às vezes até o coordenador, por não ter muito conhecimento, não faz uma investigação prévia do que está acontecendo, então vai encaminhando essa criança pro núcleo, essas crianças vão

entrando numa fila, então fica muito demorado (Solange - 25/03/09).

Tudo era queixa escolar, tudo [...] Primeiro mês de aula não conseguia ler, ele tinha que ser encaminhado pra pedagoga. Então ele tinha um problema de gagueira, ele já tinha que ser encaminhado (Maria - 18/03/09).

Eles não param pra refletir sobre a questão da escola, qual é a função do núcleo. Chega o professor com uma queixa, chega o coordenador e o ele faz a seguinte pergunta: “Você quer encaminhar para o núcleo?” Sem pensar sobre aquilo, o professor diz: “Eu quero”. “Então vamos encaminhar” (Catarina - 23/04/09).

Estas pessoas reforçam que muitos encaminhamentos são feitos sem necessidade. Compactuo com isso, pois considero, assim como Moyses (2001), que, mesmo havendo crianças que apresentam dificuldades e que precisam de um atendimento especializado, estas não são a maioria. Sendo assim, afirmo que a maioria das queixas encaminhadas pelas escolas, as quais indicam condições orgânicas e inerentes às crianças como responsáveis por parte das dificuldades que elas podem apresentar, precisa ser repensada para que seja compreendida a partir de uma análise multifatorial (AQUINO, 1998; BOARINI, 1994; BOCK; AGUIAR, 2003; MEIRA, 2008; SOUZA; CUNHA, 2010).

Esse tipo de discussão é viável e se constitui como parte do trabalho que o núcleo deve desenvolver junto às escolas. Problematicar junto a elas os encaminhamentos realizados é um dos caminhos possíveis. Conforme apontou a própria coordenadora de uma das escolas, o fato de o núcleo discutir com os professores algumas situações-problema contribuiu para auxiliá-los e, assim, muitos encaminhamentos foram evitados. Esta é, então, uma situação possível de acontecer quando o diálogo estabelecido entre ambos, escola e núcleo, for favorável.

Dessa forma, as discussões e problematizações que o estabelecimento pode proporcionar à escola contribuiriam para a promoção de reflexões, construção de novos olhares e novas práticas profissionais. Caminhar na direção da transformação social é algo que o núcleo pode e deve fazer e algo que uma assessoria, como é o caso da assessoria em Psicologia Escolar, consegue

propiciar (GUZZO, 2007). Considero que esta seja uma das contribuições do núcleo às escolas e do psicólogo escolar enquanto assessor, conforme apontaram Bock; Aguiar (2003), Tanamachi; Meira (2003) e Soligo (2002). Tais autoras ressaltam a importância das discussões sistematizadas e coletivas quando se busca transformar concepções e práticas cristalizadas.

Considero que Claudinéia e eu realizamos essa tentativa por meio de nossas reuniões. Nestas, priorizávamos a problematização das queixas encaminhadas, uma vez que a cobrança feita ao núcleo é quase sempre para que realizem atendimentos clínicos e, no caso da Psicologia, atendimentos psicoterápicos.

Assim, discutíamos as queixas escolares e a produção do fracasso escolar, bem como as cobranças que escolas direcionavam ao núcleo. Defendo que estas cobranças podem nos revelar a compreensão que as escolas têm do núcleo, ou seja, sobre aquilo que consideram que seja seu papel e funções.

Dessa forma, a questão mereceu destaque em nossas reuniões e foi abordada também pela equipe de gestores da rede municipal de ensino. Eles fizeram algumas colocações sobre isso e apresentaram outro problema que consideram que o núcleo enfrenta. Apontaram a falta de reconhecimento e a desvalorização do trabalho do núcleo como um problema deste local. Isso será discutido no tópico abaixo.

2 - Descrédito e desvalorização do trabalho realizado pelo núcleo

Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram o núcleo como sendo um local desacreditado e não valorizado pelas pessoas de forma geral.

Reclamações sobre as formas de intervenção do núcleo, tais como avaliações e devolutivas, bem como o descrédito em relação à competência profissional de seus integrantes foram aspectos considerados problemáticos.

Diretores, coordenadores e professores de escolas falaram sobre isso e os profissionais do núcleo também, pois mencionaram que percebem esta desvalorização e falta de credibilidade no trabalho que desenvolvem.

Falta de apoio e reclamações de que o núcleo não oferece atividades e orientações adequadas foram queixas mencionadas pelos profissionais das escolas. Em contrapartida, os integrantes do núcleo se defendem e dizem que são as escolas que não seguem aquilo que orientam. Verifica-se que há um problema nesta relação, conforme pode ser verificado na fala abaixo:

Então, uma queixa é que o núcleo não dá apoio suficiente pra escola, e o núcleo também, por um lado, diz que faz, que se desdobra, que faz de tudo e também não tem o apoio da escola, então essa é a queixa principal de tudo (Jéssica - 02/03/09).

Considero que há um jogo de empurra-empurra, no qual escola e núcleo tentam encontrar quem é o responsável por não dar conta da enorme demanda de crianças que não aprendem na escola. Uma ex-funcionária do núcleo comentou sobre isso:

Sempre você tem que encontrar um culpado pra isso, pra aquilo. Então onde eles vão achar o culpado? É o núcleo que não deu apoio, e onde o núcleo vai achar o culpado? A escola que não deu estrutura. Então fica um joguinho meio complicado (Jéssica-02/03/09).

É possível perceber que núcleo e escola procuram um culpado para o fracasso escolar e se culpam mutuamente. A partir disso, considero que as relações estabelecidas entre ambos não são as mais favoráveis, fato este que pode trazer consequências ruins e empecilhos para o trabalho dos profissionais do núcleo.

Situação semelhante foi encontrada e discutida por Moraes e Souza (2001) quando discorreram sobre o trabalho de um grupo de profissionais, entre eles médicos e psicólogos, junto ao contexto escolar. Os autores apontaram que a dificuldade de interlocução entre os setores, a desvalorização e descrédito diante de um trabalho institucional foram fatores que dificultaram a realização de intervenções mais efetivas.

Analisar e compreender quais eram os motivos que levavam as pessoas, de forma geral, a não acreditarem e não valorizarem o trabalho do núcleo fez-se necessário e apresentarei, abaixo, minhas hipóteses sobre tal situação. Para tanto, mostrarei o movimento e envolvimento tanto dos profissionais do núcleo como o meu, quando tentávamos compreender e lidar com a “enxurrada” de críticas que era recebida das escolas.

Considero que um dos motivos para isso acontecer se refere à expectativa frustrada das escolas, pois elas realizam os encaminhamentos e desejam que o núcleo faça os atendimentos na tentativa e na esperança de receberem de volta uma criança ajustada. Vários foram os integrantes do núcleo que relataram esta situação e relembro que foi o próprio núcleo que iniciou suas propostas de intervenções apresentando como sendo sua a incumbência de oferecer atendimentos para os alunos com os quais as escolas não estavam dando conta de trabalhar. Entendo que esta proposta dissemina e perpetua a ideia de que o núcleo é o responsável por auxiliar e resolver o problema que é da criança. Desta forma, reforço que foi o próprio núcleo um dos responsáveis por disseminar esta concepção. Assim, as escolas e a população, de forma geral, acabam por considerá-lo como o espaço que deve acolher e solucionar os problemas que a criança apresenta.

Forma-se um ciclo vicioso: a escola encaminha e o núcleo recebe as queixas. Mesmo que não dê conta de atendê-las, o simples fato das crianças encaminhadas estarem em uma lista de espera para serem atendidas parece conformar e confortar aqueles que as encaminharam. Afinal, não estariam com isso afirmando que o problema é mesmo da criança ou de seus familiares? Acredito que sim.

Portanto, a escola, muitas vezes, se queixa da criança e cobra do núcleo a melhoria desta. Quando isso não ocorre, o núcleo é responsabilizado e criticado. Sobre isso, Carla aponta:

E todo mundo pressiona este atendimento, é aquela questão de transferência de responsabilidade. Eu estou passando pro núcleo, o núcleo não fez nada, por isso o menino está assim, mas não vê o contexto muito maior do que esse, que envolve muitas pessoas, que não é só a criança. A escola só vê a criança e claro que

algumas pessoas veem as famílias, mas o que eles querem, de quem eles se queixam é da criança. Quando vem o roteiro, então eles querem que dê um jeito nisso, e com certeza a gente não tem condições de tudo [...] Aí, é mais fácil tirar responsabilidade, então a culpa não é minha, a culpa é do núcleo que nem eles deram conta de fazer (Carla - 18/09/09).

Esta profissional demonstra que as escolas falham por não compreenderem a queixa escolar de forma mais complexa e multifatorial, uma vez que entendem o problema da criança como sendo inerente a ela ou devido a problemas familiares. No entanto, apesar deste reconhecimento, o que pude presenciar diversas vezes no núcleo é que os funcionários, ao receberem a “enxurrada” de encaminhamentos, acabam por acreditar que devem dar conta sozinhos da demanda encaminhada.

Desta forma, afirmo que cobrança era algo que estava presente na rotina de trabalho dos profissionais do núcleo. Sentindo-se extremamente cobrados pelas escolas, eles se cobravam também. E inclusive se cobravam e abraçavam causas que não precisariam fazer parte de seus ofícios e que, muitas vezes, não faziam, como é o caso da escola cobrar que o núcleo resolva as situações-problema de seus alunos. Entendem a queixa como problema individual (ou do aluno ou de sua família) e cobram do núcleo soluções. A escola cobra e acredita nisso e os profissionais do núcleo (muitas vezes) também. Discutir estas questões era essencial, pois tais convicções revelam a compreensão que se tem sobre as queixas escolares. Sobre isso, os profissionais nos disseram:

A gente não está conseguindo atingir do jeito que a escola quer. A gente sabe que não vai dar conta, mas a gente quer (22/08/10 - RA17).

Cobrança excessiva das escolas e impotência foi algo vivenciado e expresso constantemente pelos profissionais de maneira muito intensa. Por isso, a questão foi discutida diversas vezes, conforme pode ser ilustrado por meio do registro abaixo:

O núcleo é cobrado por resolver os problemas da educação e por isso o peso atribuído a eles é muito grande. Os integrantes do núcleo acatam esta responsabilidade como sua e não fazem uma leitura global da situação, o que envolve a compreensão

diferenciada das queixas encaminhadas. Sofrem, se angustiam, não conseguem apresentar os resultados que as escolas cobram, por mais que trabalhem. O reconhecimento do trabalho feito não parece ser percebido pela escola, o que os frustra. No entanto, em diversas reuniões, abordamos tal situação e movimento, na tentativa de fazê-los refletir sobre os papéis deles no núcleo e se atentarem para cobranças e resultados utópicos de serem alcançados, uma vez que a responsabilidade pelas problemáticas apresentadas não é apenas deles, mas de um conjunto político, econômico que envolve vários setores, educacionais e sociais, por exemplo. Parece que esta leitura não faz parte do que conseguem compreender e, a meu ver, precisa ser trabalhada. Talvez isso ocorra pois estão mergulhados nas cobranças e angústias vivenciadas. O dar conta, salvar, faz parte do lema de alguns do núcleo. Outra hipótese sobre isso se refere à própria compreensão que eles podem ter daquilo que acreditam ser de sua responsabilidade, o que envolve a compreensão da queixa escolar. Estariam eles compactuando com as queixas apresentadas pela escola as quais atribuem as responsabilidades aos pais e as crianças? Se sim, isso pode justificar muito das angústias vivenciadas. (02/07/08-RA03).

Sabia que reverter a concepção que compreende as dificuldades do processo de escolarização como sendo dificuldade do aprendiz era necessário e por isso nossas discussões continuaram caminhando nesta direção. Inquieta com as reflexões que a minha experiência de assessora estava me proporcionando, sentia-me invadida por algumas falas que faziam eco em meus ouvidos e pensamentos. Uma delas refere-se à fala de Verônica, que nos disse: *A gente sabe que não vai dar conta (da demanda), mas a gente quer.* Mediante isso, refletia:

Esta frase para mim é muito significativa, pois expressa além do que é dito, pois como eles podem ser os responsáveis por dar conta de um fracasso escolar, sozinhos? Por que acreditam que esta é uma responsabilidade deles? Eles não se veem como parte de um processo e sim como os responsáveis por resolver algo. Resolver o fracasso escolar sozinhos, isso é impossível. Por que acreditam que podem? Por que eles acreditam que são eles que precisam resolver um problema que é multifatorial e extremamente complexo? (22/08/10-RA17).

Discutíamos, então, aquilo que os profissionais vivenciavam, seus desgastes e impotência, bem como os sentimentos advindos das muitas cobranças e críticas que lhes eram direcionadas pelas escolas. A compreensão

que tinham disso e o modo como lidavam com as intensas solicitações das escolas foram debatidos. Para ilustrar a situação, retomo um trecho de minhas anotações, já citado no início deste trabalho:

Verônica chega a dizer que toda a semana a equipe chega com dor de cabeça na escola e que já estão até tomando o remédio antes de ir, como prevenção! Falam do receio de adoecer. Processo este que está comum entre os educadores. Eles trazem mais uma vez que a expectativa que as escolas têm sobre eles não está sendo correspondida. Verônica diz: A gente não está conseguindo atingir do jeito que a escola quer. Questiono qual é a expectativa da escola e a deles, uma vez que penso que a escola cobra e deseja deles um resultado imediato, utópico para algo que é complexo, que envolve muitos fatores e que, por tal motivo, este resultado esperado pela escola inexistente. Desta forma, considero que seja importante compreendermos quais são as expectativas deles, pois se consideram que oferecer tal resultado seja possível, é porque precisamos refletir sobre a própria compreensão que apresentam sobre a queixa escolar (22/08/09-RA17).

Ressalto que parte do descrédito das escolas em relação ao núcleo advém da compreensão sobre qual seria a finalidade deste local. Conforme exposto, a expectativa de muitos é que ele atenda a criança com dificuldades escolares e resolva o problema, uma vez que sua causa se encontraria na própria criança ou nas relações parentais conflituosas. Isentando-se da responsabilidade mediante a problemática, só resta esperar para que o núcleo trabalhe e solucione a situação. Ou seja, esperam que o núcleo devolva a criança para a escola, ajustada, alfabetizada e quieta.

Cabe lembrar que a própria Psicologia assumiu, durante muito tempo, este papel de avaliar, testar, classificar e, por isso mesmo, a situação exposta acima se repete, conforme podemos verificar nos estudos realizados por Rossi, Paixão (2003); Almeida (2007) e Antunes (2008).

Escolas desejam que sejam realizados atendimentos às crianças para solucionar problemas que, entretanto, não podem ser compreendidos como individuais. Pelo contrário, as queixas escolares encaminhadas devem ser analisadas em sua complexidade e envolver todos no processo de investigação e intervenção. Sendo assim, essa expectativa precisa ser reconhecida pelo núcleo e

trabalhada junto às escolas. Isso requer um diálogo que possa alterar crenças há tempo enraizadas.

No entanto, além desta explicação que considero que expressa parte das insatisfações das escolas mediante o núcleo, também considero que há outra. Para mim, algumas reclamações que fizeram sobre o trabalho do núcleo, como, por exemplo, apontar que as avaliações e devolutivas feitas eram ineficazes, condizem com algumas das práticas realizadas pelos profissionais, pois eram inadequadas. Esse assunto, conforme já exposto, foi alvo de discussão e de reconhecimento de alguns deles, os quais chegaram, inclusive, a reconhecer que faziam avaliações e devolutivas equivocadas.

Portanto, considero que os profissionais do núcleo, para conseguirem realizar intervenções mais adequadas, necessitam refletir a respeito de suas próprias concepções sobre a queixa escolar, pois somente assim poderão repensar suas práticas. Este processo se iniciou com o auxílio da assessoria e parece ter surtido algum efeito, conforme apontaram Lia e Carla, ambas psicólogas:

Eu não estou avaliando mais uma criança em um dia, entendeu?
(Carla - 18/09/09).

Eu mudei algumas posturas minhas. Eu acho que eu era muito rígida em algumas coisas, hoje eu consigo enxergar de outra forma [...]. Pra mim tiveram muitas mudanças positivas, nessas discussões, porque eu acho que a gente tem que dividir experiência [...] Eu acho que a ida pra escola me fez crescer. A vivência ali dentro de uma escola, com as dificuldades da professora, dentro de uma sala de aula, as mudanças assim dentro de uma escola, de eu saber mais informações do aluno, que eu indo na escola, eu tenho uma visão maior do professor, do diretor, dá pra eu perceber como que essa professora, coordenadora trata o aluno [...]. Eu acho que essas visões diferentes é que engrandecem qualquer trabalho. Então eu acho que aprendi isso, que pra você avaliar um aluno [...] você tem que abrir o leque inteirinho dessa criança, ou seja, todas as situações que ela tem contato, pra depois fechar um parecer [...] Hoje eu enxergo o aluno totalmente como vítima e não como causa de nenhum problema. Na verdade, ele é uma vítima, vítima de um sistema escolar (Lia - 10/08/09).

O exposto permite afirmar que ter um espaço para discutir teorias e práticas profissionais se constitui em importante instrumento de transformação, conforme apontado por Guzzo (2007). Os espaços de nossas discussões parecem ter contribuído para a promoção de algumas mudanças, como as relatadas até o momento.

Defendo a necessidade de trabalhos como os realizados por nós por meio da assessoria, por entender que possibilitam a criação de espaços que podem contribuir sobremaneira para a formação dos envolvidos. Assim, considero que, apesar de acreditar que pudemos oferecer várias contribuições ao núcleo, o tempo que permanecemos como assessoras tenha sido insuficiente. Apenas um ano e três meses é pouco diante da complexidade desse local.

Faço tais considerações, pois algumas críticas apontadas pelas escolas ao núcleo revelaram a necessidade deste local continuar a ser assessorado. Discutir as funções do núcleo, seus objetivos e as práticas dos profissionais, bem como as teorias subjacentes a elas, ainda se faz necessário.

Para exemplificar, apresento abaixo uma queixa de uma coordenadora de escola sobre as intervenções do núcleo, a qual expressa que os profissionais conhecem pouco sobre a área educacional e pedagógica, dificultando o auxílio às escolas:

Eu ainda acho que falta um pouco uma intervenção sobre o pedagógico [...] já procurei a equipe e a equipe ainda não tem uma estrutura em relação ao pedagógico, tem a pedagoga, a psicopedagoga, mas assim, quando a gente pede uma orientação de como trabalhar com a criança no pedagógico, ainda não tem, ainda fica muito vago pra eles o que eles podem fazer pra gente, e pela gente (Rita - 23/03/09).

Esta consideração me fez resgatar uma de minhas anotações registradas em meu registro ampliado. Em uma de nossas reuniões, na qual discutimos o papel e as funções de cada profissional, uma integrante fez referência àquilo que considerava ser de responsabilidade de algumas especialidades profissionais e àquilo que considerava ser de sua responsabilidade como psicóloga:

É função do psicopedagogo e não minha conhecer os níveis de escrita. Nível silábico⁸ para mim é grego.

Discordo desta profissional, pois considero que as pessoas que trabalham com educação devem ter esse tipo de conhecimento. Assim, acredito que os psicólogos do núcleo precisam ter acesso a este conhecimento para poderem dialogar com as escolas a respeito das queixas encaminhadas. Afinal, o tema está presente tanto nas discussões que as escolas realizam, como nas próprias queixas encaminhadas. Como ignorá-lo se ele permeia o contexto educacional?

Ressalto, então, que isso precisa ser debatido, pois considero que está atrelado à concepção que se tem sobre o papel da Psicologia em um núcleo educacional. Acredito ser fundamental essa discussão e considero que as teorias críticas da Psicologia poderão oferecer o suporte teórico para subsidiar as reflexões sobre o papel do psicólogo na Educação.

Para finalizar o tópico aqui apresentado, destaco que, apesar de inúmeras críticas e descontentamentos serem direcionados ao núcleo, principalmente pelas escolas, algumas delas mencionaram o oposto: satisfação, reconhecimento e valorização do trabalho prestado. Uma coordenadora pedagógica fez questão de registrar isso, por meio de uma carta que enviou a uma das equipes. Trechos desta serão reproduzidos aqui na tentativa de ilustrar que outro tipo de avaliação entre escola e núcleo também se fez presente.

Achei ótima a aproximação e a intervenção destes profissionais com minha equipe de professoras, “onde senti que falamos a mesma língua”. [...] Senti que elas (professoras) ficaram menos angustiadas tendo com quem contar, com quem dividir e passaram a entender por qual motivo determinada criança aprende mais lentamente que outras, pois somos diferentes uns dos outros e que aprendizagem não acontece para todos no mesmo momento [...]. Um fator relevante é que notamos que os roteiros foram realmente lidos e discutidos por toda a equipe, onde poderemos agir com “parceria total” para a evolução de cada caso apresentado por esta instituição de ensino. Espero que as visitas sejam frequentes e que elas possam nos assessorar constantemente (13/06/2008).

⁸ Refere-se a uma das fases do processo de escrita da criança, defendida por Emília Ferreiro.

3 - Indefinição da proposta do núcleo

Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram o núcleo como sendo um local que não tem papel e funções definidos.

Muitos foram os integrantes do núcleo que mencionaram a situação de indefinição desse local. A necessidade de discussão desta situação para que se encontrasse uma definição sobre o papel e as funções do núcleo foi expressa com intensidade pelos entrevistados que lá trabalham. Ressalte-se que foram apenas os funcionários do núcleo que fizeram menção a tal problema, o que parece expressar o reconhecimento de que a estrutura inicial do núcleo de oferecer atendimentos clínicos tradicionais às queixas escolares não faz mais sentido.

Da mesma forma, parece que tais profissionais também reconheceram que, por meio da assessoria, essa estrutura foi desestabilizada, sendo agora o momento de definirem aquilo que realmente o núcleo deve ser e fazer. Assim, enfatizaram que o núcleo não é um lugar definido e questionaram-se: ele presta-se ao atendimento ou ao apoio?

Este questionamento será discutido para ilustrar esse movimento de inquietação em relação àquilo que o núcleo deve ser, bem como a necessidade de defini-lo. As contribuições que considero que a assessoria ofereceu para que essa inquietação e as dúvidas ocorressem serão também discutidas. Início apresentando algumas falas dos entrevistados:

Eu gostaria que houvesse uma definição de trabalho, porque fica difícil você trabalhar num local sem ter uma meta, sem ter uma direção. Então eu gostaria que houvesse essa definição de trabalho. Núcleo é o que? É atendimento? É apoio? Que houvesse uma definição do trabalho a ser feito aqui no núcleo (Olívia - 23/08/09).

Mas ainda fico em dúvidas referentes a essa questão. Se a gente é atendimento, se vai ser centralizado atendimento aqui, ou se a gente é apoio, que tem que ir pras escolas também. Agora que eu estou chegando à conclusão, nós vamos fazer os dois? (Vera - 26/02/09).

Eu acho assim, que, primeiramente, teria que ser feita uma reestruturação, mas que colocasse no papel realmente o que o núcleo representa na parte da educação, o que é esperado do

núcleo e a própria comunidade ainda não tem muito conhecimento do núcleo. Eu sinto isso [...] Eu acho assim, tem que ter critérios pra uma criança ser atendida aqui no núcleo. Nós ainda não temos por escrito critérios para atendimento, critérios de elegibilidade. Então cabe à parte administrativa fazer essa ponte, essa ligação entre as secretarias (Olívia - 03/03/09).

Para elas, há necessidade de definição, inclusive para que as pessoas possam compreender adequadamente o serviço que o núcleo presta, ou seja, sua finalidade, papel e funções. Compactuo com isso, pois considero também que é imprescindível que os funcionários do núcleo compreendam quais devem ser os propósitos deste local. Considero que somente quando isto se definir e ocorrer é que as intervenções se concretizarão de forma mais eficaz.

Acredito que essa discussão seja essencial e, da mesma forma, considero que, com a assessoria, isso apenas se iniciou. Há, portanto, necessidade de novas problematizações que possam auxiliar o núcleo a “se encontrar”.

Os funcionários concordam que isso é fundamental, pois consideraram que ter uma definição sobre o núcleo poderá auxiliá-los na desconstrução deste estabelecimento como sendo um local que atende clínica e terapeuticamente as crianças encaminhadas. As consequências advindas deste tipo de compreensão do núcleo foram também mencionadas por alguns dos entrevistados, conforme segue:

Eu acho que a rede não entende, a rede de modo geral, o sistema de ensino não entende qual é a função do núcleo. Não sabem o que é. As famílias não entendem qual é a função do núcleo. Porque parece que já consolidou um determinado serviço na cidade de atendimento, como sendo uma área de saúde. Falta definição, entendeu? Eles entendem que o núcleo seja um lugar para atender crianças com problema (Fábio - 14/02/09).

O que Fábio disse acima é bastante representativo do que acontece no núcleo, uma vez que, para muitos entrevistados, esse espaço é destinado a realizar atendimentos de crianças com dificuldades. É possível, assim, inferir que, para Fábio, o núcleo deve exercer outro papel que se distancia da prática de atendimentos.

Foi possível verificar que vários entrevistados apresentaram dúvidas sobre aquilo que o núcleo deve ser e fazer e que as divergências sobre isso se constituem em um empecilho para o trabalho do núcleo, uma vez que intervenções bastante discrepantes ocorrem entre seus profissionais.

Conforme exposto, este aspecto e assunto permearam nossas discussões em diversos momentos. Considero que isso se fez presente quando, por exemplo, discutíamos as funções de cada especialidade no núcleo e as compreensões sobre as queixas escolares e sobre como eram realizadas as avaliações e intervenções tanto no núcleo como nas escolas, e também quando discutíamos algumas situações específicas de algumas crianças. As intervenções e finalidades do plantão realizado no núcleo, bem como a forma de realizarem uma orientação ao professor, também se constituíram, para mim, em possibilidades de reflexão sobre as funções que o núcleo deve desempenhar.

Assim, acredito que alguns funcionários do núcleo reconheceram a importância deste local estar envolvido com e no contexto escolar. Sobre isso, uma funcionária me disse:

Eu acho que é como eu tinha falado antes, a proposta de ir para as escolas é muito legal. Acho que hoje não tem como fazer o trabalho do núcleo se não for assim (Verônica - 17/08/09).

Porém, esta mesma funcionária aponta alguns entraves para que isso se concretize. Para ela, assim como também para outros integrantes do núcleo, as pessoas, de forma geral, incluindo as que trabalham na educação, compreendem que o núcleo deve realizar atendimentos psicoterapêuticos diante das queixas escolares e, por isso, não apoiam o trabalho que começou a desenvolver junto às escolas. Assim, a mesma funcionária acrescentou:

[...] mas precisa aceitação, enfim, da Secretaria (da Educação), das pessoas que administram, para que entendam um pouco do trabalho, deem apoio, que eu acho que falta aqui é um núcleo de apoio que não tem apoio (Verônica - 17/08/09).

Sobre isso, outra integrante do núcleo se posiciona:

(O núcleo) não tem como voltar a esse modelo antigo. Parece tão antigo. Engraçado que faz tão pouco tempo que houve essa mudança, mas pra mim faz tanto tempo que já mudou e tem que

ser assim. Mas é muito difícil o trabalho. Porque a gente tem muito pouco apoio, até pouco entendimento mesmo das pessoas. Quando a gente vai com essa proposta de ajudar o professor, não é vista com bons olhos [...] é muito difícil mudar essa mentalidade de que o problema não está direcionado somente à criança. Tem outros fatores que envolvem. E essa mudança é gradativa, então tem que ter paciência. Mas não sei se as pessoas que organizam isso vão ter paciência, que coordenam isso vão ter essa paciência (Vera - 20/08/09).

A falta de apoio ao núcleo e a necessidade de ter alguém auxiliando o trabalho foram aspectos considerados. Além destes fatores, as falas acima parecem indicar que há necessidade de se alterar crenças e concepções sobre as queixas escolares e sobre o núcleo, apesar de reconhecerem que isso é algo complexo e difícil. Eles também parecem ter compreendido que a queixa escolar é um problema multifacetado, que, portanto, não envolve apenas a criança. Por isso eles requisitam, em suas falas, alguém para orientá-los:

Falta uma pessoa que direcione o trabalho e que apoie as equipes e que defina quais são os objetivos do núcleo, a demanda a ser atendida e as atribuições de cada profissional. Hoje o núcleo não tem esta pessoa. Falta um profissional que entenda aquilo que foi realizado no núcleo no ano anterior.

[...] Mas não tem mais ninguém com a gente nesse barco. Não tem! Agora, em especial este ano, não tem mais ninguém mesmo! Vocês não estão mais aqui, a nossa coordenadora não está mais aqui, [...] temo que comece a chegar muita reclamação lá e falem: “para tudo e volte como era!” (Vera -20/08/09).

Pelo exposto, é possível perceber que há necessidade de terem alguém auxiliando no trabalho que o núcleo vem desenvolvendo, bem como há necessidade de definir este local. Em contrapartida, também há o receio de que o núcleo volte a funcionar como em seu início, realizando apenas atendimentos. Isso parece indicar que, embora mudanças tenham sido realizadas, o que impactou no funcionamento do núcleo, este ainda não tem organizado e estruturado aquilo que deve realizar. Sendo assim, faz-se necessário discutir: o que deve ser o núcleo educacional? Quais seus propósitos, objetivos e funções? Discutirei isso no capítulo 7, quando aproveitarei para apresentar aquilo que

considero que seja um núcleo possível e mais eficaz quando se pretende acolher as queixas escolares.

Para finalizar este tópico, mencionarei outras situações que foram apontadas como problemáticas.

Uma das gestoras que, na época, trabalhava na Secretaria da Educação considerou que um dos problemas do núcleo é a divergência de opiniões entre os próprios profissionais sobre aquilo que consideram que seriam suas funções. Ou seja, essa gestora reforçou, com sua fala, o que foi discutido anteriormente e que se constitui em uma problemática intensa. Afinal, se não há uma definição clara sobre o núcleo educacional e sobre aquilo que devem desempenhar, divergências ocorrerão. Segundo a entrevistada, isto é percebido pelas escolas, o que contribui para que desvalorizem o trabalho do núcleo. Assim, ela apontou que:

Alguns acreditam que eles devam ser parceiros do professor e construir uma prática junto. Outros acham que o aluno deve ser avaliado, deve ser tratado como se fosse uma patologia mesmo, e se distanciam da opinião da escola, do professor, de ver como as pessoas (na escola) estão trabalhando, o que ele (professor) precisa (Catarina - 23/04/09).

Considero que as divergências que foram acima apontadas acontecem ainda entre os diferentes profissionais que trabalham no núcleo. Penso também que isso é bastante desfavorável para o núcleo, bem como para toda a rede municipal, incluindo os alunos, pois ainda persiste a compreensão de que as queixas escolares devem ser tratadas individualmente, por meio de intervenções medicamentosas e/ou por meio de psicoterapias.

Outra situação-problema que foi mencionada diz respeito às faltas das crianças nos atendimentos ao núcleo e às das escolas nos plantões, à dificuldade de relacionamento entre o núcleo e escolas, aos pedidos de exoneração dos cargos, bem como à queixa de que o trabalho que o núcleo desenvolve não é ainda eficaz. Cabe destacar que tais problemas se assemelham àqueles que Moraes e Souza (2001) encontraram quando realizaram um trabalho que envolveu uma equipe multiprofissional da saúde em interlocução com a educação mediante a queixa escolar.

Mediante tantas dificuldades, será minha intenção apresentar posteriormente, no capítulo 7, algumas alternativas que possam auxiliar na construção de um núcleo cuja estrutura e organização sejam mais eficazes na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de todos e na relação cooperativa com a escola.

6ª DIMENSÃO - DEMANDA

Esta dimensão teve como propósito conhecer a demanda que o núcleo recebe e o que os participantes consideravam que o núcleo deveria receber.

3 - Acolhimento de uma demanda diversificada

Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram quais seriam as demandas que o núcleo deve receber.

Os entrevistados mencionaram que o núcleo deve acolher uma demanda diversificada. Assim, queixas diversas, como problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem, distúrbios, entre outros, foram consideradas, por muitos, como sendo de responsabilidade do núcleo. No entanto, conforme discutirei, há muita divergência em relação aos entrevistados.

Para fazer tal discussão, faz-se necessário esclarecer que o núcleo recebe grande quantidade de encaminhamentos direcionados principalmente ao psicólogo e, em sua maioria, a queixa diz respeito a problemas comportamentais e as às dificuldades de aprendizagem. Isso está condizente com o que alguns estudos nos apontaram, como, por exemplo, os publicados por Scortegagna e Levandowski (2004), Moraes e Souza (2001), Cabral e Sawaya (2001) e Neves (2009).

Sobre isso, Carla disse:

Olha, problema de comportamento, falta de atenção, concentração, apatia, [...] dificuldade de aprendizagem são os maiores, só que são mais estes, pais separados até que diminuiu um pouco (18/09/09).

As dificuldades de aprendizagem ou de comportamento foram apontadas por alguns dos entrevistados como sendo problemas difíceis com os quais as escolas não conseguem trabalhar. Sendo assim, para esses entrevistados, tais problemas precisam de intervenções especializadas, cabendo ao núcleo resolvê-las.

Eu acho que o núcleo, o próprio nome diz, é núcleo de atendimento. A demanda são os casos de dificuldade de aprendizagem, de comportamento, que fogem das questões pedagógicas ou que fogem do pedagógico que você consiga trabalhar. Acho que aí entra o núcleo, pra algo mais especializado, pra algo técnico mesmo, que foge da função do professor, do coordenador, do diretor da escola, essa deveria ser a função do núcleo [...]. Eu acho que quando foge da situação do ambiente escolar, acho que aí entra o núcleo, em situações difíceis, de comportamento, de aprendizagem, de dificuldades muito maiores, aí entra o núcleo (Flávia - 22/06/09).

Explicações sobre tais queixas foram feitas pelos entrevistados. Foi possível perceber que alguns profissionais do núcleo, assim como das escolas, atribuem a responsabilidade das dificuldades à família e/ou à própria criança. As falas de uma assistente social e de uma coordenadora de uma escola de ensino infantil, respectivamente, expressam isso:

Mais a questão do comportamento que eu vejo, a questão de não acompanhar, não acompanhar os estudos, o ensino que está sendo dado na sala de aula. E a Fonoaudiologia que principalmente na área de infantil, tem muito. E tudo isso está associado sempre ao problema social, à estrutura social da família, à composição, à degradação, assim, pais separados... Então, você vai buscar os pais, eu percebo assim, que tem muitos pais presiregistro ampliados, que são presos, então o contexto todo, todo, mesmo. O caso tem sempre um ato social, dificilmente é um caso ou outro que vem, que não tem comprometimento social, ou renda per capita baixa (Vera - 26/02/09).

Eu acho que a fono (...) é muito importante, porque são muitos problemas com fono que a gente percebe hoje nas crianças, elas necessitam da fono. Eu acho que psicólogo bastante, porque as crianças que eu tive contato são de classe baixa ou baixíssima, e que vem de uma família de uma estrutura familiar com muitos problemas afetivos, então o papel do psicólogo nesta hora é muito importante (Solange - 25/03/09).

Assim como estas duas entrevistadas, muitos outros profissionais têm feito as mesmas considerações quando explicam as queixas escolares. Vários foram os autores que revelaram a ocorrência disso, entre eles Patto (1991; 2005); Moyses (2001) e Rocha (2004).

Entendo que, se para tais profissionais estas são as atribuições em relação às queixas apresentadas pelas crianças, a função que consideram que o núcleo deva desempenhar é de atender tais crianças ou suas famílias na tentativa de auxiliar na problemática apresentada. Sendo assim, faz-se necessário destacar que as queixas escolares estão sendo compreendidas por esses profissionais de maneira parcial e, em muitas situações, equivocadamente. Ressalto, então, que a escola e os demais fatores que se relacionam com as queixas não estão sendo considerados.

Em decorrência disso, reafirmo, mais uma vez, a necessidade de discutir junto à Educação, com as escolas e com o núcleo o fracasso escolar. Torna-se urgente fazer tal problematização, uma vez que os envolvidos com a educação precisam compreender que o fracasso escolar é muito mais determinado por mecanismos institucionais e políticos, do que por questões individuais e familiares (SOUZA, 2010; SOUZA, CUNHA, 2010).

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que discutir o fracasso escolar implica em pensar sobre as queixas que o núcleo recebe e sobre aquilo que ele deve fazer. Ou seja, a discussão envolve a necessidade de problematizar as concepções que se tem a respeito das queixas escolares.

Desta forma, Claudinéia e eu problematizamos essas questões na tentativa de desconstruir mitos que ainda se perpetuam e que continuam responsabilizando as crianças e as famílias pelo baixo aproveitamento escolar dos alunos que são ao núcleo encaminhados. Considero que essa discussão apenas se iniciou e, portanto, necessita de tantas outras conversas e problematizações.

Desconstruir aquilo que está cristalizado em forma de crenças, convicções e mitos demanda tempo. Demanda também muito estudo, dedicação e empenho daqueles que acreditam que mudanças são possíveis, afinal compreender a complexidade do funcionamento educacional e os múltiplos fatores que estão

envolvidos com a queixa escolar é bastante trabalhoso, difícil e complexo. Afinal, o que é exatamente o núcleo educacional? O que este deve fazer? Que tipo de serviço deve oferecer? Atendimento clínico? Mas ele não oferece apoio? Deve oferecer trabalhos preventivos?

Estes foram questionamentos que se tornaram comuns em nossas reuniões e que pudemos (Claudinéia e eu) presenciar e discutir junto com os profissionais. Assim, discutíamos o que consideravam que o núcleo deveria receber como demanda e quais seriam as suas intervenções.

Porém, antes de apresentar como fomos dialogando com estas questões, faz-se necessário contextualizar, desde o início, como o núcleo foi compreendendo e lidando com a demanda que era a ele encaminhada.

Conforme exposto, o núcleo foi idealizado e criado para atender as dificuldades de crianças encaminhadas pelas escolas, pois estas não sabiam como trabalhar com tais crianças. Encaminhar ao núcleo foi a proposta que este local fez às escolas, ou seja, contribuiu para disseminar a compreensão de que os problemas que enfrentam devem ser resolvidos externamente à instituição escolar. Além disso, a proposta do núcleo contribuiu para perpetuar a ideia de que as especialidades do núcleo, em especial a Psicologia, poderiam resolver a situação encaminhada, por meio de atendimentos, como é o caso da psicoterapia. Ou seja, novamente as concepções tradicionais sobre a queixa escolar e sobre a Psicologia se reeditaram por meio dessa forma de funcionamento inicial do núcleo.

Foi no ano de 2004 que a policlínica e o núcleo se reuniram e estabeleceram um acordo sobre a demanda que cada local atenderia. Neste, ficou decidido que o núcleo deveria atender todas as crianças da rede municipal, ou seja, do ensino infantil e fundamental até o 5º ano, uma vez que o ensino é municipalizado até este período. Os demais anos de escolarização são de responsabilidade do Estado e, portanto, a demanda advinda de alunos do 6º ano em diante não seria de responsabilidade do núcleo e sim da policlínica. Ou seja, excluíram-se dos atendimentos da policlínica as crianças que frequentavam o ensino municipal.

Nota-se que essa divisão foi feita de acordo com o que os profissionais julgavam ser de sua responsabilidade, ou seja, atender a demanda municipal ou estadual compete aos funcionários concursados dos respectivos setores públicos.

Assim, é possível verificar que as especificidades do psicólogo que atua na saúde ou na educação mediante o recebimento da queixa escolar não entravam em discussão. Era comum, nesse momento, o núcleo e a policlínica receberem as queixas das escolas e atenderem clinicamente os casos encaminhados. Psicodiagnóstico, psicoterapia individual ou em grupo e orientação aos pais eram intervenções frequentemente realizadas pelos psicólogos dos dois estabelecimentos.

Tais procedimentos reproduzem o que Bueno; Moraes; Urbinatti (2001) e Souza (2001; 2007b) já revelaram sobre as intervenções de psicólogos quando se deparam com encaminhamentos escolares.

Constata-se, então, que a divisão proposta entre o núcleo e a policlínica sobre a demanda que cada setor acolheria foi feita de maneira a desconsiderar as reflexões sobre as produções da queixa escolar. O que consideraram foi apenas se a criança encaminhada pertencia ao ensino municipal ou não. Caso a criança estudasse na rede municipal de ensino, o núcleo se responsabilizaria por ela, caso pertencesse à rede estadual, era a policlínica que a atenderia.

Este fato revela um equívoco sobre o papel desempenhado por psicólogos mediante o recebimento das queixas escolares. Isso pode ser explicado pelo fato de que tanto o núcleo, que pertence ao setor educacional, como a policlínica, que pertence à saúde pública, desenvolviam o mesmo tipo de intervenção diante do recebimento da queixa escolar. Ou seja, ambos realizavam uma prática clínica tradicional e, portanto, desconsideravam o contexto escolar, tanto na compreensão da produção de tais queixas como na intervenção realizada. Este tipo de intervenção está condizente com aquilo que ainda realizam muito psicólogos, conforme apontaram Freller, Souza, Angellucci e col. (2001) e Collares e Moyses (2008).

Conforme expus, pouco contato era estabelecido entre o núcleo e as escolas, havendo um desconhecimento das especificidades de cada uma delas.

Sem conhecer as escolas das crianças que lhes eram encaminhadas, ambos (núcleo e policlínica) continuaram realizando suas intervenções isoladamente e reforçando a divisão que haviam estabelecido.

Isso revela o desconhecimento das especificidades do papel do psicólogo mediante a queixa escolar. Este desconhecimento e confusão em relação ao papel do psicólogo foi tema de discussão de vários autores e se constitui ainda em problema que deve ser ainda bastante debatido.

Boarini (1996, p. 104) foi uma das autoras que contribuiu com esse tipo de debate e revelou que as práticas adotadas por psicólogos ao receberem a queixa escolar revelam a falta de clareza sobre o que devem realizar. Para ela, o psicólogo

[...] não tem claro os limites de sua intervenção, na área da saúde mental, ao nível das UBSs, levando-o a aceitar uma demanda que, via de regra, não deve ser atendida na saúde pública, como é o caso das crianças com dificuldades escolares.

Além disso,

A justificativa para o atendimento às crianças encaminhadas pela escola, cuja queixa são dificuldades escolares, grosso modo, apresenta-se como uma declarada falta de percepção 'do que fazer e a quem atender' e daí atende-se e se oferece tratamento a problemas que não se configuram como transtorno mental (Boarini, 2000, p. 69).

A autora revela, em sua explanação, a confusão que ocorre em relação ao papel do psicólogo e isso está condizente com o que o núcleo e policlínica também vivenciam. Apresento abaixo uma fala de Rosa, uma das profissionais do núcleo, que expressa as incertezas dos profissionais sobre a demanda que cada estabelecimento deve receber:

Essa definição saúde e educação às vezes me deixa muito em dúvida. *Em relação a isso, quando aconteceu da criança vir, semana passada mesmo veio uma criança e a mãe fala que não aprende, não aprende, e lá na Bahia ele ficou 5 anos no primeiro ano, 5 anos. E, a partir daí, ele deixou de acreditar nele mesmo, ela rejeitou essa criança, fica com a avó, o pai se drogava perto dela, ela chegou a ver os policiais atirando no próprio pai e, daí quando a avó deu um basta, o ano passado, mandou a criança, o menino pra cá. Então ela veio com o menino, e a gente consegue, assim, pelo menos eu estou observando, olha quanta rejeição,*

quanta coisa aconteceu com esse menino, com 10 anos. Então a questão era só aprendizagem? Seria um caso pra educação? Seria um caso pra saúde? Então, quando eu acho que eu fico em cima do muro, o que eu faço? Eu pego! (Rosa - 17/03/09).

A fala acima, além de expressar a confusão estabelecida, demonstra que, enquanto este assunto não for debatido, a dificuldade continuará. Apresento abaixo *outro acordo* que foi estabelecido entre núcleo e policlínica, ou seja, entre Educação e Saúde, e que servirá para exemplificar o tamanho da confusão instaurada.

Ficou estabelecido que o núcleo apenas atenderia as queixas escolares e que demais problemáticas ficariam como sendo responsabilidade da policlínica. Assim, por exemplo, crianças que apresentassem depressão e que necessitassem de intervenções médicas ou mesmo psicoterápicas deveriam ser atendidas por profissionais da saúde pública, como é o caso da policlínica.

Penso que isso seja um avanço, uma vez que os profissionais, ao estabelecerem o novo acordo, parecem reconhecer que crianças que não apresentavam problemática escolar não deveriam ser pelo núcleo acolhidas, já que esta não é a sua responsabilidade.

No entanto, ao questionar uma das entrevistadas se seria de responsabilidade do núcleo também acolher alunos advindos de escolas estaduais cujas queixas eram escolares, recebi uma resposta negativa:

Não. Não, é até a 4ª série mesmo (Carla - 18/10/09).

Cabe ressaltar que o novo acordo estabelecido não envolveu o questionamento sobre a produção do fracasso escolar e sobre as devidas intervenções que psicólogos devem realizar a partir das queixas escolares recebidas.

Assim, para mim, a problemática continua e é isso que deve ser questionado: qual a função do núcleo educacional e de profissionais (e, no caso, ressalto os psicólogos) que trabalham na saúde pública? Ambos devem receber crianças com queixas escolares? Se a resposta for afirmativa, qual deve ser a

especificidade de cada contexto? Como devem intervir os profissionais do núcleo e qual deve ser a responsabilidade da policlínica?

Apresentarei, a seguir, aquilo que defendo que seja de responsabilidade de cada um. Farei isso embasada em alguns autores que me ensinaram a fazer tais questionamentos sobre a interlocução entre Educação e Saúde e sobre a especificidade do papel profissional do psicólogo que trabalha com questões de ensino/aprendizagem. Entre os autores, destaco Moraes e Souza (2001); Machado (2003; 2004b; 2005); Meira (2008); Cunha e Souza (2010) e Souza (2010).

Como primeiro ponto, considero que envolver o contexto escolar na compreensão da queixa e as escolas nas intervenções é essencial para ser desenvolvido por aqueles que com este tipo de demanda trabalham. Sobre isso, compactuo com aquilo que Cabral e Sawaya (2001) defenderam:

Tratar a questão dos encaminhamentos escolares como encaminhamentos da escola, buscando compreender como se processa a escolarização, é ainda um importante desafio para a Psicologia Escolar e Educacional. Será necessário, cada vez mais, lutar pela importância de compreender a queixa escolar não como mero reflexo de problemas emocionais, mas sim como fruto das relações escolares e rever o processo diagnóstico e seus instrumentos de avaliação, sob pena de darmos destinos que vão constituindo um indivíduo que se distancia cada vez mais da sua condição de ser humano e ser de direitos. Além disso, precisaremos articular ações no plano da formação profissional com as Clínicas-Escola para o atendimento de queixas escolares e articular ações entre os psicólogos que atuam na área da educação com os que se encontram na área da saúde, ampliando a compreensão do processo de escolarização e sua importância na constituição dos indivíduos.

Para que isso ocorra, faz-se necessária uma reestruturação na organização e funcionamento dos contextos que trabalham com as queixas escolares, como nos mostraram Moraes e Souza (2001). Estas autoras ofereceram alternativas de como articular trabalhos de intervenções envolvendo as escolas e a saúde em alguns municípios do Estado de São Paulo.

Assim, compactuo com as ideias e sugestões oferecidas pelas autoras de que é possível incluir e articular, na prática dos profissionais da saúde, as discussões sobre o fracasso escolar e que estas podem contribuir para

ressignificar crenças e mitos enraizados e redirecionar e transformar práticas, as quais possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida e escolarização de tantas crianças e jovens desacreditados.

No entanto, reconheço que esse percurso é longo, complexo e difícil, mas necessário de ser trilhado. Considero que junto ao núcleo tivemos, Claudinéia e eu, a possibilidade de darmos alguns passos, os quais tiveram, como pretensão, favorecer, auxiliar e melhorar a escolarização das crianças que frequentavam o núcleo.

Possibilitamos a aproximação com os profissionais que trabalham na policlínica, entre eles, psicólogos e fonoaudiólogos, para discutir esta questão. Isso é essencial quando se deseja a formação de parcerias e o trabalho articulado em rede, como defenderam Souza (2010) e Souza e Cunha (2010).

No entanto, este diálogo apenas se iniciou e precisa ser retomado para que novas conversas sejam realizadas. Problematizações sobre as queixas, o fracasso escolar e o papel da Psicologia nos setores educacionais e de saúde precisam ser ainda debatidos. Discutir qual é o propósito do núcleo e quais devem ser os papéis e funções desempenhados pelos profissionais que nele trabalham é necessário e emergente.

Acredito que tenhamos, Claudinéia e eu, iniciado essa conversa e que ela produziu alguns efeitos e mudanças.

Exemplifico isso por meio de uma alteração que considero que tenha ocorrido com alguns integrantes do núcleo que diz respeito a uma movimentação, desestabilização em suas crenças e convicções de qual seria o papel do núcleo. Verifiquei que, entre todos os profissionais entrevistados, apenas os profissionais que integram o núcleo apontaram como sendo de extrema necessidade discutir os propósitos desse local, ou seja, quais seriam seus objetivos e funções. Isso para mim expressa um movimento interessante e importante e atribuo parte da responsabilidade ao fato de terem participado das discussões que mediamos.

Faço tal consideração, pois constatei que alguns dos profissionais começaram a apresentar inquietações, dúvidas e incertezas sobre aquilo que o núcleo deve acolher e sobre as intervenções que devem realizar. Já fiz uma

discussão referente à indefinição do núcleo no tópico anterior e, conforme expus, tal indefinição foi apontada pelos profissionais como um problema que precisa ser brevemente resolvido, pois consideram que ele prejudica o trabalho que devem realizar. Assim, Lia me disse:

Houve muita divergência em termos assim de nomenclatura, então, por exemplo, o núcleo é o núcleo de atendimento ou ele é um núcleo de apoio? [...] Então eu estou muito nessa reflexão. E esse ano (2009) eu chamei o coordenador e falei que a gente precisa definir o que é núcleo (Lia - 25/03/09).

A gente não definiu nossos papéis ainda, ou seja, a gente é apoio ou atendimento? [...] Então eu acho que a gente não tem uma estrutura nos papéis ainda e nem um protocolo de funções, então quem vai para o núcleo nessas circunstâncias, nessas situações, a gente não tem, então isso fica amplo pra nós, então a gente fica cobrindo tudo, a gente não tem que cobrir tudo, quando vem um encaminhamento médico eu não tenho que atender, médico é saúde, então ele tem que ser atendido na saúde (Lia - 25/03/09).

Pelo exposto, verificam-se as inquietações dos profissionais e suas tentativas em definir aquilo que o núcleo deve ser e aquilo que deva receber de demanda. Considero que somente quando se consegue alterar as concepções dos profissionais acerca das queixas escolares é que se conquistam transformações em suas práticas profissionais. Parece-me, então, que as incertezas apresentadas por eles em relação ao núcleo já se constituem em um avanço, pois anteriormente à assessoria parece que isso não ocorria.

Dessa forma, movimentamos, questionamos, refletimos e dialogamos. Também discordamos e ouvimos as diferentes vozes e saberes. Concepções e práticas foram alvo de nosso foco. Isso pode produzir rupturas e desestabilizar saberes há tempos cristalizados.

Este movimento resultou em algumas compreensões sobre a demanda que o núcleo deve acolher. Divergências entre os profissionais revelaram-se e demonstraram as diferentes concepções sobre uma demanda diversificada que consideraram que o núcleo deve receber e trabalhar.

Para alguns profissionais, o núcleo deve acolher toda e qualquer queixa, independente desta se relacionar ou não com a escola, desde que as crianças estejam matriculadas no ensino infantil ou fundamental até o 5º ano.

Sobre isso, disseram-me:

Então, isso é complicado... Teria que ser todas as crianças matriculadas na rede municipal do maternal, do berçário até quarta série, independente da dificuldade que ela apresenta (Clara - 27/02/10).

Outros discordam disso, pois consideram justamente o oposto, ou seja, que o núcleo deve acolher apenas as queixas escolares, ou seja, aquelas encaminhadas pelas escolas.

A princípio seriam as queixas que estariam envolvidas diretamente com a escola. Às vezes com alguma dificuldade de aprendizagem e tudo. Mas a gente acaba pegando algumas coisas que muitas vezes não têm uma ligação direta. A gente como fono atende muita criança que tem trocas na fala, só que não necessariamente está influenciando na aprendizagem dela. Algumas sim, a gente vê que inclusive troca na escrita, tudo. Mas nem todas. Seria só um problema de fala mesmo, uma alteração na fala. (Mariana - 06/03/09).

Embora os profissionais apresentem divergências entre si, alguns parecem mais convictos da demanda que o núcleo deve atender. Assim, consideram que as crianças que sofrem de encoprese, ou enurese, ou que foram abusadas sexualmente devem receber a devida atenção e atendimento dos profissionais que trabalham na saúde pública.

Concordo com isso, ou seja, que tais casos devem ser atendidos pela saúde, como é o caso da policlínica. Considero ainda que a criança, ao apresentar estes tipos de sofrimento, deve ser atendida pelo município no setor da saúde pública, independente dela estar matriculada na rede municipal ou estadual de ensino. Desta forma, defendo que a divisão das responsabilidades não deve estar atrelada ao nível de ensino que a criança frequenta, conforme acordado entre eles. A discussão sobre tal aspecto deve necessariamente envolver a concepção que se tem sobre qual deve ser a função de cada setor envolvido, no caso, educação e saúde.

Além disso, defendo que o núcleo educacional não deve realizar intervenções psicoterápicas para auxiliar, por exemplo, a problemática da encoprese ou do abuso sexual sofrido. Defendo e ressalto que isso é papel do

psicólogo da saúde. O papel dos profissionais do núcleo, neste caso, seria envolver as escolas na discussão destes problemas sempre que elas requisitarem. Assim, compreendo que, por meio de discussões coletivas a serem realizadas com todos da comunidade escolar, assuntos diversos podem ser debatidos e, com isso, o auxílio oferecido ao contexto escolar pode ser favorável a todos.

Em nossas reuniões, foram debatidas diversas problemáticas, como sexualidade infantil, abuso sexual, morte, separação dos pais e o modo como a escola compreendia e lidava com elas. Refletíamos, assim, sobre as diferentes intervenções que o núcleo poderia fazer nas escolas quando estas traziam as queixas acima.

Alguns parecem compartilhar conosco (comigo e com a Claudinéia) de que o núcleo deve trabalhar com a escola e que os casos que envolvam outras intervenções, como as psicoterápicas, devem ser à saúde encaminhados. Sobre isso, Fábio disse:

Os casos que são especificamente clínicos [...] eu acho que tem que ser a saúde. Então eu acho que o núcleo superlota e que às vezes a gente acaba não dando conta do trabalho porque tem que suprir essa demanda (Fábio-14/02/09).

Uma das psicólogas do núcleo também se posiciona e expõe aquilo que considera ser de responsabilidade do núcleo:

Escola. Escola, o que envolve escola? Eu acho que envolve professor, coordenador, diretor, alunos e pais [...].

No entanto, ela fez outra consideração:

[...] uma equipe pra 11 escolas eu já acho muito, que é o atual. Então a ideia é montar pelo menos uma, duas equipes, e acho que três escolas que dá pra gente trabalhar muito legal, porque aí você faz projetos (Lia-10/08/09).

A psicóloga considerou que o núcleo deve atender a escola e realizar projetos e intervenções neste local. Para ela, todos devem estar envolvidos, ou seja, professores, coordenadores, diretores, alunos e pais. Compactuo com isso e defendo que o núcleo deve trilhar seus caminhos para que isso se concretize. Acredito que ele deva ir se estruturando para que esta proposta se efetive cada

vez mais. Intervenções nas escolas e maior proximidade é o que o núcleo deve buscar.

Porém, conforme exposto pela psicóloga cuja fala foi exposta acima, para que os trabalhos junto às escolas sejam mais efetivos, deve-se reduzir o número de escolas atendidas por equipe. Relembro que, inicialmente, este foi nosso propósito. Claudinéia e eu considerávamos que seria mais adequado se as equipes tivessem ficado responsáveis por apenas algumas escolas. No entanto, naquele momento recusaram nossa proposta.

Outro aspecto mencionado diz respeito à importância dos profissionais do núcleo conhecerem o contexto escolar e, como proposta, enfatiza a necessidade de fazerem um levantamento de necessidades por meio de pesquisas. Sobre isso, Lia disse:

Eu acho que a partir do momento que você conhece o ambiente, você conhece a sua clientela, você vai saber como se trabalha, porque, se você, não adianta falar que é periferia, tudo tem o mesmo problema, a necessidade dessa clientela que é diferente. Então eu acho que se eu montasse o núcleo, eu iria trabalhar com as necessidades daquela escola [...] a necessidade de uma escola é completamente diferente de outra [...] Então eu enxergo assim o núcleo hoje, tem que trabalhar com necessidade e não ser tudo geralção (Lia-10/08/09).

Compactuo com as ideias defendidas acima, pois, conforme apontou Machado (2003), é necessário que cada contexto seja compreendido para que propostas realizadas sejam condizentes com suas necessidades. Souza e Cunha (2010) evidenciam alguns princípios que devem ser considerados como norte quando se deseja trabalhar com as queixas escolares.

Portanto, como forma de continuar debatendo esta importante questão, apresentarei, no capítulo 7, a forma como considero que o núcleo possa se organizar para intervir cada vez mais em benefício do processo de escolarização. Será nesse momento que considerarei aquilo que será possível propor ao funcionamento do núcleo para que ele continue a caminhar em direção ao seu verdadeiro papel: auxiliar o contexto escolar e desenvolver trabalhos nas escolas.

Farei tais considerações e, para tanto, estarei embasada teoricamente em alguns autores que defendem que:

A construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar deverá considerar como fundamentais: a) a demanda escolar como ponto de partida de uma ação na escola; b) o trabalho participativo com todos os setores do processo educativo; c) o fortalecimento do trabalho do professor/educador; d) a análise coletiva dos diferentes discursos presentes na escola e nos processos escolares/educacionais em busca do enfrentamento dos desafios produzidos pela demanda escolar (CABRAL; SAWAYA, 2001).

7ª DIMENSÃO: NÚCLEO IDEAL

Esta dimensão teve como propósito conhecer o que os participantes almejam e fariam se pudessem construir um núcleo ideal.

1 - Condições favoráveis de trabalho

Esta categoria engloba todas as respostas que indicaram as condições favoráveis de trabalho como pertencentes a um núcleo ideal.

Espaço físico adequado, transporte disponível e suficiente, melhor remuneração, mais recursos materiais, melhor investimento profissional, ter continuidade da assessoria, ter alguém na coordenação que fosse um líder, maior integração entre os funcionários, maior quantidade de profissionais, menor número de escolas por equipes e atuação profissional contínua nas escolas foram aspectos apontados por vários dos entrevistados. Estes consideraram que, se tais aspectos fossem conquistados, o núcleo educacional efetivaria um trabalho mais adequado.

Mediante tais considerações, faz-se necessário pensar em alternativas e, portanto, em propostas que possam ser realizadas pelos integrantes do núcleo no processo de reivindicação de melhores condições de trabalho. Para tanto, defendo, assim como Sirino (2009), que toda proposta necessita de discussões coletivas e que deve sempre vir acompanhada de argumentos que a justifiquem.

Propostas já foram efetuadas pelos funcionários do núcleo e foram atendidas. Ou seja, ações foram feitas e as reivindicações solicitadas foram

acatadas. Como forma de ilustrar tal acontecimento, menciono o pedido da manutenção do transporte quando a Secretaria da Educação o retirou. Impedidos (por este motivo) de continuarem os trabalhos nas escolas, os profissionais do núcleo se organizaram e conseguiram recuperar o transporte que utilizavam.

Faz-se necessário ressaltar tal ação e conquista, uma vez que ela expressa que mudanças são necessárias e possíveis de acontecerem, desde que o grupo de profissionais esteja convicto daquilo que desejam. Sendo assim, defendo que solicitações devem ser feitas e deverão vir acompanhadas de propostas fundamentadas, estruturadas e organizadas coletivamente.

As reivindicações devem ser apresentadas ao setor responsável, no caso do núcleo, à Secretaria da Educação. Uma das solicitações que vários dos integrantes desse estabelecimento nos fizeram foi sobre a necessidade de terem um coordenador que se comporte como líder. Solicitaram também um assessoramento externo, pois reconheceram que precisam deste tipo de apoio.

Desta forma, estão requisitando agentes mediadores que possam auxiliá-los e apoiá-los. Sobre isso, disseram:

Eu acho que nós do núcleo, a gente tem que ter alguém pra nos acolher [...], por exemplo, a assessoria, a coordenadora (antiga), todo mundo ajudava a gente a pensar. Hoje a gente não tem isso, eu sinto essa falta. Então é muita coisa pra gente resolver sozinha [...] Eu tenho saudades da assessoria, e eu tenho saudades da antiga coordenadora, [...] a gente vê que vocês estavam presentes ali, toda semana, toda semana tinha reunião [...]. Agora, hoje não. Ninguém está ali e a gente não sabe a quem recorrer (Lia - 10/08/09).

Concordo que seria favorável para o núcleo ter alguém mediando as discussões e por isso considero essencial que os funcionários reivindiquem espaços de discussões coletivas conforme aconteciam quando éramos assessoras. De acordo com Sirino (2009) e Soligo (2002), um trabalho permanente de reflexão conjunta é imprescindível, pois possibilita que ações coletivas sejam realizadas. Assim, mudanças e transformações podem ser mais facilmente conquistadas quando todos os agentes envolvidos estão unidos em busca de um mesmo propósito.

Outros aspectos, além do transporte e de um agente mediador, foram também mencionados pelos entrevistados, tais como a necessidade de ter espaço físico adequado, melhor remuneração, mais recursos materiais e melhor investimento profissional. Estas necessidades estão condizentes com aquelas que Conceição e Camargo (2001) encontraram no trabalho que realizaram com profissionais de uma Unidade Básica de Saúde. O descaso público em possibilitar melhorias ao setor educacional e da saúde é conhecido e é vivenciado pelos seus profissionais. No núcleo educacional não foi diferente, pois esta realidade se repete e, por isso mesmo, precisa ser questionada.

Buscar soluções práticas diante das reais condições de trabalho ofertadas é algo que os profissionais dos setores públicos devem fazer sempre. A luta diária para que os trabalhos por eles desenvolvidos sejam efetivados adequadamente deve permear a preocupação de todos. Portanto, considero que questionar e problematizar tais condições e reivindicar melhorias é função de qualquer trabalhador e, portanto, esta luta deve-se fazer presente no cotidiano do núcleo.

Acredito que um dos primeiros passos a serem percorridos nesta busca diz respeito à necessidade de dialogarem sobre o descrédito e desvalorização do trabalho que o núcleo realiza. Foram muitos os profissionais que se queixaram disso e, conforme exposto, pude presenciar a intensidade desta situação. Compreender os motivos desta ocorrência é fundamental, pois ela se atrela às concepções e expectativas que as pessoas têm em relação ao núcleo. Discuti-las poderá favorecer novas compreensões sobre do núcleo e do que ele deve oferecer à população. Para tanto, apresentarei abaixo o conjunto temático que está aliado a essa discussão.

2 - Núcleo ideal é definido e valorizado

Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram que um núcleo ideal tem definidos objetivos, papéis e funções. Além disso, temático engloba a necessidade do núcleo ser valorizado.

Foi possível verificar que os profissionais que trabalham no núcleo estão clamando para que sejam definidos os propósitos desse estabelecimento. Verifiquei também inúmeras contradições, divergências e indefinições entre os entrevistados sobre quais devem ser os papéis, funções e práticas realizadas por esse local. Expectativas diferentes sobre aquilo que o núcleo deve ser e realizar contribuem para perpetuar a confusão sobre este local de trabalho. Como consequência dessa situação indefinida e divergente, frustração, cobrança e descrédito perante o trabalho que realizam acabam sendo uma constante na rotina de vida dos profissionais que trabalham no núcleo.

Verifiquei que, para alguns dos entrevistados, como, por exemplo, professores, o núcleo deve ser responsável por resolver os problemas encaminhados. Colocam-no como o salvador da pátria e, quando isso não ocorre, as frustrações imperam. Resolver os problemas encaminhados e oferecer atendimentos ininterruptamente foi o que dois participantes consideraram que um núcleo ideal deveria oferecer.

Eu acho que o núcleo ideal é aquele que resolve realmente todas as dificuldades do aluno, da escola, da criança, e que possa ser realmente um apoio pro meio escolar, fono, psicóloga, que ele possa ter realmente esse apoio necessário, seria a solução imediata (Flávia - 22/06/09).

[...] Atendimento assim direto, das 7h às 18h da tarde sem interrupção [...] (Jéssica - 02/03/09).

Percebe-se que o desejo (utópico) é que o núcleo solucione o problema de imediato. Este se encontra na criança e cabe aos profissionais especializados do núcleo resolvê-lo. Os atendimentos (clínico-terapêuticos) devem ser a eles direcionados e a ajuda ao professor deve ser dada para orientá-lo a lidar com a problemática.

Pelo exposto, é possível constatar que está presente a individualização da queixa escolar e a normatização da vida humana. Esperam-se soluções imediatas diante dos problemas encaminhados e frustrações acontecem, pois as expectativas não são satisfeitas. Isso contribui para que o núcleo seja visto como

um lugar de pouco valor e reconhecimento, afinal, aquilo que dele se espera não é realizado.

Verifica-se que a complexidade dos fatores que envolvem a queixa não é considerada e, desta forma, só podem esperar que o núcleo funcione como aquele que resolve os problemas das crianças que as escolas encaminham. Alterar tais convicções requer que isso seja explicitado e problematizado. Reverter a lógica da patologização e afastar o núcleo da missão (impossível) a ele atribuída (resolver a queixa escolar por meio de práticas individualizadas e adaptacionistas) é algo emergente e essencial.

Somente por meio de discussões coletivas isso poderá se concretizar, uma vez que reflexões poderão contribuir para desestabilizar certezas há tempos cristalizadas. Acredito que isso poderá fazer com que as pessoas reconheçam que o núcleo está sendo o depositário de problemáticas que são vivenciadas no sistema escolar. Portanto, retirá-lo deste lugar é algo imprescindível.

Outros “núcleos ideais” foram “construídos” e, por meio disso, foi possível compreender o que entendem sobre as queixas escolares e sobre as funções que atribuem ao núcleo educacional. Diferente do exposto acima, outras idealizações foram propostas. Apresentarei isso por meio do conjunto temático que segue.

5.3 Desenvolve intervenções diversas e em locais internos e externos ao núcleo

Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram que o núcleo ideal deve desenvolver um trabalho diversificado e em diferentes locais.

Mencionarei as estratégias e considerações que os entrevistados apresentaram para a construção de um núcleo ideal para posteriormente discutí-las. As diversidades de possibilidades apontadas revelam as divergências de aquilo que o núcleo deve ser, conforme pode ser verificado por meio das considerações abaixo.

- O núcleo ideal realizaria os atendimentos neste local e as demais intervenções nas escolas:

Então, eu acho que o núcleo deve ser um local de atendimento, de investigação, de clínica. Os dias que são de visita (escolar), não precisa estar no núcleo. Pode ir para as escolas, vai direto para as escolas. (Fábio - 14/02/09).

Acho eu que seria mais ou menos o que está aqui mesmo. Com uma equipe multiprofissional, vários profissionais, mas com esse objetivo, mais voltado pra prevenção do que pro atendimento clínico. Que eu acho que é válido. Não que não precise do atendimento clínico, mas a gente pode diminuir bastante essa demanda (Mariana - 06/03/09).

- O núcleo ideal realizaria um trabalho na escola e não faria atendimentos:

Eu acho que não teria essa oportunidade do atendimento, só prevenção. [...]. Acho então que o núcleo seria o suporte pras escolas, poderiam ter os profissionais lá [...] mas então a gente não abriria o espaço pro atendimento e sim ficaria só na prevenção. Porque, como a gente tem o atendimento, é mais fácil. É igual às vezes você ir ao médico e aí dá o remédio que já passa. Então eu acho que se iria mais pra prevenção (Ariane - 26/02/09).

- O núcleo ideal teria mais profissionais e estes participariam mais das rotinas das escolas e estabeleceriam parcerias com elas:

Pra mim o funcionamento ideal seria as equipes indo pra escola, trabalhando o professor (Irene - 25/03/09).

[...] oferecer um serviço mais individualizado para cada escola, um serviço de apoio maior pra cada escola (Pedro - 02/03/09).

Eu acho que eu colocaria mais profissionais, eu faria assim, eu acho que teria que ter uma equipe técnica pra trabalhar mais com o professor, pra preparar o professor de uma forma mais efetiva, pra que não mandasse qualquer criança pra ser atendida. (Solange - 25/03/09).

[...] maior quantidade de profissionais, com mais equipes, e que essas equipes pudessem ficar mais tempo nas escolas. [...] Acho que seria muito importante que o profissional pudesse participar do dia a dia da criança, na rotina dela na escola, então pra isso teria que ter muito mais equipes. Então, se eu pudesse, eu acho que o principal é ter mais profissionais pra eles poderem participar, assistente social poder ir até a casa, fazer a visita, porque se isso acaba não acontecendo ela acaba tendo uma visão parcial do problema (Lenita - 03/04/09).

- O núcleo ideal funcionaria na escola com toda a equipe para atender a demanda:

Ele estaria aqui na minha escola, seria o staff na minha escola pra essa equipe ficar aqui. Eu não queria essa equipe longe, a gente ia trabalhar, o núcleo ia estar aqui dentro, ia estar aqui com a gente. [...] Um profissional de cada equipe aqui, com todos os recursos necessários pra que se trabalhasse e atendesse a demanda, toda demanda que eu tenho aqui (Maria - 18/03/09).

- O núcleo ideal deveria ser alocado dentro da escola e cada profissional teria a sua sala:

Eu acho que teria uma sede principal e várias filiais. Se possível, principalmente dentro das escolas. Eu colocaria ali uma sala do núcleo em cada escola, de profissionais (Silvia - 01/04/09).

- O núcleo ideal é aquele que foi planejado no plano decenal, ou seja, deve-se formar polos em locais distintos da cidade para facilitar o atendimento à população, devido a maior possibilidade de acesso:

Eu não fugiria ainda do que está no plano decenal que seriam os polos [...] então teria um polo próximo pra atender as escolas naquele bairro [...] se nós tivéssemos em cada ponto da cidade um polo, redistribuído, então eu acredito que o apoio seria maior, que as visitas daquelas escolas seriam maiores. Então as pessoas chegariam nesse local com mais facilidade, sem necessidade de pegar o ônibus, que custeia muito, ou até mesmo a mãe não poderia levar, no bairro dela ela conseguiria ir até o atendimento, então isso seria o ideal. (Antônio - 06/04/09).

- O núcleo ideal não seria composto por polos, pois estes foram pensados como espaços para atendimentos:

Núcleo ideal, alguns falam de polos porque está no plano decenal. Eu não sei se seria tão bom polos, porque cada um vai se isolar num polo e não vai ter aquela união de juntar, cada um discutir casos, falar, aí viraria um núcleo de atendimento em cada lugar [...] seria um lugar pra dar apoio, não virar clínica, eu acho que teria que ter mais oportunidade de ir pra escola (Priscila).

Eu acho que se for só de prevenção não há necessidade desses cinco polos, porque eu achei que, quando pensaram nesses cinco polos, pensaram na terapia, que a criança tem que se deslocar. Mas, também, se bem que não precisaria dos polos, pra estar fazendo reuniões com pais, a gente poderia usar o próprio prédio

da escola, então aí eu acho que os cinco polos cairiam. (Clara - 27/02/09).

- O núcleo ideal deveria ter atribuições divididas entre aqueles que fazem os atendimentos e aqueles que fazem as avaliações e as visitas escolares:

Eu acho que não dá pra distinguir muito do núcleo atual. Eu acho que continuaria sendo a base igual, estaria indo pras escolas e avaliando, o que eu faria diferente eu deixaria uma equipe em respaldo, [...] no caso, pra ter mais tempo, iriam visitar, avaliar quem precisa e deixaria algumas pessoas, por exemplo, pra atender. Então essas pessoas teriam 30 horas semanais pra atender, enquanto quem fosse avaliar tenha tempo pra na verdade estar na escola [...] E daí eu acho que falta justamente essa divisão e esses profissionais.

- O núcleo ideal tem que ter uma definição se trabalhará com atendimento ou apoio:

(O núcleo ideal é) definido. Ou nós vamos só trabalhar com apoio ou nós vamos trabalhar com atendimento individual (Vera - 26/02/09).

Continuaria com mesmos técnicos, os mesmos profissionais [...] eu acho que tinha também que definir essa questão das atribuições. Todo mundo teria que rever as suas atribuições, o próprio sistema, o próprio regimento também, por que eu sou (assistente social) da educação especial, por que o outro é assistente social escolar? Então já tem que mudar toda essa estrutura, começa de lá, fazer um regimento do núcleo mesmo. Primeira coisa, ordem burocrática, ordem regimental e depois é deixar definido: o núcleo vai atender individual, ele vai ter atendimento aqui, vai ser centralizado aqui no núcleo ou o núcleo vai pras escolas, dar apoio, fazer palestras com os pais? [...] Eu acho que não dá tempo do profissional (fazer as duas coisas), ou ele fica pra atender ou ele vai na escola. Eu acho que é muita coisa, sobrecarrega, aí não dá tempo de fazer nenhuma e nem outra. (Vera - 26/02/09).

Seria primeiro estar tudo bem estruturado no papel pra depois começar. Porque com os papéis definidos, com metas, e saber onde a gente quer chegar, porque eu acho que, no fundo, no fundo, não sabe onde se quer chegar. Eu acho que tinha que ter um plano pra gente seguir do que a gente quer. Que nem nessa última reunião a gente falou sobre isso. Naquele plano (decenal) está escrito que o núcleo tem que ter cinco polos, mas e aí? Esqueceram disso? Alguém ainda sabe que existe isso? Então o objetivo é isso? O objetivo é chegar nesses cinco polos ou não é

mais? Ou isso já se perdeu? Então, eu acho que eu mudaria isso, quando eu fosse fazer ia ter uma coisa certa, um plano bem estruturado (Clara - 27/02/09).

As falas apresentadas pelos diferentes entrevistados são extremamente reveladoras e significativas, pois servem para ilustrar as diferentes visões, opiniões e concepções sobre o núcleo educacional e sobre o trabalho que este deve realizar. Além disso, as falas também revelam o intenso desejo dos profissionais para que os propósitos e objetivos deste estabelecimento sejam claramente definidos. Assim, foi possível constatar que especialmente os profissionais que integram o núcleo clamam por discussões a respeito dessa problemática.

Clamam por uma definição dos propósitos do núcleo, pois muitos parecem reconhecer que as inúmeras divergências e contradições existentes contribuem para que a confusão e indefinição sobre este local de trabalho se perpetue. Tais divergências são percebidas pela rede municipal de educação, conforme disse uma das gestoras.

Olha, eu acho que uma das grandes dificuldades, talvez a principal, seja uma divisão de crenças e opiniões dentro de uma mesma equipe de trabalho. [...] Eu acho que no núcleo cada um vai pra uma vertente [...] e essa rachadura é percebida pela rede municipal. Cada um está atuando segundo as suas crenças, segundo os seus valores e ainda não possui um projeto maior, que é o projeto núcleo (Catarina - 23/04/09).

Debater isso é fundamental para que as contradições sejam expostas, reconhecidas e refletidas. A partir disso, ações podem ser estruturadas em prol de uma nova organização para o núcleo. Entendo que é apenas por meio dessa conscientização que os agentes envolvidos (escolas e núcleo principalmente) poderão ter acesso a inúmeras divergências presentes nas concepções, práticas e opiniões sobre esse local.

Somente assim poderão perceber o quão desencontrado este lugar está e que isso impede que os trabalhos realizados caminhem para uma mesma direção. Afinal, enquanto alguns defenderam que o núcleo deve realizar apenas intervenções preventivas nas escolas, outros defenderam a necessidade deste

local intervir tanto clinicamente, por meio de atendimentos, como por intermédio de outras intervenções a serem realizadas no contexto escolar.

Além desses, outros objetivos foram estipulados ao núcleo. Alguns desejaram ter o núcleo mais atuante nas escolas, pois consideraram que participações mais contínuas como, por exemplo, nos HTPCs são importantes. Em contrapartida, outros entrevistados almejam construir um núcleo cujo funcionamento (físico) ocorresse dentro das escolas. Ter uma sala para cada profissional do núcleo alocada dentro da escola foi uma alternativa apontada por uma das professoras como forma de atender as crianças com dificuldades.

Alguns entrevistados desejaram, ainda, que as atribuições entre os profissionais fossem divididas, assim, por exemplo, um deles seria responsável por realizar apenas os atendimentos no núcleo, enquanto o outro faria a intervenção nas escolas, por meio de outras propostas de trabalho.

Outros defenderam que o propósito inicial do núcleo de ter polos distribuídos pela cidade deve ser mantido, pois consideraram que isso seria benéfico à população. Opiniões contrárias a esta também foram apresentadas e defendidas por outros entrevistados que se opuseram a essa forma de funcionamento, alegando que os polos se tornariam locais de atendimentos clínicos.

Todas estas divergências apontadas indicam que discutir os propósitos do núcleo educacional deve ser o primeiro passo, pois isso poderia contribuir com a construção de uma nova organização para este estabelecimento.

Afirmo, então, que há necessidade do núcleo ser revisto, revisitado, pois seu funcionamento atual ainda apresenta práticas que, ao invés de auxiliar no processo de escolarização da criança, contribui para excluí-la. Uma situação que ilustra tal fato é a divisão que alguns de seus integrantes fizeram entre equipes de atendimento do núcleo e equipes de atendimentos da inclusão.

Conforme apontaram Moraes e Souza (2001) por meio de situações semelhantes, estas separações contribuem para manter e perpetuar a exclusão das crianças encaminhadas e por isso mesmo precisam ser analisadas.

Assim, deve-se reorganizar o funcionamento do núcleo e desconstruir a cisão que foi criada e que separa as crianças em dois “mundos”. Um é aquele que acolhe crianças que pouco sabem (núcleo) e o outro (inclusão) é aquele que atende crianças deficientes. Mediante esta triste situação, torna-se emergente discuti-las para que seja possível criar outros movimentos e transformações. Afetar e promover rupturas nesse campo de forças é urgente e, portanto, necessário (MACHADO, 2003; 2005).

Considero que a possibilidade de trazer tal assunto à tona para ser discutido com todos os envolvidos poderá ser uma forma de auxiliar na problematização necessária: definir o que o núcleo deve ser e o que deve realizar. Considero que debater sobre o que os profissionais das equipes do núcleo e da inclusão compreendem sobre a inclusão poderá ser um caminho favorável em busca de transformações.

Defendo que, se os profissionais tiverem a possibilidade de pensar sobre isso, poderão reconhecer que a prática que separa o núcleo da inclusão produz exclusão.

Faz-se necessário discutir: como pensar em inclusão se o próprio funcionamento (com a divisão realizada) segrega e exclui? Refletir sobre isso é essencial e se constitui em um caminho possível para transformar concepções e práticas excludentes (MACHADO; SOUZA, 2001; ABENHAIM, 2005).

Reafirmo, então, que re(planejar) ações que favoreçam a reorganização do funcionamento do núcleo é necessário e possível. Considero que algumas intervenções diferentes daquelas que o núcleo realizou precisam ser (re)pensadas para que possam contribuir cada vez mais com a melhoria da qualidade do processo de escolarização das crianças e adolescentes do município pesquisado.

Reorganizar o núcleo educacional e redimensionar suas ações fez parte da proposta que Claudinéia e eu defendíamos como assessoras. Reflexões se iniciaram por meio dessa assessoria, conforme demonstrado no decorrer dos resultados já apresentados. Tive conhecimento de que um redimensionamento ao núcleo está em discussão e isso revela que os propósitos do núcleo continuam a fazer parte das reflexões deste contexto.

Foi por intermédio de contatos recentes com alguns dos funcionários do núcleo, que obtive algumas informações sobre o funcionamento deste local, o que me permitirá fazer algumas considerações e problematizações sobre ele.

Fui informada que a Secretaria da Educação apresentou ao núcleo um novo modelo de funcionamento. Segundo este modelo, a sede do núcleo educacional seria extinta e ocorreria um processo de descentralização. Ou seja, seus funcionários passariam a realizar suas atividades, inclusive os atendimentos, dentro das unidades escolares.

Por discordarem desse funcionamento, os funcionários se mobilizaram e apresentaram à Secretaria da Educação, em novembro de 2010, outras possibilidades de funcionamento para o núcleo educacional. O projeto encaminhado encontra-se no anexo 15 e, verificando as considerações que ele contém, é possível afirmar que o núcleo recorreu aos órgãos de classe, como o CRP (Conselho Regional de Psicologia) para discutir o assunto referente aos atendimentos clínicos dentro do contexto escolar.

Desta forma, os funcionários do núcleo teceram suas considerações apoiados pelos órgãos de classe. Ambos se posicionam de maneira contrária à ocorrência desse tipo de intervenção (atendimentos) dentro das unidades escolares.

Embasados nisso, fizeram as propostas e as encaminharam à Secretaria da Educação. No entanto, até o final de 2010, o núcleo não havia realizado a discussão coletiva junto à Secretaria da Educação e provavelmente reiniciará as atividades em 2011 sem ter debatido o assunto.

Discutir o redimensionamento do núcleo será fundamental e, para tanto, apresentarei, no capítulo seguinte, algumas reflexões a respeito do que o núcleo e Secretaria propõem. Apresentarei também algumas sugestões que poderão ser debatidas junto com todos os envolvidos. Por meio de discussões coletivas, as sugestões poderão ser analisadas e, quem sabe, implementadas.

Refletir sobre outra organização e sobre um novo modo de funcionamento para o núcleo educacional será o propósito do capítulo que segue.

7 REDIMENSIONAMENTO DO NÚCLEO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA 2011

As propostas que serão apresentadas e discutidas a seguir foram feitas pelos integrantes do núcleo e foram pensadas a partir de um projeto da Secretaria de Educação do município de que ele faz parte. Explicar tal projeto (brevemente) é necessário para que seja possível compreender as propostas feitas pelos integrantes do núcleo, uma vez que estão atreladas ao projeto mencionado, que é denominado *Projeto Cruzeiro do Sul*.

Este projeto foi elaborado pela Secretaria da Educação e recebeu este nome em sintonia com a constelação do Cruzeiro do Sul. Como maneira de explicá-lo, apresentarei parte das informações que obtive, mantenho-as literalmente:

O Cruzeiro do Sul é uma constelação do hemisfério celestial sul e um dos mais importantes conjuntos de estrelas do firmamento e é a menor de todas [...]. Apesar de seu tamanho, é uma das mais notáveis constelações, servindo para orientação espacial. No Brasil, o Cruzeiro do Sul é uma das mais conhecidas e pode ser vista da Terra, em forma de uma cruz. Pode ser vista também na bandeira do Brasil e no Brasão. [...] Sintonizando a harmonia positiva, o brilho e a energia de cada estrela a fim de que possamos sempre ter uma direção, aprimorar o conhecimento e buscar qualidade no processo de ensino e aprendizagem, utilizamos os pontos do Cruzeiro do Sul para estabelecer os polos educacionais no município XXX. [...] Portanto, as escolas estão reunidas em regiões (polos) estabelecidas a partir do Cruzeiro do Sul.

Mediante este projeto e devido ao fato do núcleo educacional ser um órgão vinculado à Secretaria da Educação, seus funcionários defenderam que ele *poderá* se enquadrar na organização dos polos educacionais adotada pela Secretaria. Para tanto, os funcionários do núcleo apontaram que deverão fazer algumas adequações, como é o caso da redistribuição de escolas por equipes. Eles explicaram que, ao terem o polo (região) como norte, farão a distribuição a partir dele. Ou seja, todas as escolas pertencentes a determinado polo serão de responsabilidade de uma mesma equipe.

Para eles, esta nova organização resolveria alguns problemas, como, por exemplo, o transporte. Argumentaram que, ao realizarem uma visita escolar, a equipe poderia atender, no mesmo dia, de duas a três escolas vizinhas, pois ela é que será responsável pelas escolas daquela região. Ressalto que esta não era a organização anterior e que, às vezes, duas escolas vizinhas eram atendidas por duas equipes diferentes, configurando uma divisão inadequada.

Sendo assim, compactuo com eles que a forma de organização pretendida é viável e poderá facilitar as intervenções das equipes nas escolas.

Além da decisão de se organizarem por meio dos polos, os integrantes do núcleo defenderam que devem permanecer realizando o trabalho da maneira como é feito atualmente, ou seja, por meio de avaliações e atendimentos (realizados no núcleo) e por meio das intervenções escolares, com a realização de projetos diversos, palestras e orientações, entre outras atividades.

No entanto, a proposta da Secretaria de Educação para que o núcleo fosse descentralizado fez com que seus funcionários se mobilizassem e pensassem em outras propostas de funcionamento para o local. Cabe mencionar que, em dezembro de 2010, o núcleo seria extinto e os atendimentos que nele ainda eram realizados seriam interrompidos. Nesta proposta, os funcionários do núcleo teriam uma escola-sede como local de trabalho e seriam responsáveis pelas demais escolas que pertencessem a um determinado polo.

Diante da reivindicação da Secretaria para que essa mudança fosse efetivada, os integrantes do núcleo apresentaram, em novembro de 2011, um ofício (anexo 15), com as seguintes propostas:

- **PROPOSTA 1:** *Descentralização: Conforme solicitação desta secretaria, o NÚCLEO EDUCACIONAL passaria por um processo de descentralização, indo para as escolas, e trabalhando dentro da instituição escolar, porém interrompendo o atendimento. (Ou seja, os atendimentos que estão sendo feitos no núcleo seriam interrompidos).*

- **PROPOSTA 2:** *Processo de Descentralização: Durante o ano de 2011, o NÚCLEO EDUCACIONAL passaria por um processo de adequação, finalizando os atendimentos daquelas crianças que estão nesse processo e trabalhando com os novos casos apenas as questões de orientação e encaminhamento para os setores responsáveis, para que, em 2012, a descentralização aconteça de fato.*

- **PROPOSTA 3:** *Semidescentralização: As equipes ficariam 2 ou 3 dias na semana na escola-sede, para desenvolver o trabalho de triagem, orientação e projeto preventivo, porém os atendimentos continuariam acontecendo nos outros 2 ou 3 dias da semana, na sede do NÚCLEO EDUCACIONAL.*

- **PROPOSTA 4:** *Centralização: Embora essa proposta contrarie as discussões que temos realizado até aqui, e talvez seja a menos cotada, pensamos ser válido considerar essa possibilidade, na qual o trabalho continuaria sendo desenvolvido nos formatos atuais.*

Pelo exposto, é possível verificar que o núcleo encontra-se ainda com suas propostas e objetivos indefinidos e que as alternativas expostas pelos seus integrantes serão ainda discutidas no ano de 2011.

Essa discussão é importante e imprescindível e acredito que os resultados que apresento em minha tese poderão contribuir, pois poderão servir como um (novo) ponto de partida para essas problematizações. Estarei comprometida com isso e, para tanto, planejo apresentar, primeiramente, os resultados de meu trabalho aos integrantes do núcleo, para, posteriormente, propor outras reuniões nas quais os setores educacionais, da saúde e assistência social, entre outros, deverão estar presentes.

Acredito que ter acesso a tais resultados será uma maneira de (re)iniciar uma conversa com todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com o núcleo educacional.

Reorganizar o funcionamento do núcleo é necessário e possível e, para tanto, defendo que algumas intervenções diferentes daquelas que o núcleo realizou (e realiza) precisam ser (re)pensadas para que possam contribuir cada vez mais com a melhoria da qualidade do processo de escolarização das crianças e adolescentes do município pesquisado.

Entendo que as mudanças nas práticas e nas estruturas organizacionais, como é o caso do funcionamento do núcleo, devem vir acompanhadas de mudanças nas concepções sobre a queixa escolar e sobre o próprio fracasso escolar. Este processo demanda tempo e envolve reflexões coletivas embasadas por meio de estudos e leituras fundamentadas em teorias críticas, como é o caso da Psicologia Histórico-Cultural. Esta poderá dar suporte e oferecer subsídios para

que mudanças significativas ocorram no núcleo educacional, levando-o a um caminho cada vez mais em direção a um processo de escolarização de qualidade.

Convicta de que mudanças são possíveis, farei algumas sugestões que serão ao núcleo apresentadas. Acredito que elas poderão ser um caminho para reflexões sobre um novo funcionamento. Farei tais considerações a partir daquilo que foi possível conhecer sobre o núcleo educacional tanto por meio de minha experiência como assessora como por intermédio dos resultados que obtive por intermédio dessa pesquisa.

Ressalto que tais considerações estarão projetando um núcleo que, cada vez mais, deve se aproximar das escolas e se afastar de práticas excludentes, como é o caso das intervenções tradicionais da Psicologia que, baseadas em um modelo médico de atendimento as queixas escolares, produzem e reproduzem a exclusão.

ALGUMAS SUGESTÕES:

1) Aumentar horas de trabalho direcionadas às escolas.

2) Realizar pesquisa de necessidade e interesse em cada escola (com todas da rede) e, a partir disso, fazer o planejamento de intervenção específico para cada contexto.

É essencial que o núcleo educacional, por trabalhar com as demandas das escolas, envolva-se com contextos escolares. Sendo assim, o número de horas de que ele dispõe para isso pode ser revisto, com a intenção de que sejam aumentadas. É essencial, também, que as equipes que trabalham no núcleo conheçam o funcionamento escolar para, posteriormente, pensarem em estratégias de intervenções em cada contexto. Considera-se que somente assim as necessidades das escolas poderão ser conhecidas, o que tornará mais adequado o planejamento das intervenções a serem realizadas em cada uma.

Ressalte-se, com o exposto, que cada instituição escolar apresenta especificidades, necessidades e particularidades que devem ser compreendidas para que propostas possam ser elaboradas. Tanamachi e Meira (2003) discutiram isso e ressaltaram que a vida cotidiana da escola deve ser analisada a partir de referenciais teóricos críticos, para que ações sejam planejadas e projetos desenvolvidos com o intuito de possibilitar ações éticas que contribuam com a construção de processos educacionais humanizadores. Assim, defende-se que somente a partir de uma avaliação adequada das instituições escolares é possível contribuir com a elaboração de intervenções condizentes com as especificidades de cada uma.

Compactuo com o exposto e, por isso, defendo que o núcleo educacional precisa compreender adequadamente cada escola e, para tanto, deverá participar de seu contexto e fazer sua avaliação baseando-se na multiplicidade de fatores que envolvem o cotidiano escolar.

Para isto, é necessário que os profissionais do núcleo contemplem em seu processo avaliativo um conjunto de dados sobre a organização da escola, seus recursos físicos, informações sobre o corpo docente e sobre o trabalho pedagógico. Além destes, é necessário que busquem compreender os dados relativos ao nível de organização dos diferentes segmentos da escola, o bairro onde a escola está inserida, a história da escola e as condições socioeconômicas dos alunos. Dados sobre quais tipos de demanda a escola encaminha e quais expectativas ela apresenta sobre a intervenção dos profissionais devem ser buscadas (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

Acredito que os profissionais do núcleo poderão fazer este tipo de avaliação se direcionarem o foco de atenção inicialmente para poucas escolas. Por isso, considero que seja necessário que definam algumas escolas para iniciarem suas intervenções de maneira mais frequente e constante. Seguem abaixo as considerações sobre isso.

3) Definir algumas escolas (poucas) para iniciar um trabalho mais constante

Para participar da rotina escolar e realizar trabalhos mais sistematizados, constantes e efetivos, é necessário que o núcleo mantenha um maior contato com as escolas. Como alternativa para possibilitar que isso ocorra, considero que cada uma das equipes deveria comprometer-se com poucas escolas (aproximadamente duas) para desenvolverem junto delas um trabalho mais direto e participativo. Cabe destacar que, diferentemente do que ocorria quando Claudinéia e eu iniciamos nosso trabalho no núcleo, alguns profissionais parecem reconhecer, agora, que esse pode ser um caminho. Lia foi uma das profissionais que mencionou a necessidade de reduzirem a quantidade de escolas para que o trabalho seja mais efetivo.

A intenção é possibilitar que o núcleo, por meio de cada equipe, participe de maneira mais efetiva do cotidiano de algumas escolas. Acredito que duas escolas por equipe, inicialmente, seja um número adequado para começarem as intervenções. Posteriormente, por intermédio de avaliações, novas discussões e outros remanejamentos poderão ser realizados.

Cabe ressaltar que, mediante a proposta que apresento, todas as escolas continuarão a receber o apoio do núcleo, porém com intervenções estruturadas e organizadas de maneiras diferentes.

No que diz respeito à seleção das duas escolas, considero que isso deverá ser definido conjuntamente, ou seja, diretores, coordenadores, professores e equipes deverão fazê-lo, estabelecendo os critérios mais relevantes para essa escolha.

4) Redistribuir as escolas por equipes de acordo com a divisão dos polos

Conforme apontado pelos integrantes do núcleo, há necessidade desta divisão ocorrer novamente e a nova organização pode ser feita por meio da organização de polos, o que favorecerá as intervenções das equipes, auxiliando na efetividade do trabalho, conforme já exposto.

Assim, defendo esse novo remanejamento da mesma forma que defendo que cada equipe continue se responsabilizando e servindo de apoio para as demais escolas. Reconheço que a formação de equipes foi importante, pois favoreceu o contato estabelecido entre as escolas e o núcleo, conforme apontado por vários profissionais. Ter uma determinada equipe a quem recorrer foi algo avaliado pelas escolas como positivo e favorável.

Faço, então, a sugestão de manter o funcionamento do núcleo em equipes, sendo necessário apenas que o remanejamento na distribuição das escolas. Mantenho a sugestão de que cada equipe, de maneira igualitária, se responsabilize e apóie todas as escolas da rede municipal.

Dessa forma, o núcleo, além de realizar um trabalho mais constante em algumas escolas, continuará a intervir junto às demais. Mesmo reconhecendo que o contato com algumas escolas acontecerá de maneira esporádica, considero que ele seja importante, uma vez que, entre outras contribuições, poderá se constituir em uma oportunidade de aproximação entre núcleo e escola. Esta aproximação é essencial, pois pode, inclusive, permitir que os profissionais da escola, ao se sentirem amparados, acolhidos e orientados pelo núcleo, busquem, em outras situações e espaços, novas orientações.

Considero que os plantões se constituem em um desses espaços e por isso defendo que o núcleo continue disponibilizando horários para este fim.

5) Disponibilizar horários de plantões

Os plantões se constituem em um importante espaço de escuta, acolhimento e reflexões e, por isso, devem continuar sendo disponibilizados. Acredito que as trocas que poderão acontecer cada vez mais entre escolas e núcleo por meio deste dispositivo poderão favorecer a proximidade entre estes dois contextos.

Acredito que o núcleo poderá reconquistar, com suas diversas intervenções, a confiança de várias escolas e, assim, novas relações poderão se concretizar.

6) Rever o horário de funcionamento do núcleo para que seus funcionários possam participar dos HTPCs

Alterar o horário de funcionamento do núcleo para que seus funcionários possam frequentar os HTPCs nas escolas é algo que sugiro e que considero possível ocorrer. Conforme exposto, o expediente do núcleo se encerra às 17h30, o que inviabiliza a inserção do trabalho do núcleo naquele contexto.

Conforme apontaram Almeida e Guzzo (1992), Soligo (2002) e Bock e Aguiar (2003), o espaço coletivo de discussão é fundamental, pois poderá romper com o isolamento entre colegas de profissão e proporcionar o desenvolvimento do pensamento estratégico, da análise crítica e da resolução de problemas. Portanto, propiciar que os HTPCs favoreçam as discussões coletivas é função do núcleo educacional e isso está sendo refletido pelos seus profissionais.

7) Organizar outras intervenções: lista de espera e avaliações

As intervenções realizadas no núcleo, em especial com as crianças, devem ser repensadas, para que novas estratégias sejam propostas. Como é de nosso conhecimento, o núcleo, além de continuar mantendo os atendimentos individuais, tem uma lista de crianças esperando para serem “atendidas”.

Discutir as avaliações e os atendimentos continua sendo importante e uma das prioridades para a reflexão sobre as concepções que os profissionais do núcleo têm diante das queixas encaminhadas, bem como sobre as intervenções que cada um tem realizado. Afastar-se das intervenções tradicionais da Psicologia que priorizam ações direcionadas apenas à criança e que desconsideram o cotidiano escolar como produtor das queixas encaminhadas é fundamental. Neste sentido, Souza e Silva (2009) ponderam que o problema não é a avaliação psicológica como modalidade de atuação diante das queixas escolares, mas sim a forma como ela é conduzida.

De acordo com essa visão, torna-se fundamental que o núcleo discuta as práticas que vem realizando para que reflita em que direções suas avaliações e atendimentos estão se enveredando.

Além disso, considero que seja importante que os funcionários do núcleo reorganizem a lista de crianças que foram encaminhadas e que estão na fila de espera, pois esta poderá se constituir em uma importante estratégia que poderá auxiliar o planejamento de novas intervenções. Agrupar os roteiros por escolas pode ser o primeiro passo. Por meio disso, novos agrupamentos poderão ser realizados e novas intervenções poderão ser pensadas, uma vez que tais agrupamentos poderão fornecer uma melhor visualização dos casos encaminhados. Como exemplo, menciono o encaminhamento de 12 crianças que frequentavam uma mesma classe. Isso revela que uma única professora encaminhou doze alunos ao núcleo.

Essa situação poderia ter sido mais facilmente reconhecida e visualizada se o roteiro fosse organizado da forma como sugeri. Assim, intervenções poderão se estruturar a partir disso e direcionar as ações de cada equipe. No exemplo exposto, parece claro que o contato com a professora e com a escola em que ela leciona deve ser realizado, na perspectiva de estabelecer um diálogo, identificar com a professora sua compreensão dessa realidade, estabelecer com ela hipóteses explicativas, produzir reflexões com ela e com a escola e criar estratégias conjuntas de ação.

Ressalto, portanto, que esta organização dos roteiros das crianças encaminhadas facilitará o planejamento de ações. Entre as possíveis, encontra-se o processo de avaliação psicológica.

Gostaria de enfatizá-la, pois considero que esta seja ainda um assunto que necessita da atenção dos envolvidos neste processo. São diversos os autores que discutiram a temática mencionada, como Machado (1996), Moyses e Collares (1997) e Facci, Eidt e Tuleski (2006).

As contribuições dessas autoras são essenciais, pois mostram outras possibilidades de avaliação que diferem das realizadas de maneira tradicional,

cujos instrumentos, em sua maioria, são os testes psicológicos padronizados, e as intervenções são os psicodiagnósticos.

Avaliações realizadas em grupo e no próprio contexto escolar foram as orientações apresentadas por Machado (1996). Acredito que seria possível para o núcleo desenvolver proposta semelhante. Movimentar as queixas encaminhadas e produzidas pelo contexto escolar e envolver todos que com a queixa se relacionam é o que a autora defende.

De forma semelhante, Freller et al. (2001) defendem a necessidade de que as queixas escolares sejam acolhidas por meio de um processo breve e focal. Neste processo, busca-se trabalhar com todos os envolvidos na rede de relações em que essas queixas se engendram, o que possibilita movimentar situações cristalizadas. Despatologizar crianças e famílias e evitar longos tratamentos psicoterápicos (desnecessários) é possível quando se tem outras concepções sobre as queixas escolares.

Discutir com todos do núcleo sobre isso é ainda uma necessidade. Para tanto, leituras devem ser realizadas por todos os envolvidos. Sendo assim, defendo também que é importante para o núcleo ter espaços de reflexões e reuniões coletivas.

8) Reuniões coletivas

É importante os próprios funcionários reconhecerem que ter um espaço para discutirem sobre o cotidiano de trabalho é uma necessidade. Desta forma, considero imprescindível que o núcleo se organize para que as reuniões entre as equipes e entre equipe e o coordenador aconteçam semanalmente e sistematicamente. Incluir a equipe de inclusão neste processo é imprescindível pelos motivos já discutidos.

O núcleo deveria também incluir, em sua proposta, a participação nas reuniões de diretores que são efetuadas na Secretaria da Educação. Discutir a presença de integrantes do núcleo nas mesmas é de suma importância, pois estas

reuniões se constituem em possibilidades de contato com todos os diretores da rede municipal.

Da mesma forma, é importante que o núcleo se aproxime e realize reuniões constantes junto à saúde e à assistência social. A organização de fóruns é também essencial, conforme apontaram Souza (2010), Souza; Cunha (2010) e Moraes; Souza (2001).

9) Requisitar assessoria

Considero, assim como os próprios entrevistados, que é importante para o núcleo educacional receber, novamente, por meio de uma assessoria, orientações e suporte que os auxiliem na construção de um núcleo cujo objetivo caminhe em direção a intervenções críticas e cada vez mais presentes e envolvidas no cotidiano escolar.

Conforme lembraram alguns dos funcionários, ter um respaldo externo como o que pode ser oferecido por uma assessoria, é imprescindível, pois estão percebendo que estão sem direção. As falas abaixo ilustram isso:

Várias coisas aconteceram e, a cada dia, eu percebo que a gente não tem apoio, a gente não tem força, a gente está sem direção. É a mesma coisa se a gente está no meio de um rio, está com um barco, mas está sem remo (Lia - 10/08/09).

Precisa de um capitão, como é bom (usar) metáforas, a gente consegue falar melhor! (Rosa - 17/04/09).

Eu me imagino num barco sem alguém ali no leme, entendeu? Todo mundo pegando, vira pra direita, vira pra esquerda, um dá ré, outro vai pra frente. [...] Um barco sem leme vai continuar navegando, [...] por enquanto está na água, todo mundo pegando e cada um puxando pra um lado que acha interessante, isso que me preocupa! (Rosa - 17/04/09).

Acredito que os funcionários do núcleo devem fazer a reivindicação por uma assessoria e, assim, vários assuntos poderão continuar a ser debatidos, como é o caso da revisão do roteiro de triagem. Conforme expus e também como já reconheceram vários integrantes do núcleo, o roteiro precisa ser reorganizado, pois muitas das questões nele contidas poderão ser eliminadas e outras

acrescentadas. Somente por meio desta revisão o roteiro poderá se constituir em um importante instrumento de informação sobre a história de vida do aluno, em especial a escolar.

10) Realizar parceria com os cursos de Psicologia da região

Defendo que o núcleo educacional e os cursos de Psicologia da região poderão desenvolver parcerias diversas, como, por exemplo, a inserção de estagiários no núcleo. Os alunos poderão ser um forte apoio, uma vez que poderão contribuir sobremaneira com as intervenções do núcleo nas escolas.

Além disso, a parceria poderá acontecer por intermédio de cursos de formação dirigidos aos integrantes do núcleo, bem como aos demais setores, tanto educacional como da saúde.

Mediante todas as considerações e sugestões que aqui foram expostas, considero que seja essencial ressaltar, ainda, que um dos aspectos fundamentais que poderá contribuir com a construção de um núcleo educacional cujas práticas sejam críticas é a necessidade permanente de discussões coletivas. Assim, torna-se fundamental que todos os agentes envolvidos no núcleo discutam suas próprias concepções sobre a queixa escolar. A contribuição desse tipo de discussão coletiva poderá favorecer outras compreensões, anunciadas por Machado (2003, p. 78-79) como imprescindíveis. A respeito da definição do que se avalia quando se recebe encaminhamentos de crianças com queixas escolares, a autora pontua:

Aquilo que avaliamos não é o funcionamento do sujeito encaminhado [...], mas sim esse campo de forças que engendra o encaminhamento do aluno para que um especialista realize a avaliação psicológica. Avaliar um campo de forças é uma expressão que nos convida a pensar um outro desenho para a nossa inserção. [...] Vejamos um exemplo, [...] Paulo, um menino de 12 anos, que estava cursando a terceira série e se recusava a fazer lições, nos foi encaminhado. Fomos então buscar informações sobre a produção desse encaminhamento perguntando a várias pessoas envolvidas na história de Paulo o que pensavam e quais eram as hipóteses para esse encaminhamento. [...]. Foi assim que entramos em contato com muitas práticas, ideias e relações [...] Os projetos pedagógicos e

seus efeitos, o encaminhamento para especialistas, a falta de discussões entre professores, o pipoqueiro que gostava de Paulo, o desânimo das professoras... nada disso será entendido como causa do que vem depois, mas como campo no qual se produzem as questões subjetivas.

O exposto permite afirmar que ter acesso a esse campo de forças que se relaciona com a produção da queixa escolar é necessário. Somente por meio disso será possível produzir outro movimento em relação à demanda encaminhada. Para tanto, é necessário que busquemos outro caminho, ou seja, outras práticas que se diferenciam e se distanciem das práticas avaliativas tradicionais que há tempo foram sendo defendidas e realizadas pela Psicologia.

Isso será possível desde que reflexões sobre o tema sejam realizadas. Conforme mencionei, isso faz parte de meu compromisso ético como pesquisadora, psicóloga e educadora. Portanto, acredito que há ainda uma nova trajetória, na qual outros percursos e muitas histórias poderão se fazer presentes.

8 PERCURSOS DE UM NÚCLEO EDUCACIONAL: COMPREENSÕES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No decorrer de meu trabalho, ao discutir sobre o núcleo educacional, sobre a escola e as queixas que esta encaminha, pretendi explicitar que qualquer discussão que se faça sobre essas duas instituições exige a compreensão de que ambas estão inseridas na complexa rede de relações políticas, econômicas e sociais que envolve nossa sociedade. Portanto, considerar que núcleo e escolas são instituições marcadas pelas políticas públicas e que sofrem as consequências das reformas educacionais é extremamente importante e foi alvo das discussões apresentadas.

Dialogar sobre as compreensões das queixas escolares que se baseiam em concepções acríticas e parciais fez parte dos meus propósitos. Para tanto, com o intuito de problematizar o fracasso escolar e de desvinculá-lo de explicações ideológicas e patologizantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, utilizei-me do referencial crítico da Psicologia Histórico-Cultural.

Diversos foram os autores⁹ que me auxiliaram a refletir sobre isso e sobre os novos e possíveis rumos da Psicologia em sua interface com a Educação. Embasada nessa literatura, também me apoiei e defini os rumos de minhas intervenções como assessora do núcleo educacional.

Pretendo, na sequência, mostrar as possíveis contribuições da assessoria desenvolvida por mim e pela Claudinéia e sistematizar brevemente os percursos do núcleo educacional. Apontar os acontecimentos e movimentos (inclusive atuais) vivenciados e realizados pelo e no núcleo completará os meus propósitos.

A trajetória realizada pelo núcleo, desde seu início em 2001, quando foi inaugurado, até os dias atuais, servirá como ponto de partida para ilustrar os inúmeros percursos e as modificações ocorridas por meio de novas práticas e de outro funcionamento.

⁹ PATTO, MACHADO; SOUZA, M. P, R.; AGUIAR; BOCK; GONÇALVES; LEITE; COLLARES; MOYSÉS; FACCI; EIDT; TULESKI; MEIRA; TANAMACHI; SOUZA, B. P., entre outros (vide referências bibliográficas).

Tenho ciência das contribuições e benefícios que a assessoria em Psicologia Escolar pôde oferecer ao núcleo. No entanto, tenho ciência, também, de que sua duração foi curta quando comparada à complexidade deste contexto. Além disso, as transformações almejadas, para acontecerem, dependem de vários fatores, entre eles a própria disponibilidade dos envolvidos no processo a aceitarem e quererem tentar novas ações.¹⁰

Sendo assim, acredito que iniciamos um diálogo sobre Educação, sobre o núcleo, seus objetivos e funções, sobre as queixas escolares e sobre as práticas profissionais e que isso possa desestabilizar certezas e modificar práticas há tanto tempo inalteradas. No entanto, ressalto que foi apenas o início de uma trajetória que merece outros muitos diálogos e interlocuções.

Reiniciarei este diálogo devido ao meu compromisso ético como profissional e pesquisadora, estarei, assim, comprometida em apresentar, discutir e problematizar os resultados desse trabalho para todos os setores do município onde a pesquisa foi realizada. Verificarei junto aos responsáveis de cada setor (Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte etc) as melhores condições e estratégias para que isso se concretize. Acredito que os dados revelados por meio de minha tese deverão servir de base e suporte para a discussão sobre o funcionamento do núcleo.

Faz-se necessária a aproximação com os diversos setores e equipamentos sociais para que reuniões sejam realizadas frequentemente. Fóruns devem ser propostos para que seja possível discutir e problematizar o baixo desempenho acadêmico de estudantes e o alto índice de queixas escolares. Estas questões devem ser pensadas realizando-se a articulação dos diversos fatores (desfavoráveis) que envolvem o sistema de ensino em nosso país.

Compreender as políticas públicas e como estas se articulam e favorecem a produção do fracasso escolar é emergente e poderá ser um caminho em direção a novas concepções sobre o núcleo e sobre os propósitos deste local. Inverter a lógica que culpabiliza as crianças e seus familiares pelo fracasso escolar poderá se constituir em um importante alicerce na construção de novas práticas, quando

¹⁰ MORAIS e SOUZA. Saúde e educação: novos rumos no atendimento à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

compreenderem que a dificuldade no processo de escolarização não é um problema individual.

Esta problematização se faz ainda necessária, pois muitos dos encaminhamentos enviados ao núcleo são desnecessários. Além disso, verifiquei que, entre os entrevistados, alguns apresentaram uma visão acrítica das queixas escolares e que as causas que lhes são atribuídas ainda recaem sobre as próprias crianças e/ou seus familiares.

Dessa forma, muitos encaminhamentos são realizados pelas escolas e direcionados ao núcleo, pois os problemas escolares, para alguns dos entrevistados, ainda são caracterizados como sendo fruto de problemas clínicos inerentes ao indivíduo. O contexto escolar, a realidade do sistema educacional brasileiro e a sociedade capitalista excludente acabam não sendo fatores considerados na problematização dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Sendo assim, é necessário que reconheçam que a escola é, como sistema, geradora de dificuldades e, sem conseguir dar conta delas, encontra em algumas especialidades, como na Psicologia, a solução para os problemas que enfrenta.

A literatura¹¹ já apontou os motivos para a ocorrência de tantos encaminhamentos escolares direcionados a serviços especializados e também já denunciou que os profissionais que nesses locais trabalham acabam (em sua maioria) recebendo os encaminhamentos escolares e respondendo a eles com procedimentos de diagnóstico e tratamento que têm apenas servido para legitimar que a problemática é mesmo do aluno ou de sua família.

Presenciei esta mesma realidade no núcleo educacional. Minha inserção neste contexto por um período de um ano e três meses permitiu-me vivenciar sua complexidade. Inúmeras vezes fui surpreendida por sentimentos que invadiam o cotidiano de trabalho de seus profissionais, como insegurança, descrença, solidão, desamparo e desvalorização.

Desesperados diante de uma demanda imensa de encaminhamentos que, em sua maioria, eram feitos pelas escolas, cobravam-se por solucioná-los. As principais queixas recebidas eram de dificuldades de aprendizagem e de

¹¹ PATTO, M.; SOUZA, M. P. R.; YAZZLE; ZUCOLOTO; SOUZA, B. P.

comportamento e por isso grande parte delas era direcionada à Psicologia, Pedagogia e/ou Psicopedagogia.

Frente aos inúmeros encaminhamentos e à enorme lista de espera, os profissionais (desesperados e angustiados) realizavam atendimentos mensais para suprirem a demanda. Empenhavam-se para dar conta dos problemas que eram a eles direcionados, porém, quase sempre, vivenciavam a desvalorização de seu trabalho, uma vez que eles não supriam as expectativas das escolas. Críticas e cobranças intensas eram direcionadas a eles com grande intensidade.

Essa foi a rotina e o cotidiano vivenciado no núcleo durante anos. Graças ao desejo para que os problemas encaminhados fossem resolvidos, de preferência de maneira rápida, escolas cobravam e delegavam aos profissionais do núcleo esta responsabilidade. O que estes não percebiam é que, ao acolher as queixas e propor como alternativa a psicoterapia, estavam contribuindo com a perpetuação de uma imensa demanda, além de contribuírem com o processo de exclusão das crianças encaminhadas.¹²

Sem se darem conta de que o núcleo educacional estava sendo o depositário das problemáticas existentes na escola e por desconsiderarem o contexto escolar, a realidade do sistema educacional brasileiro e a sociedade capitalista como fatores excludentes e que produzem as queixas escolares, os profissionais acabavam contribuindo para perpetuar a exclusão das crianças que atendiam.

Ao buscarem a solução para os problemas escolares por meio de práticas como o psicodiagnóstico e a terapia, os profissionais contribuíam com o processo de exclusão, que agora ocorria duplamente. Explico: a escola expulsava de seu contexto aquele que apresentava dificuldade e serviços como o do núcleo os acolhiam com o objetivo de devolvê-los adaptados. Porém, conforme discutido, tais práticas pouco contribuem para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, a queixa permanece e se intensifica, afinal, as escolas continuam a reclamar que as crianças pouco melhoraram.

¹² ANGELUCCI; MACHADO; VEIGA NETO; SOUZA; SILVESTRE; SARAIVA; FRELLER; BUENO; COLLARES; MOYSES; ABENHAIM.

Considerando que as práticas produzem efeitos e subjetividades, vi como o núcleo contribuiu para que crianças que o frequentavam se avaliassem como burras. Interiorizaram que aquele espaço era o local destinado a receber, trabalhar e tratar das crianças-problema que não aprendiam na escola.

A concepção de que o núcleo é um espaço destinado a receber encaminhamentos de crianças com problemas e que eles serão tratados e resolvidos pelos profissionais especializados foi a proposta inicial deste local e que ainda (conforme exposto) está presente. Por isso mesmo, essa concepção precisa urgentemente ser debatida, para que seja possível retirar o núcleo desse lugar.

Cabe destacar que o próprio núcleo ajudou a construir a responsabilidade que lhe foi atribuída, pois se colocou como aquele que poderia resolver as dificuldades que as escolas não estavam dando conta. Sendo assim, o núcleo contribuiu para disseminar a concepção de que os problemas escolares se atrelam a patologias e podem ser solucionados por meio de terapias. Com isso, continuou a disseminar a ideologia liberal que individualiza e naturaliza os fenômenos psicológicos.¹³

Reverter isso era (e continua ainda sendo) necessário, pois os pedidos insistentes por atendimentos ainda persistem.

Desconstruir esta visão foi o que Claudineia e eu tentamos por meio de nosso trabalho como assessoras. Nossa intenção era refletir sobre a concepção que medicaliza e patologiza as queixas escolares e também discutir a intervenção clínica tradicional que a Psicologia realiza mediante encaminhamentos escolares. Nosso intuito foi propiciar reflexões sobre a necessidade de reconhecer os vários fatores relacionados com a queixa e de envolver todos na avaliação desse fenômeno.

Para tanto, destinamos oito horas de trabalho semanal com o núcleo e realizamos reuniões também semanais com cada equipe de trabalho. Nessas reuniões, discutíamos, discordávamos, concordávamos e problematizações eram feitas. Cabe destacar que Claudinéia e eu trabalhamos, quase sempre, a partir das demandas que os profissionais nos traziam. Assim, discutíamos, por exemplo,

¹³ PATTO; MEIRA; TANAMACHI; BOCK; SOUZA, M. P. R.; MACHADO.

as avaliações que os psicólogos realizavam nas crianças, as queixas que as escolas estavam encaminhando e possíveis formas de atuação. Pensávamos em propostas de intervenções nas escolas por meio de projetos diversos, discutíamos a possibilidade de realizarmos avaliações em grupo e refletíamos sobre alguns casos específicos de algumas crianças que estavam sendo apontadas como casos graves por determinadas escolas. Enfim, era nessas reuniões que fazíamos as problematizações daquilo que nos traziam como queixa ou dificuldade.

Propúnhamos algumas estratégias que auxiliassem nosso trabalho, como leituras orientadas e discussões de filmes e documentários.¹⁴ Assim, discutíamos as queixas escolares, a produção do fracasso escolar e a necessidade de envolver e desvelar o mundo e o cotidiano das escolas.

Considero que Claudinéia e eu fomos parceiras que buscávamos juntas alternativas para que nosso trabalho pudesse favorecer os envolvidos. Acredito que não fomos onipotentes ou oniscientes e que conseguimos provocar reflexões e diálogos importantes. Houve troca e aprendemos também com os profissionais. Avaliamos nossas práticas e reconhecemos erros e acertos, tentando, sempre, fazer o melhor.

No decorrer do trabalho desenvolvido, foi possível acompanhar e compreender uma movimentação diferente que acontecia no núcleo e que parecia indicar algumas transformações positivas. Os resultados de minha pesquisa acabaram por reforçá-lo e indico abaixo algumas conquistas que considero que tenham sido produzidas por intermédio da assessoria. Entre elas, mencionarei algumas e ressalto que o propósito será apenas apontá-las, uma vez que as devidas discussões já foram realizadas no capítulo anterior desta tese.

Seguem abaixo algumas mudanças que considero efetivas:

- Reorganização do funcionamento do núcleo por meio da divisão dos profissionais em equipes e inserção do trabalho junto às escolas.

A aproximação entre núcleo e escolas tornou-se possível com o remanejamento do horário de trabalho dos profissionais, possibilitando que as intervenções ocorressem também nas escolas.

¹⁴ Vide anexo 4.

A organização do trabalho em equipes favoreceu o contato e o diálogo com as escolas, pois cada equipe passou a ser responsável por determinadas instituições.

Avaliações positivas sobre esta forma de organização foram expressas por vários dos entrevistados, incluindo diretores, que a aprovaram por diversos motivos, entre eles, pelo fato de ter possibilitado maior aproximação com o núcleo.

- Divisão das tarefas de trabalho entre os profissionais do núcleo.

As funções de algumas especialidades profissionais foram debatidas, como foi o caso da Assistência Social que, anteriormente à assessoria, realizava atividades burocráticas e não aquelas que deveria assumir. Foi possível reverter esta situação, fato que trouxe colaborações importantes ao núcleo educacional, uma vez que este passou a contar com o trabalho mais efetivo e frequente daquela especialidade.

- Oferecimento de horários de plantões para todas as escolas.

O núcleo recuperou os horários de plantões e reconheceu que tais espaços são propícios e favoráveis para dialogar com as escolas. Desta forma, cada equipe organizou seus horários, estipulando dias específicos para receber as escolas.

- Horário de trabalho coletivo entre as equipes.

Horários de reuniões foram planejados para ocorrerem semanalmente entre os membros de uma equipe, entre as equipes e junto à assessoria. Isso possibilitou que os integrantes do núcleo tivessem espaços coletivos de discussão e planejamento extremamente necessários para o desenvolvimento do trabalho.

- Estabelecimento de contato com a rede de apoio e com os diretores de escolas por meio de reuniões que ocorriam na Secretaria da Educação.

Tais contatos são essenciais e começaram a acontecer.

- Intervenções diversas nas escolas.

1) Palestras sobre temas diversos, bem como participação nas reuniões de pais, fizeram parte das intervenções das equipes.

As solicitações das escolas requisitando tais intervenções foram importantes, pois propiciam maior proximidade entre núcleo e escola, além de revelar que esta está requisitando tal aproximação.

2) Participações em HTPCs.

Algumas participações neste contexto ocorreram e o núcleo estava se organizando para participar com mais frequência desse espaço coletivo de discussão.

Vários foram os profissionais que reconheceram que as intervenções realizadas pelos profissionais do núcleo nas escolas foram benéficas. Uma diretora considerou que, por meio delas, foi possível o núcleo se aproximar do contexto escolar e auxiliar o professor de maneira mais eficaz. Considerou, ainda, que tal aproximação contribuiu para que a demanda de encaminhamentos ao núcleo diminuísse, pois, em muitas ocasiões, os profissionais conseguiam intervir na própria escola.¹⁵

- Organização de novas formas de avaliação, preferencialmente em grupo.

Foi possível discutirmos as avaliações e trabalhamos isso por intermédio da tese *Reinventando a avaliação psicológica*.¹⁶ Movimentos e formas diferentes referentes a esse processo começaram a se revelar, sendo um passo importante e um avanço em direção a outras práticas.

- Alterações nas relações estabelecidas entre coordenação do núcleo e profissionais e entre eles próprios.

Mudanças nas relações estabelecidas entre a coordenadora e os integrantes possibilitaram que eles tivessem maior autonomia em relação ao próprio trabalho. As sugestões que faziam eram ouvidas e, em sua maioria, eram consideradas pela coordenadora. Espaços de discussões coletivas propiciaram que as inúmeras opiniões sobre os mais diversos assuntos fossem debatidas.

Além disso, para alguns entrevistados, a oportunidade de trabalharem em equipe possibilitou maior entrosamento entre seus integrantes e isso foi favorável, pois auxiliava no trabalho a ser desenvolvido.

Outra mudança em relação à coordenadora do núcleo diz respeito aos registros que ela considerava pertinentes e de extrema importância de serem feitos e divulgados, pois faziam referências aos números de atendimentos

¹⁵ Isso está de acordo com aquilo que apontaram NEVES; MACHADO (2007) e MORAIS; SOUZA (2001).

¹⁶ MACHADO, A. M. *Reinventando a avaliação psicológica*. (Tese de Doutorado)-USP-SP, 1996.

mensais realizados por cada profissional.¹⁷ Ela abandonou esta incumbência, o que indica que reconheceu que a forma de intervenção essencial do núcleo não se restringe aos atendimentos, pois outros tipos de práticas são necessárias, como é o caso das visitas escolares e dos plantões. Considero isso benéfico, pois expressa outra concepção sobre a queixa escolar e sobre o núcleo.

- Reconhecimento de que o núcleo deve apoiar as escolas e realizar trabalhos preventivos.

Vários foram os entrevistados que reconheceram que o núcleo precisa estar próximo à escola para realizar junto dela um trabalho que forneça subsídios às práticas pedagógicas. Envolver toda a escola, bem como a comunidade, foi algo que consideraram necessário.

Portanto, pude verificar que alguns participantes, entre eles os integrantes do núcleo, revisitaram suas práticas e refletiram sobre suas concepções. Assim, mudanças favoráveis ocorreram. Eles próprios reconheceram isso e mencionaram a assessoria como um suporte que possibilitou novas aprendizagens.

- Reorganização dos horários de trabalho com aumento da carga horária destinada às intervenções nas escolas.

Discussões sobre esta possibilidade foram iniciadas e penso que isso seja favorável, pois indica que reconheceram a importância de estarem presentes e de intervirem cada vez mais nos contextos escolares. Este reconhecimento está condizente com o que vários autores¹⁸ afirmaram sobre o papel do psicólogo escolar e sua importância neste contexto.

- Indefinições sobre o núcleo.

Foi possível verificar que os profissionais que trabalham no núcleo estão clamando para que sejam definidos os propósitos desse estabelecimento. Discutir quais são os objetivos, papéis e funções do núcleo e de seus profissionais foi algo que requisitaram com ênfase.

Pude perceber inúmeras contradições, divergências e indefinições entre os entrevistados sobre essa questão. Verifiquei, também, que as expectativas

¹⁷ Vide anexo 13.

¹⁸ MEIRA (2008), SOUZA (2009), MACHADO (2003) e SOUZA; CUNHA (2010); BUENO e Col. (2001); CABRAL; SAWAYVA (2001); FRELLER e Col. (2001); FRELLER (1997); SOUZA (2009); TANAMACHI; MEIRA (2003) e MACHADO (2003, 2004b).

diferentes existentes sobre aquilo que o núcleo deva ser e realizar contribuem para perpetuar a confusão sobre este local de trabalho. Como exemplo, cito a contratação da neuropediatra. Para a maioria dos integrantes do núcleo, esta profissional deve fazer parte da equipe deste local, pois ela auxilia no processo diagnóstico. Outros não apresentaram a mesma certeza, pois consideraram que os diagnósticos realizados estão servindo para disseminar o preconceito.

Profissionais manifestaram-se de maneiras diferentes e divergentes e é isso que precisa ser problematizado. Afinal, quando compreenderem que poucas crianças encaminhadas com queixas escolares necessitam de avaliações neurológicas, compreenderão que não é necessário ter uma neuropediatra compondo o quadro de funcionários do núcleo.

Reafirmo, então, que há necessidade do núcleo ser revisto e revisitado, pois seu funcionamento atual ainda apresenta práticas que, ao invés de auxiliar no processo de escolarização da criança, contribuem para excluí-la. Entre exemplos ilustrados, menciono ressaltar mais uma vez a divisão criada que separa as equipes de atendimento do núcleo e as equipes de atendimentos da inclusão.

Práticas que excluem e que assujeitam os indivíduos demonstram a necessidade do núcleo continuar a ser assessorado. Novos e outros olhares poderão contribuir para que as reflexões e discussões já iniciadas continuem.

Tenho a esperança de que os resultados que apresentarei ao núcleo possam contribuir e servir como um (novo) ponto de partida para essas problematizações e que o turbilhão de convicções, certezas, incertezas, concepções, mitos e crenças possa vir à tona e ser o disparador para outras tantas mudanças em favor, cada vez mais, da melhoria do processo de escolarização das crianças.

Acredito nessa possibilidade e por isso aceitei o desafio de assessorar o núcleo e de desenvolver a tese que aqui concluo. Porém, não há um ponto final. A vida se dá e se faz em movimento e apenas registrei parte dele ao narrar minha trajetória e discutir os inúmeros percursos vivenciados junto ao núcleo educacional.

O caminho continua, afinal, desconstruir uma história de longos anos repleta de preconceitos, que nos ensinou que “a criança pobre tem família

desestruturada e é por isso que ele não aprende”, demanda envolvimento de todos aqueles que com a Educação verdadeiramente se preocupam.

Sabemos que este caminho é complexo e difícil, mas possível. Mesmo que, para isso, seja preciso aprender a lidar com as angústias e dificuldades que este trajeto nos impõe. As falas abaixo expressam isso e demonstram movimentos. Apreensivos, os funcionários nos disseram:

As pessoas querem atendimento. Para elas, atendimento dá status. É bonito, funciona. Eu não vejo muito futuro para o núcleo. Núcleo está batendo de frente com a escola. Os centros que atendem em terapia são bons porque atendem. Eles querem pessoas na escola atendendo!

Em contrapartida, disseram também que

[...] a proposta de ir pras escolas é muito legal. Acho que hoje não tem como fazer o trabalho do núcleo se não for assim [...]. O Núcleo não tem como voltar a funcionar como era antes (Verônica - 17/08/09).

Para mim, estas falas são extremamente significativas e por este motivo, decidi encerrar esta tese com elas, afinal, elas expressam parte daquilo que problematizei neste trabalho: o pedido insistente e muitas vezes desesperado das pessoas (e escolas) por atendimentos clínicos (tradicionais) e psicoterápicos mediante a queixa escolar. Em contrapartida, as falas expostas também nos revelaram que a assessoria pode problematizar esta situação e, assim, alguns puderam modificar suas concepções e práticas a respeito do fracasso escolar e do propósito de núcleos educacionais e por isto afirmaram que “não há como o Núcleo voltar a funcionar como já funcionou um dia...”

Esta compreensão serviu para ilustrar e reforçar aquilo que também discuti no decorrer da tese e que gostaria de frisar: espaços para discussões coletivas possibilitam a abertura para muitos diálogos e debates e este é um dos caminhos a serem buscados quando se deseja transformar aquilo que há tempo encontra-se cristalizado e estagnado.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. (Org.). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica - uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALMEIDA, L. S.; GUZZO, R. S. L. A. Relação psicologia e educação: perspectiva histórica do seu âmbito e evolução. *Estudos de psicologia*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 117-131, 1992.
- ANDALÓ, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. *Revista psicologia ciência e profissão*, São Paulo, v. 4, n. 3, 1994.
- ANGELUCCI, C. B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Col.). *Políticas públicas em educação. Uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia, educação e políticas públicas: desafios na direção do compromisso social. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Psicologia e educação: contribuições para a atuação profissional*. São Paulo-SP-CRP: Cadernos temáticos; 2008.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação, local*, v. 24 n. 2, jul./dez. 1998.
- BISSOLI NETO, J. Legislação e situação atual das classes especiais no Estado de São Paulo. In: MACHADO, A. M. et al. (Orgs.). *Educação especial em debate*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1997.
- BOARINI, M. L. Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública?. *Cadernos de metodologia e técnica de pesquisa*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, v. 5, n. 5, Suplemento n. 2, 1994. (Psicologia).
- _____. A formação (necessária) do psicólogo para atuar na saúde pública. *Psicologia em estudo*, Universidade Estadual de Maringá, ano 1, n. 1, p. 93-132, 1996.
- _____. O psicólogo e a desinstitucionalização. In: BOARINI, M. L. (Org.). *Desafios na atenção à saúde mental*. Maringá: EDUEM, 2000.

BOCK, A. M. B. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: _____. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. (Org.). *A perspectiva sócio- histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: REY, F. G. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioniera Thomson Learning, 2005.

BUENO, M. T. B.; MORAIS, M. de L. S.; URBINATTI, A. M. I. Queixa escolar: proposta de um modelo de intervenção. In: MORAIS, M. de L. S.; Souza, P. B (Org.). *Saúde e educação: novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2001.

BUENO, J. G. S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

CABRAL, E.; SAWAYVA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 6, n. 2, 2001.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard a abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARRERI, Andréa Varssoni. *Cotidiano escolar e políticas curriculares: táticas entre professores consumidores*. Dissertação (Mestrado em Educação)-UNICAMP, Campinas, 2007.

COLLARES, C. A. L. *O cotidiano patologizado*. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. Tese (Livre-docência)-UNICAMP, Campinas, 1994.

COLLARES, C. A., L.; MOYSÉS, M. A. A. Respeitar ou submeter: a avaliação de Inteligência em Crianças de Idade Escolar. In: MACHADO, A. M. et al. *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

CONTINI, M. de L. J. Psicologia e a construção de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência. In: BOCK, A. M. B. (Org.). *Psicologia e Compromisso Social*. São Paulo: Cortez, 2003.

CONCEIÇÃO, C. O trabalho integrado numa região extensa e carente em recursos. In: MORAIS, M. de L. S.; SOUZA, B. de P. (Orgs.). *Saúde e educação: novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CROCHIC, J. L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: MACHADO, A. M. et al. *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

EIDT, N. M. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação? Dissertação (Mestrado)-PUC-CAMPINAS, Campinas, 2004.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural. Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psico*, São Paulo, USP, v. 17, n. 1, Mar. 2006.

FACCI, M. G. A. Intervenção do Psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia Histórico-cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 2009.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. *Psicologia: uma (nova) introdução*. São Paulo. Puc-SP Educ, 2006.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo. Atual, 1997.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GABBY JUNIOR, O. F. *O que é psicologia*. Campinas: Ciência e Cultura, 1986.

GALLO, S.; SOUZA, R. M. de. (Orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004.

GIMENEZ, E. H. R.; TIZZEI, R. P. Psicólogos trabalhando em prol da educação: que contribuições têm a oferecer. *Anuário de Produção Docente*, v. 2, n. 3, 2008.

GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: PRETTE, Z. A. P. D. (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2001.

GUZZO, R. S. L. Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2002 a. Nível de leitura e matemática da maioria dos alunos é "crítico. *INEP*, São Paulo. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/rotina/saeb/news02_02.htm>. Acesso em: 06 maio 2003.

KAHHALE, E. M. P; ANDRIANI, A. G. P. A constituição histórica da psicologia. In: KAHHALE, E. M. P (Org.). *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KAHHALE, E. M. P; PEIXOTO, M. G.; GONÇALVES, M; DA, G. M. A produção do conhecimento nas revoluções burguesas: aspectos relacionados á questão metodológica. In: KAHHALE, E. M. P (Org.). *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, S. A. S. Atuação do psicólogo na instituição escolar. Perspectivas e controvérsias. In: *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. Campinas. ABRAPEE/PUCCAMP, 1992.

_____. Instituições escolares. In: RANGÉ, B. (Org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática e problemas*. Campinas. Editorial Psy, 1995.

_____. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In: SOUZA, P. B (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Psicologia, educação e políticas públicas: desafios na direção do compromisso social. In: *Psicologia e educação: contribuições para a atuação profissional*. São Paulo-SP-CRP: Cadernos Temáticos, 2008.

LURIA, A. B. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, v. 1.

MACHADO, A. M. Reinventando a avaliação psicológica. Tese (Doutorado)-USP-SP, 1996.

_____. Os Psicólogos trabalhando com a escola: intervenções a serviço do quê?. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: Práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MACHADO, A. M. *Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?* Sessão especial na ANPED. “Ética, subjetividade e formação docente: políticas de inclusão em questão”. ANPED, 2004a.

_____. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? *Revista Educação, SME*, 2004b.

_____. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In: *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva; direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MACHADO, A. M.; BERTUAL, C.; COLLARES, C. A. L.; (Orgs.). *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MADUREIRA, A. F. A. BRANCO, A. U. A noção de sujeito na ciência psicológica: linguagem e constituição da subjetividade em discussão. In: REY, F. G. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioniera Thomson Learning, 2005.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRA, M. E. M. Psicologia, educação e políticas públicas: desafios na direção do compromisso social. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Psicologia e educação: contribuições para a atuação profissional*. São Paulo-SP-CRP: Cadernos temáticos, 2008.

_____. Psicologia escolar: pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L.; (Orgs.) *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MERCH, L. M. Projeto de capacitação e treinamento dos professores da rede municipal de São Paulo pertencentes às salas dos alunos portadores de necessidades especiais (SAPNES) e das salas de apoio pedagógico (SAPS) – Projeto Escola Viva. In: *Revista Pedagogia*, v. 5, n. 38, p. 35-41, 1996.

_____. Um breve histórico a respeito do ensino da psicologia no ensino médio. ETD – Educação temática digital. *Revista digital da Unicamp*, v. 8, n. 2, jun. 2007. p. 225-235. Disponível em: <www.bibli.fae.unicamp.br>. Acesso em: 17 jul. 2007.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORAIS, M. de L. S.; SOUZA, B. de P. Introdução. In: MORAIS, M. de L. S.; SOUZA, B. de P. (Orgs.). *Saúde e educação: novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MOYSES, M. A. A. *A Institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas. Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; LIMA, G. Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Revista ANDE*, v. 5, n. 57, 1982.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, Campinas-SP, n. 28, p. 23-30, 1992.

_____. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. In: *Psicol*, São Paulo, USP, v. 8, n. 1, 1997.

_____. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes-conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

NEVES, M. M. B. da. J.; ALMEIDA, S. F. C. de. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003.

NEVES, M. M. B. da. J. A atuação dos psicólogos escolares do Distrito Federal. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas. Alínea, 2009.

NEVES, M. M. B. da. J.; MACHADO, A. C. A.; Psicologia escolar e educação inclusiva: Novas práticas de atendimentos às queixas escolares. In: MATÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo. T. A. Queiroz, 1984.

_____. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. In: *Psicol*, São Paulo, USP, v. 8, n. 1, 1997.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na primeira república: a desqualificação dos pobres. In: *Estud Av*, São Paulo, v. 35, n. 13, p. 167-198, 1999.

_____. *Exercício de Indignação em psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

POLÔNIA, A. C.; WECHSLER. S. M. Consultoria: uma forma de ação preventiva na escola. *Estudos de Psicologia*, v. 12, n. 1, p. 43-56, 1995.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. (Org.). *Psicologia e direitos humanos-educação inclusiva na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

REBOREDO, L. A. *Da seriedade à institucionalização*: um estudo do movimento de um grupo que se afirma e se nega na (des) construção do ser favelado. Tese (Doutorado)-PUC-SP, São Paulo, 1992.

REY, F. G. O trabalho de campo na pesquisa psicológica e o processo de construção da informação na pesquisa qualitativa. In: REY, F. G. *Pesquisa qualitativa em psicologia*: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da medição à construção do conhecimento psicológico. In: BOCK, A. M. B. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Valor heurístico da Subjetividade na investigação Psicológica. In: REY, F. G. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thompson, 2003.

ROCHA, E. H. *Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo de ensino aprendizagem*. Dissertação (Mestrado)-PUC, Campinas, 2004.

ROSSI, T. M. de F.; PAIXÃO, D. L. L. Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003.

SADALLA, A. M. F. A.; CARVALHO, L. C. Parceria entre o professor e o psicólogo escolar: reflexões na direção do desenvolvimento do profissional prático reflexivo. XXXI Reunião Anual de Psicologia. *Sociedade Brasileira de Psicologia – A Construção da Psicologia Brasileira na pesquisa e no Ensino*. Rio de Janeiro, 2001.

_____. Psicologia e formação docente no espaço cotidiano do educador: relato de uma experiência. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

SANCHES, S. G.; KAHHALE, E. M. P. História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. In: BOCK, A. M. B. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SARAIVA, L. F. de O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In: SOUZA, P. B. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SCHULTZ, D. P.; S., S. E. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2008.

SENNA, S. R. C. M.; Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras. In: MATÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2009.

SIRINO, M. de F. *Processos de exclusão intra-escolar: os alunos que passam sem saber*. Campinas. Tese (Doutorado)-UNICAMP, Campinas, 2009.

SISTO, F. F. Dificuldades de Aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MATINELLI, S. C. (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2001a.

SOLIGO, A. F. Contribuição da psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

SOUZA, B. de P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

_____. A medicalização do ensino comparece aos atendimentos psicológicos In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes-conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo. Casa do psicólogo, 2010.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e a formação do psicólogo. São Paulo. Tese (Doutorado)-USP, São Paulo, 1996.

_____. A queixa escolar na formação de psicólogos. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; PROENÇA, M. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

_____. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Col.). *Políticas públicas em educação*. Uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In: CAMPOS, H. R. (Org.) *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007a.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, P. B (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2007b.

_____. Psicologia, educação e políticas públicas: desafios na direção do compromisso social. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Psicologia e educação: contribuições para a atuação profissional*. Cadernos temáticos; São Paulo-SP-CRP, 2008.

_____. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. In. *Psicologia escolar e educacional, Campinas, v. 13, n. 1, 2009*.

_____. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempo de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes-conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C. A atuação do psicólogo na rede de pública de educação frente á demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 2009.

SOUZA, M. P. R.; CUNHA, B. B. B. Projetos de lei e Políticas Públicas: O que a psicologia tem a propor para a Educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes-conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação de surdos*. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, R. M. de; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e sociedade*, Campinas, CEDES, v. 23, n. 79, p. 39-63, 2001.

SCORTEGAGNA, P.; LEVANDOWSK, D. C. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. *Interações*. São Paulo, v.9, n. 18, 2004.

TOREZAN, A. M. O processo ensino-aprendizagem: concepções reveladas por professores de 1º grau na discussão de problemas educacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 10, n. 3, p. 388-391, 1994.

TANAMACHI, E. de R. A psicologia no Contexto do materialismo histórico e dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural*. Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TANAMACHI, E. de R.; MEIRA, M. E. M. A Atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TULESKI, S. CALVO. *Vygotsky - A construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem, 2008.

VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A.M. (Org.). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente - O desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo. Martins Fontes, 2009.

YAZLLE, E.G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA (Org.). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. *Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio*. Tese (Doutorado em Educação)-UNICAMP, Campinas, 2005.

ZUCOLOTO, C. S. do. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. In: *Rev. Bras. crescimento, desenvolv. hum.* São Paulo, v. 17, n. 1, 2007.

ANEXO 1 - PROJETO - PSICOLOGIA ESCOLAR

Proponentes:

Claudinéia - Psicóloga

Eloísa Hilsdorf Rocha Gimenez

Justificativa:

O núcleo educacional recebe uma grande demanda de encaminhamentos, a maioria realizados por escolas. Crianças e adolescentes são encaminhados a esse serviço com queixas de aprendizagem, problemas comportamentais e familiares.

Nesse núcleo a equipe multiprofissional faz as avaliações necessárias e realizam os atendimentos clínicos, em uma proposta remediativa. No entanto, devido a grande demanda de crianças e adolescentes encaminhados, e também pelo fato de atendimentos clínicos dispenderem um certo tempo para a obtenção de melhorias, tal equipe não tem mais possibilidade para atender novos casos. Desta forma, uma grande lista de espera por atendimentos começa a acontecer.

Mediante essa situação, faz-se necessário à implementação ao núcleo de uma nova proposta de trabalho a qual tem como propósito inserir e direcionar o trabalho das psicólogas, psicopedagoga e demais profissionais do NA ESCOLA.

Objetivos:

- Redimensionar o trabalho desenvolvido pelo núcleo.
- Inserir o trabalho das psicólogas, psicopedagoga e demais profissionais do núcleo dentro das escolas.

Procedimentos:

Redimensionar as ações das psicólogas, psicopedagoga e demais profissionais que trabalham no núcleo e inseri-los em um trabalho que aconteça na escola, exigirá o envolvimento da equipe técnica (diretores, coordenadores pedagógicos e professores) de escolas municipais. Entendemos que se faz necessário envolver essa equipe uma vez que todos são profissionais que estão diretamente envolvidos com a escola e que,

portanto, são fundamentais na implementação de uma nova proposta de trabalho na escola.

Para tanto, propomos que nosso trabalho aconteça da seguinte forma:

- **Período – Outubro e Novembro de 2007**

Implementação da proposta e início das atividades das psicólogas juntamente com os demais profissionais do núcleo, direção, coordenação e alguns professores das escolas.

- **Ações**

- Reuniões semanais (4h) com as psicólogas e demais profissionais do núcleo. Estagiários de Psicologia e Psicopedagogia poderão participar das mesmas.

- Reuniões mensais (2h) com a equipe de diretores e coordenadores pedagógicos do Ensino Infantil, as quais já acontecem na Secretaria da Educação. As psicólogas do núcleo, demais profissionais desse serviço, e possíveis estagiários de psicologia, deverão participar. Um professor de cada escola do ensino infantil deverá participar como representante dos demais.

- Reuniões mensais (2h) com a equipe de diretores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental, as quais já acontecem na Secretaria da Educação. As psicólogas do núcleo, demais profissionais desse serviço, e possíveis estagiários de psicologia, deverão participar. Um professor de cada escola do ensino fundamental deverá participar como representante dos demais.

- Visitas e reuniões com escolas e/ou demais locais considerados importantes para a reorganização do serviço no núcleo, tais como as Unidades Básicas de Saúde.

Necessidades para o desenvolvimento da proposta de trabalho:

- Local amplo que comporte os profissionais envolvidos na capacitação.
- Material de apoio: livros, papel, canetas, pastas, TV, vídeo, DVD, xerox e materiais diversos pedagógicos.

ANEXO 2 - FICHA DE ENCAMINHAMENTO AO NÚCLEO EDUCACIONAL

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1- ESCOLA
- 2- ALUNO
- 3- LOCAL E DATA DE NASCIMENTO
- 4- NOME DO PAI
- 5- NOME DA MÃE
- 6- ANO DE MATRÍCULA NA 1ª SÉRIE
- 7- SÉRIE ATUAL
- 8- INÍCIO DA OBSERVAÇÃO DO ALUNO
- 9- PROFESSOR
- 10- ENDEREÇO DO ALUNO
- 11-TELEFONE RESIDENCIAL OU RECADO

PERÍODO:

II - CAUSAS DO ENCAMINHAMENTO (FAÇA UM RELATÓRIO DETALHADO DO COMPORTAMENTO E DAS HABILIDADES DA CRIANÇA QUE JUSTIFIQUE O ENCAMINHAMENTO)

III- SÍNTESE DO COMPORTAMENTO E DIFICULDADES DO ALUNO

- a) COMPORTAMENTO INDIVIDUAL E EM GRUPO
- b) COORDENAÇÃO GLOBAL E FINA
- c) LEITURA E ESCRITA
- d) COMUNICAÇÃO ORAL
- e) RACIOCÍNIO MATEMÁTICO

IV-ASPECTOS POSITIVOS DO ALUNO

V- CONDIÇÃO FAMILIAR DO ALUNO (problemas familiares, relação família/escola, dificuldades socioeconômicas enfrentadas pela família, etc).

OBSERVAÇÃO

ENVIAR CÓPIAS DE LAUDOS MÉDICOS EXISTENTES NA ESCOLA.
AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA

xxxxxxx, 16 de maio de 2005.
ASSINATURA DO PROFESSOR
NOME DO PROFESSOR

ANEXO 3 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FICHA DE ENCAMINHAMENTO AO NÚCLEO EDUCACIONAL

Série: _____

Escola – Favor não preencher este campo

Data do recebimento ____/____/____

Nome do

recebedor: _____

()	Psicologia	_____	data	____/____/____	hora	_____
()	Fonoaudiologia	_____	data	____/____/____	hora	_____
()	Serviço Social	_____	data	____/____/____	hora	_____
()	Fisioterapia	_____	data	____/____/____	hora	_____

Favor preencher TODAS as questões

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO

I – Dados de identificação da escola

- 1- Escola: _____
- 2- Endereço da escola: _____
- 3- Telefone: _____
- 4- Nome do coordenador _____
- 5- Nome do diretor _____

II- Dados de identificação do aluno:

- 1- Aluno: _____
- 2- Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: _____
- 3- Nome do pai: _____
- 4- Nome da mãe: _____
- 5- Endereço do aluno: _____
- 6- Bairro: _____ Telefone resid. ou contato: _____
- 7- Série atual: _____ Período: _____
- 8- Início da observação do aluno : _____
- 9- Nome do professor: _____
- 10- A criança já foi encaminhada anteriormente ao núcleo? Sim () Não () Não sei ()

III- Informações sobre a saúde do aluno

1. Seu aluno tem alguma condição permanente de saúde que limita as atividades dele?
() Não sei () Não () Sim. Qual?

2. Seu aluno toma algum medicamento regularmente?
() Não sei () Não () Sim Qual?

3. No geral, como você descreve a saúde da criança?
() Boa () Satisfatória () Ruim Por quê?

4. Como você avalia as condições de higiene do aluno ?
() Boa () Satisfatória () Ruim. Por quê?

IV- Aspecto social

Composição familiar:

1- Nome dos integrantes da família que residem na casa:

Nome (não é necessário nome completo)	Parentesco

V- Questões familiares:

1- Você acredita que o relacionamento familiar dos pais pode ser avaliado como:
() Bom () Satisfatório () Ruim () Não sei.
Por quê ?

2- Você acredita que os pais ajudam nas tarefas escolares?
() Sim () Não () Às vezes () Não sei.
Por quê?

3- Como é a visão do aluno quanto ao tempo e atenção que os pais destinam a ele?
() Bom () Satisfatório () Ruim () Não sei.
Por quê?

VI- Experiência de vida:

Seu aluno.....	Sim	Às vezes	Não	Não sei
1-possui momentos de lazer?				

2-experienciou separação dos pais?				
3-viu alguém da família com problemas com álcool ou drogas?				
4- relata durante as aulas presenciar brigas entre os familiares?				
5-viu alguém próximo muito doente?				
6- experienciou a morte de alguém próximo ?				

VII- Informações gerais:

1- O aluno relata dormir sozinho na cama , colchão etc.?

() sim () não () não sei

2- O aluno relata dormir em quarto separados dos pais?

() sim () não () não sei

3- O aluno relata chegar com fome na escola?

() sim () não () não sei

4- O aluno relata chegar com sono?

() sim () não () não sei

5- Quais atividades o aluno relata desenvolver fora do período escolar?

6- Fale um pouco sobre como você percebe a influência da escola na vida do seu aluno.

7- O que você pode dizer sobre como seu aluno se relaciona com os outros? Como ele se relaciona com você? Destaque os pontos positivos e negativos do comportamento do aluno.

VIII- Habilidades sociais

<i>Seu aluno.....</i>	Sim	Às vezes	Não	Não sei
1-Faz novos amigos?				
2-Adapta-se a mudanças na rotina?				
3-Segue regras?				
4-Fica chateado facilmente?				
5-Permanece calmo e relaxado?				
6- Gosta de tentar coisas novas ?				
7- Faz você perder sua paciência?				

Conte um pouco sobre o que você sabe sobre a história de vida do aluno.

IX- Aspectos pedagógicos

1- O aluno é assíduo?

() Sim () Não.

Por quê? _____

2- O aluno demonstra interesse nas atividades durante as aulas?

() Sim () Não () Às vezes.

Por quê? _____

3- Os pais participam das reuniões escolares, projetos ou solicitações da escola?

() Sim () Não () Às vezes.

Por quê? _____

4- Seu aluno ingressou na escola desde:

() Ensino infantil () Ensino fundamental () Não sei

5- Revela boas experiências escolares:

() Sim () Não () Não sei

6- Solicita constantemente a presença da professora:

() sim () não () Não sei.

Por quê? _____

X- Aspectos cognitivos:

<i>Seu aluno...</i>	Sim	Com ajuda?	Às vezes	Não	Não sei
Manipula ou utiliza brinquedos para desempenhar papéis (jogo simbólico)					
Empenha-se em participar de atividades em grupo					
Concentra-se no que faz					
Expressa sentimentos, opiniões e emoções					
<i>Nomeia e identifica:</i>					
Cores					
Formas:					
Texturas:					
Sons					
Tem dificuldades de leitura?					
Lê palavras simples?					
Lê textos?					
Compreende o que lê?					
Consegue recontar o que leu?					
<i>O aluno tem noção de:</i>					
Classificação:					

Seriação:					
Conservação:					
Relaciona número a quantidade					
Realiza as quatro operações					
Interpreta e realiza situação problema					

2-Em qual nível de linguagem o aluno se encontra?

() Pré- silábico () Silábico () Silábico- alfabético () Alfabético

XI- Aspectos fonoaudiológicos

1-Seu aluno tem hábito de sugar: () chupeta () dedo () mamadeira () Não sei () Não

2-Seu aluno utiliza aparelho () ortodôntico () auditivo () Não sei () Não

3- Que tipo de alimento ele prefere: () sólido () líquido () pastoso () não sei

<i>Seu aluno...</i>	sim	não	Às vezes	Não sei
Mastiga bem?				
Seu aluno fica com a boca aberta durante a aula?				
Alimenta-se sozinho?				
É desatento?				
Baba?				
Apresenta fala inteligível?				
Apresenta "gagueira"?				
Entende o que os outros falam?				
Solicita repetições de instruções?				
Atende quando é chamado?				
Inicia diálogos?				
Nomeia e reconhece objetos pelo nome?				
Ouve bem?				
Assiste TV muito alto?				
Fala muito alto?				
Grita?				

4- Troca sons na fala? () sim () não. Quais?

5- Apresenta "trocas de letras" na escrita? () sim () não. Quais?

XII-Aspectos motores

<i>Como seu aluno...</i>	Não observou	Não realiza	Não muito bem	Bem	Muito bem
Corta com tesoura?					
Desenha círculos e triângulos?					
Abotoa sua própria camisa?					
Amarra seu próprio sapato?					
Corre?					
Pula com um pé só?					

<i>Com que frequência...</i>	Não observou	nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Frequente	Quase sempre
Tropeça e cai?						
Evita contato com materiais pegajosos (tinta/lama)						

<i>O aluno...</i>	Não sei	Não	Sim
Precisa de ajuda extra com a coordenação			
Faz uso de órtese ou prótese			
Reconhece as partes do corpo			

1-Descreva como você analisa as atividades motoras do aluno.

2-Em relação ao problema apresentado quais as estratégias utilizadas anterior ao encaminhamento ?

3-A criança já realiza algum atendimento ou tratamento especializado? Qual?

4-Qual a queixa principal em relação a esse aluno?

5-Para qual especialidade deseja encaminhar?

ENVIAR CÓPIAS DE LAUDOS MÉDICOS EXISTENTES NA ESCOLA

XXXXX, _____ DE _____ DE _____.

ASSINATURA DO PROFESSOR:

AUTORIZAÇÃO DE ENCAMINHAMENTO AO NÚCLEO

Eu, _____

Responsável pelo aluno (a) _____, matriculado na
_____ série _____, período _____, estou ciente quanto ao desempenho
escolar de meu/minha filho (a) em sala de aula, autorizando o encaminhamento do
mesmo ao núcleo, responsabilizando-me em levá-lo para avaliação no dia estipulado.
Autorizo ainda que os resultados da avaliação sejam devolvidos para a escola.

XXXXX SP, _____ de _____ de 200__

Responsável

ANEXO 4 - RECURSOS UTILIZADOS PELA ASSESSORIA:

Leituras, vídeos, documentários

Teses, livros e artigos trabalhados e/ ou indicados:

- FRELLER, C. C.; SOUZA, B. P (e cols). Orientação a queixa escolar. Psicologia em estudo. Maringá, v.6, n.2, p.129-134; jul-dez-2001.
- MACHADO, A. M. Reinventando a avaliação psicológica. (Tese de Doutorado)- USP-SP, 1996.
- MORAIS, M. de L. S.; SOUZA, B. de P. (Orgs) (2001). Saúde e educação - Muito prazer: Novos Rumos no Atendimento à Queixa Escolar. Casa do Psicólogo. SP.
- NEVES, M. M. B. da. J.; ALMEIDA, S. F. C. de. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003, p.83-104.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. *Histórias de submissão e rebeldia*. In: *Quatro histórias de reprovação escolar*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999, p. 379-392.
- SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. (Org). *Educação de surdos*. São Paulo: Summus, 2007.
- SOUZA, B de P. (Org). (2007). Orientação a Queixa Escolar. Casa do psicólogo. SP.
- SOUZA, M P. R.; MACHADO, A M. (e cols). Por trás dos encaminhamentos escolares: a vida na escola.

Filme:

- Neil- discussão sobre *normalidade, anormalidade, diagnóstico e diferenças*.

Documentários: Coleção: Grandes pensadores

- Vigotski – ATTA- Mídia e Educação
- Paulo Freire- - ATTA- Mídia e Educação

ANEXO 5 - TABELA DOS REGISTROS AMPLIADOS

DATA	Profissional/equipe	Quantidade	Número de cada diário
05-11-09	Flávia/Rosa	1	RA38
24/07/08	Equipe de inclusão	2	RA07
08/08/08	Cras	3	RA10
02/07/08	D. Araújo	4	RA02
08/10/08	Catarina, Pablo, Jussara	5	RA34
13/08/08	Clara	6	RA13
02/07/08	Equipe 1	7	RA03
06/08/08	Equipe 1	8	RA08
13/08/08	Equipe 1	9	RA12
20/08/08	Equipe 1	10	RA15
27/08/08	Equipe 1	11	RA18
03/09/08	Equipe 1	12	RA20
10/09/08	Equipe 1	13	RA22
17/09/08	Equipe 1	14	RA27
24/09/08	Equipe 1	15	RA29
01/10/08	Equipe 1	16	RA30
19/11/08	Equipe 1	17	RA41
27/06/08	Equipe 2	18	RA01
04/07/08	Equipe 2	19	RA05
15/08/10	Equipe 2	20	RA14
22/08/10	Equipe 2	21	RA17
27/08/10	Equipe 2	22	RA19
12/09/08	Equipe 2	23	RA25
17/10/08	Equipe 2	24	RA35
24/10/08	Equipe 2	25	RA36
31/10/08	Equipe 2	26	RA37
02/07/08	Equipe 3	27	RA04
06/08/08	Equipe 3	28	RA09
13/08/08	Equipe 3	29	RA11
20/08/08	Equipe 3	30	RA16
03/09/08	Equipe 3	31	RA21
10/09/08	Equipe 3	32	RA23
17/09/08	Equipe 3	33	RA26
24/09/08	Equipe 3	34	RA28
01/10/08	Equipe 3	35	RA31
19/11/08	Equipe 3	36	RA42
12/09/08	Equipe toda	37	RA24
07/11/08	Equipe toda	38	RA40
07/07/08	Escola	39	RA06
06/10/08	Escola	40	RA32
23/10/08	Escola	41	RA33
06/11/08	Escola	42	RA39
21/04/10	Rosa	43	RA43
01/12/10	Pedro	44	RA44

ANEXO 6 – REUNIÃO 03/09/08

Registro Ampliado- RA20

<i>Um assunto desta reunião que me intriga e me desperta intenso desejo em estudar para que eu compreenda melhor o que estão dizendo, diz respeito a INCLUSÃO. Discute-se: Esta criança é de inclusão, esta não é. Precisa-se de laudo. Deficiência comprovada por meio de diagnóstico com laudo. Trabalha-se com a patologia. Pergunto: Isto é inclusão ou exclusão??? Na tentativa de incluir, segrega-se. Classifica-se. Necessita de laudo, para que??? Estão adequadas as leis que solicitam tais laudos? Quais critérios utilizam para encaminhar as crianças para avaliação considerando que as mesmas sejam de inclusão? Por que formar uma equipe responsável pela inclusão? Não deveria formar uma equipe para trabalhar com a escola? A formação de uma equipe de inclusão está se concretizando e isto me faz pensar que ela expressa a própria segregação entre as equipes do Núcleo e equipe da inclusão. Este processo também acontece com os alunos ditos inclusos e os demais que freqüentam o núcleo por dificuldade de aprendizagem.</i>	Um assunto desta reunião que me intriga e me desperta intenso desejo em estudar para que eu compreenda melhor diz respeito à INCLUSÃO. Núcleo segrega, separa e exclui por meio da formação de equipe.
--	--

ANEXO 7 - TABELA DAS ENTREVISTAS* (31 sujeitos e 40 entrevistas)

NOME e quantidade de entrevistados	DATA	Quantidade de entrevistas	Núcleo Especialidade
1-Dorotéia	26/02/2009	1	Fonoaudióloga
2-Ariane	26/02/2009	2	Fonoaudióloga
3-Patrícia	18/03/2009	3	Fonoaudióloga
4-Clara	27/02/2009	4	Fonoaudióloga
4-Clara	20/03/2009	5	Fonoaudióloga
5-Mariana	06/03/2009	6	Fonoaudióloga
6-Vera	26/02/2009	7	Assistente Social
6-Vera	20/08/2009	8	Assistente Social
7-Verônica	26/02/2009	9	Assistente Social
7-Verônica	17/08/2009	10	Assistente Social
8-Olivia	03/03/2009	11	Assistente Social
8-Olivia	23/08/2009	12	Assistente Social
9-Jéssica	02/03/2009	13	Secretária
10-Pedro	02/03/2009	14	Coordenador
11-Irene	25/03/2009	15	Coordenadora
12-Kátia	02/03/2009	16	Fisioterapeuta
13-Leandro	06/03/2009	17	Fisioterapeuta
14-Antônio	06/04/2009	18	Fisioterapeuta
15-Rosa	17/03/2009	19	Psicopedagoga
15-Rosa	18/03/2009	20	Psicopedagoga
15-Rosa	14/08/2009	21	Psicopedagoga
16-Fábio	14/02/2009	22	Pedagogo
17-Priscila	Não tem data	23	Pedagoga
18-Lia	25/03/2009	24	Psicóloga
18-Lia	10/08/2009	25	Psicóloga
19-Kátiusia	18/09/2009	26	Psicóloga
20-Carla	Não tem data	27	Psicóloga
20-Carla	18/10/2009	28	Psicóloga
21-Gilda	14/09/2009	29	Psicóloga
22-Flávia	22/06/2009	30	ATP de inclusão
22-Flávia	Julho/2010	31	ATP de inclusão
NOME	DATA	Quantidade de entrevistas	Escola
23-Maria	18/03/2009	32	Diretora
24-Lenita	03/04/2009	33	Diretora
25-Solange	25/03/2009	34	Coordenadora
26-Rita	23/03/2009	35	Coordenadora
27-Beatriz	25/03/2009	36	Professora
28-Silvia	01/04/2009	37	Professora
29-Lurdes	12/08/2009	38	Professora
NOME	DATA	Quantidade de entrevistas	Secretaria da Educação
30-Jussara	03/04/2009	39	Coordenadora
31-Catarina	23/04/2009	40	Diretora

*As entrevistas foram agrupadas por especialidades e, portanto, não estão organizadas por datas.

ANEXO 8 - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

NOME:

IDADE:

SEXO: F () M ()

FORMAÇÃO:

LOCAL:

ANO:

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR:

LOCAL(s):

ANO (s):

- Ano de início do trabalho no Núcleo Educacional.
- Trabalhou e/ou trabalha em outro local além do núcleo educacional? Qual (s)? Comente sobre este (s) trabalho (s), suas funções.
- Descreva-me o Núcleo Educacional e seus objetivos como se você estivesse falando deste local e de seu trabalho para alguém que o desconhece.
- Como você entende que seja seu papel e função no Núcleo Educacional? Quais as funções deste local?
- Para você qual deve ser a demanda que o Núcleo Educacional deve acolher?
- Explique-me o funcionamento do Núcleo Educacional hoje.
- Quando você iniciou seu trabalho no Núcleo Educacional como era o funcionamento do mesmo?
- Quais as dificuldades/problemas que o Núcleo Educacional enfrenta?
- O que você acha que as pessoas esperam do núcleo educacional (família, escola, secretária da educação...). E você, quais são as suas expectativas em relação a este local?
- Comente sobre a assessoria desenvolvida no período de setembro/2007 a dezembro/2008. Como você a avalia? Você considera que ela trouxe alterações ao núcleo educacional, aos profissionais? Por quê? Comente sobre isto.
- Se você fosse construir um Núcleo educacional ideal e tivesse todos os recursos necessários para isto. Como ele seria? Descreva-o, conte-me sobre seu funcionamento.

ANEXO 9 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador do RG _____ declaro estar ciente e concordar com a minha participação no projeto de pesquisa de doutorado de autoria da psicóloga Eloísa Hilsdorf Rocha Gimenez. Estou ciente de que tal pesquisa, coordenada pela psicóloga, tem como objetivo estudar as queixas escolares e as intervenções desenvolvidas pelos profissionais do núcleo educacional e pela assessoria escolar que foi realizada pelas assessoras nesse mesmo estabelecimento no período de Setembro de 2007 a Dezembro de 2008. Estou ciente que conhecer as opiniões das diferentes pessoas que trabalham na Educação de XXXX, tais como Secretária da Educação, diretores, coordenadores e professores sobre as queixas escolares e sobre o Núcleo também é parte do que essa pesquisa se propõe a estudar.

Fui informado (a) também que me é dada à liberdade de retirar meu consentimento em relação à minha participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Sei também que a qualquer momento posso buscar junto à coordenadora do projeto esclarecimentos de qualquer natureza e sei que tenho garantido o sigilo que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e que meu nome jamais será divulgado. Declaro ter ciência e concordar que as atividades de pesquisa poderão ser gravadas, e que os resultados da pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo. Declaro também, ter ciência de que a participação neste projeto é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro.

Assinatura

ANEXO 10 - TABELA-EXEMPLO DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

<u>3ª DIMENSÃO - FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO E ASSESSORIA</u>	Esta dimensão teve como propósito conhecer aquilo que os participantes pensaram sobre o trabalho da assessoria desenvolvido no Núcleo e, portanto engloba as respostas comparativas entre o funcionamento do Núcleo antes e após a assessoria.
1- Alteração no funcionamento do Núcleo: Ingresso dos profissionais na escola e formação de equipes no Núcleo.	Este conjunto temático engloba todas as respostas que ilustram as alterações promovidas no funcionamento do Núcleo por meio da assessoria, no caso a inserção dos profissionais na escola e a divisão de equipes.
Rosa-14-08-09	
<i>Eu acho o seguinte, vamos retomar, eu acho que a, quando né, eu entrei no Núcleo tal, tinha todo aquele atendimento que era clínico, então, você atendia e era bem a criança ali e pronto, você não ia mais além, né[...] E aí com essa nova proposta, [...] que era pra estarmos na escola, ampliou-se[...] então eu acho assim, foi uma experiência muito importante essa entrada. Mais eu acredito que o pecado maior foi ter essa, esse corte, porque agora foram todos pra escola e agora não sabem muito o que fazer com tudo isso. E aí, estamos na escola". E aí o que vamos fazer nós na escola?". "E aí, fizemos um projetinho", E aí continua o projetinho do dentinho, num continua?"</i>	A assessoria possibilitou a entrada nas escolas e o corte dela pode dificultar as intervenções futuras uma vez que os profissionais podem não saber o que deve ser feito.
Carla	
<i>Eu achei que foi bom a presença de vocês aqui pelo seguinte, é, por mais que todo mundo falasse de ir pra escola, eu acho que tava só na idéia, eu não sei o que que acontecia que não ocorria isso, quando vocês vieram acho que foi possível</i>	A assessoria concretizou a intervenção nas escolas, proposta esta que já fazia parte da intenção de alguns profissionais do Núcleo.

<i>acontecer, entendeu, dividindo a equipe acaba ficando de uma maneira diferente. Então mais uma vez eu acho super importante a consolidação dessas equipes [...]</i>	
<u>7ª DIMENSÃO - NÚCLEO IDEAL</u>	Esta dimensão teve como propósito conhecer aquilo que os participantes almejavam e fariam se pudessem construir um Núcleo ideal
1- Apresenta condições favoráveis de trabalho	Este conjunto temático engloba todas as respostas que indicaram as condições favoráveis de trabalho como pertencentes a um Núcleo Ideal.
Pedro-02/03/10	
<i>Ah eu acho que seria...vamos por parte, acho que pensando em estrutura acho que um espaço físico mais adequado, mais amplo, com mais material, desenvolver mais o trabalho desses profissionais, eu acho que mais profissionais. Eu sei que cada equipe ta ai com mais ou menos 11 escolas né então eu acho que isso ai acaba prejudicando um pouco o trabalho, comprometendo. Então eu acho que pra começar teria que ter uma estrutura melhor, seja uma estrutura física e uma estrutura profissional né a estrutura humana também, melhor não em termos de capacidade mas de quantidade(...)</i>	Espaço físico adequado, mais profissionais, materiais de trabalho.
<i>Carla</i>	
<i>[...] ter um acesso melhor às coisas, sabe assim, ter um transporte melhor, um sistema informatizado que todo mundo pudesse ter acesso, né [...]</i>	Transporte, sistema informatizado fariam parte deste Núcleo ideal.

ANEXO 11 - REUNIÃO-07/07/08

EQUIPE X DO NÚCLEO EDUCACIONAL E UMA ESCOLA

Registro Ampliado- RA06

No dia 20/06/08 - Esta equipe teve reunião com os diretores e coordenadores de cada escola que são responsáveis para apresentar o trabalho desenvolvido no semestre por eles e escutar a avaliação das escolas sobre o mesmo.	Início-situando...
Os diretores e coordenadores fizeram alguns comentários. Abaixo seguem comentários tanto individuais como reforçados pela maioria. São eles: - Reconhecimento de que o trabalho da chupeta foi benéfico. Importância da continuidade do mesmo. - Necessidade de orientação ao professor. HTPC como espaço solicitado. Aumento de horas no trabalho coletivo. - Necessidade de obterem um retorno sobre a criança que atendem. Devolutiva sobre as ações realizadas. - Necessidade de um cronograma de atividades no início do semestre. - Necessidade de aumentar as avaliações e atendimentos. - Questionamento sobre a efetividade de um trabalho preventivo. Algumas diretoras acreditam mais na efetividade de avaliações a atendimentos e não da proposta feita. - Aumento de número de profissionais. - Divisão das equipes – necessidade de modificação para que uma mesma equipe atenda as duas unidades próximas.	Comentários de coordenadores e diretores sobre o trabalho desenvolvido. Críticas presentes frustrou e desestabilizou a equipe.
Uma diretora (a mesma que fez muitas críticas ao trabalho da equipe) no final nos chama (Claudinéia e eu) e solicita uma reunião em sua escola com todos os professores para que fosse explicado o objetivo do trabalho do Núcleo .	Solicitação da diretora parece indicar que aceita o trabalho da equipe.

Sugerimos que ela solicitasse isto por meio de ofício, o que foi feito e depois de muita conversa com a equipe, eles, com exceção de um integrante, aceitou ir a escola. Dissemos que apesar das duras críticas tecidas pela diretora ela parecia aceitar o trabalho, uma vez que fez esta solicitação.	
A reunião solicitada aconteceu dia 07/07/08. Os professores fizeram alguns comentários. Abaixo seguem comentários tanto individuais como reforçados pela maioria. São eles: - Importância do projeto da chupeta e interesse das crianças sobre isto. - Roteiro de triagem: questionaram muitas das perguntas existentes nele, mencionando que caberia conter apenas questões que cabe ao professor responder, como a relacionada ao aspecto escolar e não familiar, por exemplo. (vamos precisar rever tal roteiro e inclusive acrescentar o histórico escolar que não consta no mesmo). - Pouco contato com a equipe: queixaram-se desta ausência, embora reconheçam que é um avanço os contatos que estão sendo estabelecidos, como é o caso desta reunião. -Necessidade de retorno sobre a criança que foi encaminhada: Apontaram que não recebem devolutiva sobre aquilo que é ou não realizado com a criança após o encaminhamento. A DIRETORA da escola mencionou que o Núcleo é desacreditado pela rede, mas que acredita na inversão disto.	Reunião na escola aconteceu dia 07/07/08. Foi mais positiva do que a realizada com as diretoras pois a equipe obteve maior reconhecimento sobre o trabalho.

ANEXO 12 - NÚCLEO- REUNIÃO-06/08/08

Registro Ampliado- RA08

Esta reunião teve início às 12h10mim aproximadamente. Início enfatizando a importância de lerem o texto que indiquei sobre a educação de surdos. Reforcei que este seria interessante para todas as áreas para discutirmos a questão da inclusão e diferenças.	Início-situando... Leitura de texto sobre a educação de surdos foi reforçada para discutirmos na próxima reunião.
Lia apresenta uma proposta de intervir nas escolas, por meio dos HTPC e de teatro. O trabalho proposto aconteceria em conjunto, ou seja, pais e prof. Penso que seja um a proposta interessante, uma vez que ações estão sendo planejadas no coletivo. Além disso é interessante esta possibilidade de assumirem espaços como o do HTPC, pois este como ocorre fora do horário de trabalho deles nunca havia sido cogitado (trocas de horas foram permitidas pela coordenadora, caso os integrantes do Núcleo participassem dos HTPC). Parecem reconhecer que este é um espaço importante de trabalho.(haveria mudança na compreensão da queixa?) Claudinéia apresenta algumas sugestões de como trabalhou em reuniões com pais e prof por meio de teatro.	Intervenções proposta por Lia e participar do HTPC por meio de teatro. Proposta interessante possibilidade de assumirem espaços como o do HTPC, pois este como ocorre fora do horário de trabalho deles nunca havia sido cogitado.). Parecem reconhecer que este é um espaço importante de trabalho.
Discutimos as intervenções em grupo, de que forma avaliações e atendimentos poderiam ser realizadas em grupo e em duplas de profissionais. Discutimos a viabilidade disto em alguns casos e pensamos sobre se em cada área tal proposta poderia ser pertinente. Todos concordaram que sim. A equipe parece ter aceitado tal proposta, apesar de percebermos que dois integrantes da equipe estão distantes, o que pensamos que expressa como essa equipe está se estruturando.	Sugerimos e discutimos sobre avaliações e intervenções em grupo, tendo como responsáveis duplas de profissionais. A equipe parece não estar em um funcionamento efetivo, parecem estar divididos.

ANEXO 13 - NÚCLEO EDUCACIONAL HISTÓRICO DAS INTERVENÇÕES

2001/2002

- De 2001 à 2002 o núcleo contou com uma equipe de:

- 2 Psicólogas - 70 Triagens
- 1 Fonoaudióloga - 52 Exames Fonético-fonológico
- 1 Psicopedagoga - 48 Avaliações
- 1 Assistente Social - 8 Visitas mensais.

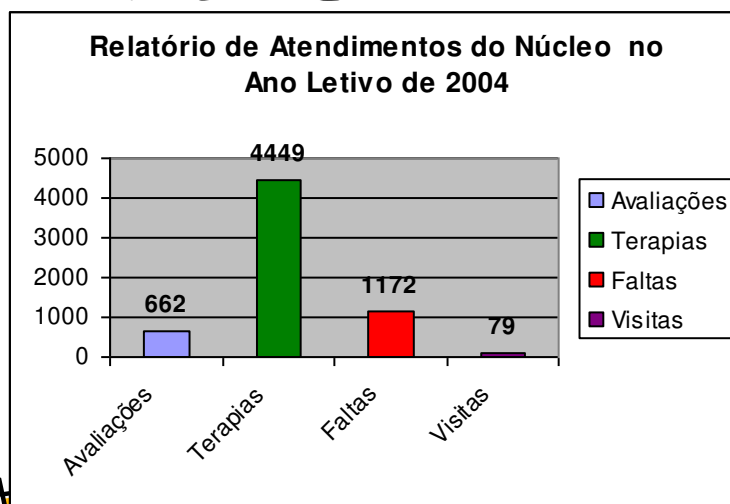


2003

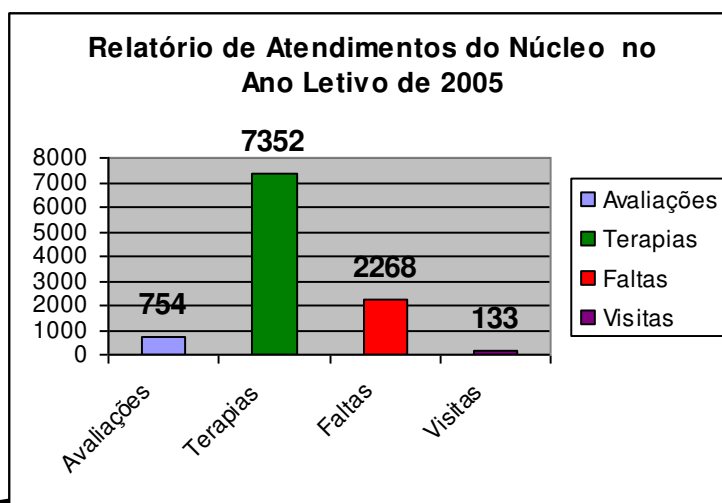
- 2 Psicólogas - 82 Avaliações e 04 Atendimentos Semanais.
- 1 Fonoaudióloga - 142 Avaliações e 30 Atendimentos Mensais.
- 1 Psicopedagoga - 211 Avaliações e 15 Atendimentos Semanais.



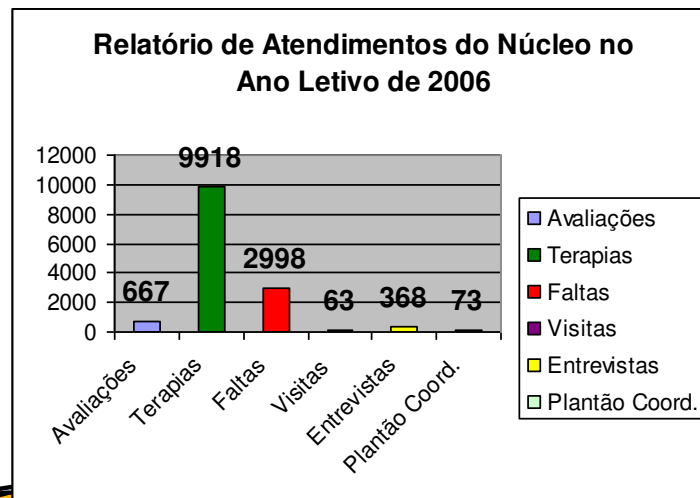
VALORES - 2004



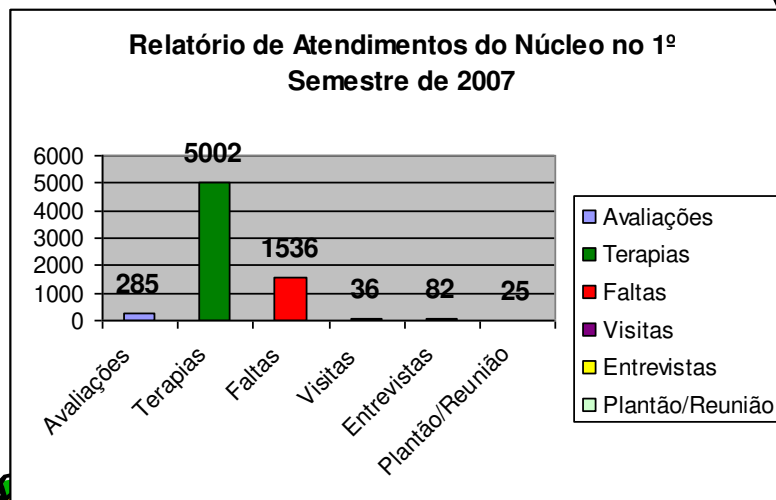
VALORES - 2005



VALORES - 2006



VALORES - 2007



ANEXO 14 - Registro Ampliado-RA38

DATA: 05-11-09

Fui chamada pela psicopedagoga “da inclusão” a ir até lá, mas não me adiantou o assunto. Pensei inclusive que era algo pessoal. Ao chegar, ela, a Flávia, (responsável pela INCLUSÃO), uma Assistente Social e outra psicopedagoga se dirigem a uma sala e me convidam para entrar.	Início-Situando... Fui chamada para ir falar com os profissionais que integram a equipe de da inclusão sem ser avisada previamente sobre o assunto a ser tratado.
Flávia diz que gostaria de minha opinião sobre alguns assuntos uma vez que estavam sem saber como agir diante das inúmeras crianças encaminhadas para a inclusão com o diagnóstico de TDAH e dislexia. Pergunta-me o que eu pensava a respeito e falo a partir daquilo que venho estudando e que tenho como uma das minhas interlocutoras Moyses e Collares. Uma psicopedagoga começa a discordar de mim e logo percebi que por meio de sua formação teórica (ABD, etc) estavam falando coisas opostas, mas estabeleceu-se um debate/embate. Falei sobre a importância de trazer a algumas pessoas para fazerem palestras (como por ex a Maria Aparecida Moyses), de formar um grupo para estudo, de tentar aproximação com pessoas do Núcleo para fazer esta interlocução e discussão. Confesso que não entendi naquele momento o que elas estavam querendo de mim. Coloquei aquilo que penso ser importante para fazer o grupo crescer, que é estudar teóricos distintos que dêem possibilidades para debates e formação. Parece que diante da angústia de tal situação eles queriam alguma solução imediata que eu reconheço que não há. Falei de alguns	Diversos encaminhamentos do Núcleo para a inclusão estão sendo feitos com diagnósticos de TDAH e dislexia. Para discutir sobre isto me chamaram e algumas demonstram angústias mediante a situação. Preocupação com a forma e facilidade com que estes diagnósticos estão chegando foi uma dos assuntos abordados. Fiz sugestões de leituras, textos, palestras, etc que considero ser o caminho para o fortalecimento da

textos interessantes, como o da Eidt (medicalização brutal em uma sociedade hiperativa). Sei que tiraram Xerox e que vão ler. Dispus-me a estar com elas quinzenalmente para discutirmos tais assuntos. Falamos sobre as formas inadequadas de diagnósticos e comentei da dissertação da Nádia Eidt que discute exatamente isto. Enfim, aconteceu aquilo que prevíamos que aconteceria tendo uma neuro na equipe do Núcleo. Infelizmente, não vejo outro caminho a não ser por meio de estudos teóricos sobre tais assuntos. Penso que fortalecer a equipe de inclusão, pelos menos alguns em específicos, é um caminho interessante que mobilizará outras pessoas. Sei que temos uma pessoa na equipe (Rosa) que está sendo um ponto chave nesta articulação, uma vez que outras profissionais da inclusão percebem o TDAH e a Dixlexia de forma diversa, ou seja, como doença, etc. A partir desta conversa pude perceber melhor o quanto minha tese poderá ser interessante social e cientificamente.	equipe, mesmo tendo algumas pessoas que pensam de maneira oposta aos textos indicados.
Flávia falou sobre o movimento da rede que agora quer laudos que comprovem crianças com necessidades especiais, pois diante de uma nova lei, a partir de 2010, salas de aulas que com tais crianças, terão apenas 25 alunos por sala.	Flávia falou sobre o movimento da rede que agora quer laudos que comprovem crianças com necessidades especiais, pois diante de uma nova lei, a partir de 2010, salas de aulas que com tais crianças, terão apenas 25 alunos por sala.
Discutimos mais e coloquei-me a disposição. Despedi-me.	Discutimos mais e coloquei-me a disposição. Despedi-me.

ANEXO-15 - PROPOSTA DE TRABALHO – NÚCLEO EDUCACIONAL – 2011

Após a reunião do dia 4 de novembro, em que ficou definido a descentralização do NÚCLEO EDUCACIONAL, iniciamos o processo de reestruturação junto à equipe de trabalho. Porém durante esse processo, chegou ao nosso conhecimento, através dos próprios técnicos, que alguns conselhos profissionais não permitem que o atendimento seja realizado dentro de uma instituição escolar.

Como é de conhecimento de todos, o trabalho atual do NÚCLEO EDUCACIONAL se divide em 5 ações: Inicialmente é realizada uma Triagem (1), em seguida, de acordo com o resultado dessa triagem, é feito Atendimento (2), Orientação (3) ou Encaminhamento (4) para outro setor. Outro trabalho desenvolvido, em paralelo é o Projeto de Prevenção (5), que acontece através de teatros, palestras, reuniões de pais, etc, todos estes realizados dentro da escola.

Segundo arquivo anexo, o Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF) VEDA o atendimento dentro de instituição escolar, e por outro lado, segundo contato telefônico, o Conselho Regional de Psicologia (CRP), não veda, porém desaconselha esse tipo de trabalho, alegando ainda, que o profissional que optar por realizar esse atendimento em ambiente escolar, fica sem o amparo do conselho.

Considerando isso, entendemos que para que a descentralização aconteça, conforme definição em reunião, o trabalho do NÚCLEO EDUCACIONAL deve ser reestruturado, deixando de oferecer o atendimento, podendo atuar com a triagem, e em seguida realizar apenas orientações e encaminhamentos, além do trabalho de prevenção, pois assim, não entraremos em conflito com nenhum conselho profissional.

Entendemos ainda, que o trabalho pode ser bem estruturado nesses moldes, porém todas as crianças que já estão em atendimento terão que ser desligadas, causando com isso, um desconforto junto às famílias, ao suspender esse trabalho, bem como um inchaço aos serviços de saúde do município.

Portanto, vimos através deste, apresentar algumas propostas para que esta secretaria encontre a melhor solução para esse novo momento em que a rede municipal vem passando.

- **PROPOSTA 1:** Descentralização: Conforme solicitação desta secretaria, o NÚCLEO EDUCACIONAL passaria por um processo de descentralização, indo para as escolas, e trabalhando dentro da instituição escolar porém, interrompendo o atendimento.

- **PROPOSTA 2:** Processo de Descentralização: Durante o ano de 2011 o NÚCLEO EDUCACIONAL passaria por um processo de adequação, finalizando os atendimentos daquelas crianças que estão em processo, e trabalhando com os novos casos apenas as questões de orientação e encaminhamento para os setores responsáveis, para que em 2012, a descentralização aconteça de fato.

- **PROPOSTA 3:** Semi-Descentralização: As equipes ficariam 2 ou 3 dias na semana na escola-sede, para desenvolver o trabalho de triagem, orientação e projeto preventivo, porém os atendimentos continuariam acontecendo nos outros 2 ou 3 dias da semana, na sede do NÚCLEO EDUCACIONAL.

- **PROPOSTA 4:** Centralização: Embora essa proposta contrarie as discussões que temos realizado até aqui, e talvez seja a menos cotada, pensamos ser válido considerar essa possibilidade, na qual o trabalho continuaria sendo desenvolvido nos formatos atuais.

Visando encontrar a melhor alternativa, neste momento de mudanças, nos colocamos à disposição para demais esclarecimentos.

Coordenador do núcleo educacional
Novembro de 2010