Universidade de São Paulo

Instituto de Psicologia

A QUEIXA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Marilene Proença Rebello de Souza

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como um dos requisitos à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Souza Patto.

São Paulo

1996

AGRADECIMENTOS

À Maria Helena Souza Patto pela leitura atenta e crítica deste trabalho, cuja prática profissional coerente e comprometida, vem me impulsionando na manutenção do compromisso político com a educação pública.

Aos professores dos cursos de Psicologia pesquisados, peças fundamentais desse trabalho de pesquisa, pelo tempo dedicado à reflexão a respeito da queixa escolar e a formação do psicólogo.

Aos funcionários dos cursos pesquisados pela paciência e atenção com que nos receberam durante todo o processo de coleta de dados.

À colega e amiga Adriana Marcondes Machado pelas inúmeras horas em que dividimos as preocupações e paixões na realização dessa tarefa.

Aos alunos Alexandre Lara de Moraes, Maria de Fátima Neves da Silva, Vanessa Mies Bombardi e Luciana Dadico, auxiliares imprescindíveis nas várias atividades que precederam a finalização dessa Tese.

Ao Fábio de Oliveira pela ajuda qualificada, viabilizando a "transformação" dos dados quantitativos em planilhas passíveis de análise estatística.

À amiga e companheira Denise Trento Rebello de Souza pela leitura atenta e pelas importantes sugestões dadas a esse trabalho.

Ao Jessé D'Assunção Rebello de Souza Jr. pela fundamental participação na edição final e impressão desse trabalho.

Ao aluno Ricardo Antonio Fernandes e às professoras Elisete da Conceição Q. Aubin e Silvia Nagib Elian do Centro de Estatística Aplicada do Instituto de

Matemática e Estatística desta Universidade pela seriedade e qualidade na realização do tratamento estatístico dos dados da pesquisa.

Ao colega José Leon Crochik pelas primeiras sugestões quanto à amostra a ser utilizada neste trabalho de pesquisa.

À CAC-Escolar pelo empréstimo de material de infra-estrutura para a realização de diversas fases de elaboração desse projeto. À Betânia e Paulo do setor de reprografia do IPUSP.

À Aparecida Angélica Z. Paulovic Sabadini, da Biblioteca do Instituto de Psicologia, pela revisão atenta das referências bibliográficas dessa tese.

À Irani Monteiro, pelos cafezinhos diários, sem os quais essa tarefa se tornaria muito mais difícil.

Às minhas companheiras do Serviço de Psicologia Escolar Beatriz de Paula Souza, Cintia Copit Freller e Yara Sayão pelo apoio dado em muitos momentos da realização desse trabalho.

Aos meus familiares mais chegados, principalmente aos meus filhos, Luiza e André, bem como à minha mãe, Serafina, pelo apoio diário na realização dessa tarefa. E, em especial, à minha querida filha Mariana pela datilografia e correção atenta de muitos trechos deste trabalho.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A queixa escolar e a formação do psicólogo.** São Paulo, 1996. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as concepções presentes e as ações que dão sustentação aos atendimentos à queixa escolar nos cursos de formação em Psicologia. A pesquisa se realizou em quatro cursos de Psicologia da Capital do Estado de São Paulo, centrando-se nas áreas de Psicologia Escolar e Psicologia Clínica. Os dados foram colhidos nos programas de curso, em entrevistas com vinte professores das duas áreas e do levantamento da queixa escolar em 268 prontuários das Clínicas-Escola. Foram constatadas diferentes concepções presentes em relação aos problemas escolares. Nos programas de curso, convivem posições teóricas divergentes a respeito dos problemas escolares, sem que sejam analisadas por seus professores como tais. Nas disciplinas de estágio, embora estejam presentes atendimentos à queixa escolar com abordagens institucionais, a ênfase ainda se dá no atendimento clínico, centrado na criança e em sua família. No discurso dos professores observa-se um movimento de transição de posições mais tradicionais de análise da queixa escolar, para questionamentos referentes: a) à qualidade da escola pública oferecida atualmente às crianças e adolescentes; b) à participação dos psicólogos na realização de laudos psicológicos para as escolas; c) aos encaminhamentos psicológicos para as Classes Especiais. Os prontuários, por sua vez, revelam uma concepção de queixa escolar mais conservadora, considerando como principal causa das dificuldades de escolarização problemas oriundos das próprias crianças (aspectos de personalidade, orgânicos e cognitivos) e/ou de relações familiares mal resolvidas.

Palavras-chave: Educação Básica, Clínicas-Escola, Formação de Psicólogos.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **School complaints and the undergraduate education of Psychologists**. São Paulo, 1996. PhD Thesis, University of São Paulo - Institute of Psychology.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze current conceptions and practices on which the services given by the psychologist to children displaying school problems are grounded. The fieldwork has taken four graduation courses in Psychology in the city of São Paulo, centering around the academic areas of Educational Psychology and Clinical Psychology. Data has been collected from the syllabuses, enterviews with twenty lecturers from both areas, and from the examination of 268 records of attendance to the service at the School-Clinics. The research has identified different conceptions about school problems. In the syllabuses, conflicting theoretic stances about school problems are to be found without critical reflection from the lecturers. In the undergraduate disciplines offering services to children with problems, although institutional approaches are employed, the emphasis is still on the clinical service centered around the children and their family. In the discourse of the lecturers a shift can be seen from more traditional approaches of analysis of the school complaints to questionings refering to: a) the quality of schooling currently offered to children and teenagers; b) the elaboration of the psychological assessment to schools; c) the referal of children to Special Education. Analyzing the records of attendance to the service reveals a more conservative conception of school complaints, in which the main cause of problems in schooling can be found in the children themselves (personality, physical, and cognitive issues) and/or family problems.

Palavras-chave: Elementary Education, School-Clinics, Undergraduate Students

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **La plainte scolaire et la formation du psychologue**. São Paulo, 1996. Thèse ("Doutorado"). Institut de Psychologie de la "Universidade de São Paulo".

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est d'analyser les conceptions présentes et les actions qui soutiennent les réponses aux plaintes scolaires, dans les cours de formation en Psychologie.La recherche a été faite en quatre cours de Psychologie de São Paulo, Capitale de l'État de São Paulo, centrée sur les aires de Psychologie Scolaire et de Psychologie Clinique. Les données ont été réunies à partir des programmes des cours, en entrevues avec vingt professeurs des deux aires, étant fondées sur le relevé de la plainte scolaire, dans 268 dossiers des Cliniques-Écoles. On a constaté de différentes conceptions présentes par rapport aux problèmes scolaires. Dans les programmes des cours, des positions théoriques divergentes concernant les problèmes scolaires, se tiennent les unes auprès des autres, sans être analysées comme telles par leurs professeurs. Dans les disciplines du stage, bien que les réponses à la plainte scolaire soient présentes, avec des approches institutionnelles, l'accent est encore mis sur l'accueil clinique, centré sur l'enfant et sa famille. Dans le discours des professeurs, il est observé un mouvement de transition de positions plus traditionnelles d'analyse de la plainte scolaire, vers des mises en question rapportées aux points suivants: a) la qualité de l'école publique offerte à présent aux enfants et adolescents; b) la participation des psychologues à la réalisation d'avis psychologiques pour les écoles; c) les envois psychologiques aux Classes Spéciales. Les dossiers, à leur tour, révèlent une conception plus conservatrice de plainte scolaire, qui considère comme cause principale des difficultés de scolarisation, des problèmes originaires des enfants eux-mêmes (aspects de personnalité organiques et congnitifs) et/ou des rapports familiaux mal résolus.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

RÉSUMÉ

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO i

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I - A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PSICOLÓGO 8

A - PARTINDO DA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO 8

1. Algumas considerações sobre a formação e a profissão 8

2. As práticas emergentes na atuação psicológica 14

B - A PESQUISA 24

1. Apresentação 24

2. O processo de levantamento de dados 27

3. O processo de análise 38

CAPÍTULO II - COMO A QUEIXA ESCOLAR COMPARECE NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO 42

A - COMO A QUEIXA ESCOLAR É ENTENDIDA NO CURSO DE PSICOLOGIA: O CASO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E DA PSICOLOGIA CLÍNICA 42

1. Apresentando a instituição "A" 42
2. Apresentando a instituição "B" 69
3. Apresentando a instituição "C" 103
4. Apresentando a instituição "D" 126

B - ANALISANDO AS CONCEPÇÕES A RESPEITO DA QUEIXA ESCOLAR: OS PROGRAMAS DE CURSO E AS ENTREVISTAS 149

CAPÍTULO III - A PRÁTICA PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES SOBRE A QUEIXA ESCOLAR 176

A -A QUEIXA ESCOLAR NOS PRONTUÁRIOS DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO: OS PEDIDOS DA ESCOLA 176

1. Descrição geral das queixas escolares presentes nos prontuários 176
2. Apresentando cada uma das categorias de queixa escolar 180
3. Considerações a partir dos motivos de encaminhamento apresentados 184
4. O atendimento à queixa escolar 195

B - PRONTUÁRIOS: BASTIDORES DO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO 198

1. Apresentando os prontuários 198
2. Os instrumentos de medida na avaliação diagnóstica 202
3. Como os dados escolares comparecem nos prontuários 209
4. Os distúrbios neurológicos e físicos transformados em deficiências 216
5. A relação entre problema emocional e aprendizagem escolar 219
6. Algumas conseqüências do processo psicodiagnóstico 220

REFLEXÕES FINAIS 226

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 245

ANEXOS

APRESENTAÇÃO

A queixa escolar vem sendo objeto de preocupação no trabalho que realizo como psicóloga e professora da área de Psicologia Escolar há alguns anos. A experiência de intervenção psicológica levada a efeito através do Serviço de Psicologia Escolar junto a escolas da rede pública paulista, o privilégio de trabalhar ao lado de psicólogas que pensam criticamente a inserção do psicólogo na área escolar e a leitura de pesquisas que me conduziram a uma visão crítica da vida diária escolar vem contribuindo, nos últimos onze anos, para a minha formação e a realização dessa pesquisa.

O trabalho de intervenção junto às escolas permitiu, principalmente, a convivência com as crianças pobres da cidade de São Paulo, suas famílias, seus professores e suas escolas. Considero que as crianças estão no centro do processo de crítica e reflexão da nossa prática psicológica, pois, através delas, foi possível desmitificar crenças e valores arraigados em minha formação universitária e burguesa, onde comumente os pobres são apresentados como promíscuos e delinqüentes.

O olhar das crianças, sua vivacidade, curiosidade, interesse e carinho mostraram um outro lado da infância pobre que habita a periferia da Cidade Universitária e tantas outras pelo nosso estado. O lado daqueles que lançam mão de inúmeras "estratégias de sobrevivência" nas periferias dos grandes centros urbanos, muitas delas por nós desconhecidas. Essa relação de afeto que atravessa a visão política da existência de uma sociedade de classes que tem na desigualdade social um de seus principais pilares, acabou selando um compromisso de classe e de trabalho com o objetivo de relatar tais observações, pesquisar o dia a dia das escolas, contar para outros profissionais do que essas crianças são capazes, apresentá-las na sua outra face. Esse trabalho se dá, sem dúvida alguma, a partir do questionamento da formação profissional, fruto da história do pensamento hegemônico de uma Psicologia a serviço da exclusão educacional e social.

A convivência com o grupo de trabalho do Serviço de Psicologia Escolar tem sido a minha outra escola: participar e enfrentar os desafios de um grupo que vem

pensando os limites e as possibilidades das contribuições da Psicologia na compreensão dos processos de escolarização. É nesse espaço de grupo que são geradas e discutidas as nossas inserções nas escolas, a princípio voltadas para a Psicologia Institucional, com as supervisões da saudosa Ana Maria Curto Rodrigues e, paulatinamente se modificando na direção de alternativas de trabalho que, ao incluir as diferenças teóricas, não perdessem o compromisso político com as crianças das classes populares e seu processo de escolarização. Compromisso este garantido pela presença questionadora em várias de nossas reuniões de equipe de Maria Helena Souza Patto e pela leitura de sua produção acadêmica como **Psicologia e Ideologia** e **A Produção do fracasso escolar** .

A partir desse lugar teórico, no qual o fracasso escolar comparece como um produto da escola, das críticas à Psicologia enquanto ciência e às interpretações psicológicas que não levam em conta a complexidade do objeto de estudo - a criança no processo de escolarização - pautamos a nossa atuação, enquanto equipe.

Esse olhar crítico tem possibilitado rever os nossos preconceitos em relação às classes populares e as nossas práticas de atuação profissional, questionando as concepções que atribuem às crianças e a seus pais as causas do fracasso escolar, bem como os instrumentos clássicos de avaliação psicológica da queixa escolar, pelo fato de contribuírem, em última instância, com a exclusão de parcela significativa de crianças do direito à escolarização. Mas só questionar não é suficiente. Considero, hoje, que é preciso propor alternativas de trabalho, discutí-las, realizar trabalhos de parceria, por um lado, com os professores, no sentido de rever as causas do fracasso escolar centradas na concepção da "carência cultural" e, por outro, com os nossos colegas psicólogos que, desconhecendo o dia-a-dia escolar, utilizam ações que pouco contribuem para a melhoria da qualidade do processo de escolarização das crianças das classes populares.

Outra importante contribuição para a realização desse trabalho de pesquisa vem dos profissionais que trabalham na área de Saúde Mental, nas Unidades Básicas de Saúde e nos Ambulatórios da Capital. Estes profissionais trouxeram para dentro dos muros da Universidade suas inquietações em relação às queixas escolares e o desejo de repensar sua prática em bases críticas, sem compactuar com a exclusão escolar.

Da realização de grupos de trabalho com os colegas que atuam na área de Saúde Mental instituiu-se um Curso de Atualização e uma parceria com a querida colega Adriana Marcondes Machado. Esse curso tem contado anualmente com a participação de psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, fonoaudiólogas, educadores de várias regiões da cidade de São Paulo e do Interior, e tem como objetivo repensar as explicações dadas à queixa escolar e implementar projetos de ação em conjunto com a rede de ensino.

Esse espaço de discussão e estudo com profissionais que atuam diretamente ligados à saúde da população, realizado nos últimos seis anos, ampliou-se para a constituição de Grupos de Trabalho, onde não se aceita que sejam chamados de " grupos de supervisão", comuns na prática profissional. Esta mudança na nomeação do grupo não é meramente semântica: todos os profissionais que dele participam contribuem na compreensão da queixa escolar e na realização de propostas locais de trabalho em parceria com escolas e professores, supervisores, coordenadores pedagógicos, a partir de uma leitura crítica de Psicologia e dos instrumentos de trabalho utilizados na compreensão do processo de escolarização.

Durante todo esse processo de compreensão da queixa escolar, de amadurecimento teórico e metodológico na atuação profissional, tenho me deparado com a precariedade da formação dos psicólogos para lidar com aqueles que chegam ao atendimento psicológico com a queixa de que "estão com problemas na escola". Esses anos de trabalho na área foram deixando claro que determinadas concepções e práticas dos psicólogos somam com as práticas escolares de exclusão, o que me orientou para a pesquisa de como a queixa escolar comparece na formação dos psicólogos. Longe de ser um estudo exaustivo dessa questão, considero-o como uma primeira aproximação desse objeto de estudo. Acredito, através dele, estar contribuindo com os meus colegas, psicólogos, repensando questões sobre a queixa escolar e sua importância na formação profissional. E de maneira mais ampla, participando da luta por uma sociedade menos desigual, da luta pelo resgate da cidadania, pois como afirma Weffort, "a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra". É pensando em todos aqueles que foram impedidos de ingressar nesse mundo que dedico este trabalho.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender e analisar as concepções presentes e as ações que dão sustentação aos atendimentos à queixa escolar no curso de Psicologia. Os encaminhamentos por "problemas escolares" ou "distúrbios de comportamento e de aprendizagem", feitos pelas escolas e trazidos pelos pais, são denominados "queixa escolar" pelos psicólogos.

As primeiras idéias a respeito da pesquisa sobre a queixa escolar na formação psicológica originaram-se no I Encontro Estadual de Clínicas-Escola realizado em São Paulo, em outubro de 1993. Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de participar de uma sessão de comunicações intitulada "Problemas escolares e o trabalho clínico do psicólogo" em que foram apresentadas várias práticas de atendimento psicológico frente à queixa escolar levadas a efeito nos cursos de formação em Psicologia da capital e do interior, tanto em universidades públicas como nas particulares. Chamou-nos a atenção **a diversidade no atendimento à queixa escolar e, consequentemente, nas práticas de tratamento por parte dos profissionais presentes: a saber supervisores e professores dos cursos de Psicologia**. Algumas dessas concepções atribuem à criança a causa de sua dificuldade de aprendizagem, outras às suas relações familiares ou ainda a uma alfabetização mal-feita, até aquelas que consideravam que as dificuldades de aprendizagem são produto das relações escolares.

Como professora e pesquisadora na área de Psicologia Escolar surpreendeu-nos, num primeiro momento, que muitas das discussões levadas a efeito na área, em relação ao processo de escolarização, principalmente nos últimos quinze anos, ainda fossem timidamente assimiladas em alguns desses trabalhos. Outras, ainda, eram apresentadas como novidades de atuação, quando na verdade, são reformulações de concepções e práticas já realizadas em outras décadas e que não incluíam - ou o faziam parcialmente -, as discussões mais recentes sobre as causas das dificuldades no processo de escolarização. Conhecer uma parcela das interpretações e das práticas psicológicas em relação aos "problemas de aprendizagem" dos psicólogos que atuam na área clínica nos deu a dimensão do hiato existente entre os avanços

teórico-metodológicos na área de Psicologia Escolar em relação às explicações do fracasso na escola e as concepções e práticas difundidas na formação em Psicologia Clínica. **Esta constatação lançou o desafio para a realização desse trabalho que surge no sentido de caracterizar mais profundamente essa questão e ao mesmo tempo iniciar um processo de diálogo com os colegas que refletem e atuam diretamente com crianças e adolescentes considerados como "portadores de problemas de escolares"**.

O questionamento da formação do psicólogo também se faz presente através de outra vertente, a constatação dos inúmeros equívocos presentes nos **laudos psicológicos** produzidos a partir de casos de crianças atendidas por especialistas por apresentarem "problemas na escola". Nossa experiência no atendimento a crianças e professores das escolas públicas estaduais paulistas, em conjunto com as psicólogas membros da equipe do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia, tem possibilitado constatar que a presença do psicólogo nas escolas se faz principalmente através da emissão dos laudos psicológicos a respeito das crianças que, por apresentarem "defasagem na aprendizagem escolar", são encaminhadas para as Classes Especiais para Deficientes Mentais.

Uma dessas constatações ocorreu no ano de 93[1], quando a psicóloga Adriana Marcondes Machado, juntamente com quatro alunos da graduação, iniciou um trabalho de atendimento a uma Classe Especial de uma escola da Rede Pública Estadual, próxima à cidade Universitária. Essa classe havia sido recém-formada a partir dos laudos psicológicos recentemente realizados e que concluíam que seis crianças eram "definitivamente deficientes mentais leves". Tal afirmação baseava-se apenas na aplicação de um teste de inteligência, em grupo, realizada em uma clínica privada em bairro de elite da Capital.

Discordando dessa avaliação, os estagiários de Psicologia Escolar[2] passaram a realizar uma série de atividades com as crianças, procurando conhecê-las em várias situações ligadas ou não ao processo de aprendizagem escolar, resgatando sua

[1] Os graves equívocos dessa e de outras avaliações psicológicas fizeram parte de matéria publicada no Jornal "O Estado de São Paulo" de 15/06/94 intitulada "Estudo mostra erro em avaliação de crianças", da jornalista Glaucia Leal.

[2] Este trabalho foi realizado pelos alunos do terceiro ano do curso de Psicologia do IP-USP, sob supervisão de Adriana Marcondes Machado, como parte das atividades da disciplina "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II".

história de escolarização, entrevistando os professores que as encaminharam para a avaliação psicológica e os pais desse alunos através de visitas domiciliares. Após quatro meses de intensa convivência e levantamento de informações puderam afirmar que tais crianças não apresentavam qualquer sinal de deficiência mental e muito menos "definitiva". Tentaram entrar em contato com a psicóloga que havia feito o laudo, mas esta não quis recebê-los. A aproximação cada vez maior com as professoras de Classes Especiais e com as crianças em nossa região foi confirmando que este erro no psicodiagnóstico está longe de ser um fato isolado[3]. Essa situação nos dá a dimensão dessa questão no nível do estado de São Paulo, onde há atualmente centenas de Classes Especiais para Deficientes Mentais.

A discrepância entre a descrição apresentada pelo laudo psicológico e a criança, objeto de sua análise, foi apontada por Patto(1990) ao realizar quatro estudos de caso de crianças multirepetentes de uma escola pública paulista. Embora a psicóloga que realizou o psicodiagnóstico das crianças encaminhadas, a pedido da pesquisadora, tenha demonstrado um pouco mais de cuidado em relação às afirmações feitas, utilizando uma bateria maior de testes e descrevendo mais detalhadamente o relacionamento estabelecido com a criança, estes laudos psicológicos estão muito aquém de ser um benefício à vida destas crianças ou ao seu processo de escolarização. Tais procedimentos, "mais cuidadosos" ou mais corretos, do ponto de vista da teoria e da técnica, não impediram, mais uma vez, que graves equívocos explicativos fossem cometidos e que acabassem por reforçar o estigma que paira sobre as crianças que não apresentavam sucesso escolar, levando a autora

[3] Este grave acontecimento mobilizou membros da equipe do Serviço de Psicologia Escolar em dois sentidos: a) iniciamos, através do Conselho Regional de Psicologia - Região de São Paulo e Mato Grosso do Sul, órgão fiscalizador e aglutinador da categoria- a discussão sobre os instrumentos de avaliação psicológica frente aos problemas escolares; b) realizamos um trabalho de esclarecimento, junto a professoras e supervisoras de ensino responsáveis pelas Classes Especiais, a respeito de questões relativas aos laudos psicológicos e deficiência mental. Este trabalho possibilitou a proposta de alternativas de avaliação de alunos para as Classes Especiais que não repetissem os erros anteriores. Os dois contatos foram muito proveitosos: em outubro de 1995 aconteceu o I Encontro de Educação Especial, organizado pelo CRP-06, o Serviço de Psicologia Escolar e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado; e através da instância oficial educacional, a 14a. Delegacia de Ensino da Secretaria do Estado da Educação, realizaram-se encontros mensais com professores de Classes Especiais para conhecer melhor a realidade da região, pensando-se em alternativas para algumas de suas questões. Dessas reuniões com professores e técnicos educacionais originou-se um projeto de estudo de caso de crianças que seriam encaminhadas para avaliação psicológica por serem consideradas "portadoras de dificuldades de aprendizagem"; este projeto envolveu parte da equipe do Serviço de Psicologia Escolar, psicólogos e alunos da graduação em Psicologia. Esse trabalho é apresentado na Tese de Doutorado de Adriana Marcondes Machado, junto ao Programa de Pós-Graduação do IPUSP, sob a orientação da Profa. Dra. Arakci Rodrigues, a ser defendida no segundo semestre de 1996.

a pôr em questão a validade da utilização de tais instrumentos para compreender o fracasso escolar.

Outra questão que nos leva à realização desse trabalho refere-se **à grande incidência de encaminhamentos de crianças e adolescentes com queixa escolar a serviços de atendimento psicológico**. Levantamentos realizados nas Clínicas-Escola dos cursos de Psicologia da capital (Ancona-Lopez, 1983; Silvares, 1989) e nas Unidades Básicas de Saúde de várias regiões da cidade de São Paulo (ARS-3/ERSA-3, 1989; Urbinatti et. al., 1992) indicam que 2/3 dos encaminhamentos na faixa etária entre 6 e 14 anos têm como origem uma queixa escolar. Ou seja, a formação de psicólogos, para atender a infância e a adolescência, deveria fundamentar, enquanto teoria e prática, o trabalho com os chamados "problemas escolares".

O levantamento da demanda de atendimento nas Clínicas-Escola da capital realizado por Ancona-Lopez (Op. cit), em quatro Clínicas-Escola do curso de formação de psicólogos, constatou, dentre outras coisas, que a incidência de encaminhamentos de meninos supera o de meninas; estes encaminhamentos ocorrem preferencialmente na faixa etária escolar e que a queixa mais freqüente são as dificuldades escolares.

Pesquisa realizada posteriormente por Silvares (Op. cit.) referenda os dados da pesquisa anterior. Analisando os prontuários de todos os atendimentos da Clínicas-Escola do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo de 1983 a 89, totalizando 766 clientes, obteve como queixa mais freqüente o mau desempenho escolar (41%), seguido de comportamento agressivo ou brigas (28%) e dificuldades de fala (25%). A maioria dos encaminhamentos de 0 a 15 anos se concentra na faixa etária de 6 a 10 anos (59%), com pico entre as idades de 8 e 9 anos. Essas crianças são predominantemente meninos (71%), freqüentam a escola pública (57%), estudam entre a 1ªe a 4ª séries do primeiro grau, foram encaminhados pela própria escola (29%) e já haviam passado por outro profissional de Saúde (52%).

Com relação ao serviço público de atendimento, pesquisa realizada na Região Sudeste do Município de São Paulo (1989), em oito Unidades Básicas de Saúde (UBS), obteve como resultado que 70% dos encaminhamentos feitos para atendimento psicológico na faixa etária de 5 a 14 anos, tinham como queixa problemas de escolarização. Estas dificuldades foram identificadas como problemas de aprendizagem (50%) e problemas de comportamento (21%) na sala de aula e fora

dela. Pelo menos um terço dos alunos encaminhados tem entre 6 e 7 anos completos, e 40% entre 8 e 9 anos completos; 61% deles está cursando a primeira ou a segunda séries do primeiro grau. Outro dado importante neste levantamento refere-se ao fato de que metade das crianças encaminhadas por "problemas de escolarização" não teve nenhuma reprovação escolar. A pesquisa foi realizada no mês de abril, ou seja, durante o terceiro mês letivo escolar, representando -para muitos dos alunos encaminhados- o início do processo de alfabetização. Podemos levantar como hipótese o caráter "preventivo" do encaminhamento, aspecto tradicionalmente presente nos programas médicos e questionáveis quando se trata da questão escolar. Ou o caráter "apressado" dos encaminhamentos, que não levam em conta a fase de adaptação da criança à escola. Os encaminhamentos foram feitos em sua maioria pela escola (50%), uma parte pelos pais (26%) e por outros profissionais, incluindo a área médica (23%).

Parte desses dados se confirma através de outro levantamento realizado na Região Sul da cidade de São Paulo (Urbinatti et. al., op. cit.), englobando os bairros de Grajaú, Interlagos e Parelheiros (ARS-9), entre os meses de abril a junho de 1993 sorteando-se 15% dos prontuários de atendimento. Os clientes das Unidades Básicas de Saúde dessa Região da cidade estão predominantemente na faixa de 7 a 12 anos (75%), são em sua maioria meninos (63%), sendo que a partir dos 12 anos há maior incidência de meninas atendidas, comparativamente aos meninos. São crianças que freqüentam a escola pública (82%), sendo por ela encaminhados para atendimento em Saúde(59%), com predominância de dificuldades de aprendizagem (57,5%). Embora a quase totalidade das crianças encaminhadas tenha iniciado a escolarização formal aos sete anos de idade, o pico dos encaminhamentos está nas idades de 9 e 10 anos (27,9%), com estas mesmas crianças cursando ainda a 2ª série do Ciclo Básico, acumulando duas ou três repetências[4].

Os dados apresentados acima, embora não compreendam o conjunto dos equipamentos sociais que atendem os encaminhamentos psicológicos, representam

[4] Embora no estado de São Paulo, a partir de 1983 tenha sido implantada a proposta do Ciclo Básico de alfabetização, englobando a primeira e segunda séries no primeiro graus, o que abole a reprovação na passagem de uma para outra série, a reprovação existe de uma outra maneira. As crianças não são oficialmente reprovadas, mas não saem do Ciclo Básico. Os dados atuais analisam a existência de várias classes em que alunos que ingressaram aos 7 anos nela permanecem aos 9 e 10 anos. Pesquisa recente sobre o Ciclo Básico é apresentada por Silvia Helena Vieira Cruz, **O Ciclo Básico construído pela escola.**

dois segmentos significativos na área, trazendo informações importantes. A primeira delas é a constatação da **presença maciça de queixa escolar** nos atendimentos realizados pelos psicólogos. A maioria dos encaminhamentos feitos aos profissionais de Psicologia refere-se a problemas atribuídos às crianças no processo de aprendizagem escolar. Analisando a faixa etária das crianças encaminhadas e a série que estão cursando, pode-se dizer que a escola considera que seus alunos apresentam "problemas", tanto no início do processo de alfabetização, quanto na sua continuidade nas primeiras séries. Ou seja, as chamadas "dificuldades de aprendizagem" incidem sobre as crianças ingressantes em alguns levantamentos até na mesma proporção que naquelas que foram reprovadas.

Esses dados preliminares também indicam que a alternativa do encaminhamento para atendimento médico e psicológico das dificuldades de aprendizagem é o **modelo praticado por grande parte dos professores e diretores das escolas**.

Tais evidências nos remetem à questão da formação do psicólogo para lidar com a queixa escolar, objeto desta pesquisa, cuja pergunta central é: qual a situação atual dos cursos de Psicologia em relação à queixa escolar?

É nossa intenção, portanto, responder essa questão através da análise: a) dos programas de curso oferecidos nas áreas que atuam diretamente com o tema da queixa escolar; b) das principais concepções presentes no discurso dos professores dos cursos de graduação em Psicologia em relação à queixa escolar; c) das práticas de atendimento que são propostas bem como os cuidados que existem em relação às avaliações psicológicas dos chamados "problemas de aprendizagem".

Ao realizarmos esse trabalho queremos, acima de tudo, trazer a queixa escolar para o centro da discussão da formação do psicólogo, enfatizando a complexidade de sua natureza, discutindo as concepções presentes entre os professores a seu respeito e analisando as alternativas de atendimento que os cursos de formação vem oferecendo ao futuro psicólogo.

CAPÍTULO I - A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

A - PARTINDO DA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

1. Algumas considerações sobre a formação e a profissão

A profissão de psicólogo, regulamentada em 1962 através da Lei no. 4119 de 27 de agosto, vem se mantendo como uma profissão que amplia significativamente seu quadro ano a ano. Até o final dos anos 60, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo havia formado apenas setenta e oito psicólogos e hoje somos uma categoria de aproximadamente trinta mil profissionais no estado de São Paulo.

O estado de São Paulo é o que concentra também o maior número de cursos de graduação em Psicologia, com aproximadamente 35% dos cursos do Brasil. Em 1970, havia em São Paulo apenas três cursos de Psicologia, expandindo-se para trinta e sete cursos oferecidos hoje[5]. Destes, dezesseis encontram-se na Capital e Grande São Paulo e os demais no interior do Estado. A grande maioria dos estabelecimentos de ensino superior responsável pelos trinta e três cursos oferecidos pertence a entidades mantenedoras privadas, sendo dois terços deles reconhecidos na década de 70[6].

Diferentemente do ensino privado, o ensino público superior oferece um número muito menor de cursos de Psicologia, apenas cinco, sendo um na capital - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - e os demais no interior: na

[5] A relação dos cursos de Psicologia oferecidos atualmente no estado de São Paulo encontra-se no ANEXO I.

[6] Barbara Freitag em seu livro **Escola, Estado e Sociedade** explica o grande número de cursos superiores autorizados na década de 70 no Brasil, mantidos por entidades com fins lucrativos como fruto da política e da legislação educacionais nos primeiros anos da ditadura militar. Por um lado, a Constituição de 1967 passa a estabelecer que o ensino privado receba verbas e ajuda técnica do Governo Federal, incluindo bolsas de estudo e outros benefícios. Por outro, a ampliação da escolaridade para oito anos nas escolas públicas, faz com que o ensino médio, então importante reduto das escolas privadas, tenha suas matrículas diminuídas. Dessa forma, o ensino privado transfere sua área de atuação principalmente para o Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação.

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", funcionando nos *campi* de Assis e Bauru e recentemente o Curso de Psicologia na Universidade Federal de São Carlos, oferecendo quarenta vagas no Centro de Educação e Ciências Humanas do Departamento de Psicologia.

Esses dados nos mostram que anualmente são diplomados centenas de novos psicólogos, centrando-se a nossa preocupação em relação à formação desses profissionais. Essa formação é de responsabilidade de seus professores que, a partir de sua concepção sobre que profissional querem formar, imprimem em seus cursos as suas visões de mundo.

A questão da formação e da profissão do psicólogo passou a ser objeto de estudo de muitos profissionais preocupados em compreender sua história e implantação na sociedade brasileira, destacando-se entre eles Mello (1975), Crochik (1987), Carvalho (1986), Achcar (1994), somando-se tais pesquisas a levantamentos realizados pelos órgãos representativos da categoria profissional como o Conselho Federal de Psicologia (1988, 1992, 1994).

A pesquisa pioneira na área é datada do final dos anos 60 e início de 70, através do levantamento realizado por Mello (1975) das ocupações exercidas pelos psicólogos formados até este momento, na cidade de São Paulo. Nesse trabalho a profissão é entendida como uma forma de aplicação de conhecimentos científicos acumulados em determinada área e que se constitui enquanto tal na atuação social de seus profissionais. Na introdução de seu trabalho a autora afirma:

> "Parece, por si mesmo evidente, que **o aparecimento de uma nova profissão está relacionado com problemas e necessidades sociais, para os quais se busque solução**. Uma profissão que atenda a essas necessidades, atua significativamente no plano social. Se não atende, ou o faz de maneira inadequada, o futuro da profissão está em jogo"[7].

A pesquisadora analisa a profissão examinando as razões que favoreceram e consolidaram suas linhas gerais no início de sua implantação. A Psicologia, embora

[7] Sylvia Leser de Mello, **Psicologia e profissão em São Paulo**, p.12-3, grifo nosso.

não se caracterizando enquanto profissão até 1962, mantinha o seu caráter de aplicação nas áreas da indústria, educacional e clínica. A passagem para a profissionalização não se deu sem que problemas fundamentais deixassem de ser enfrentados, conforme aponta Mello (Op.cit):

> "Hoje, a profissão e o ensino da Psicologia enfrentam dificuldades que, aparentemente, nascem da separação entre técnica e ciência. A separação é real. As técnicas foram e são transplantadas de seus países de origem enquanto técnicas e com vistas à aplicação imediata. A ciência da qual elas derivam aparece como um acessório à utilização das técnicas. Mas essa utilização das técnicas se dá à margem do Ensino Superior.
>
> Assim, a partir da Lei no. 4119 os profissionais devem ser diplomados em cursos superiores de Psicologia, mas a Psicologia Aplicada já possuía uma história que imprime seu selo nos novos cursos e na profissão. Por um lado, os cursos se manifestam impotentes para dinamizar a profissão e ultrapassar as fórmulas socialmente pobres das velhas profissões liberais. Por outro, os cursos universitários continuam não realizando sua vocação científica, capaz de criar um padrão diverso do simples consumo de conhecimentos que são transplantados, no mais da vezes, em função das técnicas. Em suma, antes de 1962, os cursos superiores de Psicologia não eram profissionalizantes; após a regulamentação dos cursos, e da profissão, tornaram-se estritamente profissionalizantes, de acordo, aliás, com a própria Lei no. 4119. Entretanto, se essa profissionalização do Ensino Superior eliminou a precariedade na formação dos 'técnicos e valorizou a profissão, só o fez ao custo de uma adesão indiscriminada aos padrões societários de culto ao profissional liberal"[8].

Os primeiros currículos dos cursos de formação reafirmavam o caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, com disciplinas que enfatizam na formação o Psicodiagnóstico, as Psicoterapias e as Técnicas de Exame Psicológico, priorizando o atendimento individual do cliente, nos moldes do modelo médico de consultório. Essa formação hegemônica levou a atrofia de outras áreas de atuação historicamente anteriores à própria prática clínica como as áreas de industrial e educacional/escolar. Como analisa Mello, se há uma perda em relação ao profissional, há uma perda maior ainda quanto ao sistema de ensino como um todo. Dessa forma, conclui a pesquisadora:

[8] Sylvia Leser de Mello, **op. cit**., p.41.

> "O resultado mais aparente, desse modo de pensar a Psicologia e suas aplicações, é que os cursos ganharam uma unidimensionalidade compacta, de maneira que não apenas formam psicólogos clínicos, **mas transformam os alunos, graças ao conteúdo predominante das disciplinas, em psicólogos clínicos"[9].**

As críticas apresentadas neste trabalho no início dos anos 70, são retomadas em pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP (1988) no abrangente trabalho intitulado "Quem é o psicólogo brasileiro?" com informações recolhidas entre 1985-7 nas oito Regiões Administrativas dos Conselhos no Brasil.

Os dados encontrados referendam os de 1970 em muitos aspectos. As críticas apresentadas por Mello (Op.cit.) e a análise das limitações da profissão em um contexto social parecem ter surtido um pequeno efeito numa profissão em acelerada expansão, como se a necessidade de profissionalizar se sobrepusesse à discussão a respeito da finalidade dessa formação e, portanto, da realização de qualquer modificação nos rumos das disciplinas e das áreas de aplicação em Psicologia. Resumiremos aqui, algumas das constatações desse amplo levantamento do perfil profissional.

A pesquisa do Conselho Federal de Psicologia conclui, dentre outras coisas, que a profissão de psicólogo, no Brasil, é uma profissão com um perfil eminentemente clínico e feminino. Na 6a. Região Administrativa do Conselho, que compreende os estados de São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, 60% dos psicólogos atuam na área de Psicologia Clínica, contra 16,7% em Psicologia Escolar. Destes, apenas 11% trabalham em hospitais e serviços públicos, tendo a maioria sua inserção em consultórios e clínicas privadas. A prática psicológica é basicamente centrada na psicoterapia individual (42,9%) e na aplicação de testes (33,5%), com o predomínio da Psicanálise enquanto teoria que embasa a atuação da maioria dos psicólogos. Dos profissionais, 85,7% são mulheres.

Esses dados trazem algumas constatações bastante importantes quando comparados com os estudos sobre o exercício da profissão realizados nos anos 60 por Mello (Op.cit): apesar de todo o conhecimento acumulado e os possíveis campos alternativos de atuação do psicólogo, este ainda se apresenta predominantemente

[9] Sylvia Leser de Mello, **op. cit**., p.60, grifo nosso.

enquanto um **psicoterapeuta**. Segundo Botomé (1988), "isso se deve à formação e aos serviços de Psicologia serem, fundamentalmente, voltados para **as solicitações que tradicionalmente definiram o mercado de trabalho para esses profissionais**"[10].

A segunda constatação desse levantamento é de que a formação, de maneira geral, enfatiza o atendimento individual e em pequenos grupos, utilizando-se de um **modelo padrão de atendimento ao cliente**, calcado no modelo médico de atendimento, que o psicólogo carrega, independentemente de onde trabalha, acoplado a uma ausência de clareza na utilização de modelos alternativos de trabalho.

Outros aspectos da profissão analisados pela pesquisa de 88 referem-se aos temas da distinção entre área de conhecimento, campo de atuação profissional e mercado de trabalho, assim como para que parcela da população está voltada a atuação do psicólogo.

Embora o campo de atuação seja bastante vasto em Psicologia, a pesquisa do CFP mostra que sua aplicação se restringe a poucas possibilidades e, nesse sentido, a análise apresentada pelo pesquisador enfatiza a importância da **interdisciplinaridade ou da multidisciplinaridade** para que o profissional se aproprie das diversas facetas dos fenômenos em questão. Ainda quanto ao campo profissional a crítica incide sobre os currículos, que acabam por excluir os vários aspectos da **realidade social do país,** aspectos estes que deveriam estar no centro das preocupações curriculares dos cursos de formação de psicólogos.

Outro tema abordado pelo autor refere-se à questão: **que psicólogo queremos formar -um generalista ou um técnico**? As análises curriculares por ocasião da pesquisa de 1988 têm como resposta a ênfase na formação e utilização de técnicas psicológicas e uma profusão de linhas teóricas, ressaltando as patologias em detrimento de alternativas de trabalho que as previnam. Ou seja, a formação então tem se pautado num trabalho curativo, com ênfase em modelos de longa duração no tratamento individual, considerando o autor, que o psicólogo deva trabalhar na área prioritariamente na **prevenção de saúde mental**.

---

[10] Sílvio Botomé, Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de atuação e como campo profissional, in Conselho Federal de Psicologia**, Quem é o psicólogo Brasileiro**?, p. 276, grifo nosso.

As constatações de Mello e de Botomé sugerem uma série de propostas alternativas para a formação do psicólogo. Mello (Op.cit) termina sua análise com o capítulo intitulado "Em defesa da Psicologia" em que considera uma mudança na imagem da profissão, através da ampliação do seu alcance, saindo de um atendimento às elites nos consultórios privados e caminhando no sentido da contribuição dos conhecimentos psicológicos para a saúde mental da população. A autora aponta para o fato de que os rumos da profissão em São Paulo não são reflexo dos avanços da Psicologia na época e que as mudanças precisariam ocorrer nos rumos da profissão "no sentido de torná-los mais compatíveis com o conteúdo essencialmente social das técnicas psicológicas"[11] .

Se acompanharmos alguns dos dados da pesquisa apresentada pelo Conselho Federal de Psicologia veremos que essa ampliação de fato ocorreu quanto ao alcance: os psicólogos não mais têm como clientes apenas as elites; a imagem profissional, a representação do psicólogo e da Psicologia se popularizou. Mas o que podemos afirmar é que o mesmo não aconteceu com o modelo de atendimento à população. Mesmo trabalhando nos serviços públicos, as maneiras de realizar o trabalho, ainda apontam para concepções com ênfase na análise psicanalítica dos fenômenos psíquicos e atendimentos individuais, na sua maioria.

Uma questão importante a ser analisada ao se considerar a formação do psicólogo, e que se soma às anteriores, refere-se ao momento histórico em que a maior parte dos cursos de Psicologia foi implantada no Brasil: no final dos anos 60 e durante a década de 70. Ou seja, em pleno período de exceção política, com a implantação do Regime Militar. Pelo seu caráter repressor, encontrou na Psicologia um aliado para a fomentação de uma "ideologia de adaptação do indivíduo à sociedade", considerada como adequada, segura, merecedora de crédito[12]. Uma época que procurou banir das Universidades e do país todo aquele que defendia concepções mais críticas de homem e sociedade, acreditando que, com isso, também exilaria as idéias e as concepções que questionavam a organização e o funcionamento de uma sociedade que produz e mantém a desigualdade social. Ao

---

[11] Sylvia Leser de Mello, **op. cit**., p.113.

[12] A respeito dessa questão ver a Tese de Doutorado de Cecília Coimbra, intitulada **Guardiães da Ordem: algumas práticas psi no Brasil do "milagre",** 1995.

explicar a realidade através de aspectos psicológicos apenas, os currículos de Psicologia passaram a reforçar o investimento no indivíduo, como aquele que precisa ser tratado em seus males psíquicos, desvinculando a dimensão intrasubjetiva da realidade social.

Mas novas demandas sociais têm se colocado aos psicólogos, questionando as concepções vigentes. Os questionamentos partem da análise das raízes históricas da própria Psicologia enquanto Ciência[13].

A inclusão das contribuições do pensamento crítico sociológico à compreensão do conhecimento psicológico vem permitindo aprofundar aspectos até então considerados como meras diferenças teóricas ou metodológicas da área e lançar o desafio da construção de uma Psicologia do oprimido e não mais do desajustado.

2. As práticas emergentes na atuação psicológica

É no bojo de tais preocupações, ou seja, com a intenção de apresentar alternativas de atuação do psicólogo que estejam na contramão do tradicionalmente estabelecido, que uma pesquisa recente, encomendada pelo Conselho Federal de Psicologia (1994), foi a campo em busca de experiências alternativas de trabalho do psicólogo. Tendo como critérios o compromisso com as classes populares e a utilização de modelos institucionais de atuação, os pesquisadores foram em busca de "informantes qualificados", organizando esses dados no livro intitulado "Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação".

Uma das novidades que este levantamento apresenta refere-se às mudanças que surgem na área de Psicologia **Clínica**, quer nos referenciais teóricos utilizados, quer nas práticas de atuação propostas. Segundo Lo Bianco et al. (1994), há uma

[13] A discussão da Psicologia sob a ótica da "abordagem crítica à Psicologia científica" é apresentada por Maria Helena Souza Patto em seu trabalho intitulado **Psicologia e Ideologia:** uma introdução crítica à Psicologia Escolar, trazendo importante contribuição para a construção de uma outra ótica na compreensão da escola e dos problemas escolares. Explicita a autora que o termo "crítica " é utilizado no sentido dado por Martins (1977) e que significa "situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento com universal" e não apenas o de rejeitar um tipo de conhecimento em nome de outro, a partir de critérios puramente emocionais"(Apud Patto, p.78-9).

tendência a **incorporar o "contexto social**" à Psicologia Clínica, referindo-se "a algo que é constitutivo do próprio sujeito-alvo dos cuidados psicológicos e não algo que faz sentir sua pressão ou sua "influência" sobre ele"[14].

As práticas clínicas passaram a acontecer fora dos consultórios, ampliando o campo de atuação para hospitais e na área da saúde de maneira geral e incluindo ações coletivas de saúde. A saída da clínica privada para a área da saúde é apontada como uma das principais modificações que emergem no trabalho psicológico clínico. Tais ações têm se constituído em hospitais gerais e psiquiátricos, ambulatórios, unidades básicas de saúde, em creches, escolas e organizações.

A questão da atuação do psicólogo clínico nos hospitais psiquiátricos é destacada nesse trabalho em função do fortalecimento de práticas alternativas enquanto fruto do avanço na discussão sobre a situação desumana em que vivem os internos dos manicômios no Brasil. Embora o movimento de questionamento da internação psiquiátrica no modelo manicomial esteja presente em vários países europeus e nos Estados Unidos desde a década de 40, no Brasil, as repercussões que gerem mudanças substantivas no sistema de atendimento ao paciente são ainda um fenômeno recente.

A princípio, as mudanças relativas ao tratamento e compreensão da doença mental nos meios psiquiátricos e psicológicos ocorriam enquanto experiências isoladas em alguns hospitais psiquiátricos que acabavam esbarrando em questões de caráter estrutural e até legal, impedindo seu avanço. O esgotamento da tentativa de realização de mudanças enquanto ações isoladas de grupos profissionais deu origem à organização, em nível nacional, de um movimento que incorpora a crítica de uma sociedade sem manicômios e que passa a se constituir a partir de 1987[15]. Esse movimento envolve a categoria como um todo, com o apoio dos Conselhos Regionais e Federal, na constituição de uma legislação que contemple as discussões e avanços na área e a multiplicação de experiências bem-sucedidas e alternativas à hospitalização pura e simples. Muitas dessas experiências se fazem presentes em

[14] Anna Carolina Lo Bianco et. al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in Rosemary Achcar, org., **Psicólogo brasileiro:** práticas emergentes e desafios para a formação, p.12.

[15]Anna Carolina Lo Bianco et. al Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in **op.cit**.,p.29.

administrações municipais e estaduais de ideologias emancipatórias e voltadas a modelos de gestão mais democráticos e de participação popular.

A construção de práticas alternativas no campo manicomial é fruto de discussões que questionam a participação do psicólogo na manutenção de uma sociedade asilar, a serviço da adaptação, da opressão, da exploração, da desigualdade, do estigma, da exclusão. Tais práticas alternativas baseiam-se, por sua vez, em **outras concepções de Ciência, de Homem e de Sociedade** que questionam concepções que discriminam a diferença e mais do que isso, justifica-a com argumentos técnicos e teóricos. Tais mudanças são fruto do questionamento feito à própria Psicologia enquanto ciência e ao seu papel social nas sociedades contemporâneas, trazidas pelo movimento da antipsiquiatria, pelo movimento italiano gestado e implantado por Basaglia em Trieste, assim como por aqueles que propunham uma nova organização e gerenciamento hospitalar[16].

Pelas discussões apresentadas, parece haver um questionamento dos referenciais teóricos psicanalíticos onde a "dimensão individual, interpessoal" daria lugar para a "inserção social" do sujeito.

Não mais trabalhar prioritariamente na clínica privada oportuniza outras frentes de atuação do psicólogo clínico apresentadas pela análise dos autores, destacando-se o trabalho em Psicologia Hospitalar e Ambulatorial, em que o psicólogo deixa de atender em sua sala e passa a percorrer as enfermarias, organizar ações junto a diversos grupos de pacientes internos por enfermidades de características diversas, não psiquiátricas, propondo novas formas de organização como, por exemplo, a permanência do enfermo com acompanhamento de familiares, dando suporte a muitos dos sofrimentos advindos da própria hospitalização e da enfermidade. Esse conhecimento ainda incipiente atravessa um momento, segundo a pesquisa, de análise de experiências com o objetivo de construção de conhecimento na área a partir da realidade brasileira[17].

O processo de democratização do Estado brasileiro também se faz presente na ativa participação dos profissionais da área de saúde no sentido de "implantar um

[16] Anna Carolina Lo Bianco et. al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in **op. cit**., p.27.

[17] Anna Carolina Lo Bianco et. al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in **op. cit**., p.37-8.

programa nacional de serviços básicos de saúde, sob a responsabilidade direta do setor público"[18]. Esse projeto se viabiliza através do SUS - Sistema Unificado de Saúde com a participação de vários profissionais de áreas afins à médica, destacando-se a inserção do psicólogo. Este sistema de saúde envolve três níveis de atenção: atendimentos primários, que incluem ações preventivas ou remediativas de baixa complexidade; secundários, as ações especializadas, que requerem seguimentos e terciários, as ações especializadas específicas às situações hospitalares[19].

No sistema, a prioridade de atuação do **psicólogo estaria no nível preventivo de atenção (primário),** o que de imediato demonstra um grande descompasso com a formação comumente recebida por esse profissional na sua formação acadêmica, calcada no diagnóstico e tratamento dos problemas existentes, aponta Lo Bianco et al., o que traz questões importantes para possíveis mudanças na formação profissional. Veremos em outro momento do nosso trabalho que a absorção de diretrizes políticas que são discutidas e implementadas na área da saúde encontram-se praticamente ausentes dos programas e discussões que acontecem na formação do psicólogo. A relação entre políticas públicas de saúde e prática psicológica, na formação do psicólogo, inexiste ou é considerada como experiência que será adquirida na formação após a graduação (nos cursos de especialização e pós-graduações) ou ainda no fazer diário profissional.

No levantamento das áreas alternativas de atuação, observamos a ausência de menção ao psicólogo clínico com a enorme demanda de problemas escolares que recebe ao participar de serviços de atendimento público na área de saúde. As observações trazidas pelo levantamento feito pelo CFP dão conta apenas de trabalhos de pesquisa-ação realizados com prostitutas e meninos de rua, utilizando as propostas argentinas de grupos operativos[20].

Embora o campo de atuação tenha se ampliado, os novos rumos metodológicos e técnicos parecem manter muito de modelos da Psicologia clássica,

---

[18] Anna Carolina Lo Bianco et. al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in **op. cit**., p.38.

[19] Anna Carolina Lo Bianco et. al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in **op. cit**., p.38-9.

[20] Anna Carolina Lo Bianco et. al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in **op.cit.,** p.42-3.

apenas revestidos de uma roupagem nova, multidisciplinar, grupal, conjugando técnicas de diversas correntes psicológicas, enfatizando intervenções de caráter focal e breve. Embora essa análise não seja feita por Lo Bianco et al., pode ser apreendida a partir da exposição das informações dadas pelos entrevistados.

Ao final desse importante trabalho, os autores apresentam algumas das principais implicações das questões levantadas para a formação do psicólogo. Essa análise é realizada em dois grandes eixos: dos **requisitos e competências** necessárias para a realização de um trabalho profissional de qualidade e as **características e estrutura** de formação profissional que possibilitem efetivamente mudanças na prática clínica.

Com relação ao primeiro eixo, os autores destacam que há uma necessidade de apresentar ao aluno um "**conhecimento do fenômeno clínico contextualizado**", ou seja, apontar para a necessidade de mudanças conceituais que alterem a concepção que deposita a análise e a prática psicológicas sobre um sujeito abstrato e abstraído de seu contexto social, questionando o uso excessivo de bibliografias estrangeiras, gerando uma mera transposição de teorias.

Outro aspecto enfatizado quanto a requisitos e competências refere-se à necessidade de

> "(...) uma leitura das demandas específicas postas pelo contexto institucional", (...) "reconhecendo o fenômeno saúde-doença como um fenômeno social; dessa perspectiva, os casos clínicos individuais não seriam vistos como representando um processo dinâmico de expressão da saúde-doença, mas envolveria o entendimento de como esse conjunto aparece em relação à população. Assim, se evitaria a psicopatologização de características apresentadas pela população economicamente menos favorecida"[21].

A leitura institucional também deve incluir a apreensão do objeto de trabalho como coletivo, gerando práticas coletivas de planejamento e ação, assim como o aprendizado de trabalho em equipes multiprofissionais.

---

[21] Anna Carolina Lo Bianco et. al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in **op.cit**., p.56-7.

Uma das habilidades consideradas fundamental para a prática clínica é a observação, entendida como "um olhar atento a todas as informações, características, elementos que cercam o fenômeno clínico e o contexto em que o mesmo ocorre"[22], inclusive o olhar que possibilite questionar a própria teoria em questão. A grande polêmica está no **ato pedagógico** que possibilite a ampliação desse olhar e que dê espaço para a crítica teórico-metodológica.

Outro aspecto unânime na formação reside na inclusão de conteúdos advindos da Filosofia, da Antropologia e da Sociologia, analisando as teorias no seu aspecto histórico, explicitando os diferentes contextos do pensamento que constituem o terreno para o surgimento das correntes de pensamento em Psicologia. Os autores também ressaltam que a inserção em equipes multidisciplinares torna indispensável o conhecimento das "bases biológicas do comportamento humano e de seus distúrbios"[23], bem como do conjunto de conhecimentos que envolve a área de saúde pública.

Quanto à estrutura de curso oferecida, os professores entrevistados são unânimes em apontar que o trabalho clínico descontextualizado é fruto de uma prática semelhante apresentada ao aluno durante a sua formação. Suas considerações vão no sentido de um estreitamento de relações entre universidade e comunidade, assim como no ensino de práticas alternativas às práticas psicanalíticas tradicionais[24]
.

Embora a análise apresentada pelos professores entrevistados traga avanços importantes no que se refere à necessidade de mudanças na abordagem e ampliação do alcance do trabalho do psicólogo, veremos que as Clínicas-Escola, onde se desenvolvem, geralmente, os estágios práticos de atendimento clínico recebem, em sua maioria, a população mais pobre, isto é, a mesma população que procura as unidades básicas de saúde e os hospitais públicos. Ou seja, o psicólogo estaria, em tese, trabalhando com a mesma clientela, podendo desenvolver através da

---

[22] Anna Carolina Lo Bianco et. al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in **op. cit.,** p.57.

[23] Anna Carolina Lo Bianco et. al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in **op. cit**., p.61.

[24] Anna Carolina Lo Bianco et. al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para formação, in **op. cit**., p.63.

universidade, práticas tão alternativas quanto as que seriam realizadas em outros equipamentos de saúde.

Com relação à área de **Psicologia Escolar**, a pesquisa realizada pelo CFP e apresentada por Maluf (1994) considera como práticas emergentes aquelas que propiciaram aos psicólogos que as defendem "uma profunda revisão e reformulação dos esquemas conceituais que sustentaram sua formação em Psicologia durante o curso de graduação"[25] e acrescenta que essas mudanças tiveram suas origens em experiências de trabalho junto a escolas, comunidades e instituições de saúde que, de alguma forma, possibilitaram "o contato direto com uma clientela típica, isto é, proveniente de classes populares, que representam a maioria da população brasileira"[26].

Os avanços no fazer psicológico na área de Psicologia Escolar, segundo a pesquisadora, apresentam-se em dois sentidos, **na superação da noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar e na atuação do psicólogo enquanto um profissional independente do corpo administrativo da escola.**

As duas maneiras de conceber a atuação do psicólogo vêm no bojo de uma outra compreensão que questiona as concepções de ajustamento da criança à escola, independentemente do tipo de escola que lhe é oferecida, instrumentada por teorias que fazem a crítica à Psicometria e à Psicologia Diferencial e que permitam conhecer a "realidade escolar", explicitando os processos que acontecem intramuros, no dia-a-dia do fazer docente. Assim, analisa Maluf:

> "É dentro desses novos referenciais que entendemos estar se delineando a prática do psicólogo educacional que enfrenta o grande problema do sistema educacional brasileiro, que através da rede pública de ensino fundamental atende as crianças provenientes das classes populares que se constituem na grande maioria do alunado de 1o. grau. Esse problema é sem dúvida a baixa produtividade do sistema, expressa em termos de repetência, evasão, fracasso, exclusão. Esse problema, que não é só da criança ou das condições familiares mas é sobretudo das

[25] Maria Regina Maluf, Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação, in Rosemary Achcar, org. , **Psicólogo brasileiro:** práticas emergentes e desafios para a formação, p.166.

[26] Maria Regina Maluf, Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação, in **op. cit.,** p.166.

> condições de ensino escolar, pode ser tratado também, -embora não só- no nível do atendimento individual o grupal dos alunos"[27].

Considera que a tarefa do psicólogo é contribuir com os seus conhecimentos sobre as relações que se processam na instituição para repensar as relações escolares e as subjetividades produzidas nessas relações. A mudança de referenciais teóricos na compreensão das questões escolares tem promovido o "desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade"[28], em "parceria com o educador"[29] .

Assim como foram apontados por Lo Bianco et al.. enquanto avanços na área de Psicologia Clínica, considerar o contexto em que os comportamentos ocorrem e entender as demandas em seu contexto institucional é fundamental para a compreensão das relações de seletividade no processo educacional. Mas é importante destacar que, na análise crítica que sustenta a reflexão teórica em Psicologia Escolar, o contexto é entendido de maneira diferente da concepção clínica. Não é a análise psicológica que passa a incluir o contexto social, mas passa sim a considerar que o contexto histórico, social e institucional em que a escola é produzida precede e inclui a análise psicológica dos processos e relações institucionais escolares que produzem o fracasso ou o sucesso escolares. Ou seja, a dimensão social e histórica inclui a dimensão psicológica e não o contrário.

Outra discussão que emerge dos depoimentos de psicólogos que trabalham em educação refere-se ao contrato a ser estabelecido entre psicólogo e escola. Os trabalhos atuais vem refletindo uma posição de inserção do psicólogo e/ou sua equipe numa relação de consultoria ou assessoria ao corpo docente e/ou administrativo escolares. Esse contrato possibilitaria, entre outras coisas, uma relação de maior independência do psicólogo quanto ao "staff" escolar, possibilitando outras formas de inserção frente às dificuldades vividas no dia-a-dia da escola.

---

[27] Maria Regina Maluf, Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação, in **op. cit**., p. 183.

[28] Maria Regina Maluf, Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação, in **op. cit**., p. 178.

[29] Maria Regina Maluf, Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação, in **op. cit.,** p. 182.

Um dos primeiros passos do contato do psicólogo com as escolas encontra-se no sentido de reverter a visão tradicional de atendimento aos "problemas de aprendizagem", como relata Maluf:

> "(...) o psicólogo atende à solicitação de uma escola, para ajudar a resolver problemas decorrentes da aceitação de crianças da favela, e egressas da FEBEM. A comunidade as discriminava, não aceitando que convivessem na escola com seus filhos. O psicólogo começa por fazer o reconhecimento da escola e do bairro; ouve as professoras e as crianças. Num determinado momento, as professoras mostraram o desejo de entender como pensavam, viviam e o que queriam da escola as crianças com as quais trabalhavam"[30].

A mudança do referencial teórico, partindo de uma leitura institucional, possibilita a criação de instrumentos de abordagem das dificuldades diferentes dos tradicionalmente usados e que incluem os aspectos individuais de uma outra maneira, considerando que muitas das atitudes apresentadas pelas crianças são fruto de relações de exclusão por elas sofridas. Muitas de suas ações passam, sob esta ótica, a não mais ser consideradas como violentas, mas como estratégias de sobrevivência às hostilidades recebidas diariamente.

Os instrumentos de abordagem utilizados: entrevistas, observações, visitas domiciliares, conversas informais, caracterização do bairro, dentre outros, têm como objetivo entender, o mais amplamente possível, a complexidade da realidade escolar. Realidade esta que se apresenta difusa e fragmentada na queixa que chega ao psicólogo.

A partir de uma análise preliminar dos dados da pesquisa apresentada, no que se refere à formação do psicólogo, observa-se que do ponto de vista da atuação clínica as práticas emergentes são gestadas, em geral, fora dos cursos de formação, apresentando-se quer como fruto do avanço das discussões políticas na área de saúde, quer como resultado de concepções teóricas que resgatam o papel político da atuação psicológica -como no caso dos internos psiquiátricos-, ou ainda enquanto reação de correntes teóricas "menos valorizadas" nos cursos universitários ou

[30]Maria Regina Maluf, Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação, in **op cit**., p. 176.

porque fazem a crítica à hegemonia do pensamento psicanalítico, ou porque dele derivam e portanto são dissidências.

A nossa contribuição com esta pesquisa, todavia, vem se somar aos trabalhos já existentes sobre a questão da formação do psicólogo, centrando a nossa atenção em uma questão que perpassa várias áreas na formação do psicólogo e que, como apresentaremos a seguir, ainda é um grande desafio para a formação profissional: o atendimento à criança que apresenta "problemas escolares" e as concepções que norteiam essa prática. O objetivo deste trabalho é analisar como este atendimento à criança vem se realizando, quais concepções teóricas dão sustentação a essas práticas no curso de formação, como essa questão é abordada nas disciplinas.

B - A PESQUISA

1. Apresentação

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções presentes e as ações implementadas durante o curso de formação em Psicologia que dão sustentação aos atendimentos à queixa escolar.

Partimos da concepção que os professores destas instituições de ensino são depositários da própria história da Psicologia no Brasil, constituindo, através de ações imersas nesta historicidade, sua prática profissional. Este conhecimento não é homogêneo ou estático, mas está em constante confronto com questionamentos e desafios que se fazem presentes nas teorias que embasam o pensamento psicológico, nas críticas teórico-metodológicas da área, nas questões impostas pela prática diária.

A presença do pesquisador tem também um efeito importante a ser considerado, na medida em que suas questões, por um lado, refletem inquietudes em sua área de atuação e estudo e, por outro, possibilitam que tais reflexões sejam compartilhadas e até certo ponto discutidas com seus pares. A intenção desta pesquisa não é pois avaliar o trabalho realizado pelos colegas professores. Ao analisar a questão da queixa escolar na formação do psicólogo, pretendemos iniciar um diálogo com os colegas a respeito da complexidade da natureza do fenômeno estudado -a queixa escolar-, para então tecer considerações sobre as alternativas de atendimento psicológico oferecidas.

Nossa prática docente junto à Universidade de São Paulo e ao curso de formação em Psicologia do Instituto de Psicologia permite-nos afirmar que a queixa escolar se faz presente enquanto objeto de estudo em pelo menos duas grandes áreas do curso: nas disciplinas ligadas à Psicologia Escolar, mais especificamente em Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem e/ou Psicologia Educacional e nas disciplinas ligadas à Psicologia Clínica, principalmente em Psicodiagnóstico.

Cada uma dessas áreas apresenta suas propostas de atendimento à criança que chega à Universidade por problemas escolares, através de práticas de atuação junto à criança e sua família, ou ainda junto à escola. Este trabalho é realizado tanto nas disciplinas quanto nos estágios supervisionados. Para que o trabalho prático na

formação do psicólogo aconteça, as instituições formadoras oferecem serviços de atendimento ao público ligados às disciplinas e sob orientação e supervisão de professores, na sua maioria, com vários anos de experiência na área.

O interesse em conhecer os **modelos de atendimento** referentes à queixa escolar na formação do psicólogo nos conduziu a esses dois espaços institucionais: às disciplinas e aos estágios realizados na área de Psicologia Escolar, e às disciplinas e aos estágios referentes à área de Psicologia Clínica realizados na Clínica-Escola.

Partindo de levantamentos realizados, apresentados no início deste trabalho, sabemos que a criança, ao apresentar um "problema na escola", tem, na Clínica-Escola, o seu principal recurso para o diagnóstico e tratamento desta queixa. Ao mesmo tempo que nos deparamos com uma demanda tão massiva de clientes com o mesmo tipo de queixa - queixa escolar-, do ponto de vista da formação profissional, é na área da Psicologia Clínica que se forma a maior parte dos psicólogos. Esses duas constatações nos levam a aprofundar a leitura das queixas e a análise das práticas de atendimento oferecidas nesta área às crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas por apresentarem dificuldades no processo de escolarização. Nosso interesse está em conhecer, portanto, que tipo de atendimento recebem, como são interpretadas e analisadas essas dificuldades escolares, quais benefícios, para o processo de escolarização desses alunos, resultam desta ação profissional.

O atendimento ao cliente na perspectiva clínica, na formação psicológica, compreende três etapas: a triagem, o psicodiagnóstico e o tratamento, isto é, as psicoterapias. Centramos o nosso trabalho de levantamento de dados nas fases de triagem e psicodiagnóstico, procurando utilizar os dados como mais um instrumento de caracterização das Clínicas-Escola em relação à clientela que atendem, à sistemática de atendimento, às práticas psicológicas levadas a efeito em relação às fases de diagnóstico e encaminhamento bem como a linha teórica adotada para a realização de tais atendimentos.

O espaço de atendimento ao cliente torna-se um local onde o aluno realiza o que considera "ser de fato um psicólogo". Este atendimento é feito sob supervisão de um professor que apresenta e orienta o trabalho com o cliente através de suas concepções sobre como interpretar o discurso deste cliente, levantando hipóteses sobre sua queixa inicial, dando ênfase a aspectos do discurso até então pouco

considerados pelo aluno, integrando os conhecimentos teóricos estudados em disciplinas ministradas anteriormente. Dessa forma, a área de Psicologia Clínica é a que congrega o maior número de professores e supervisores para que o acompanhamento do atendimento ao cliente seja o mais próximo possível e, portanto, de melhor qualidade.

Através desta pesquisa procuramos, portanto, responder as seguintes perguntas:

a) como os professores e/ou psicólogos que estruturam os cursos de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem e as disciplinas de Psicodiagnóstico em Psicologia Clínica **entendem** os encaminhamentos por dificuldades no processo de escolarização?

b) Como é feito o **atendimento** a problemas escolares pelas Clínicas-Escola em Psicologia e pelos estágios levados a efeito nas disciplinas da área de Psicologia Escolar. Quais as práticas terapêuticas frente às queixas escolares? Em que pressupostos teóricos se baseiam?

c) Como esses modelos de compreensão e atendimento da queixa escolar estão sendo veiculados aos alunos do curso de Psicologia?

d) Como as disciplinas de Psicologia Escolar e de Psicologia Clínica vêm se apropriando dos avanços teórico-metodológicos a respeito da queixa escolar?

e) Que preocupações se fazem presentes na formação do psicólogo referente às queixas escolares?

A pesquisa a respeito da queixa escolar na formação do psicólogo foi realizada entre os meses de fevereiro e setembro de 1995 junto a quatro instituições universitárias de formação em Psicologia na Capital. A escolha das instituições baseou-se nos segintes critérios: cursos da capital, com maior tempo de implantação, reconhecidos oficialmente pelo Ministério de Educação e Cultura cujos professores aceitassem a realização da pesquisa. A escolha da capital se deu em função da proximidade desses centros de ensino, na medida que tal pesquisa demandou um grande número de visitas e um longo tempo de permanência em campo.

2. O processo de levantamento de dados

Para compreender melhor as concepções e as práticas que orientam o atendimento à queixa escolar presentes na formação do psicólogo, levantamos informações em quatro níveis:

a) **curricular**: abrangendo o programa geral de cada um dos cursos e as disciplinas relativas à formação nas áreas de Psicologia Escolar e Psicologia Clínica, com seus respectivos conteúdos programáticos;

b) **entrevistas** com os professores das referidas disciplinas e/ou coordenadores das disciplinas de estágio supervisionado, quer em Psicologia Escolar, quer em Psicologia Clínica, num total de vinte entrevistas gravadas;

c) **prontuários de atendimento à queixa escolar das Clínicas-Escola:** leitura e análise quantitativa de prontuários de atendimento à queixa escolar realizados pelos alunos na área de Psicologia Clínica. Procedemos ao levantamento e análise da queixa escolar de "problemas escolares" presente nos atendimentos realizados pela Clínica-Escola, totalizando 210 prontuários; em Psicologia Escolar realizamos o mesmo levantamento para a demanda de atendimento em "problemas de aprendizagem", analisando 58 prontuários. Destes 25 prontuários foram sorteados, cinco de cada Clínica-Escola para a análise qualitativa dos dados. Para acompanhar minimamente o percurso do cliente desde o encaminhamento ao atendimento à queixa escolar, escolhemos 1993 como ano base de nossa análise.

d) **observações de campo:** participação em alguns encontros de supervisão nas duas disciplinas; observações em espaços informais da instituição, como por ex., a sala de espera da Clínica-Escola; a sala dos professores e a recepção das Clínicas-Escola.

a) Os currículos

A documentação curricular constitui-se basicamente das ementas e programas de curso oferecidas nas áreas de Psicologia Clínica e Psicologia Escolar referentes à disciplinas e aos estágios das duas áreas. No caso da área Clínica, nosso interesse centrou-se nas disciplinas ligadas ao "Psicodiagnóstico".

A **documentação curricular** foi coletada de duas maneiras: a) a partir da secretaria dos cursos de Psicologia; b) solicitada pelo pesquisador aos professores responsáveis, ao se agendar a entrevista individual.

Acreditamos que esse procedimento garantisse por um lado, o acesso à programação oficial bem como às mudanças ocorridas nos objetivos do curso e em seu conteúdo e bibliografia.

b) As entrevistas

A escolha dos entrevistados é uma das questões fundamentais do processo de pesquisa. Neste caso, optamos pelo "informante qualificado", ou seja, aquele que dentro da instituição apresente pelo menos dois atributos, segundo Queiroz (1983): a) " que se supõe de antemão que possua uma vivência do que se procura conhecer"; b) que tenha uma relação de proximidade com o tema que nos propomos pesquisar.[31] Optamos, primeiramente entrevistar professores das duas áreas em questão "Psicologia Clínica" e "Psicologia Escolar" e que tivessem relação direta com o atendimento à queixa escolar.

Iniciamos a pesquisa escolhendo os coordenadores das Clínicas-Escola como informantes principais, no primeiro momento da pesquisa, pelos seguintes motivos: a) a Clínica-Escola é o espaço fundamental de atendimento à queixa escolar, dado considerado nos diversos levantamentos citados a respeito da questão; b) a área Clínica é a principal área de opção dos alunos na formação de psicólogos; c) o cargo de coordenação em geral é assumido por professores com mais experiência na área de atuação; d) a função que ocupam possibilita um conhecimento geral de sua área e do funcionamento do curso como um todo. Esta última qualidade da coordenação é considerada como importante para a pesquisa pois através dela pudemos ter acesso aos prontuários e aos professores da área.

Quanto aos professores, nosso critério de escolha recaiu sobre aqueles que tanto nas disciplinas, quanto na prática de estágio tratem da questão da queixa escolar. Na formação do psicólogo, os três primeiros anos têm, quase que na sua totalidade, disciplinas e os dois últimos anos são reservados para trabalhos práticos, através de estágios supervisionados em áreas de Psicologia Organizacional,

[31] Maria Isaura Pereira de Queiroz**, Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva,** p.99-100.

Educacional ou Clínica. As supervisões de estágio são encontros semanais de um grupo de alunos com um ou dois professores que apresentam as diretrizes do atendimento ao cliente, no caso da Psicologia Clínica, ou de intervenção institucional, no caso da Psicologia Escolar.

O critério para a escolha dos entrevistados foi o seguinte: um professor responsável pela disciplina "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem" e o professor de estágio nesta mesma área. No caso da Psicologia Clínica um professor que atue em Psicodiagnóstico. Além desse grupo, entrevistamos os coordenadores de quatro Clínicas-Escola e outros professores que estivessem envolvidos em atendimento em "distúrbios de aprendizagem" ou ainda que tivessem realizado algum trabalho ligado a professores de primeiro grau. Um maior número de docentes foi entrevistado em uma das instituições (B) em função das diferentes opções de atendimento no que se refere ao estágio na área de Psicologia Escolar e a maior experiência com trabalhos de intervenção junto a professores de primeiro grau.

O quadro de professores entrevistados organizou-se da seguinte maneira:

Instituições de Ensino Superior	**A**	**B**	**C**	**D**
Coordenador de Clínica-Escola	1	1	1	1
Professor de Psicologia Escolar (disciplina)	1	1	1	1
Professor de Psicologia Escolar (estágio)	1	3	1	1
Professor da área de Psicologia Clínica em Psicodiagnóstico	1	3	1	1
Total	*4*	*8*	*4*	*4*

Na área de Psicologia Clínica iniciamos o trabalho de pesquisa contatando os coordenadores das Clínicas-Escola enquanto pesquisadora interessada no levantamento de dados a respeito da incidência da queixa escolar no atendimento clínico. Neste contato, realizado na maioria dos casos por telefone, apresentávamos sucintamente os objetivos da pesquisa, agendando um horário para esclarecer as tarefas que um trabalho de pesquisa como esse envolvia. Contatamos primeiramente cinco Clínicas-Escola, recebendo a autorização para realizar o trabalho em quatro

delas. Os primeiros contatos foram realizados no final de 1994, iniciando-se as primeiras visitas às Clínicas-Escola em fevereiro de 1995.

Agendamos uma primeira visita a cada um dos coordenadores das Clínicas-Escola para explicar mais detalhadamente os objetivos do projeto e a necessidade de acesso aos prontuários, bem como aos professores da área de Psicologia Clínica que trabalhassem com Psicodiagnóstico ou com alguma disciplina específica de atendimento a problemas de aprendizagem.

Todos os coordenadores solicitaram um documento de responsabilidade pela utilização dos dados dos prontuários, sendo elaborada uma carta-compromisso, assinada pela orientadora da pesquisa.

Diferentemente da área de Psicologia Escolar, na área Clínica há um grande número de supervisores em cada uma das instituições de ensino pesquisada e uma variedade de abordagens psicológicas e ações terapêuticas. O critério de escolha de professores a serem entrevistados centrou-se naqueles que trabalham diretamente com Psicodiagnóstico e/ou que tiveram algum tipo de ação desenvolvida junto a professores de primeiro grau ou a instituições educacionais de maneira geral. Para constituirmos esse grupo de professores nessa pesquisa, solicitamos aos coordenadores de Clínicas-Escola que nos indicassem os colegas que estivessem diretamente ligados a esses critérios pré-estabelecidos. Essa mesma solicitação era feita aos supervisores, de maneira a constituir um conjunto de indicações de profissionais que atuam diretamente com a queixa escolar. As informações apresentadas pelos docentes foram complementadas pela análise das áreas de estágio em Psicologia Clínica presentes nos manuais fornecidos pelo instituição aos alunos da graduação, de maneira a compor um quadro do conjunto de supervisores e professores que atuam na área Clínica, ligados à queixa escolar.

Esses primeiros contatos possibilitaram acordar alguns procedimentos para que pudéssemos ter acesso aos documentos, aos programas, aos professores da área e aos prontuários e relatórios de atendimento à queixa escolar, interferindo minimamente no funcionamento das secretarias e horários de atendimento ao

público. Bem como iniciar a construção de laços de confiança entre pesquisador-pesquisados[32].

Resumindo, a entrevista inicial foi realizada com cada um dos coordenadores das quatro Clínicas-Escola pesquisadas e, através dela, pretendemos atingir pelo menos quatro objetivos: a) apresentar a proposta de trabalho a ser desenvolvida; b) saber das possibilidades desta ser viabilizada na instituição; c) levantar o conjunto de professores da área que atuem diretamente com a queixa escolar; d) estabelecer laços de confiança para viabilização do trabalho de pesquisa.

Na área de Psicologia Escolar, os contatos iniciais da pesquisadora foram feitos a partir dos professores da área de estágio supervisionado. Nas universidades pesquisadas, o currículo de formação prevê a opção por áreas no último ano letivo, fazendo com que, na maioria delas, a disciplina teórica seja ministrada durante o terceiro ano da formação e os estágios se realizem a partir do quarto ano do curso, com maior concentração no último ano. Os professores das disciplinas e de estágio supervisionado, em geral, são diferentes e ambos foram entrevistados em função do objetivo da pesquisa. Uma das professoras entrevistadas convidou-nos a participar de suas aulas de supervisão de estágio, nas quais comparecemos duas vezes. Pudemos, então, conhecer um pouco mais a maneira como trabalha com os grupos de alunos, os principais projetos que desenvolve, as ações levadas a efeito durante o ano letivo, bem como os instrumentos de registro das informações das instituições educacionais em que os estágios em Psicologia Escolar são realizados.

Os professores citados acima foram entrevistados uma única vez, com exceção dos coordenadores das Clínicas-Escola, tendo a entrevista a duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, gravada em cassete e realizada, em geral, na própria universidade ou em outro local de trabalho indicado pelo

[32] Frederick Erickson no capítulo intitulado Métodos Qualitativos na Pesquisa Educacional, do **Handbook Research on Teaching,** organizado por M. Wittrock, na página 54, considera que todo trabalho de pesquisa é um trabalho com propósitos de avaliação e o informante tem clareza disso. Dessa forma, explicitar os motivos é fundamental no processo de negociação para admissão do pesquisador, deixando claro o uso ético que será feito do material de observação e entrevista. Para maior clareza do informante, esses objetivos devem ser apresentados a cada novo participante da pesquisa.

professor[33]. Apenas uma delas foi efetivada na residência do entrevistado. No caso dos coordenadores de Clínicas-Escola, foram feitas duas entrevistas: a entrevista inicial (não gravada), cujos objetivos foram relatados acima, e uma segunda entrevista, com questões referentes à queixa escolar e sua presença no atendimento na Clínica-Escola.

As entrevistas foram estruturadas a partir de questões básicas que norteiam os interesses desse trabalho. Essas questões constituíram-se no centro do processo, embora cada uma delas seguisse caminhos diversos em função das peculiaridades de cada entrevistado, das preocupações que manifestavam. Tiveram como finalidade o levantamento das principais concepções em relação à queixa escolar, partindo da sala de aula, dos conceitos que norteiam o trabalho do professor no processo de formação prática e teórica.

As entrevistas foram semi-estruturadas a partir de uma **fala de abordagem** em que o pesquisador se apresentava, expondo resumidamente o tema da pesquisa e os objetivos desse trabalho. Num primeiro momento, o pedido do entrevistador era que o entrevistado falasse a respeito de sua prática profissional em relação à queixa escolar e como esse tema comparece no curso dado (disciplina ou estágio).

Optamos por essa fala de abordagem procurando dar espaço para que o profissional pudesse estruturar e apresentar o seu discurso sobre o tema e sua experiência, construídos através da prática e de sua reflexão teórica. Um outro objetivo desse primeiro momento da entrevista refere-se à importância de estabelecer laços de confiança com o entrevistado, laços que são estreitados à medida que se garante um espaço para relatar a sua experiência, valorizando-a de imediato.

Num segundo momento, a entrevista teve um caráter mais estruturado. Definimos alguns temas referentes à concepção e atendimento da queixa escolar, organizados num **roteiro de entrevista.** Em função do professor ser responsável pela disciplina ou pelo estágio, ou ainda pela coordenação da Clínica-Escola, acrescentaram-se questões no sentido de abarcar a diversidade do trabalho realizado. O roteiro de entrevista encontra-se no ANEXO II.

---

33 Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz (Op. cit.), as entrevistas gravadas permitem que o pesquisador se encontre com o texto em pelo menos três momentos: "na realização do depoimento; na escuta da gravação para a transcrição da fita e na leitura aprofundada do documento já escrito", p. 95.

Os temas considerados foram os seguintes: a constituição do conteúdo programático do curso, as principais questões e temas abordados na programação, a visão que possui dos problemas escolares, os pressupostos teóricos que embasam a interpretação da queixa escolar, as propostas de atendimento para os problemas de escolarização, a avaliação da eficácia das terapias indicadas, as repercussões do atendimento psicológico na vida escolar das crianças, a realização dos laudos psicológicos e o papel dos testes psicológicos na avaliação da queixa escolar.

Partimos da concepção de que "na vida cotidiana, o saber especializado do professor suplanta qualquer perfil ou programa formativo"[34]. Dessa forma, solicitamos ao entrevistado o relato de sua história profissional bem como suas reflexões a respeito da queixa escolar que geraram mudanças em sua prática. A opção pela entrevista não significou desprezar os documentos e programas oficiais de curso que são apresentados à instituição e aos alunos durante o início do semestre letivo. Pelo contrário, procuramos atualizá-los o mais possível, solicitando-os ao final da entrevista com cada um dos professores, possibilitando, assim, analisar as tendências atuais da área em relação às questões da escolarização.

As entrevistas realizadas com os coordenadores de Clínicas-Escola apresentaram algumas diferenças em relação às dos professores. Embora os coordenadores sejam supervisores de disciplinas na área de Psicologia Clínica, ocupam uma função administrativa, definindo políticas de atendimento ao cliente. Acrescentamos à entrevista já descrita, questões relativas ao funcionamento da Clínica-Escola, as preocupações em relação à participação dos alunos nos atendimentos, as pesquisas ou levantamentos realizados, a maneira de entender o grande número de crianças com problemas de aprendizagem, mudanças de abordagem e de atendimento que tenham acontecido no período de funcionamento da clínica, suas causas e consequências.

Para alguns entrevistados, os temas propostos suscitaram momentos de reflexão de sua própria prática, expondo as suas preocupações e insatisfações com modelos de atuação que não dão conta das questões escolares. Outros traziam casos

[34] Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, **Pesquisa Participante**, p.67.

atendidos e colocavam questões ao entrevistador. Numa das experiências de entrevista, o professor, após contar várias situações de atendimento em relação à queixa escolar, nos momentos finais da entrevista, inverte os papéis, interessando-se em conhecer alternativas de análise e de práticas em relação a algumas das questões escolares enfrentadas no atendimento clínico.

Todas as entrevistas foram transcritas pelo próprio pesquisador. Este foi um dos produtos de aprendizagem do trabalho de pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado[35]. A experiência da transcrição das entrevistas pelo pesquisador é fundamental no trabalho de pesquisa pois, além da possibilidade de recuperação do contexto e dos detalhes referentes à sua realização, possibilita também a articulação das primeiras hipóteses a respeito dos vários temas abordados pelos diferentes profissionais.

Outro elemento que consideramos importante destacar no processo de entrevista refere-se à relação entrevistador-entrevistado. Estivemos atentos a este processo, possibilitando que os diálogos e divergências que surgiram no momento da entrevista fossem considerados como elementos a serem incluídos na análise de seu conteúdo, e não excluídos como um erro metodológico. Embora entrevistador e entrevistado desempenhem papéis distintos na relação de entrevista, nos momentos finais estabeleceu-se um **diálogo** no qual foi possível compartilhar opiniões em relação aos temas abordados. Isso se deve à condição de proximidade acadêmica e profissional entre entrevistador e entrevistado, ambos professores em universidades, preocupados e envolvidos com a formação de psicólogos.

Optamos, então, pela inclusão, nos momentos finais da entrevista, de o questionamento de algumas posições defendidas pelo entrevistado, abrindo espaço para que o mesmo pudesse ser feito por ele. A concepção de "questionamento" é apontada por Thiollent (1987) como a mais pertinente em Ciências Sociais quando se tem uma preocupação crítica na obtenção de dados em pesquisa de campo. A

[35] Trata-se da Dissertação de Mestrado apresentada em 1991 como parte dos requisitos do Programa de Pós-Graduação do IPUSP, intitulada "**Construindo a escola pública democrática:** a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus".

utilização desse procedimento na entrevista apresenta-se na pesquisa de Paro (1991) junto a professores e pais de uma escola pública estadual e, segundo o autor,

> "(...) tinha o sentido não de discordar pura e simplesmente das respostas fornecidas pelo entrevistado, mas de problematizar alguns temas por ele abordados, de modo a aprofundar com ele a reflexão a respeito do tema e verificar suas opiniões frente a pontos de vista divergentes"[36].

Além disso, a neutralidade na relação de entrevista é um mito[37]. O fato de o pesquisador pertencer a determinada Universidade, a um determinado grupo define um conjunto de representações e de sentimentos na relação de entrevista, ora explicitados pelo entrevistado, ora implícitos em sua fala.

A ausência de neutralidade também se faz presente na escolha do roteiro de perguntas sugerido ao entrevistado. Esse roteiro reproduz as questões que nesse momento são reflexões e preocupações do pesquisador, reflete as polêmicas e concepções mais atuais em termos de teoria e pesquisa, assim como as concepções do pesquisador, delineadas no capítulo inicial deste trabalho.[38]

c) Os prontuários de atendimento da queixa escolar das Clínicas-Escola

[36] Vítor Henrique Paro, **Participação Popular na Gestão da Escola Pública,** p.12, grifo nosso.

[37] A respeito do mito da neutralidade do pesquisador ver Michel Thiollent, **Critica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**.

[38] Michel Thiollent (Op.cit) discute a questão da não- neutralidade - a partir das perguntas pré-definidas pelo pesquisador, na medida que elas definem claramente uma opção téorica, uma visão de mundo- através da análise da enquete operária realizada por Karl Marx, em 1880. Tal questionário arrolava cento e uma questões que apontam claramente os principais pontos de reflexão de Marx referentes às relações entre patrão e empregado. Afirma Thiollent: "O mais importante aspecto do questionário de 1880 diz respeito ao que se pretende captar pelo tipo de formulação das perguntas. (...) Com a perspectiva de classe que é adotada, o pressuposto da não-neutralidade é explícito e considerado como critério de descrição e de análise", p.106.

Cada uma das clínicas visitadas recebe anualmente, em média, 600 pacientes entre crianças, adolescentes e adultos. Desse conjunto de pacientes, um grande número de encaminhamentos é de crianças entre 6 e 14 anos, provenientes de escolas públicas com a queixa de que "não aprendem" ou apresentam "problemas de mau comportamento na escola" [39]

A principal porta de entrada institucional da queixa escolar é, portanto, a Clínica-Escola. A leitura dos prontuários para o levantamento de informações junto às Clínicas-Escola das quatro universidades durou aproximadamente oito meses. Nesse levantamento, feito por amostragem, sorteamos 30% dos prontuários de clientes entre 6 e 14 anos que se inscreveram durante o ano de 1993. Destes, 268 apresentaram queixa escolar, ou seja, 78% da amostra. Esse sorteio foi feito a partir do levantamento inicial de todos os inscritos no ano de 1993, registrados num livro de inscrições presente em todas as Clínicas-Escola.

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

Nos prontuários da amostra, tínhamos, em princípio, dois grupos de clientes: os casos somente **triados** (clientes que participaram de uma ou mais entrevistas de triagem) e os casos **triados e atendidos** (clientes que passaram pelo processo psicodiagnóstico).

De cada um desses grupos, separamos os prontuários que apresentavam queixas escolares, totalizando os 210 prontuários. A esse número acrescentamos 58 provenientes do serviço de atendimento a "problemas de aprendizagem". Assim

[39] Os principais levantamentos sobre a caracterização das Clínicas-Escola foram realizados por Marília Ancona-Lopez (Op. cit); Edwiges Silvares (Op.cit); Susana Borges (1994) .

sendo, os prontuários analisados totalizam 268 casos, sendo 207 triados e 61 atendidos.

Consideramos como queixa escolar os relatos em que: a) a escola encaminhava para avaliação psicodiagnóstica; b) a escola pedia uma avaliação psicológica para encaminhamento para a Classe Especial para Deficientes Mentais Leves; c) os profissionais de saúde solicitavam avaliação psicológica por problemas escolares; d) os pais claramente se referiam a problemas na aprendizagem e de comportamento na escola; e) os pais diziam que a criança se negava a ir à escola.

O critério que utilizamos para a classificação das queixas como escolares baseou-se na leitura das entrevistas de triagem. A triagem é o primeiro contato entre cliente e psicólogo e, em geral, a fala de abordagem do profissional ou estagiário é no sentido do cliente explicitar o motivo pelo qual está se consultando. A entrevista é realizada com os pais ou responsáveis pela criança ou adolescente encaminhado à Clínica-Escola. Optamos, então, pela entrevista inicial, por acreditarmos que, nesse momento, o cliente tem a oportunidade de apresentar o que de fato lhe aflige, sem que as hipóteses ou perguntas do psicólogo interfiram mais explicitamente em suas considerações e reflexões.

Dentre os prontuários sorteados, escolhemos cinco de cada instituição para lê-los em sua totalidade, analisando detalhadamente o processo de triagem e de psicodiagnóstico: suas características, hipóteses diagnósticas, questões feitas pelo psicólogo à família e à criança, encaminhamentos, dentre outros. O objetivo da leitura é responder às perguntas formuladas anteriormente sobre a concepção de queixa escolar presente.

d) As observações de campo:

Algumas situações não previstas pelo pesquisador, à medida que foram acontecendo no processo de pesquisa, passaram a fazer parte de um **diário de campo**. Anotávamos situações episódicas, que puderam explicitar mais claramente o contexto institucional em que os atendimentos à queixa escolar acontecem.

As anotações se deram nas seguintes situações: entrevistas, conversas informais com os professores e alunos, participação em supervisões na área de Psicologia Clínica (seis supervisões de estágio) e em Psicologia Escolar (duas

supervisões de estágio); contato com crianças na sala de espera da Clínica-Escola antes do atendimento em grupo[40].

3. O processo de análise

Em relação aos **programas de curso** das áreas de Psicologia Clínica e Psicologia Escolar procuramos analisar: a) as concepções predominantes em relação à queixa escolar; b) as abordagens de atendimento à queixa escolar veiculadas nas duas áreas; c) as discrepâncias e semelhanças entre as propostas de atendimento à queixa presente na disciplina e no estágio; d) o processo de apropriação dos avanços na área quanto à queixa escolar.

Com relação à análise das entrevistas, partimos das considerações metodológicas de Queiroz (Op.cit). Segundo a pesquisadora, a partir do momento que se têm em mãos um texto transcrito a relação de análise com esse material pode assumir, basicamente três caminhos: a) após uma leitura cuidadosa decidir sobre os cortes que serão efetuados, a partir do material encontrado; b) procurar no conteúdo do texto as perguntas já presentes no início do projeto; c) combinar a) e b).[41]

A análise das entrevistas que realizamos procurou seguir os dois sentidos apresentados pela pesquisadora: destacamos das entrevistas os aspectos que emergiram do depoimento do entrevistado e que não foram previstos pelo pesquisador, bem como procuramos destacar do material produzido as questões mais específicas presentes no início da pesquisa.

Do ponto de vista do pesquisador, os temas centrais de análise são: a) a concepção de queixa escolar presente e que norteia a formação do aluno na área de atuação Clínica ou Escolar; b) a proposta de atendimento à queixa escolar presente nas disciplinas das áreas de Psicologia Clínica e de Psicologia Escolar; c) a presença

---

[40] Uma das constatações desse olhar para o contexto nos fez perceber que a **sala de espera** de atendimento é um rico local para exploração do pesquisador. Durante a realização das entrevistas, tivemos a oportunidade de acompanhar alguns episódios que se passavam com as crianças que seriam posteriormente atendidas em grupo. Embora não sendo uma preocupação inicial desse projeto, os diálogos estabelecidos entre as crianças estão longe de qualificá-las como portadoras de dificuldades cognitivas ou de relacionamento.

[41] Maria Isaura Pereira de Queiroz, **op. cit**., p.93.

da experiência profissional na área e sua relação com a queixa escolar; d) a utilização dos instrumentos psicológicos de avaliação no caso da queixa escolar; e) os laudos psicológicos e os encaminhamentos para as Classes Especiais para Deficientes Mentais; e) as mudanças ocorridas no curso e em que circunstâncias ocorreram; f) as questões levantadas pelo entrevistado em relação à queixa escolar.

Entendemos análise no sentido apresentado por Queiroz[42] .

> "(...) entende-se o recorte de uma totalidade nas partes que a formam, que são então apreendidas na sequência apresentada em sua naturalidade para, num segundo momento, serem restabelecidas numa nova coordenação. Num e noutro momento, isto é, na decomposição e na subsquente recomposição, obedece-se tanto quanto possível às relações existentes entre estas partes. Admite-se que este defazer de um objeto segundo uma marcha específica, seguido de um refazer em ordem diferente (...) permite chegar a uma compreensão mais profunda de seu sentido, a uma avaliação mais clara de suas qualidades".

Apresentamos no capítulo intitulado "Como a queixa escolar é entendida nos cursos de Psicologia pesquisados: o caso da Psicologia Clínica e da Psicologia Escolar" como cada um dos temas acima comparece no discurso dos professores entrevistados, por instituição de ensino superior pesquisada.

Procuramos através desse processo de análise, resgatar as versões e os significados atribuídos pelos entrevistados a cada um dos temas abordados. Ilustramos as versões com trechos da entrevista gravada, analisando em que aspectos se complementam, se contradizem, convergem ou divergem. Ou seja, procuramos demonstrar as diferenças e semelhanças presentes nos discursos de professores que pertecem à mesma instituição e que, portanto, participam da formação dos alunos em relação ao atendimento à queixa escolar.

Num segundo momento da análise, buscamos identificar, no discurso dos entrevistados, os movimentos de reflexão em relação à queixa escolar, suscitados no

---

[42] Maria Isaura Pereira de Queiroz**, op. cit.,** p. 88.

próprio processo de entrevista. Ou seja, procuramos nessa leitura da entrevista considerá-la na sua totalidade, procurando ser o mais fiel possível aos significados atribuídos pelo entrevistado em relação ao tema.

O terceiro momento de análise refere-se aos principais aspectos que emergiram dos programas de curso e das entrevistas, ou seja, as questões que foram recorrentes, temas que predominaram nas quatro instituições que fizeram parte da pesquisa, presente no capítulo II no ítem B, intitulado "Analisando as concepções a respeito da queixa escolar: os programas de curso e as entrevistas".

No caso dos prontuários, foram realizados dois processos de análise: um de caráter quantitativo e outro qualitativo.

No primeiro processo, procuramos analisar os principais motivos pelos quais os professores encaminham seus alunos aos psicólogos, em que idade isso ocorre, em que momento da escolaridade se dá, o que esperam do tratamento, a regularidade com que determinadas queixas escolares se apresentam nos encaminhamentos de crianças para a Clínica-Escola e como são atendidas pelos psicólogos. As variáveis Idade, Sexo, Escolaridade, Repetências, Procedência (do encaminhamento) e Motivo do Encaminhamento tiveram tratamento estatístico (análise descritiva unidimensional). A variável Motivo de Encaminhamento recebeu análise gráfica, em relação às faixas etárias, níveis de escolaridade e sexo e tabelas de contingência bidimensionais (medidas de associação, testes de independência e análise de correspondência) em relação às variáveis Idade, Escolaridade e Primeiro Encaminhamento, bem como tabelas tridimensionais (análise de correspondência e modelos log-lineares) com as variáveis Motivo de Encaminhamento, Sexo, e Idade e Motivo de Encaminhamento, Sexo e Escolaridade [43]. A análise dos prontuários é apresentada no capítulo III, no ítem A intitulado "A queixa escolar nos prontuários de atendimento psicológico".

O segundo processo de análise foi qualitativo, referente ao modelo de atendimento utilizado pelo psicólogo. Para isso realizamos a leitura dos prontuários

[43] O tratamento estatístico dos dados foi realizado pelo Centro de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, pelo aluno Ricardo Antonio Fernandes sob a supervisão das Professsoras Elisete Conceição Quintaneiro Aubin e Silvia Nagib Elian.

de atendimento em triagem e em psicodiagnóstico em que destacamos: as perguntas feitas ao cliente, as hipóteses a respeito da queixa apresentada, bem como o processo de encaminhamento, procurando resgatar as concepções subjacentes aos procedimentos realizados na compreensão da queixa escolar. No processo de análise, além dos temas propostos acima, procuramos destacar os aspectos que emergiram como práticas mais comuns aos casos analisados em relação à queixa escolar. Essa análise encontra-se no capítulo IV, no item B intitulado "Prontuários: bastidores do atendimento psicológico".

Como analisa Queiroz, o trabalho de pesquisa apresenta três momentos: o de **"tese"** em que o pesquisador apresenta as principais questões que pretende estudar; segue-se a análise, que funciona como o momento de decomposição da tese (**antítese),** desmembrando as questões em partes para num terceiro momento acontecer a **síntese**, enquanto produto da comparação dos resultados na análise feita com as questões propostas no início do trabalho de pesquisa, produzindo um conhecimento novo, "integrando-os num novo conjunto e formando uma nova globalidade"[44].

Nosso objetivo é, pois, atravessar tais etapas podendo, no final desse trabalho, contribuir no sentido de repensar a atuação psicológica frente à queixa escolar, partindo dos cursos de formação de psicólogos, abrindo espacos para que novas dúvidas se coloquem e novos trabalhos de pesquisa possam reeditar "o movimento da descoberta"[45].

[44] Maria Isaura Pereira de Queiroz**, op. cit.,** p.106.

[45] Expressão utilizada por Maria Isaura de Queiroz, **op. cit**., p.125.

CAPÍTULO II - COMO A QUEIXA ESCOLAR COMPARECE NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

A - COMO A QUEIXA ESCOLAR É ENTENDIDA NO CURSO DE PSICOLOGIA: O CASO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E DA PSICOLOGIA CLÍNICA

Neste capítulo, apresentaremos os programas de curso e as entrevistas realizadas com professores dos quatro cursos de Psicologia pesquisados que atuam nas áreas de Psicologia Escolar e Psicologia Clínica.

A apresentação é realizada procurando responder as seguintes questões: como a queixa escolar é entendida nos **programas de curso;** que **concepções se fazem presentes no atendimento** à queixa escolar; como são utilizados os **instrumentos psicológicos de avaliação** da queixa escolar, os laudos psicológicos e os **encaminhamentos para as Classes Especiais;** quais foram as **mudanças** ocorridas no curso, bem como que **questões** foram levantadas pelo próprio entrevistado.

Como dissemos anteriormente, o nosso objetivo é apresentar as versões e os significados atribuídos pelos entrevistados a cada um dos temas em questão, ilustrando-os com trechos das entrevistas realizadas. Ou seja, procuramos apresentar como cada um dos temas acima comparece no discurso dos professores entrevistados, por instituição de ensino pesquisada.

1. Apresentando a instituição "A"

1.1 As concepções de queixa escolar presentes nos programas de curso

Na instituição "A", o tema "queixa escolar" comparece nas disciplinas ligadas à área de Psicologia Escolar, através de "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem". O aluno optante pela área de estágio denominada "Educação" terá

como possibilidades cursar duas disciplinas optativas ministradas no quinto ano da formação, como parte dos requisitos de opção pela área. Nas disciplinas de "Psicodiagnóstico", quando o atendimento é infantil, o maior número de encaminhamentos também se refere à queixa escolar. Os casos atendidos são encaminhados pela Clínica-Escola.

A questão da escolaridade é introduzida pela primeira vez no currículo, através da disciplina "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem" (PEPA). O enfoque dado à disciplina, segundo a ementa analisada, parte da discussão a respeito da relação escola-sociedade e dos aspectos que envolvem a educação formal no Brasil, o fracasso escolar através da leitura de textos de abordagem crítica[46] e as profecias auto-realizadoras, dentre outros. Com relação à intervenção frente aos problemas escolares, a proposta de abordagem é definida pelo professor da disciplina como "psicopedagógica" e considerada como uma abordagem aos "distúrbios de aprendizagem"[47]. Os testes psicológicos, principalmente os de Prontidão, são abordados criticamente com base nos avanços do construtivismo.

Segundo o professor responsável pelo curso, o programa propõe uma inserção da criança no sistema educacional brasileiro, faz uma crítica à explicação do fracasso escolar, enquanto fruto de distúrbios na leitura e na escrita, e utiliza como alternativa de intervenção profissional a psicopedagogia de base teórica construtivista.

A ênfase maior na queixa escolar acontece no 5º ano da formação quando o aluno poderá escolher entre duas disciplinas, enquanto área de estágio em "Educação": uma delas (disciplina 1) propõe atendimento individual aos "distúrbios de aprendizagem" com base teórica de orientação "psicopedagógica clínica" e uma

---

[46] Entre os autores citados estão os trabalhos de Barbara Freitag, Maria Helena Souza Patto e Jacobson e Rosenthal.

[47] Um dos autores que representa a corrente psicopedagógica é Vitor da Fonseca, psicopedagogo português, professor da Universidade Técnica de Lisboa, do Departamento de Educação Especial e Reabilitação. A base de seu trabalho de intervenção situa-se na concepção piagetiana de Feuerstein. Feuerstein (1989, apud Fonseca) propõe um "Programa de Enriquecimento Instrumental", um método de reeducação para crianças com dificuldades de aprendizagem. Fonseca considera que as populações com necessidade educativas especiais apresentam "privação cognitiva" que decorre "da falta ou da carência de experiências de aprendizagem mediatizadas, a que escola atual não corresponde, dadas as suas limitações no âmbito de uma pedagogia diferenciada e individualizada, de uma interação verbal mais significativa e transcendente ou de uma educação cognitiva mais apostada em compensar as disfunções cognitivas, quer de recepção, de integração ou de elaboração e de expressão, e não porque a cultura das populações consideradas seja estruturalmente imprópria ou deficitária". In Heron Silva e José Clóvis de Azevedo, **Reestruturação Curricular**, p.37-8.

segunda disciplina optativa (disciplina 2), também de orientação "psicopedagógica", propõe intervenções realizadas na própria escola com as crianças, pais e professores. As disciplinas são oferecidas em função da procura dos alunos por essa área de atuação que, segundo os professores, é variável, mas sempre em menor número quando comparada às áreas de Psicologia Clínica e Psicologia Industrial.

Na disciplina 1, o objetivo é fornecer subsídios teórico-práticos para o processo diagnóstico e de "reeducação psicopedagógica" de crianças e adolescentes "portadores de distúrbios de aprendizagem". Para que se verifique quais são as necessidades da criança encaminhada, realiza-se um psicodiagnóstico clínico, introduzindo "provas psicopedagógicas" e em seguida encaminhando os casos que se mostram com dificuldades na área cognitiva ou que apresentam dificuldades no processo de alfabetização para "reeducação psicopedagógica". A reeducação é descrita da seguinte maneira:

> *"...uma criança na segunda série com dificuldades grandes em leitura, leitura silabada, uma série de coisas. Então você vai utilizar determinadas técnicas, específicas para que a criança supere essa dificuldade de leitura. Então você torna a leitura dela mais global, baseada na antecipação de palavras, se a criança lê, não compreende, com a alfabetização só se envolve com a decodificação, não compreende o texto. Então você vai trabalhar compreensão de leitura. Tem algumas técnicas*".

Na disciplina 2, os objetivos centram-se no trabalho de orientação às crianças encaminhadas pelos professores por apresentarem "problemas de aprendizagem", com a participação de professores e pais. Essa orientação é específica para cada um dos envolvidos no processo educacional e, no caso dos professores, deve ser no sentido de enfatizar que o educador deva estar atento ao potencial infantil para aprendizagem, assim como aos valores que o processo ensino-aprendizagem acabam transmitindo.

O trabalho de intervenção psicológica é realizado na escola que solicita o atendimento, denominado pela professora da disciplina de "trabalho institucional".

Nesse estágio, os alunos deverão identificar “os aspectos psicodinâmicos e familiares envolvidos na aprendizagem”, as principais áreas de conhecimento no desenvolvimento infantil, assim como elaborar um “programa para construção do conhecimento pela criança, em uma área específica”. São previstos um programa de treinamento de professores e a elaboração de programas de estimulação para determinadas áreas de conhecimento da criança. Esta disciplina foi dada pela primeira vez em 1994 e o trabalho desenvolvido foi considerado pela professora da disciplina como muito importante, tanto pelos aspectos que revelou da escola, quanto pelas possibilidades de atuação psicológica presentes no universo escolar.

Cada uma das propostas curriculares apresentadas é fruto das concepções que os professores responsáveis pelas disciplinas têm do processo de aprendizagem e sua relação com a escolarização. Através das entrevistas é possível constatar que cada um dos profissionais construiu um percurso diferente em relação ao entendimento dessa relação e, portanto, aponta saídas também diferentes, ou centrando sua concepção e prática na criança e no seu processo de aprendizagem, propondo práticas mais clínicas de atendimento, ou atuando mais diretamente nas relações escolares, considerando-as como grandes influenciadoras do “problema de aprendizagem que a criança ou adolescente apresentam”. Mas ambas consideram que a criança é portadora de um “problema de aprendizagem”, cabendo ao psicólogo intervir para sua melhoria.

Na área Clínica, o atendimento à queixa escolar é feito através da disciplina “Psicodiagnóstico”, ministrada recentemente a partir do quarto ano da formação. A proposta de atendimento psicodiagnóstico atual considera que o levantamento de dados sobre a queixa deve ser um processo “interventivo” e em grupo, envolvendo as crianças e seus pais, sendo também previstas duas visitas: uma domiciliar e uma escolar. Embora essa disciplina tenha um conjunto de procedimentos que são gerais aos professores, as orientações teóricas são diferentes, ocasionando compreensões diferentes dos problemas escolares e encaminhamentos também diversos, destacando-se basicamente duas grandes correntes teóricas: a Psicanálise e a Fenomenologia.

Outra mudança recente refere-se ao trabalho de triagem. Tradicionalmente é feita por um psicólogo e os alunos já recebem triados os casos que serão atendidos em Psicodiagnóstico. Esse procedimento acontecia tendo como argumento que a

triagem é uma etapa bastante complexa de entrevista, em que o profissional precisa ter grande experiência clínica para dar conta de entender a demanda do cliente assim como as muitas informações a respeito das diversas possibilidades de atendimento na Clínica-Escola. Atualmente, a discussão entre os professores da área no sentido de integrar o aluno nesse processo de triagem. O procedimento atual reside em convidá-los a participar juntamente com o psicólogo, desse processo, ainda como um trabalho optativo, para que posteriormente venha a ser integrado às disciplinas curriculares.

1.2 As concepções presentes no atendimento à queixa escolar

As duas disciplinas profissionalizantes da área de "Educação" tratam da queixa escolar utilizando distintas concepções do problema de aprendizagem: um dos professores define seu trabalho como de **reeducação**, com um atendimento centrado na criança, atendimento feito em consultório, levando em conta o contexto familiar em que surge e também o contexto escolar e orientações específicas ao professor. Na segunda disciplina, o trabalho do psicólogo é definido como **preventivo,** realizado na escola com um grupo de crianças, envolvendo os pais em reuniões de discussão das dificuldades de aprendizagem observadas em seus filhos e realizando um trabalho de orientação aos professores.

Os dois professores, que apresentam disciplinas optativas ligadas à queixa escolar, citados anteriormente, consideram que o primeiro passo para o atendimento da queixa é o diagnóstico. A maior parte das queixas infantis que chegam para atendimento é escolar e o pedido é apresentado pela escola.

Para um dos professores, o psicodiagnóstico existe para determinar a causa do não aprender, utilizando-se para isso uma avaliação nos três níveis: intelectual, emocional e por provas psicopedagógicas de leitura e escrita. Outro profissional orienta seus alunos para *"fazer um diagnóstico bastante amplo dessa criança, considerando-a do ponto de vista emocional, cognitivo, intelectual, como são suas relações familiares"*. Um terceiro professor explica que a forma como realiza o psicodiagnóstico obriga os pais a participarem semanalmente de uma reunião com outros pais e os estagiários que atendem cada um dos casos. As crianças são

atendidas paralelamente, e "*tudo que a gente observa na criança vamos devolvendo para os pais"*, além disso é feita uma visita domiciliar, considerada fundamental para uma mudança no patamar de relacionamento entre estagiários e pais e uma visita escolar que amplia o olhar para o que acontece com essa criança na escola. Nesse sentido, podemos considerar que, dependendo do objetivo das visitas, é uma novidade que pode se tornar uma transição para outra forma de atendimento à criança encaminhada por problemas na escolarização.

O depoimento dos três professores traz um discurso que, por um lado, deposita a causa da queixa escolar sobre a história escolar da criança e na própria precariedade da escola e, por outro, considera que as dificuldades escolares são fruto de problemas familiares:

> *"...essas crianças que vêm para a Clínica-Escola, que é um serviço gratuito, já estão bastante comprometidas, tanto com relação à aprendizagem, quanto ao aspecto emocional. Elas já têm* ***uma história muito trágica escolar****.* ***São repetentes às vezes três vezes, quatro vezes, foram submetidas a metodologias absurdas em sala de aula, quando a gente vai à escola, vai pesquisar como é que essa criança está sendo tratada, que tipo de material está sendo usado****. Elas vêm de escola pública. Então elas têm uma história escolar muito triste. Elas são marginalizadas, de maneira geral, e nós temos um pouco de dificuldade em ter acesso ao professor, para dar orientação, fazer um trabalho conjunto"*[48].

Após realizar essa análise da conjuntura educacional a que a criança está submetida, a professora continua sua exposição, considerando que o distúrbio tem uma causa ainda no período da gestação dessa mãe e que é um sintoma de relações familiares mal resolvidas, mas termina sua análise voltando a considerar a vida escolar da criança como uma possível causadora de seus "distúrbios":

> *"Então, na medida do possível, faz-se um trabalho dentro da clínica, a gente não tem muita ajuda da família ou da escola. É uma proposta*

[48] Grifos nossos.

> *nossa envolver a família nesse trabalho,* ***em grande parte das vezes essa criança tem um história desde a gestação, que é coerente com o início das dificuldades de aprendizagem.*** *Esses distúrbios de aprendizagem, têm um significado dentro da família em parte dos casos.* ***O distúrbio de aprendizagem em parte ele é um sintoma, assim que eu vejo, é um sintoma que tem a ver com uma dinâmica familiar****, que tema ver como toda a história dessa criança e* ***em parte das vezes o distúrbio foi provocado por uma série de atropelos na vida escolar dessa criança".***[49]

Após o diagnóstico as propostas de tratamento também variam em relação ao conteúdo dessa avaliação e às concepções teóricas do docente. Como analisa um dos entrevistados:

> *"Se a causa se situa a nível psicopedagógico, o nível intelectual aparece rebaixado em alguns sub-testes, nós fazemos uma estimulação psicopedagógica de acordo com a dificuldade que a criança apresenta. Se a causa é emocional, nós encaminhamos para ludoterapia, se a causa é familiar, encaminhamos para terapia de família. Se necessitamos encaminhamos para neurologista, oftalmologista, otorrino, fonoaudiólogo, enfim para qualquer profissional. (...) ".*

Outro professor acredita que o trabalho do psicólogo é de recuperar na criança o desejo de aprender:

> *"O que acaba acontecendo com ela é assim: aprender, qualquer situação de aprendizagem fica aversiva para ela por causa dessa história toda. Então, o primeiro passo nosso é levá-la a descobrir que é bom aprender, saber é uma coisa boa, é divertido. A gente acaba tendo que trabalhar durante muito tempo com atitudes para aprendizagem, com a curiosidade, despertar a curiosidade. E a auto-estima dela está abaixo de zero quando ela chega na clínica. Levar essa criança a se sentir mais segura, a sentir que ela pode, que ela consegue que ela é capaz sim".*

[49] Grifos nossos.

A experiência da visita escolar, no caso do "Psicodiagnóstico Interventivo" e do trabalho institucional, na disciplina que prevê essa prática, permitem observações importantes para a reflexão das causas dos problemas de escolarização. Visitar ou não a escola, conversar ou não com o professor das crianças encaminhadas modifica as análises a respeito das causas da queixa escolar.

Essa constatação é feita pela professora da disciplina que propõe uma intervenção na escola. Com uma experiência de muitos anos em coordenação pedagógica, em uma escola da rede particular de ensino, considera que não esperava assistir determinadas cenas, na escola, relatadas por seus alunos no estágio desenvolvido. Tais situações demonstram forte rotulação das crianças e um grande despreparo do professor para a tarefa pedagógica. O pedido inicial, de atendimento dos "problemas de aprendizagem" e "mal comportamento das crianças", não pressupõe nenhum espaço de trabalho com o professora: "*não existe nenhuma solicitação para capacitação de professor, para treinamento de equipe, para reflexão sobre o papel profissional, nada disso*".

Embora a proposta inicial da disciplina previsse como objetivo principal o trabalho com os professores, o contato com a escola mostrou uma outra realidade e a estratégia que passou a ser utilizada foi a de chegar aos professores através dos alunos considerados problema. A proposta de intervenção iniciou através de observações desses alunos em sala de aula, entrevistas com os pais. Embora a entrevistada considere que os crianças tivessem histórias familiares complicadas, surpreendeu-se com as cenas observadas pelos estagiários em classe:

> *"Existia uma discriminação total, isso era claro, as crianças que não aprendiam ficavam numa fileira e eram abandonadas, praticamente. Os professores eram assim, berravam o tempo todo. Isso era uma coisa geral, berravam, não eram consistentes, faziam ameaças o tempo todo e não cumpriam ameaça nenhuma, levavam as crianças meio na base do horror, era assim que eles controlavam aquelas crianças que não tinham limite nenhum na sala de aula, controlavam dessa maneira. E fora, as coisas que o professor propunha para as salas de primeira, segunda, terceira séries. Chegava lá colocava a conta na lousa, o aluno tinha que copiar. Não tinha uma preocupação em fazer uma troca entre eles, uma discussão, em fazer pensar".*

Uma professora de Psicodiagnóstico relata uma experiência vivida pelos estagiários na escola:

> *"Mas dessa vez eu fiquei muito chocada com essa professora, como ela pôde falar isso de uma criança:*
> *- Ah, ele fica parado de boca aberta e parece que não está entendendo nada. Então tem que ir para a Classe Especial!"*

Embora as experiências escolares sejam descritas como muito negativas para a criança, as justificativas dos problemas de aprendizagem ainda recaem, na opinião da maioria dos entrevistados, sobre os **problemas sociais, familiares e individuais.** A concepção crítica corre paralelamente à concepção de que o problema está na família, na carência cultural, como afirma um dos professores:

> *"Principalmente na clínica, nós não convivemos somente com problemas psicopedagógicos, mas sociais e com uma série de fatores que influem na aprendizagem. Então, o trabalho acaba sendo mais demorado ainda por causa desses fatores todos sociais.* ***Nós temos crianças muito carentes em termos de estimulação, manusear livros, pegar lápis, tudo e esse trabalho acaba sendo muito mais complicado. São crianças que já repetiram a primeira série quatro vezes, cinco vezes, estão com uma auto-estima muito comprometida. Então você pega uma criança assim muito quebrada e o trabalho acaba ficando muito longo".***
>
> *"Lá na clínica são crianças que vêm de um nível sócio-econômico inferior,* ***a estrutura familiar é totalmente comprometida,*** *são muitos os problemas que atrapalham a aprendizagem, a vida escolar dessa criança"*[50].

[50] Grifos nossos.

Quanto à intervenção, o estágio realizado na escola foi considerado pela professora responsável como extremamente positivo e surpreendente: tanto pelos resultados ocorridos em tão pouco tempo na escola, como pela riqueza das experiências vividas pelos alunos em formação. Em relação às crianças, as metas iniciais estabelecidas para o trabalho de grupo eram:

> "(...) *desenvolver atitudes para o aprender*", compreendendo as seguintes regras: "*atentar para o que se falava, seguir instruções, respeitar o outro, estabelecemos regras com eles, eles levantavam as regras que iriam vigorar naquela situação, nós escrevemos as regras, cartazes, colocam-se na lousa, então toda a semana eram colocadas de novo*".

O grupo se tornou um lugar tão prazeiroso para as crianças que dele participavam que o castigo, para eles, era o retorno à sala de aula. Essas simples regras e a organização para a tarefa foram suficientes para que em pouco tempo as crianças começassem a se organizar no trabalho. Estabelecido esse patamar, passou-se a outra meta "*que elas compreendessem a função da escrita e despertassem a curiosidade para a leitura e escrita*". Foram oferecidas diversas atividades como:

> "(...) *contar histórias, dramatizações, entrevistas que eles montaram com o diretor da escola, com os professores, montaram um programa, uma reportagem. Com tudo isso tinha alguns que eram capazes, escreviam, todos ajudavam, a própria professora, que era minha aluna, servia de escriba"*.

Juntamente com esse trabalho, aconteceram, paralelamente palestras com os pais sobre limites, palestras estas que foram muito participadas, com os pais depositando muitas de suas dúvidas. O trabalho com as crianças também trouxe repercussões para os professores, na sala de aula e esses passaram a pedir orientação sendo realizadas três reuniões com eles.

O processo de intervenção, da maneira como é descrito, leva-nos a questionar a hipótese de "problemas familiares ou de carência cultural" apresentada anteriormente pela professora de estágio. As propostas de trabalho com as crianças produziram mudanças na relação destas com a tarefa de leitura e escrita, com a professora e entre elas mesmas. O resultado final foi uma melhoria geral do aproveitamento escolar, sem que qualquer situação familiar ou das dificuldades de sobrevivência econômica desses alunos tenha mudado.

Com relação aos pais, a pedido dos professores, os estagiários organizaram reuniões para discutir sobre o tema "limites na educação". A professora responsável por este trabalho considerou-o "um sucesso", "muito além das expectativas", havendo um grande envolvimento dos pais na tarefa e, inclusive, a solicitação de novos encontros.

Diferentemente das experiências de estágio relatadas acima, a tarefa proposta pela **reeducação** exige um processo mais longo de contato com a criança, individualmente e, em geral, os alunos dão continuidade ao atendimento em seus próprios consultórios, após formados. Esse fato faz com que o professor não tenha o retorno do que se passou com a criança. O trabalho realizado na escola resume-se a uma visita mensal, com os seguintes momentos: um primeiro contato do aluno estagiário com o professor em que o objetivo é "*saber a imagem que o professor tem da criança*". Terminado o diagnóstico, o aluno orienta o professor em como proceder com o aluno:

> "(...) *é uma criança que tem muita dificuldade para ler. Então o professor é orientado. Se a metodologia dele pede para a criança ler em voz alta, na sala de aula, por exemplo, o professor não estar solicitando à criança, já que ela não sabe ler. É explicado para o professor o que está acontecendo com a criança, como vai ser trabalhada a leitura e que, no momento, não desse esse tipo de atividade para a criança. Com o passar do tempo, como a criança está lendo melhor é dito à professora:*
>
> *- Olha, agora você pode pedir para a criança ler em voz alta, mas combina com ela o trecho que ela vai ler para treinar em casa antes.*
>
> *A criança vai lá, treina bastante e depois o professor a chama e ela lê em voz alta aquele trecho. Então o professor é orientado de acordo com a dificuldade*".

No caso dessa proposta de intervenção, embora o problema seja analisado enquanto fruto da instituição e do professor mal formado, é a criança que é reeducada para atingir os objetivos da alfabetização. Embora considere que o contexto escolar precise ser modificado, essa mudança deverá ocorrer do ponto de vista técnico, metodológico, como exemplificado na orientação dada ao professor. Acredita-se que a orientação seja suficiente para provocar mudanças na atuação em sala de aula.

A relação com a escola ainda é uma experiência nova para esse grupo de professores que trabalha com a queixa escolar[51]. Como apresentamos acima, apenas uma das disciplinas desenvolveu durante o ano de 94 uma experiência na própria escola, envolvendo crianças, pais e professores. É interessante observar que a professora que realizou esse trabalho tem formação em Pedagogia e Psicologia, exerce a função de coordenadora pedagógica em uma escola de primeiro grau e Pré-escola e havia realizado treinamentos anteriores com alunos de magistério (formação de professores), ou seja, sua proximidade com o meio educacional parece favorecer seu interesse e a instrumentaliza mais para enfrentar certos temas e setores educacionais.

Na **área Clínica**, o contato com a escola é realizado através da visita escolar, requisito do processo "psicodiagnóstico interventivo". Essa visita tem possibilitado uma leitura crítica do que se passa no dia a dia da sala de aula, mas ao mesmo tempo impossibilita que qualquer intervenção com o professor seja realizada. O professor é considerado como um informante, apenas, de detalhes sobre a vida escolar da criança encaminhada ao psicólogo.

A visita escolar tem possibilitado que seja dado um passo a mais para que o psicólogo clínico conheça melhor como a criança e/ou adolescente vive na escola. Os professores têm se surpreendido com episódios narrados pelos alunos estagiários e que apontam para uma escola de baixa qualidade: "*Uma coisa que eu vejo é que o recurso didático do professor acaba sendo muito limitado. Assim, é o*

[51] Uma das propostas de estágio realizadas anteriormente tratava-se de um curso de "treinamento de professores", muito procurado por alunos da Habilitação para o Magistério de Primeiro Grau.

tal do copiar da lousa"; com práticas anti-pedagógicas como "*Eu vou mandar fazer uma orelha de burro para você*" e como um lugar onde não há espaço para a diferença "*...a criança copia, mas ela é mais lenta, precisaria de cinco minutos a mais, ...como uma coisa tão idiota como copiar da lousa, traz um transtorno para a vida dessa criança...*". Mas o que podemos observar é que não se estabelece, geralmente, uma relação entre os fatos observados e o "distúrbio" ou "problemas" que a criança venha apresentando na escola. Tais fatos ficam como constatações apenas ou como um contexto, um cenário onde a história individual, particular de uma criança se desenvolve. E essa história é que passa a ser o centro da análise e do tratamento psicológicos.

No caso do psicodiagnóstico, o modelo aprendido serve, segundo o professor, tanto para problemas de distúrbios de aprendizagem, como para outras questões:

> "O *diagnóstico que eles fazem dão umas cinco folhas datilografadas, é um diagnóstico que acaba sendo um relatório final bem extenso e é sobre esse relatório que nós vamos dar a devolutiva tanto para os pais, como para a criança*".

Os profissionais mais voltados para uma prática clínica, individual, em geral, esbarram em, pelo menos, duas questões para realizar um trabalho institucional em educação: as experiências negativas em tentativas anteriores de relacionamento com professores e ao mesmo tempo um temor de estar invadindo o espaço pedagógico que, como psicólogo clínico, acredita que não lhe pertence. Esses dois fatores misturam-se com um sentimento de impotência em fazê-lo, esbarrando em muitas dificuldades estruturais da escola. A abordagem que o psicólogo conhece e na qual ele foi formado é de "orientação" a crianças, pais ou professores. Não faz parte da formação psicológica a construção de um trabalho de parceria para enfrentar determinada tarefa, ou determinado desafio ou questão vivida pelo professor, ou pelo pai. Ilustrando essa análise temos os seguintes trechos:

> "*Eu tive uma experiência que foi muito ruim.(...) Há dois anos atrás, eu estive em um encontro promovido por alguma das instâncias do Estado, com professores da Rede Pública para discutir essas questões: inteligência, desenvolvimento da criança, encaminhamento e tudo o que a gente colocou lá teve uma reação muito negativa: tudo muito bonito, mas elas ganham pouco, as classes são grandes, são muitos alunos e ainda vêm os psicólogos com essas coisas todas. E que no fundo quem sabe são elas*".

> *"Eu não consegui muitas coisas com os professores. Até os professores que se dispuseram a seguir um pouco as orientações, foi no sentido de provar que aquilo era bobagem, que certo estava ele".*

Na análise das entrevistas, pudemos observar que os professores da área de Psicodiagnóstico apresentam uma série de dúvidas quanto ao atendimento ao professor, tais como:

> "*Eu não tenho muito claro que tipo de ação eu posso ter na escola, como eu posso lidar com isso?".*

> *"(...) que tipo de atitude eu tenho que tomar que vá ajudar essa professora a entender um pouco melhor essa situação toda e que não vá piorar? Porque senão ela nem manda mais os casos, fecha as portas".*

Questões como essas podem potencializar a construção de um espaço importante de trabalho com profissionais que já possuem experiências de atuação institucional em educação.

1.3. Os testes psicológicos e o processo psicodiagnóstico

Outro aspecto interessante a ser discutido refere-se à aplicação de testes psicológicos nos atendimentos à queixa escolar. Para os professores entrevistados, os testes são necessários no processo de avaliação, embora apresentem várias

dúvidas em relação à padronização dos testes de inteligência. Chamam a atenção para alguns cuidados que o psicólogo deve ter em relação aos testes de medida, enfatizando a leitura qualitativa das respostas dadas pelas crianças, bem como complementando-as com observações ou ainda considerando mais de perto as estratégias de respostas que os conteúdos manifestos. As análises afirmam que:

> *"Depende de como você analisa, como você avalia... Eu acho que a gente tem que ser parcimonioso, (...) não pode se basear em uma única resposta para poder chegar a uma conclusão. A gente tem que confirmar isso de outra maneira. E a gente usa várias medidas para chegar a uma conclusão".*
>
> *"A gente parte desse princípio, o teste não decide pelo psicólogo...O teste é um instrumento, um meio para conhecer uma criança e não uma finalidade em si".*
>
> *"(...) então a gente faz uma avaliação intelectual, usa WISC conforme a idade da criança. Não somente o teste em si, mas principalmente os aspectos qualitativos. Como ela funciona naquela situação de ter que responder aquele teste. Quais os recursos que ela tem para resolver": ela se esconde, ela fala, fica à vontade, tentar entender um pouco como isso acontece. No final, tentar entender essa questão do teste inserida no contexto todo que a mãe trouxe, que a gente conhece, pois foi feita a visita domiciliar; não o teste como valor absoluto, mas integrado no que a gente vê"* .

Embora as críticas à maneira de utilizar os testes ou interpretar quantitativamente seus dados sejam realizadas, no caso da queixa escolar ainda permanece um certo temor dos professores na utilização de interpretações alternativas desde o início da formação. Os entrevistados consideram importante que o aluno aprenda a maneira tradicional de aplicação, mesmo que já possuam uma crítica sobre ela. Um dos professores entrevistados faz uma diferenciação quanto ao tipo de concepção teórica que utiliza na interpretação do teste, ou seja, na disciplina obrigatória de "Psicodiagnóstico" utiliza a leitura tradicional com base no manual de avaliação do teste e na disciplina optativa utiliza uma leitura psicogenética com pontuação positiva para a criança a partir da maneira como pensa a respeito da

questão, nas estratégias cognitivas influenciadas pelo "método clínico experimental de Jean Piaget e não pela resposta certa[52]. Nesse sentido, afirma:

> *"A gente não faz análise quantitativa...Eu faço uma outra análise das respostas da criança ... O WISC nos dá dados extremamente importantes de como a criança pensa. Eu não estou preocupada com o resultado quantitativo. (...) Se eu pergunto quem descobriu o Brasil e ela me fala Cristovão Colombo, eu analiso da seguinte maneira: quando a criança ouve a pergunta "quem?", em termos de operação mental, ela tem que selecionar uma classe de respostas para "quem". Ela tem que me responder algo em relação à pessoa, por exemplo, quem descobriu o Brasil, diz respeito à história. Então se ela me responde Cristóvão Colombo, eu digo para você que essa criança pensa muito bem. Ela me disse uma figura da história, ela apenas não memorizou que chama Pedro Álvares Cabral*".

As críticas feitas aos testes são de interpretação, pelo fato de um ou outro item ser inadequado ou ainda errado. As críticas não ocorrem quanto ao modelo teórico que dá sustentação a esse instrumento, nem ao conceito de inteligência a ele subjacente[53]. Como vemos nesses depoimentos:

> *"Quando eles (os alunos) estão fazendo a aplicação do teste, é discutida a formulação de algumas perguntas, por exemplo, no WISC, poderia perguntar assim:*

---

[52] Em seu livro **O possível e o necessário**, Piaget enfatiza a importância do interrogatório, destacando que a escolha das perguntas não é aleatória, mas é fruto de hipóteses teóricas do pesquisador. A natureza das perguntas feitas nos faz inferir a existência de uma epistemologia da pergunta: perguntar possibilita compartilhar com o outro um processo de conhecimento, ou seja, dependendo da maneira como as perguntas são elaboradas são convites à construção de alternativas, buscam levantar todos os possíveis. Na perspectiva construtivista, a importância da pergunta passa a não ser considerada, quando utilizamos no processo de interação com a criança questões de outra ordem, cuja natureza não é a de levantamento de possíveis, mas sim fruto de padronizações de respostas pré-estabelecidas, cujo objetivo é avaliar a capacidade inata do sujeito através do acerto ou do erro na resposta. Ou seja, o que Piaget propõe é uma mudança nas perguntas feitas à criança, pois elas são fruto do conhecimento teórico do pesquisador.

[53] Jean Piaget fez essa crítica no início de seu trabalho enquanto psicólogo e pesquisador. Nessa ocasião trabalhava como auxiliar de Binet na aplicação e avaliação de testes que mediam o nível intelectual de escolares. Ao analisar as respostas dadas, chamou-lhe a atenção que as crianças cometessem erros recorrentes em questões e que pertencessem à mesma faixa etária. Saiu em busca da explicação deste fato e passou a observar que as crianças apresentavam argumentos para suas respostas, que não eram simplesmente erros, mas hipóteses que possuíam naquele momento para dar conta da realidade. Abandonou os testes de medida e construiu uma metodologia de pesquisa baseada na argüição do sujeito e na observação das estratégias cognitivas que utiliza para responder aos inúmeros desafios presentes na vida diária, denominado "método clínico experimental".

- "Por que os criminosos são presos?", geralmente a criança responde:

- "Ah, porque roubam".

Essa pergunta do WISC é errada, porque a resposta que se espera "os criminosos são presos por castigo, para se reabilitar", não é "por quê", mas sim "para quê" estão sendo presos, com que finalidade....Tem aquela bendita pergunta:

- Quem escreveu "Os Lusíadas"?

Também é discutido sobre isso. O tipo de pergunta que envolve o teste pode influenciar o resultado, mas que é coisa do teste, que é norte-americano".

"Nós temos aqui crianças com Q.I. 60, deficiente mental e estão em classe normal e se saem muito bem, porque tem o potencial. Quando você trabalha a dificuldade, os dados numéricos do WISC também aumentam, apesar de inicialmente ter dado o Q.I. total de 60. Você consegue alterar esse número"

O objetivo presente no processo diagnóstico varia também de acordo com o professor. Para a entrevistada acima, o seu trabalho clínico de avaliação tem como objetivo "*fazer a criança pensar sobre as coisas*", dando um peso bastante grande às vicissitudes da criança em relação ao processo de escolarização. Acredita que antes de qualquer coisa o psicólogo deve "*levar essa criança a descobrir que aprender é bom*". No caso da reeducação, o objetivo da intervenção é a superação da "dificuldade de aprendizagem" que a criança é portadora, para que também readquira o "gosto pelo estudo".

A concepção psicogenética também é utilizada através da aplicação de provas denominadas "psicopedagógicas" que avaliam os estágios em que a criança se encontra em relação à leitura e a escrita. Essas provas são aplicadas juntamente com testes psicológicos como WISC, HTP e CAT.

1.4 Os laudos psicológicos e as Classes Especiais

As discussões sobre os laudos psicológicos ainda não se institucionalizaram, segundo analisa a coordenadora da Clínica-Escola. Mas os questionamentos sobre os laudos psicológicos são realizados por vários professores, individualmente,

destacando-se duas áreas onde a polêmica está instalada: na área Jurídica, em relação aos pedidos de juizes das Varas de Família e na área educacional, em função dos pedidos de encaminhamento para as Classes Especiais.

No caso dos laudos psicológicos para a escola, os pedidos em geral são do diretor da escola e a pergunta é clara, segundo a entrevistada: ”*Ele quer saber o Q.I. da criança. Para ver se encaminha ou não para Classe Especial”.*

Os questionamentos presentes no discurso da entrevistada referem-se à necessidade de uma avaliação intelectual da criança tal como é solicitada pela escola:

> *“Teve um ano que eu fiquei:*
> *-"Vocês (referindo-se aos professores de “Psicodiagnóstico”) não vão mandar esse laudo. Precisa conversar com ele (diretor)”.*
> *-"Não adianta".*
> *-"Não é possível que uma pessoa... o, que é que ele vai fazer com um número? Vocês vão lá, conversam, falam,* ***qual é a necessidade da criança, eu não vou assinar esse relatório com um número de Q.I.".***
> *E isso é muito complicado porque no fim você fica entre a cruz e a espada, porque a mãe desesperada, sem aquilo ela não é aceita dentro da escola.*
> *Recentemente eu tive a oportunidade de conversar com uma pessoa da Secretaria da Educação (SE), que está lá dentro. Eu tenho contato com ela e eu estava colocando essa questão, que é muito séria. Porque as escolas estaduais têm esse tipo de atitude.*
> *Ela estava me falando de uma reestruturação que estão fazendo e até na época ela veiculou a possibilidade da gente fazer um convênio com a SE para contar dessas questões. Estão reformulando essa questão de Classe Especial. Pelo menos em projeto, não sei a ação onde vai. Mas em fim. E eu falava assim:*
> *-"Olha, isso é um absurdo.* ***Eu tenho uma demanda enorme com exigências desse tipo de diretores,*** *não é de professores, de diretores das escolas. Que têm esse tipo de exigência".* [54]

Percebe-se nessa fala que a relação entre psicólogos clínicos e escola é uma relação de indignação pelo que a escola solicita. O processo de interlocução com os diretores, em função da grande demanda que ocorre de pedidos de avaliação psicológica, ainda não é objeto de discussão ou de atuação profissional. Espera-se

[54] Grifos e parênteses nossos.

muito mais que essas mudanças ocorram internamente à Secretaria do Estado da Educação.

Alguns dos relatos também demonstram a delicada relação com a escola vivida pelos próprios pais, quando afirmam que muitos vêm desesperados, com medo que seu filho perca a vaga na escola: *"Eu preciso disso senão o meu filho fica sem escola!"..."Sem dúvida nenhuma, eles vêm desesperados".*

Alguns professores também manifestaram nas entrevistas sua crítica em relação à aplicação de testes de inteligência para realizar laudos psicológicos encaminhando crianças para a Classe Especial para Deficientes Mentais[55]. Um dos professores relata:

> *"(...) a escola no final do ano contratou um psicólogo para aplicar teste de inteligência para ver quem vai para a Classe Especial. Se algum aluno meu vier comigo* ***eu não vou dar sequer supervisão sobre isso, eu abomino".***
>
> *"****Me sinto um carimbador****. Tem um roteiro do Departamento de Assistência Escolar. Eu não mando para o relatório escolar nada da situação familiar da criança....Então, o laudo escolar vai um laudo mais seco, direcionado em cima da criança.(...)Por exemplo, essa criança que tem um nível de Q.I. de deficiente mental e eu acho que não deve ir para a Classe Especial, eu não digo isso no laudo".(...) Se eu mandar um resultado que a criança é deficiente mental leve, independente de tudo que eu contar no meio, antes ou depois, eles não vão nem ler e mandam para a Classe Especial direto,* ***é uma mão única****.* ***Então eu prefiro não contar e contar as outras coisas que justifiquem esse encaminhamento que eu estou fazendo"[56].***

As críticas às Classes Especiais, tal como funcionam também são bastante sérias:

---

[55] As Classes Especiais para Deficientes Mentais são salas de alfabetização que funcionam na Rede Pública Estadual de Ensino para atender crianças que tenham Deficiência Mental Leve. Quem atesta o nível intelectual de uma pessoa é o psicólogo, utilizando testes de medida. Embora com esse perfil, as Classes Especiais acabam atendendo as crianças que são consideradas diferentes na escola: ou porque não se alfabetizaram, ou porque têm irmãos ou parentes que pertenceram à Classe Especial ou por um psicodiagnóstico mal feito. A respeito desse tema ver Adriana Marcondes Machado, **Crianças de Classe Especial.**

[56] Grifos nossos.

> *"A minha tendência é assim, tentar ver todas as outras possibilidades que a gente pode oferecer para essa criança, antes de pensar numa solução tipo Classe Especial na escola.* ***Porque eu não conheço os recursos da escola, mas eu não vejo em geral na Escola Pública esses recursos para atender a criança com dificuldade. A solução vai para a Classe Especial é muito rara de servir".*** [57]

E, algumas vezes, o discurso se centra naquilo que o psicólogo gostaria que a Classe Especial fosse e não o que é realmente:

> *"Mas é o que eu falo, Classes Especiais para crianças com dificuldades de aprendizagem. Agora, classes misturadas com deficientes de 30 anos, deficiente de 6, não.* ***Eu não vejo a classe especial dessa maneira. É, muitas vezes, um momento em que a criança fica porque não consegue acompanhar a classe normal, ou então quando a criança não tem nenhum tipo de potencial e numa Classe Especial ela pode usufruir de um desenvolvimento melhor. Mas nunca baseado apenas em um número do teste***.[58]

O fato do professor conhecer um pouco mais a respeito da organização e do funcionamento das Classes Especiais para Deficientes Mentais possibilita uma leitura mais crítica dos benefícios educacionais dessa opção para a criança encaminhada. Mas a possibilidade do enfrentamento da situação, levando a sua contribuição para repensar o que acontece nesse lugar - considerado pelo profissional como um "depósito de crianças" ou ainda "classes misturadas" com deficientes de várias faixas etárias - ainda não se efetivou. O que nos parece é que **há um consenso maior em relação à crítica quanto à maneira como é conduzido pedagogicamente o atendimento às crianças com necessidades especiais, mas enquanto alternativa de ação ainda não se constitui como uma situação concreta em que o psicólogo tenha alguma contribuição a oferecer.**

---

[57] Grifo nosso.

[58] Grifo nosso.

Uma das entrevistadas considera que é necessário que os psicólogos tomem alguma atitude:

> *"Porque na verdade precisa de um trabalho que você teria que fazer em nível muito mais amplo. Eu não sei não, eu ainda tenho dúvidas, se ninguém desse, o que eles iriam fazer, não montavam as classes? Não aceitariam os alunos? O que vai acontecer? Se aqui cede um, ali mais um, no fim a gente é absolutamente conivente com essa prática. Se ninguém dá, a prática tem que mudar. Você não acha nenhum profissional que dê isso, você vai ter que ter outro nível de exigência, você vai exigir para quem?"*

Outro aspecto, que a mesma entrevistada levanta, refere-se ao papel político do psicólogo. Ao apresentar um laudo, cedendo portanto às ameaças dos diretores de escola, o psicólogo acaba compactuando com uma situação de desrespeito aos direitos civis, e nesse caso, ao direito constitucional à escolarização que essa criança tem antes de tudo. Nesse sentido, afirma:

> *"Eu acho que essa coisa de você muitas vezes, esse é o sentido político da profissão é você estar dando condições para as pessoas reivindicar coisas. Essas pessoas têm direito à escola. Se você não der condições, essa mãe não vai brigar. Ela vai tirar o filho da escola porque ela acha que não vai conseguir mesmo se não tiver aquele papel na mão. E não é assim!".*

1.5 A formação do psicólogo e a queixa escolar

Uma das questões abordadas em relação ao atendimento à queixa escolar refere-se à natureza da formação do psicólogo que se defrontará com essa questão. Uma das concepções mais presentes nos discursos dos professores da área Escolar refere-se ao trabalho preventivo que deve ser realizado pelo psicólogo. Nesse caso, o profissional deveria participar desde a elaboração do currículo, sua avaliação

constante e, principalmente, avaliando constantemente a metodologia utilizada pelo professor,

> *"(...) pois, se o aluno não está atingindo o objetivo a gente tem que avaliar o que nós fizemos de errado. Alguma coisa falhou: ou a gente apresentou uma situação que não era significativa para a criança naquele momento".*

Coerente com a vertente "psicopedagógica" de atuação, considera ainda que para que o trabalho na escola aconteça, é necessário que o psicólogo entenda as questões do conhecimento, nas áreas de matemática e leitura-escrita, por exemplo,

> *"Eu acho que fica faltando no curso de Psicologia, na área de escolar, um pouco de aprofundamento a essas questões pedagógicas. Eu acho que o psicólogo para trabalhar na escola, ele também precisa ter uma formação nessa parte para que ele possa ter uma possibilidade de atuação mais ampla e ter efeitos maiores. Porque de fato, a gente queria lidar com o distúrbio, mas era impossível trabalhar com a criança sem ter um repertório para atuar em relação à dificuldade em si".*

Segundo a professora da área Escolar, cabe ao psicólogo instigar o grupo de professores a pensar, fazendo-os criticar os próprios procedimentos, capacitando-os o tempo todo, questionando o papel do professor na sala de aula, na escola, discutindo como é a relação com os alunos e com a equipe de trabalho, além dos valores que estão envolvidos no processo educacional. Com as crianças a pergunta deve ser: "que pessoa eu estou formando?" Com os pais, o trabalho de orientação individual é considerado como importante, principalmente no que se refere à questão dos limites na educação, realizando palestras sobre esse tema, por exemplo, resgatando a concepção de que os pais também são educadores e que a mesma preocupação que norteia a prática do professor no sentido de que criança eu estou formando, deve nortear a prática dos pais.

A professora não vê muita diferença entre o psicólogo escolar e o "psicopedagogo", pois as práticas se confundem quando se trata de trabalhar na escola. E considera fundamental que na formação na área de Psicologia Escolar, o aluno possa conhecer mais de perto uma escola.

Mas a análise dos depoimentos de psicólogos que atuam numa **perspectiva clínica** traz episódios que apontam para o fato de que o psicólogo pode contribuir com o trabalho educacional, sem que para isso precise dominar conhecimentos pedagógicos profundos. Uma leitura teórica que considere o contexto de escolarização da criança, que se coloque do ponto de vista da criança frente às práticas escolares, bem como inclua o que acontece na escola, permitirá um entendimento mais adequado do que acontece na vida escolar desse aluno.

Mas como dissemos anteriormente, esse entendimento não contribui necessariamente para uma nova inserção da criança no dia a dia da escola. A mudança no rendimento, na relação dessa criança com o saber e consigo mesma, não exerce nenhuma influência sobre o professor ou sobre as práticas produzidas pelos professores numa determinada escola. Os pais e as crianças muitas vezes não têm clareza ou força política para realizar um trabalho de intervenção e acompanhamento do que se passa na escola. Um caso, nesse sentido, é relatado por uma das entrevistadas da área de Psicologia Clínica:

> *"Nós fizemos uma avaliação e não deu uma criança retardada(...) A mãe era empregada doméstica e o menino na creche desde bebê. Ele saiu de uma creche pequena, onde ele conhecia todo mundo, aconchegante e foi para uma escola grande, num pátio movimentadíssimo, poucos funcionários para cuidar deles, roubavam o lanche dele no pátio, uma situação de chegada na escola e de recreio totalmente tumultuada, e ele numa classe com muita gente e aí a professora já resolveu que tinha alguns problemáticos. E ela foi chamando a mãe toda a semana:*
>
> *-"Já viu isso? Já foi no psicólogo? Esse menino tem que sair daqui porque ele não tem nível...".*
>
> *Esse menino, a gente foi mostrando para a mãe todo esse processo que ele estava vivendo. A gente foi vendo que não tinha porque pensar em deficiência antes de mais nada. A gente fez uma visita à escola, achou a professora bastante inadequada, reforçou a nossa idéia de que era uma circunstância do menino. E fizemos um relatório para escola e recomendamos que ele continuasse na classe que estava e que não tinha*

> *nada que ir para a Classe Especial. E não fizemos nenhum outro atendimento para essa criança, apenas no sentido dessa mãe entender um pouco mais, ter mais calma e ver melhor o filho, porque ela batia, ficava brava. O menino com uma vida assim: acorda as cinco horas anda uma hora e meia de ônibus, depois vai para a creche, depois vai para escola, depois vai para casa, chega em casa às 7:00, 8:00 horas da noite".*

Várias questões podem ser levantadas a partir desse relato. Uma delas refere-se ao papel dos testes na análise dos casos. Podemos perguntar: se essa criança tivesse uma pontuação desfavorável nos testes, o que isso implicaria na análise desse caso? O que mudaria no olhar psicológico? Em que medida outros elementos do contexto escolar seriam levantados?

Realizar um relatório afirmando que essa criança deverá permanecer na mesma classe, em que mudaria a relação dessa professora com esse aluno? Ou seja, o trabalho psicológico de acompanhamento das crianças encaminhadas pode ir mais longe.

Um destaque a ser feito é a análise do contexto escolar apresentado nesse relato. O que se passa com a criança na escola é analisado, pela professora de estágio, a partir da própria história de escolarização dessa criança e não em relação a hipóteses emocionais e familiares. Até mesmo os detalhes da vida diária, isto é, as vicissitudes dessa criança para chegar à escola são considerados no sentido de apresentar à mãe o esforço feito pela criança para ir à escola.

As dúvidas em como viabilizar uma proposta de trabalho com o professor - no caso dessa criança e de tantos outros encaminhamentos - estão muito mais próximas da ausência de experiências bem-sucedidas junto a educadores, da inexistência de relações entre psicólogos de outras áreas que possuem experiências de trabalhos com educadores e de uma limitação proposta pelo enquadre da linha teórica de atendimento do que pelo desconhecimento sobre a área de educação ou ainda por desacreditar nas possibilidades de modificação da escola. Como bem ilustra as dúvidas desta professora de estágio:

> *"Então, eu não sei muito bem no caso dos professores, o que fazer com elas. O que eu posso da clínica ir lá dizer? Não é algo que está claro. O que é que eu faço que ajude? A minha preocupação é um pouco*

esta: que tipo de atitude eu tenho que tomar que vá ajudar essa professora a entender um pouco melhor essa situação toda e que não vá piorar, porque senão ela nem manda mais os casos, fecha as portas".

"Eu não tenho muito claro que tipo de ação eu posso ter na escola, como eu posso lidar com isso?".

"Eu acho que a gente informa tanto a mãe para que ela também saiba lidar mais com essa situação. Pois eu não sei se eu tenho esperança que a escola melhore. Em relação à pública, principalmente".

"Fico pensando se eu tenho o direito de estar invadindo a classe do outro".

Na falta de outras formas de trabalhar com o professor, transfere-se para ele as práticas clínicas já conhecidas, como no caso da orientação. Uma das formas de trabalho clínico efetiva-se através da orientação de pais. Após o processo diagnóstico, o psicólogo apresenta aos pais os resultados de sua avaliação, dá sugestões do que fazer diante do problema levantado, como lidar com seu filho em determinadas situações etc. Esse mesmo procedimento levado à escola é, em geral, mal interpretado ou considerado como impossível de ser realizado pelo professor, trazendo uma vivência bastante negativa ao psicólogo clínico e tornando-o cada vez mais distante de tal contato, como analisa esta professora:

"Eu não consegui muitas coisas com os professores. Até que os professores se dispuseram a seguir um pouco as orientações, ***mas foi no sentido de provar que aquilo era bobagem, que o certo estava ele".***[59]

De maneira geral, podemos dizer, através das entrevistas realizadas e da análise curricular que, nessa instituição, não há um consenso em relação à concepção ou a prática de atendimento à queixa escolar. Várias leituras convivem num mesmo

[59] Grifo nosso.

espaço, leituras que correm em paralelo e estão presentes, inclusive no discurso do mesmo professor Utilizam desde abordagens críticas da escola, passando pelas concepções “psicopedagógicas” até chegar na concepção clínica de atendimento à queixa escolar. Este fato é observado na prática de um dos professores: “na disciplina “Psicodiagnóstico” propõe aos seus alunos a leitura tradicional de “problemas de aprendizagem”, por considerar que o aluno deva saber trabalhar com ela, mesmo que tenha uma crítica a esse respeito. Esta crítica só é apresentada no semestre seguinte, em disciplina optativa, através de uma abordagem “psicopedagógica”.

Na área Clínica, outro aspecto a ressaltar na análise do trabalho da Instituição “A” é a realização de visitas escolares. Nestas visitas, os alunos e professores do curso de Psicologia passam a observar cenas que acontecem no dia a dia da escola, evidenciando que a realidade escolar é ainda um campo pouco explorado pelo psicólogo. Existem possibilidades inúmeras de trabalho em parceria com os professores do ensino fundamental , embora saibam pouco, ainda, como fazê-lo.

O trabalho na escola encontra, segundo os professores entrevistados, duas barreiras a serem ultrapassadas: a) experiências negativas anteriores de relacionamento com os professores de primeiro grau ; b) temor de estar invadindo o espaço pedagógico.

As dúvidas na realização de trabalhos junto aos professores de primeiro grau fazem com que os psicólogos utilizem os instrumentos que comumente conhecem na sua atuação clínica: a) orientação; b) relatórios de encaminhamento.

O atendimento na Clínica-Escola a uma população pertencente às camadas populares faz com que parte das explicações aos problemas escolares seja atribuída aos “fatores sociais”, destacando-se como temas a “falta de estimulação e manuseio de materiais escolares”e, principalmente, a “estrutura familiar comprometida”. Esse discurso da “carência cultural” convive com uma outra realidade encontrada nas escolas: quando os estagiários propuseram atividades significativas para as crianças nos grupos de atendimento em a escola, estas responderam rapidamente às solicitações, obtendo grande mudanças em sala de aula quanto ao aprendizado. Os pais, como vimos nos relatos, foram cooperativos e as reuniões em que compareceram puderam demonstrar grande envolvimento com a educação de seus filhos.

O discurso de questiona a escola, seus professores, os métodos utilizados, a relação em sala de aula convive com um outro discurso que considera que tais crianças são pobres, têm pouca estimulação para a aprendizagem e são provenientes de famílias desestruturadas. O discurso crítico em relação à escola ainda não é acompanhado por uma crítica aos estereótipos em preconceitos em relação às famílias pobres e seus filhos.

Nesta Instituição, as principais críticas ao atendimento à queixa escolar, tanto na área Clínica quanto na Escolar, apresentam-se em relação aos testes psicológicos de inteligência. Essas críticas não questionam as origens do instrumento de medida ou o conceito de inteligência a ele subjacente, mas sim, a interpretação quantitativa dos dados. Entre os professores de "Psicodiagnóstico" convivem o ensino da avaliação tradicional, quantitativa, com base no procedimento proposto pelo teste, com interpretações de concepções psicogenéticas que propõem outras leituras das respostas apresentadas pela criança.

Outro conjunto de críticas presente entre os professores refere-se às Classes Especiais para Deficientes Mentais. Essas críticas são feitas em relação: a) às exigências de laudos com a informação de Q.I.; b) à maneira como os laudos são solicitados pelas escolas; c) ao funcionamento das Classes Especiais.

Embora tais críticas apareçam nos discursos, não há, ainda, trabalhos de parceria entre psicólogos e professores de Classes Especiais.

Com relação à formação do psicólogo, no que se refere ao atendimento à queixa escolar, os professores divergem entre ter conhecimentos de conteúdos pedagógicos (de Matemática e de leitura-escrita) e somente levar em conta o contexto escolar, colocando-se do ponto de vista da criança frente às práticas escolares.

2. Apresentando a instituição "B"

2.1. As concepções de queixa escolar presentes nos programas de curso

Nesta instituição de ensino, as questões educacionais são discutidas em três disciplinas, duas ligadas à Psicologia da Educação e uma relativa à Psicologia Escolar. O programa de Psicologia da Educação contempla as discussões sobre a relação escola-sociedade e o processo de socialização enquanto, em Psicologia Escolar, os eixos centrais temáticos da disciplina remetem à discussão sobre o processo ensino-aprendizagem, assim como à Psicologia Institucional e o papel do psicólogo na instituição. O atendimento à queixa escolar é realizado em estágios na área de Psicologia Educacional, podendo acontecer na própria escola, em instituições de ensino, em entidades que atendem crianças portadoras de deficiências ou ainda na própria Universidade através de um serviço de atendimento específico para "problemas de aprendizagem".

Com relação à aprendizagem, a concepção teórica que embasa este conceito é a de Sara Paín e Alicia Fernández, psicanalistas argentinas que partem da leitura da aprendizagem do ponto de vista da articulação entre construtivismo e psicanálise. No caso de Sara Paín, sua articulação teórica inclui o conceito de ideologia, considerando a leitura materialista histórica do sujeito. A discussão da aprendizagem e de suas dificuldades é realizada, no curso, através de textos a respeito da história do surgimento da escola formal (Foucault, 1989) e da função da educação e da cultura (Paín, 1986) no processo de aprendizagem.

Na segunda parte do curso, o tema central é o conceito de instituição, a Psicologia Institucional, a concepção de psico-higiene do trabalho psicológico, bem como a atuação profissional na instituição escolar. As leituras são centradas na obra do psicanalista argentino José Bleger (1984) e complementadas com autores da Psicologia Social.

Segundo a professora responsável pela disciplina, a escolha do referencial de Sara Paín e Alicia Fernández deve-se ao fato de considerá-lo com mais abrangente para explicar o que acontece na escola:

> *"É o aprender humano como decorrência de uma relação humana como a colocação de um indivíduo dentro de uma cultura, de uma sociedade, com determinada sociedade, com determinados valores e conhecimentos, vindo com a sua bagagem com uma estrutura genética, cognitiva e afetiva, o seu psiquismo. Analisa a dificuldade de aprendizagem como decorrente de modalidades que são aprendidas nas primeiras relações, as relações familiares e como a criança, obviamente*

> *que não estamos descartando os comprometimentos orgânicos, as dificuldades, as patologias, mas não se falando dessas questões, vamos analisar o que tem ocorrido enquanto evasão maciça da escola, o fracasso escolar qual o fenômeno que estaria por trás disso".*

Uma das preocupações presentes no relato da entrevistada está em que os alunos tenham uma visão que considera como ampliada do processo de aprendizagem, já que durante o trabalho profissional, este aluno vai se deparar com solicitações de laudos e avaliações psicológicas.

> *"E é isso que a gente está pretendendo com esse trabalho, que eles pelo menos intendam que como profissionais que vão ser chamados para dar avaliações, para diagnósticos, para elaborar laudos psicológicos a respeito dessa questão, a dificuldade de aprendizagem, que eles* ***pelo menos tenham uma visão ampliada*** *a respeito disso,* ***não se contentem em fazer um diagnóstico isolado através da aplicação de testes e chegar à conclusão de que a criança tem um rebaixamento. Tem sim uma dificuldade, tem questões emocionais e que precisa, sim, de terapia[60], precisa de algumas coisas classicamente instituídas*** *".*

A entrevistada utiliza como recurso didático algumas vivências em que os alunos possam de fato perceber esse contexto "*mais ampliado*" na compreensão do problema de aprendizagem, embora, ao mesmo tempo que nos fala de uma ampliação de contexto volta-se à concepção mais tradicional de compreensaão da queixa escolar, depositando o problema sobre a criança. Considera que a criança apresenta dificuldades, com questões emocionais envolvidas, precisando, inclusive de psicoterapia. Ao mesmo tempo, em outro momento da entrevista, enfatiza a necessidade de fazer os alunos pensarem em alguma outra forma de atendimento que não seja a terapia. Numa de suas falas, comenta que realiza esse tipo de discussão com a classe:

[60] Grifo nosso.

> *"É proibido encaminhar para terapia. Então o que o psicólogo faz?*
>
> *-"Ele pode trabalhar com a criança dentro da escola? Pode trabalhar com professor? Com a família?".*
>
> *Aí começam as perguntas".*

Parte, portanto da concepção de que a criança que entra na escola é uma criança que vem de uma determinada família, com uma história inserida num determinado contexto cultural e social, não importando de que classe social ela seja proveniente,

> "(...)*tem o seu jeito interno de funcionar. E é essa criança que vai para a escola. E essa escola também recebe essa criança de um determinado jeito".*

A pergunta seguinte que o curso tenta responder é: "*que jeito é esse que a escola recebe essa criança?".* Considera a professora, que a Psicologia Institucional dê elementos *importantes* para realizar essa reflexão, discutindo aspectos que são implícitos à instituição que devem ser observados pelo profissional que nela pretende trabalhar:

> *"Começamos a discutir a questão das redes de comunicação, das malhas de inter-relação, a questão do poder não explicitado, dos conteúdos preestabelecidos, de uma visão preestabelecida, preconceituosa, do aluno que aquela escola quer formar. Então cada escola é uma escola. Não dá para falar de escola genericamente, mas cada escola tem suas coisas gerais mas o particular é como as relações se estabelecem lá dentro. Toda escola tem um regimento interno, um organograma, alunos, pais e professores, direção , coordenação. Mas é preciso que a gente tenha uma visão de como tudo isso funciona naquela escola".*

Uma das vantagens da utilização do referencial da Psicologia Institucional está na utilização dos instrumentos de análise propostos para outras instituições.

Essa ênfase também é dada no curso e os alunos demonstram se apropriarem desse referencial ao analisarem outras instituições em que realizam estágios no mesmo semestre letivo, segundo relato da professora.

Durante a entrevista, a professora da área de Psicologia Escolar fez uma série de questionamentos referentes ao nome da disciplina "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem - PEPA", à divisão profissional nas áreas de educacional, do trabalho e clínica, bem como os avanços muito restritos da área de Psicologia Escolar frente às necessidades educacionais do país.

Na sua concepção, o nome "PEPA" está velho e não dá mais conta das articulações da Psicologia com outras áreas de conhecimento:

> *"Esse nome tem um ranço, um componente, está dizendo de uma Psicologia escolar e problemas de aprendizagem, carregando aquela velha idéia do que Psicologia pode contribuir para resolver os problemas, dar diretrizes para quem trabalha na escola para resolver o problemas da aprendizagem, a velha e clássica Psicologia entendendo de motivação . de reforço em sala de aula. Não que essas coisas não aconteçam, continuam acontecendo, mas eu penso que hoje foi capaz de ampliar a visão da contribuição que a gente pode dar. Uma contribuição que vem da Psicologia, mas sim da incorporação de outros conhecimentos, de uma visão mais política, mais social, de uma psicanálise, da lingüística, da filosofia, da sociologia e por aí vai. Esse penso que esse nome deveria mudar. Os conteúdos que eu desenvolvo em PEPA ficam distantes de PEPA".*

Portanto, o centro do trabalho de Psicologia Escolar desenvolvido no curso está em mostrar a importância do trabalho em grupo, com instituições educacionais, analisando as dificuldades dessa tarefa, mas ao mesmo tempo analisando a necessidade de "*batalhar uma coisa diferente*". Mesmo encarando com otimismo, há afirmações, no decorrer de sua entrevista em que não está tão certa de que seja possível a utilização de um modelo institucional, tais como:

> "*A gente tem consciência de que acaba trabalhando algumas propostas complicadas de acontecer na prática atual, na realidade*".

Ou ainda, ao se referir a instituições educacionais públicas e privadas analisa:

> *"Muitas estão comprometidas, principalmente as públicas. Conclusão, nem em uma, nem em outra, dá para fazer a tal Psicologia Institucional".*

Na opinião da entrevistada, a queixa escolar deve, portanto, ser entendida no seu contexto institucional e não como algo individual da criança ou de sua família e principalmente do ponto de vista da prevenção, antecipando os momentos críticos e atuando junto a esses grupos. Nesse sentido, considera que seja possível identificar nas instituições o que denomina de "grupos de risco", ou seja, determinadas situações de vida ou faixas etárias em que o psicólogo já pode prever que serão momentos de crise. Um dos momentos que a professora considera como de risco está na passagem da pré-escola para a primeira série, outro momento é na quinta série em função da fase de desenvolvimento da sexualidade em que se encontram as crianças (adolescentes) , afirmando:

> *"Quem é o grupo de risco de uma pré-escola, que riscos? Somos profissionais que atuamos na prevenção. Se não formos capazes de antecipar uma ação, você só vai servir para remediar mesmo. Quando a criança vem para a pré-escola, ela está em risco e a mãe está também porque ela está se desligando da família, ela está entrando num meio diferente, habitual, essa família sofre o processo de desligamento, a criança sofre também".*

Durante o curso são dadas dicas de atuação profissional, principalmente no sentido de recuperar muitas das informações que foram apresentadas no decorrer dos anos de graduação em Psicologia: teorias do desenvolvimento, aconselhamento, teorias de aprendizagem, dinâmica de grupo.

Embora a Psicologia Institucional de Bleger seja escolhida como uma concepção que abarca o enquadre que se propõe a ampliar o olhar clínico

psicológico, o conceito de aprendizagem proposto pelo autor não é o utilizado como aquele que daria conta de explicar a realidade escolar[61]. Para a entrevistada, o conceito que apresenta para os alunos é o de Sara Paín, partindo de uma abordagem individual, ao considerar que as dificuldades que ocorrem no processo de escolarização são entendidas como "problemas de aprendizagem", cuja origem está na relação familiar, como analisa:

> *"Entendida como decorrência do processo de aprendizagem, se eu focalizar os processos de aprendizagem daquela criança tida como sendo de difícil aprendizagem, eu vou entender porque a gente rotula como difícil a aprendizagem,* ***porque eu entendo o processo de aprendizagem que ela passou ou vem passando a partir de suas relações primárias, da família, como ela é dentro da família o papel, é fundamental que eu tenha dados a respeito disso para eu estar intervindo, entender o momento de passagem dessa criança para a escola, como isso se deu, as expectativas, a maneira dessa família lidar com as coisas da escola.*** *Então se eu for capaz de focalizar tudo isso o contexto social, eu vou entender, mais rapidamente e de uma maneira mais ampla o que é dito como sendo difícil aprendizagem e vou provavelmente levantar alguns recursos para a criança sair desse lugar que ela está, que é o lugar da não aprendizagem, como um complemento, aprender e não aprender são complementos e não opostos. Não existe uma oposição. Aquele que não aprende não significa que não aprendeu*[62].
>
> *Não aprender é uma outra maneira de aprender, de fazer as coisas. Então o jeito que o indivíduo entendeu todas as coisas nos seus mecanismos nas suas dificuldades, nas suas resistências. Ele entendeu, ele aprendeu daquele jeito, cometendo erros, se contrapondo ao que é instituído. Mas é uma forma dele. Tem componentes, tem conteúdo dessa forma desse indivíduo ser e agir, dessa maneira.*
>
> *-"Ah, ele fala tudo errado, ele escreve tudo errado".*
>
> *Vamos verificar. Pode ter componentes pessoais, individuais, dificuldades desse indivíduo nesse não aprender, mas podem ser*

[61] Bleger descorre longamente sobre o que considera como "aprendizagem" em um capítulo intitulado "Grupos Operativos no Ensino" em seu livro "**Temas de Psicologia**". O processo de aprendizagem para o autor é entendido sempre numa relação em que há alguém que aprende e alguém que ensina, bem como aquele que ensina não pode fazê-lo corretamente à medida que não aprenda na tarefa de ensinar. O par ensinar-aprender é considerado como dialético e inseparável para Bleger. A sua proposta de relação de aprendizagem acontece nos grupos operativos em que, no campo do ensino, o grupo se prepara para aprender e isto só se alcança enquanto se aprende, quer dizer, enquanto se trabalha. E um dos principais aprendizados está a possibilidade dos integrantes do grupo incorporarem e manipularem os intrumentos da indagação (p.61).

[62] Grifo nosso.

> *culturais. Não temos que aprender a descriminar: escrever errado de um é diferente do escrever errado do outro. O trocar a letra de um é diferente do trocar a letra do outro. Não necessariamente eles têm o mesmo problema. E nós não vamos ver isso como um problema, vamos ver isso como a maneira dele reagir, penetrar em contato com esse objeto: é assim. É uma maneira torta, diferente, errada; a gente sendo capaz de entender o que está por detrás disso, provavelmente, a gente pode ser capaz de também contribuir para que ele reverta, se aproprie do seu próprio erro e reconstrua. Enxugar essa possibilidades: de nunca ver o erro a dificuldade como uma não possibilidade do sujeito. Não é uma não possibilidade: "não aprende!, não presta atenção!" Não é isso! Ele reage. Nós vamos reverter essa linguagem. Mas nós precisamos estar convencidos disso, senão você não convence o outro que é uma maneira. Como ele tem hoje nesse momento essa maneira, eu vou verificar e levantar dados no sentido de saber: "É a única maneira desse sujeito? Ou ele tem outras maneiras?" Ele tem limitações reais, concretas, orgânicas, sei lá! Comprometimentos de que níveis que o impeça de fazer as coisas que ele faz hoje de uma outra maneira!"*

A análise do programa do curso e da entrevista nos leva a considerar que unem-se abordagens com concepções diversas, convivendo harmoniosamente em suas diferenças, como se fossem abordagens complementares, da mesma maneira como observamos na instituição "A", apresentada anteriormente.

Os estágios na área de Psicologia Escolar contam com um centro de apoio aos estágios, formado por um grupo de catorze supervisores, atendendo alunos do curso diurno e noturno. Os estágios englobam instituições tais como "Centro de Juventude", CASA (Centro de Apoio Social, mantido pela Prefeitura Municipal), escolas, grupos de prevenção a AIDs, asilos, entidades para portadores de deficiências. Em algumas dessas instituições o trabalho de Psicologia já se desenvolve há algum tempo, segundo a coordenadora entrevistada. Nesse estágio,

> *"O aluno de escolar entra na sala, trabalha com a sala, com a professora , com grupos de professores. É no estágio da área de educacional. Eles ficam todo o quinto ano com a disciplina teórica e com o estágio. Em geral, eles têm, depois de dois, três meses, eles têm uma entrada maior e podem então fazer um trabalho mais abrangente com professor e não só com atendimento de alunos.*
>
> *E a gente tem um grupo de escolas que está há muito tempo conosco. Já conhece o jeito da gente trabalhar e pede que continue tendo estagiários lá. Hoje é muito maior o número de estagiários que*

> *trabalham com professores do que com o grupo de crianças. Mas ainda existe".*

Outra parte do estágio é realizado no serviço de atendimento a crianças e adolescentes "portadores de dificuldades de aprendizagem" e encaminhados em sua maioria pelas escolas públicas.

No atendimento oferecido na própria Instituição de ensino, a estrutura de atendimento se assemelha à da Clínica-Escola: há um período de inscrição, os pais preenchem uma ficha com informações sobre o caso, há uma data marcada para a apresentação do trabalho desenvolvido, iniciando então o atendimento de um semestre (avaliação), podendo continuar no segundo semestre, se o caso atendido necessitar.

A criação de um serviço de atendimento a crianças com "problemas de aprendizagem" se deve à

> *"dificuldade da escola em aceitar esse nosso estagiário. Afinal, o aluno acabava gastando o tempo dele abrindo espaço na instituição, não conseguindo cumprir o estágio específico que era aquilo que a gente oferecia".*

A metodologia de trabalho envolve os pais e as crianças em atendimentos grupais e em grupos distintos com uma dupla de estagiários diferente em cada um dos grupos.

Basicamente o "problema de aprendizagem" é entendido como uma questão que tem sua origem nas primeiras relações com o aprender oriundas da relação familiar. A linha teórica abordada é de Sara Paín e Alicia Fernández, a mesma linha teórica adotada na disciplina "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem". O atendimento proposto pelo estágio foi inspirado na concepção teórica adotada e construído pela equipe de supervisores de estágio, a partir de avaliações constantes quanto à maior adesão dos pais, maior clareza dos objetivos do trabalho, melhores

resultados na percepção da origem dos "problemas de aprendizagem" pela família.[63] Nessa concepção, o "problema de aprendizagem" é concebido como um sintoma, conforme apresenta uma das professoras de estágio:

> *"A Sara Paín ela traz a visão da dificuldade de aprendizagem como um sintoma ou como um sinal emergente de um grupo familiar onde alguma coisa acontece que é aquele filho e não outro e é aquele sintoma e não outro que é escolhido inconscientemente para que então se demonstre que algo não está bem nessa dinâmica familiar e do sujeito".*

2.2 As concepções presentes no atendimento à queixa escolar

As disciplinas responsáveis pelo atendimento da queixa escolar estão basicamente centralizadas no quinto ano da formação de psicólogos nesta Universidade. As áreas Clínica e Escolar são as que atendem os encaminhamentos de crianças e adolescentes com problemas escolares, tendo, cada uma delas uma concepção da queixa escolar diferente e uma prática de atendimento nas duas áreas, distinta em alguns aspectos.

Na área de Psicologia Clínica, os casos atendidos semestralmente pelos alunos sob supervisão originam-se da Clínica-Escola. O procedimento de atendimento desses casos segue uma organização que compreende a inscrição da criança, duas ou três entrevistas de triagem com seus pais e o encaminhamento para psicodiagnóstico grupal desenvolvida pelo grupo de psicólogos dessa Universidade em que os alunos participam ativamente em todos os passos de recepção do cliente. Estas atividades são desenvolvidas a partir do nono semestre do curso, através do Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica.

---

[63] No caso de Alicia Fernández, a proposta de atendimento descrita em seu livro "A inteligência aprisionada" refere-se à possibilidade de realizar um diagnóstico em um único dia de trabalho, o DIFAJ -Diagnóstico interdisciplinar familiar de aprendizagem em uma só jornada, com uma equipe que envolve vários profissionais, experiência essa desenvolvida no setor de Pediatria do Hospital de Posadas, Argentina.

A proposta, atualmente efetivada, é fruto de um processo de mudança que teve seu início em 1981 a partir do questionamento a respeito da qualidade dos serviços prestados em quatro Clínicas-Escola de Psicologia da cidade de São Paulo.

A realização dessa pesquisa propiciou levar à equipe de trabalho num primeiro momento dados sobre a baixa qualidade dos serviços prestados ao cliente, referentes ao alto índice de abandono do tratamento bem como o baixíssimo índice de altas dos pacientes. Tais dados refletiam uma distância muito grande entre as demandas da população que procurava a Clínica-Escola (baixa-renda) e o projeto institucional oferecido, evidenciando as lacunas e as limitações da prática psicológica. A realização desse levantamento trazia elementos contundentes para movimentar, no meio institucional, mudanças nas práticas psicológicas oferecidas, a maior parte delas ainda calcada num modelo de atendimento individual, semelhante ao oferecido nos consultórios desses profissionais, sem que houvesse um projeto institucional que considerasse as necessidades do cliente que chega à Clínica-Escola. As questões propiciaram espaços de discussão na equipe de trabalho e de análise dos dados à luz das dificuldades institucionais encontradas. As dificuldades vão desde a ameaça sentida por aqueles que sempre utilizaram um atendimento clínico padronizado até questões que se referiam à estrutura do trabalho docente numa instituição de ensino que não previa, naquele momento, o funcionamento de grupos de estudos e de reuniões gerais de equipe, bem como um investimento em formação acadêmica do docente.

É no bojo dessas discussões que se organizam duas vertentes que diferenciam o trabalho clínico realizado nessa instituição de ensino das demais analisadas: a utilização de um referencial teórico-metodológico de concepção fenomenológico-existencial, enquanto abordagem terapêutica da demanda infantil e uma organização de grupos de atendimento, em que pais, estagiários e supervisores dividem o mesmo espaço terapêutico, mediados por uma proposta diagnóstica alternativa para o atendimento institucional. Este trabalho vem sendo realizado há mais de dez anos nessa instituição de ensino superior.

Atualmente o grupo de psicólogos que coordena o trabalho de triagem de pacientes está introduzindo uma terceira mudança. Considera que toda entrevista é um processo interventivo e a triagem é um momento de atendimento do cliente. Questiona, portanto a concepção de que a triagem é apenas uma entrevista para

obter as primeiras informações sobre o caso e posteriormente analisá-las em "Psicodiagnóstico". Este grupo de profissionais está desenvolvendo um trabalho com os alunos em que a entrevista é realizada em duplas com o cliente e o professor fica à disposição para dar o suporte necessário ao caso. São realizadas de duas a três entrevistas com o cliente para esclarecer os motivos de sua consulta e o que se observa é que em muitos casos, o cliente não necessita de um processo diagnóstico, podendo ser encaminhado para psicoterapia ou mesmo encerrando-se o atendimento nesse momento.

A concepção de intervenção é o eixo central do processo psicodiagnóstico. Nas entrevistas realizadas com a coordenadora da Clínica-Escola, bem como com três supervisoras, a ênfase está na importância no trabalho de "diagnóstico interventivo" desenvolvido numa abordagem fenomenológica.

Atualmente o trabalho de diagnóstico infantil é realizado da seguinte maneira: após a entrevista de triagem, os pais são organizados em grupos de cinco casais e cinco duplas de estagiários com o supervisor. São realizados dois ou três encontros nesse grupo em que se retoma a queixa de cada um dos casos, tanto do que foi apresentado na triagem, quanto acrescentando alguma informação mais recente por parte dos pais. Explica-se o serviço que será oferecido, o tempo de duração, fechando-se um contrato do trabalho a ser desenvolvido com pais e crianças, totalizando aproximadamente quinze encontros num semestre. Nesse dia, os pais recebem um roteiro de anamnese, que deverá ser respondido e trazido no segundo encontro. A apresentação da anamnese não é feita para o grupo mas sim para a dupla de alunos que acompanha o caso e essa apresentação acontece na roda do grupo, utilizando-se a técnica do "cochicho", garantindo-se a manutenção de uma maior privacidade dos dados familiares.

As crianças são atendidas pela primeira vez no terceiro encontro de pais. O atendimento é feito separadamente dos pais, em grupo e individualmente, no mesmo período, em horários subsequentes, pela mesma dupla de estagiários.

No atendimento infantil são utilizadas sessões lúdicas, testes psicológicos de inteligência, projetivos (principalmente os gráficos) e perceptivos. Durante o processo diagnóstico são feitas duas visitas: uma à casa da criança encaminhada e outra à sua escola, após serem dadas as respectivas permissões por parte do pais e criança.

Após cada uma das sessões os alunos relatam o ocorrido e os relatórios são apresentados e analisados na disciplina de supervisão do estágio, ocasião em que o supervisor aponta os diversos níveis de análise que um material escrito permite, quanto ao conteúdo e à forma.

Essa nova metodologia de atendimento ao cliente com pressupostos que diferem da concepção psicanalítica, presente nas demais Clínicas-Escola pesquisadas, vem se mostrando como um trabalho que responde melhor às necessidades da clientela que procura o atendimento infantil. Essa análise é feita tanto pela coordenação da clínica quanto pelos supervisores entrevistados, utilizando como critérios de análise: a presença dos pais nos grupos até o final do contrato psicodiagnóstico (havendo poucas faltas no decorrer do semestre, diferentemente do que ocorria no atendimento individual); a diminuição da fila de espera (em função do atendimento grupal, fazendo com que o espaço de tempo entre o momento da triagem e o atendimento efetivo seja de poucas semanas) e pela maneira como o atendimento é conduzido, avaliado pelos pais como muito bom, respondendo às suas necessidades (o relato dos pais é de satisfação pelo atendimento recebido e dos supervisores como tendo atingido os objetivos propostos: uma maior proximidade entre pais e filhos e mudanças de atitudes frente à criança) .

Dos supervisores entrevistados responsáveis pela disciplina de "Psicodiagnóstico", todos estão ligados a programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado, sendo que dois deles desenvolvem seus trabalhos de pesquisa sobre esta experiência de atendimento grupal[64]

Para os supervisores entrevistados a queixa escolar, responsável pela maioria dos atendimentos psicológicos dessa Clínica-Escola, é tratada como uma queixa psicológica, ou seja, da mesma maneira como se investiga as demais. Um dos supervisores entrevistado considera que é preciso ver a criança como um todo e não apenas a questão escolar, outro considera que é preciso fazer uma cisão: olhar a queixa escolar e observar a relação familiar. Essas duas leituras são expressas em dois momentos de entrevista:

[64] Um dos trabalhos é sobre o grupo de pais, cuja pergunta central é o que leva o grupo de pais a dar certo e a outra pesquisa é relativa à visita domiciliar e às mudanças ocorridas após essa visita no atendimento psicológico, principalmente na relação com os estagiários.

"A gente não faz diferenciação quando o encaminhamento é da escola ou por questões afetivas, mais emocional. A gente trabalha como um todo, porque a gente vai ver a criança como um todo. Mesmo que essa criança não chegue com uma queixa escolar, a gente vai até ver se tem alguma coisa. Porque a proposta é fazer, ter uma idéia, ***tirar uma fotografia para ver como a criança está naquele momento****, sem separar muito o afetivo-emocional, de queixa escolar, dificuldades de aprendizagem, a gente ter um quadro meio que geral da criança para entender o que está acontecendo naquele momento com ela. O que está interferindo no que,* ***o que tem mais peso.***

O que a gente costuma dizer sempre para os alunos que a gente vai estar fazendo um diagnóstico desse momento, como a criança está nesse momento por isso a gente diz da fotografia, porque a gente pode olhar depois e ver uma outra coisa. O diagnóstico de como essa criança está se apresentando, como é que estão essas dificuldades, onde estão mais centradas e como ela está". [65]

Ou ainda:

"O que a gente tenta entender é como a mãe lida com esse problema escolar, como ela vê esse problema: se ela realmente vê como um problema ou se ela não percebe isso como um problema e o que isto está afetando a criança, a nível de desenvolvimento, como um todo.

Então ***a gente vai tentar fazer um diagnóstico desta queixa mas que não se prende diretamente a essa queixa****.* ***Ela vai ser cindida, a vida da criança como um todo: a relação com os pais, da relação da criança na escola, como ela está vivendo essa queixa****. A gente trabalha muito com os pais, assim através de como eles estão percebendo a criança, com a criança também como a gente está percebendo a criança e a gente vai devolvendo essas percepções que a gente está tendo através de contatos com a criança, através de contatos que a gente vai tendo com outras pessoas que estão junto da criança, como elas vêm também a criança. A gente vai ter que entender tudo isso e estar devolvendo para a mãe e para a criança essa nossa percepção".* [66]

[65] Grifos nossos.

[66] Grifo nosso.

Todo o trabalho de diagnóstico é centrado na importância do papel desempenhado pelos pais na vida dessa criança. Nesse aspecto, tanto psicólogos, quanto professores têm a mesma concepção, ou seja, de que a maior responsabilidade pela "dificuldade de aprendizagem escolar" esteja na família. Em nenhum momento do processo psicodiagnóstico descrito há uma referência ao que acontece na escola, como a criança vive o seu processo de escolarização nem uma inclusão do professor e dos processos escolares na produção da queixa escolar. Os supervisores, em suas entrevistas não mencionam perguntas feitas aos pais sobre questões relativas à escola (motivo pelo qual ela foi encaminhada). Pelo contrário, avaliam que um atendimento não foi satisfatório quando os pais, por algum motivo, mantém-se mais ligados à queixa inicial (escolar). Esse fato é interpretado pelos psicólogos como uma dificuldade destes pais se exporem no grupo, como uma "resistência" ao tratamento, como afirma uma das supervisoras entrevistada:

> *"(...) às vezes a mãe tem mais dificuldade de estar se expondo e fica mais circunscrita à escola mesmo. Você não entra tanto na dinâmica da família. Você se vê obrigada a ficar circunscrita mais à queixa, a mãe vê que o que a trouxe aqui foi a queixa escolar e ela fica naquilo. E aí a gente se restringe a isso".*

O grande objetivo do atendimento psicodiagnóstico passa a ser então a tentativa dos pais mudarem sua relação com seus filhos, mudar a postura educacional, entendê-los melhor. Em relação à criança o objetivo terapêutico é que ela perceba melhor a sua própria auto-imagem, como afirmam as supervisoras:

> *"Porque a gente trabalhando com os pais, se eles têm um entendimento da problemática, da dificuldade da criança, eles começam a ter outras atitudes e isso acaba ajudando tanto para eles como pessoas, quanto para as crianças. A gente vê uma mudança de postura desses pais. Eu acho assim, têm muitos ganhos esse trabalho, eu gosto muito de fazer, porque a gente vê que algumas queixas são trabalhadas e até elas somem, desaparecem, porque tem um entendimento, um reposicionamento dos pais frente a esta questão. E para a criança eu acho que é interessante porque é um trabalho interventivo tanto para os pais quanto para as crianças, então ela vai também tendo contato com a dificuldade dela e a gente vai trabalhando essas coisas".*

> *"Tentar entender essa queixa de dificuldade de aprendizagem junto com todo o contexto que a criança vive, na dinâmica da família.* ***Então a gente acaba fazendo, praticamente, um psicodiagnóstico familiar****. Não se restringe à família. E naquilo que a gente puder estar mexendo e ampliando a visão de pai em relação àquela criança a gente acaba fazendo, o que acaba sendo um pouquinho de intervenção".* [67]

Embora o "psicodiagnóstico interventivo" seja considerado como fundamental para a compreensão das relações familiares envolvidas com a queixa escolar, as visitas às escolas, previstas no processo de entendimento da queixa, muitas vezes impõem circunstâncias que ainda não recebem uma resposta psicológica satisfatória do ponto de vista de alguns supervisores entrevistados:

> *"Nós fazemos uma visita à escola uma vez, obrigatoriamente durante o diagnóstico. A gente visita o que a escola permitir. A nossa preferência é falar com a professora de classe e de preferência ver a criança na classe. Algumas escolas deixam outras não. É combinado com a criança se ela deixa e quer. E algumas escolas não deixam e você fala com a orientadora. A maioria chama a professora fora, a gente pede para observar a classe , o recreio e conversa com a orientadora. A maioria marca uma entrevista com a professora e coordenadora. Tem escola que só pode falar com a diretora e tem escola que abre mais. O que a gente faz é muito falho nessa parte, por isso também eu estou interessada na sua pesquisa".*

A visita escolar traz obstáculos com os quais os psicólogos ainda não têm instrumental para lidar, como analisa esta professora:

> *"E a gente tem muito mais dificuldade em fazer uma visita à escola do que à casa. A professora nunca tem tempo. A gente quer ter uma visão da criança através de alguém que está mais tempo com ela.*
>
> *Então a professora põe mil e um obstáculos, a coordenadora põe mil e um obstáculos. É sempre mais difícil. A gente consegue fazer. Não interessa se é a professora que vai falar alguma coisa da criança ou a coordenadora, desde que tenha contato, que a conheça, que saiba como ela se comporta. A gente não vai apenas ver informações escolares, mas*

[67] Grifo nosso.

como ela vê aquela criança, como ela está entendendo aquela criança e acaba sendo muito difícil esse contato com os professores. A gente consegue mas a custa de quatro, cinco ou dez telefonemas, às vezes no finzinho do diagnóstico o aluno diz:

-"Eu vou lá, vou pegar o professor de surpresa".

Acho que vai ser por aí. Para atender a gente tem que entender. A gente tenta tirar alguma coisa dela a respeito".

O questionamento em relação às visitas escolares está no sentido pontual que assumem no processo diagnóstico, sem que o profissional acompanhe o resultado das orientações na vida escolar da criança. Essa preocupação é manifestada por uma das entrevistadas:

"O que vai acontecer depois com os pais e com o cliente? Porque a gente sentia que não acontecia nada, o cliente fazia o diagnóstico e ficava esperando a continuação. Isso a gente resolveu de algum modo. Não todas as vezes, mas a gente resolveu com essa participação ativa. Com a escola não. A gente deixa num segundo plano. Tem a visita obrigatória mas fica praticamente só nisso. Então se discute um pouco com os pais sobre a escola, a queixa que eles trazem, com a professora conforme a abertura".

O que as entrevistas demonstram é que o instrumental mais utilizado pelo psicólogo para entrar em contato com o professor é o de interpretar as atuações deste como "resistências" ou como "defesas". Como sugerem a entrevistada, analisando a visita feita por um grupo de alunos à escola:

"Eles sentem que a professora fica sempre muito na ***defensiva****. Existem alguns professores que realmente conhecem a criança e dão informações bastante proveitosas daquela criança mas na maioria dos casos a gente tem que estar entendendo o que o professora está querendo dizer.* ***Por que tanto medo de ficar se expondo naquela relação****?*

-"Eu vejo aqui a criança e assim, mas eu tenho muito pouco tempo porque eu tenho 40 alunos, então se seu não dou muita atenção é porque eu tenho 40 alunos".

> ***Sempre se justificando como se ele tivesse culpa de alguma coisa***. *E na verdade por mais que você fale:*
>
> *-"Eu venho aqui só para saber como é que você vê essa criança, mesmo que você não tenha , tudo bem, você não é obrigada a ter".*
>
> *Mas o que eles percebem é assim, que acaba que a professora fica* ***muito na defensiva****:*
>
> *-"Olha, seu eu não dou mais atenção é porque eu não posso".*
>
> *Como se a gente fosse lá para fazer essa cobrança também. Mas depois eles começam a se soltar um pouco mais, quando eles percebem que ninguém está cobrando nada, eles acabam se soltando um pouquinho mais. Mas num primeiro momento eles querem se justificar, como se fossem cobrados".*[68]

Embora a análise feita acima enfatize os aspectos negativos da relação com o professor, é possível observar um professor cooperativo quando se instala, de alguma maneira, uma relação de maior confiança, em que o psicólogo não se coloca enquanto alguém que vem "cobrar alguma coisa desse professor" em relação à criança. Não podemos esquecer que a atuação psicológica tem se pautado no trabalho de "orientação", ou seja, de dizer ao professor o que fazer diante de seu aluno, como trabalhar em sala de aula, qual a metodologia de ensino adequada, enfim, utilizando com o professor o mesmo procedimento de atendimento realizado nas Clínicas com os pais: como lidar com seus filhos.

Mas ao mesmo tempo que essa interpretação de "resistência do professor" aparece nos discursos, há afirmações reflexivas dos entrevistados que analisam um pouco mais o lado do psicólogo, considerando, inclusive, as dificuldades presentes na formação profissional para lidar com o professor, como aponta a entrevistada:

> *"Mas na verdade eu acho que a gente tem* ***um pouco de medo da escola****.*
>
> *A gente tem medo de criar uma confusão, tem medo de criar certos problemas para a criança, enfim, a gente faz aquelas orientações meio gerais: precisa de mais atenção, precisa de um trabalho mais próximo.* ***Eu acho que nós não sabemos muito como nos colocar****. E quando a gente sente uma professora receptiva, aí anda um pouco mais. Mas como na maioria das vezes não é... Mais algum lugar para colher um pouco de dados, mas não passa muito disso.*

[68] Grifos nossos.

> ***Sabe que agora eu estou falando com você e me lembro de ter dito:***
>
> ***-"Olha, cuidado com o que vocês vão falar com a professora!"[69].***

As entrevistas, de maneira geral, propiciaram vários momentos como este, em que foi possível vivenciar um processo de reflexão do entrevistado quanto à concepção psicológica a respeito do professor e da escola. Esta fala da entrevistada mostra sua reflexão ao analisar as visitas escolares e a orientação que comumente dava aos alunos antes de fazê-la, carregada de medos e de expectativas em relação ao professor. O questionamento da prática se traduz também nessa análise:

> *"Porque têm casos em que a professora implica, fica ofendida e para não magoar a professora..., porque chega:*
>
> *- "A psicóloga pensa que sabe tudo e vem aqui ensinar".*
>
> *E não é isso. Então:*
>
> *- "Cuidado para a professora não ficar ofendida, cuidado para não implicar com o aluno". Tem isso também.*
>
> *- "Vem os psicólogos..".*
>
> ***Acho que tem uma fantasia nossa aí também e não achamos muito o jeito de lidar com isso**. Então eu acho muito falho, principalmente pelo número de queixas que a gente tem. Então o grande prazer nosso (isso é um segredo) é quando a mãe vem com a queixa de escola:*
>
> *-"Ah, não tem nada a ver, a queixa da escola foi só uma boa desculpa para ela vir...e para falar de outros problemas."*
>
> ***Talvez a gente até procure um pouco isso. Desviar um pouco".[70]***

Uma das limitações apontadas para a dificuldade de trabalho do psicólogo clínico com o professor está no fato de desconhecer o que se passa na escola. Há depoimentos de supervisores que consideram que o contato mais próximo com professores mudou aspectos de sua visão a respeito desses profissionais, aproximando-o um pouco mais das dificuldades que enfrentam na estrutura educacional atual:

---

[69] Grifos nossos.

[70] Grifos nossos.

> *"O que eu senti assim muito mesmo foi a aflição e a angústia que está o professor pelo acúmulo de funções que eles são obrigados a estar desempenhando e sem ter um respaldo técnico por trás. Ter uma pessoa que diga; eu estou sentindo assim, o que eu faço com essa criança, o que pode ser feito e depois ter uma devolutiva. E, às vezes, eles se sentem tão apegados ao caso e se sentem tão onipotentes ou impotentes que eles querem eles mesmos fazer o papel de pais, educadores assim de que está socializando aquela criança e responsável pela saúde daquela criança".*

O contato com a realidade da escola também questiona o modelo de atendimento individual, clínico, tendo em vista que o número de crianças chega aos milhares das escolas:

> "(...) *como não dava para a gente fazer diagnóstico de cinco mil alunos ficou mais só de escutar os professores, de explicar algumas coisas(...). Ficou o trabalho mais de palestras com os professores, tentando explicar como fazer o encaminhamento*".

O envolvimento com os professores movimentou a reflexão a respeito de uma proposta preventiva de trabalho:

> *"Eu sinto assim que a gente deveria trabalhar um pouco mais na área preventiva de aprendizagem escolar. Eu acho que tem meios de você estar desenvolvendo palestras em consultórios médicos, hospitais, maternidades para fazer uma prevenção. De colocar os cuidados que um a criança necessita, o que ela necessita a nível afetivo, o que seria bom a nível cognitivo, intelectual, a nível de necessidades.*
>
> *Eu acho que numa área de prevenção que a gente descuida bastante eu acho que seria interessante estar se pensando alguma coisa nessa área. Em comunidades onde a clientela maior vem dessas comunidades, então estar desenvolvendo um trabalho algum tipo de trabalho preventivo nessas comunidades. Não sei como mas de estar desenvolvendo algum tipo de trabalho. Fazendo algum plano de prevenção".*

A constatação de situações extremamente anti-pedagógicas na escola passam a fazer parte de algumas das indagações dos psicólogos que desconheciam aspectos escolares. Um dos casos narrados pela coordenação da clínica é de uma criança que passou por seis professores em um único semestre e foi encaminhada por dificuldades em aprendizagem. O procedimento dos profissionais tem sido no sentido de dizer aos pais para que "usem os direitos do consumidor" e questionem a direção da escola.

Na área de **Psicologia Escolar**, a queixa escolar é atendida através do processo de avaliação dos motivos do "problema de aprendizagem". Esse atendimento é realizado em grupo de crianças e pais, durante pelo menos um semestre letivo.

A participação do professor se dá em dois momentos do atendimento: através do preenchimento de uma ficha em que deverá detalhar uma série de dados sobre o aluno na sala de aula e no recreio, bem como no final do processo quando os estagiários responsáveis apresentam um relato do caso para a professora. A utilização da ficha é no sentido de obter mais dados sobre o rendimento escolar, o comportamento da criança em classe, em termos psicomotores e de aprendizagem. O fato da criança ter mudado ou não de escola e observações sobre o comportamento social da criança na escola também são solicitados na ficha de observação.

A entrevistada observa que há casos em que se constitui um disparate muito grande entre aquilo que se observa sobre a criança no grupo e a ficha de observação do professor. Nesses casos, é feita uma visita à escola.

A participação delimitada do professor e da escola no processo, deve-se, principalmente ao referencial teórico de abordagem da queixa escolar, como analisa a professora:

> *"O trabalho do professor a gente desistiu nesse estágio. No outro não, é um trabalho que a gente prioriza. Não daria pra ter uma ligação mais próxima com os professores de todas as crianças que vêm e de escolas muito variadas. Escolas difíceis também que dificultam a entrada do estagiário.*

> *Nós tivemos um período em que o estagiário ia para a escola. Conhecia a escola. Conhecia o professor. A gente até desistiu porque demorava tanto para essa professora poder receber."*

Nessa abordagem, o que acontece na escola pode ser "atualizado" na relação com o psicólogo através de momentos no atendimento preparados especificamente para observar essa relação. Um desses momentos é a "hora do jogo", em que a criança tem uma atividade previamente estruturada para desenvolver, esse trabalho é feito em grupo de crianças, e os estagiários observam desde o movimento de aproximação do material pela criança e o que ela faz quando se aproxima. O objetivo é explicado pela supervisora de estágios:

> *"Então a gente tem um flash, uma fotografia de como que ela tá se aproximando dessas coisas e qual é a disponibilidade dela para isso. Então aí a gente vai estar pautado um pouco em cima dos esquemas de assimilação e acomodação, como é que então ela está...qual é o movimento que ela pode na verdade estar usando mais naquele momento através do próprio jogo, da própria atividade que ela mesma proporciona, como é que ela está usando esses esquemas de assimilação e acomodação, como é que ela faz isto num ambiente social, que é estar em um grupo, e como que ela vê a própria produção".*

Também á observada a relação de cada uma das crianças no grupo de crianças:

> *"Então, a gente também tem um pouco do que ela percebe dela mesma enquanto fazendo algo e do que ela faz, como é que ela percebe isso que ela faz, ela valoriza, ela desvaloriza, era considera, ela quer se sobrepujar (em relação ao coleguinha do grupo), ela quer se esconder, ela faz sozinha, ela pede ajuda, ou seja, qual é o movimento dela em relação a esta coisa (objetos que estão a sua disposição) que está totalmente desestruturada e precisa ser então moldada".*

Durante o processo de avaliação dos motivos do "problema de aprendizagem", a ênfase é colocada em duas questões: na história vital da criança

(termo utilizado por Sara Paín), referindo-se aos momentos críticos de sua aprendizagem e na relação atual dessa criança com o objeto de conhecimento, numa perspectiva psicogenética, através da "hora do jogo".

Cada um dos encontros realizados nos grupos de crianças e nos grupos de pais tem um objetivo a ser atingido, uma questão a ser pesquisada em relação aos dois pontos citados acima, mediada por uma dinâmica preparada pela coordenação dos trabalhos juntamente com os estagiários. Um desses momentos refere-se à análise do material escolar: os pais têm a oportunidade de analisar o material escolar de seus filhos no grupo e a maneira como se relacionam com este material dá informações sobre como esta questão aparece na relação familiar, como analisa a entrevistada:

> *"A gente privilegia essa atividade com o grupo de pais porque aí a gente também tem uma idéia de como que a família representa essa situação de ensino aprendizagem na própria dinâmica familiar. Ela se aproxima do material da criança, ela se afasta, ela quer mostrar, ela não quer, ela faz, ela rejeita o material da criança, ela nem sabe qual o material que ela trouxe, essa mãe acompanha o processo escolar da criança ou não. Tudo isso vai ser trabalhado nessa sessão de análise de material".*

As crianças, por sua vez, têm um momento em que refletem sobre o tema "ensinar-aprender", através de uma técnica denominada "Par-Educativo", em que se solicita que

> *"(...) desenhe uma situação onde alguém ensina e alguém aprende e a gente vai poder estar vendo como é que esta criança representa, se ela consegue representar um situação de ensino-aprendizagem (muitas vezes não consegue)".*

O último encontro refere-se ao momento em que serão "devolvidos" aos pais e crianças as observações e análises feitas durante o processo de "avaliação". Esse encontro tem dois momentos distintos, um em que os grupos estão separados e num segundo momento em que pais e crianças estão no mesmo grupo. Os encaminhamentos em geral são:

> *"(...) se vão continuar no tratamento de dificuldade de aprendizagem, ou se vão para uma psicoterapia, ou se vão para a psicomotricidade, ou se vão para a fonoaudiologia e então qual é o nosso diagnóstico, o que a gente percebeu, quais são as necessidades mais emergentes.* ***Pois o que a gente percebe é que, normalmente, a dificuldade de aprendizagem ela existe mas o emergente não é está trabalhando com a questão da dificuldade de aprendizagem em primeiro lugar.***
>
> *- Olha a questão da dificuldade de aprendizagem tem que dar um tempo, agora a gente tem que tratar de outras coisas pois essa ainda não dá para mexer.*
>
> *Ou então não, a criança tem uma demanda já de trabalho, durante o atendimento dá para perceber qual criança já tem uma demanda de trabalho para a questão da dificuldade de aprendizagem e aí então a gente continua com ela no semestre seguinte e aí essa criança tem prioridade de atendimento".*[71]

A avaliação dos coordenadores dessa modalidade de atendimento da queixa escolar é de que as crianças durante o tratamento conseguem ter um melhor rendimento escolar. Consideram que esse fato acontece em função da diminuição da ansiedade em relação à criança e da pressão sobre a criança tanto da escola quanto da família. Como a origem da dificuldade de aprendizagem é analisada como familiar, a supervisora explica:

> *"Agora o que a gente percebe, e na maioria das vezes porque a gente entende a dificuldade de aprendizagem como um sintoma (essa possibilidade do rendimento escolar ser melhor), abre um campo muito maior para ser mexido com a criança e às vezes com a família. Porque de alguma forma vai apontando os mecanismos dessa família, o que ela acaba fazendo para que então ou a dificuldade de aprendizagem se mantenha ou então tenha a possibilidade dela voltar a qualquer momento".*

A participação dos alunos nesse processo tem sido avaliada como muito positiva pois ao vivenciar o atendimento como um todo, torna-se mais claro para

[71] Grifo nosso.

eles uma metodologia de trabalho. Um dos conceitos mais utilizados na entrevista com a supervisora de estágios é o coordenador enquanto um "facilitador do processo", promotor de "*um ambiente facilitador tanto no grupo de crianças como no grupo de pais e um olhar que seja o mais próximo possível de uma análise*".

Embora os instrumentos de avaliação não utilizem escalas padronizadas e considerem a produção escolar da criança, o encaminhamento final torna-se muito próximo a um atendimento clínico, em que o "problema de aprendizagem" é um emergente de questões familiares mais amplas.

O estágio em Psicologia Escolar também prevê como opção a intervenção em instituições educacionais. O objetivo desse trabalho de intervenção é atender a demanda da instituição e a partir de uma leitura institucional analisar quais as principais aspectos a serem modificados. Outros estágios previstos em escola têm como enfoque a orientação sexual e vocacional. Esses estágios, em geral, envolvem um grande número de crianças por escola e o atendimento é feito em grupo.

O trabalho com orientação sexual é considerado como muito interessante porque repercute, geralmente, de forma positiva entre os alunos, diminuindo as queixas por agressividade e problemas de relacionamento nas escolas em que é realizado.

2.3 Os testes psicológicos e o processo psicodiagnóstico

Na área de **Psicologia Escolar**, a professora considera que a utilização dos testes psicológicos frente à queixa escolar deve ser entendida como:

> "*um conhecimento, assim como a técnica da anamnese, da dinâmica de grupo para trabalhar o problema, a questão, levantar dados*"(...) *Se você está trabalhando com um grupo de crianças ou com uma criança individualmente, você tem alguma suspeita, e você é um profissional habilitado para lidar com aqueles testes, sabe do recurso daquele material. É óbvio que sim, porque se você tem uma suspeita...".*

Na opinião da professora, a aplicação do teste deve anteceder o encaminhamento do aluno para um psicólogo fora da instituição, esgotando internamente à ela todos os recursos para a compreensão do caso.

Nos estágios em Psicologia Escolar, os atendimentos propostos à queixa escolar não utilizam nenhum teste de medida ou projetivo entre os métodos de trabalho. A proposta de atendimento a problemas de aprendizagem inclui atividades tais como "hora do jogo" , "análise do material escolar da criança", "desenho da par-educativo", dentre outras dinâmicas psicológicas para atendimento em grupo.

Na área de **Psicologia Clínica**, constatamos entre os entrevistados, várias críticas em relação à utilização de testes psicológicos no psicodiagnóstico da queixa escolar. Alunos e alguns supervisores são os principais portadores dessas dúvidas.

Da parte dos alunos, o questionamento está em utilizar uma técnica, como o CAT, por exemplo, cuja base de criação e interpretação é psicanalítica, dado que a abordagem é fenomenológica. Nesse caso, as explicações dadas pelo supervisor centram-se no processo de análise do material produzido pela criança na situação de teste, como afirma :

> "*O que a gente diz é que eu não vou fazer essa leitura psicanalítica, vou tentar ver essa criança através do teste, mas como ela está dentro da família dela, do mundo dela, trazer sempre a história de vida na hora em que eu vou fazer uma leitura"*.

No caso dos testes de inteligência as dúvidas também permanecem para o supervisor:

> "*Eu vou mensurar, mas junto com isso eu vou fazer uma análise qualitativa desse teste, tentar entender como essa criança está. E sempre colocando para os pais que esse é um dado de como essa criança se apresenta hoje e daqui a um tempo isso vai estar mudando. E procurar sempre também ver que aspectos emocionais estão influenciando o indivíduo".*

À medida que são colocadas tantas ressalvas para a análise e utilização dos dados do teste psicológico, uma pergunta que nos fica é quanto à justificativa do uso desse instrumento no caso de encaminhamentos de crianças por problemas escolares.

A utilização do instrumento de medida de maneira diferente daquela em que foi previsto (WISC-oficioso), também é um argumento no mesmo sentido do anterior: então, para quê utilizar esse instrumento (WISC-oficial) se a própria aplicação e o vínculo com a criança mostram outras possibilidades de conhecê-la que o instrumento de medida não permite? Construímos essa questão a partir de relatos como o desta supervisora:

> "*Isso a gente até faz, num primeiro momento eu vou usar o **WISC oficial**, depois que foi feito isso você percebe que tem crianças que se forem mais estimuladas obterão um resultado melhor. Então eu reaplico o **WISC esquecendo todas as regras**, estimulando, fazendo todas as coisas que eu acho que seriam importantes para aquela criança. Dando um tempo maior, estimulando, perguntando de um outro jeito. E aí a gente percebe isso muitas vezes, que a criança consegue se sobressair*[72]. *E isso que para mim é mais importante do que o WISC oficial"*[73].

Outro questionamento com relação ao uso das medidas de inteligência se refere à sua utilidade, ou seja, as informações obtidas através do WISC "podem ajudar o professor, a mãe em quê?":

> *"Porque, por exemplo, em uma escola o que vai interessar? Se ele for estimulado ele pode aprender, explicar de novo, explicar de outro jeito. Então eu digo para usar o WISC um pouco assim. Aplica como manda o figurino, não deu certo ou a criança não sabe tenta diferente. Você não vai dar a resposta, mas perguntar. Você sabe. Além do que o*

[72] A descrição feita pela supervisora em relação ao processo de argüição da criança nos lembra a concepção de Vygotsky em relação à "zona de desenvolvimento proximal" ,ou seja, o autor considera a existência de um espaço potencial de aprendizagem que cabe ao adulto intervir no sentido de que ele seja aproveitado pela própria criança. Sua concepção a esse respeito é apresentada no livro **A formação social da mente,** escrito em 1935.

[73] Grifos nossos.

> *WISC é um absurdo: o polegar? Quem sabe? Quem que atravessou o Oceano Atlântico? Houve criança que respondeu em Genghis Kan, grupo de música. Teve uma época que era. Então pode? Faz direitinho como a professora ensinou! Mas o que vai importar por exemplo saber...Ele entende se eu explicar de outro jeito, ele aprende. É o vocabulário que ele não tem, mas não o conceito. Então é isso que interessa. Não é dizer (escore) 65 porque eu perguntei Lindenberg e ele não sabia. Como é que ele monta o raciocínio? Isso é que pode ajudar o professor, a mãe"*[74].

Os questionamentos dos supervisores também se apresentam enquanto relacionados à uma abordagem que não utiliza os instrumentos padronizados de avaliação por considerá-los incompatíveis com a visão de homem e de mundo que lhes dá sustentação: o positivismo. Embora a crítica ao instrumento seja feita, ele ainda é utilizado no processo diagnóstico nesta instituição, mas o questionamento, à medida que puder ser discutido mais amplamente pode produzir mudanças. No momento o que se observa é a constatação da insatisfação quanto ao processo de avaliação, como relatado a seguir:

> *"Na fenomenologia, a primeira coisa é que um fenomenólogo não faria um diagnóstico assim. Ele faz um atendimento onde ele vai tendo compreensões do cliente, faz um exame com o cliente. Para o fenomenólogo testes não têm nenhum sentido porque seria encaixar o cliente numa teoria.*
>
> *Nós, começamos a usar os testes. A idéia seria assim, você usar os testes como uma* ***metáfora de situações de vida.*** *Então, se eu quero entender como essa pessoa usa a inteligência, eu posso entender observando, conversando com ela. Eu posso também usar um teste e entender que esse teste está representando situações que ela viveria de outras maneiras.*
>
> *Numa instituição eu precisaria de mais tempo para ter uma compreensão da inteligência dela sem os testes. Mas se eu encaixar essa pessoa dentro de um teste, como um WISC que é um positivista. A base filosófica é positivista, então eu usando um teste, serviria como uma maneira de intervir junto ao cliente. Então, eu aplicaria um WISC, seguindo as regras.*
>
> *Mas eu posso estimular, eu tenho muito mais liberdade no uso do teste. Ou melhor, um CAT, a gente não usa muito aqui, a gente usa mais*

[74] Parênteses nosso.

desenhos, mas se eu aplicasse um CAT, então, a criança me conta a estória e eu já vou interpretar junto com ela aquela estória. Então isso me faz lembrar tal situação da sua vida. Ou essa estória me faz pensar talvez você tenha muita raiva quando sua mãe está com seu irmãozinho e aí você vai trabalhando o teste nesse sentido. Você não faz assim aquele teste seco e depois vai interpretar. Você pode até ler de novo e faz isso e tenta melhorar a estória. Mas eu já vou trabalhando junto e vou ampliando a minha compreensão e vou montando o meu diagnóstico junto com a criança. Isso dependendo da idade e da criança. (...)

Eles (os alunos) fazem mais tradicional e a gente pede que eles dêem uma devolutiva assim pelo menos:

-"Olha, nós fizemos isso por causa disso"

A gente explica porque vai aplicar teste:

-"Hoje nós vamos ver como está seu raciocínio, como você pensa, que coisas que você aprendeu ou que não aprendeu, ou para ver onde o que está funcionando legal e onde você precisa de mais ajuda".

-"Então hoje vamos ver a sua imaginação, vamos ver as coisas que você vê, então você vai contar uma história bem a vontade para gente tentar entender como você pensa as coisas, nós vamos te contando".

Mas o "vamos te contando" é que os alunos não fazem. Eles fazem mais tradicional, e a gente fica de perto na supervisão e eles fazem uma devolutiva. Mas o atendimento com as crianças ficou ainda muito tradicional.

Atribuo à falta de tempo"[75].

2.4 Os laudos psicológicos e as Classes Especiais

Outra dificuldade em relação ao atendimento à queixa escolar apontada pelos psicólogos clínicos refere-se às solicitações de laudos para encaminhamento de crianças para as Classes Especiais. Em geral, tais pedidos são feitos de maneira inadequada por parte das escolas: pedidos de urgência na realização dos laudos, incompatível com a proposta de atendimento de quinze semanas para sua realização, fazendo com que os profissionais acabem realizando, mesmo com ressalvas, um diagnóstico tradicional, segundo descreve uma das entrevistadas:

"Aí nós ficamos atrapalhados e entramos num diagnóstico mais tradicional , a gente faz alguns testes, um diagnóstico breve que nos

[75] Grifo e parênteses nosso.

chamamos bem breve faz um nível, um WISC, alguma coisa emocional e procuramos colocar para os pais que eles preferencialmente voltem para uma complementação de uma coisa mais ampla, tal".

A discussão dos laudos pelos profissionais dessa Clínica-Escola é um tema central, principalmente em relação às solicitações de encaminhamento para as Classes Especiais. Questões tais como: quem vai ler esse laudo? Como será o professor dessa criança? Que uso farão na escola desse laudo? Para que Classe Especial eu estou encaminhando: a prevista em Lei, a que eu como psicólogo idealizo ou a que é possível para essa criança na escola onde ela estuda? Mando um laudo completo ou apenas indicando os aspectos intelectual, emocional e cognitivo? São questões importantes e que, em função do que se tem de conhecimento acumulado sobre esse tema, precisam ser respondidas através do contato com essa escola real, com o professor dessa Classe Especial, dessa escola em que a criança está matriculada. O fato do psicólogo clínico acreditar que é o tamanho do laudo que define um melhor uso do mesmo na escola não corresponde à realidade do dia a dia escolar. Fato nesse sentido é descrito por uma das supervisoras:

"Não vi, mas ouvi casos do laudo da criança pendurado na porta. Essas coisas me deixaram horrorizada, como as crianças são estigmatizadas, o próprio professor estigmatiza quando recebe um relatório assim que traga o Q.I., às vezes, acontece isso".

2.5 A formação do psicólogo e a queixa escolar

Uma das preocupações presentes em vários momentos da entrevista está também na questão da formação do psicólogo. Mesmo sabendo que a maioria opta pela área clínica, considera como tarefa de seu curso que minimamente os alunos levem uma concepção de trabalho que avança em relação ao enquadre clínico:

"Eu quero saber o quanto que os alunos que passaram comigo aprenderam, incorporaram no seu pensamento, na sua forma de ver o

mundo, de transformar em ação concreta, não aquilo que eu quero que ele faça, mas naquilo que ele escolheu, por mim eles iam todos para a área educacional. Tudo bem, eles vão para a área clínica mas que cheguem na clínica com esta visão. Como psicólogo clínico ele tem que trabalhar com uma dimensão que avança o enquadre daquele cliente que vem para o consultório. Considerando todo o contexto social, cultural, se eles forem capaz de incorporar, de traduzir esses conceitos para essa prática, perfeito, eu penso que já cumpri o programa".

Outra crítica refere-se às opções de áreas de atuação presentes na formação. Considera a entrevistada que a divisão atual em áreas de Psicologia Educacional, Clínica e do Trabalho além de não corresponderem ao mercado de trabalho, são impeditivas de articulações possíveis entre as diversas atuações, como analisa:

"A grande maioria vem para ser psicólogo clínico e de repente começa a se dar conta de que ser psicólogo é quase como se fosse uma outra coisa do que eles imaginaram hipoteticamente. Aí eles ficam em crise, é como se tivessem que negar alguma coisa tipo um sonho, o desejo e construir uma outra coisa: eles não sabem o que é, em que eles vão atuar, não sabem o que vão fazer. No geral, acabam gostando muito dessa ampliação que se dá, dessa possibilidade de integração de vários conteúdos aprendidos, dessa possibilidade de ampliação da própria visão do trabalho do psicólogo.

A meu ver é um dos ranços que tem da instituição, da faculdade. Essas opções não correspondem mais à realidade atual, do mercado de trabalho, é uma outra realidade que a sociedade tem feito e a gente, academicamente, insiste nessa formação".

Uma terceira crítica apresentada pela entrevistada refere-se à manutenção de práticas tradicionais da Psicologia, ainda nos dias de hoje, práticas que se distanciam de nossa realidade social, que enfatizam uma atuação profissional individual e da dificuldade que é sensibilizar o aluno para essa questão. Analisa que, no Brasil, a Psicologia Institucional não ocupou o espaço que teve na Argentina em função do momento político brasileiro em que surge, entre as décadas de 60 e 70:

"Do ponto de vista nacional essas idéias forma abafadas pela ditadura e o próprio comportamento da sociedade como um todo não

> *permitiram que essas idéias evoluíssem. E que se concretizassem numa prática. O psicólogo se recolheu no consultório particular e ficou lá quietinho fazendo a sua prática. Meia dúzia tentou entrar na escola, desenvolver um trabalho nessa linha e não frutificou. Haja vista que hoje ele não está mais na escola, voltou para a área da saúde, oficialmente falando" .*
>
> *Eu vejo um movimento da nossa própria história que impediu que a gente desse continuidade àquelas idéias.* ***E hoje a gente permanece com as idéias que são velhas, mas são novas porque a gente não consegue concretizá-las na prática.*** *E quando eu vejo o e ele aluno sensibilizado e percebendo a amplitude de ação que ele pode ter nesse contexto, de atuar com grupos, com comunidades, com a instituição, e ele percebe a dificuldade disso, porque há todas essas resistências, ele recua. Porque nós não temos uma tradição, um espírito, uma possibilidade, a gente luta para ter um trabalho de grupo, eles próprios descobrirem os seus recursos e encontrarem saídas. Realmente é mais cômodo cada um ficar no seu canto, montar a sua estrutura de trabalho, fazer o seu diagnóstico, encaminhar dois ou três para tratamento*[76].

A análise das entrevistas da Instituição "B" aponta para concepções distintas em relação ao atendimento à queixa escolar. Na área de Psicologia Escolar, a queixa escolar é entendida como produto da inadequação da instituição escola na recepção do aluno. O aluno, por sua vez, traria consigo uma história individual ("vital", segundo Paín), marcada por relações primárias e por uma série de expectativas pessoais, bem como familiares, em relação à escola e a esse momento de ingresso no processo de escolarização.

O encontro entre um indivíduo com determinadas características sociais, culturais, individuais e a escola pode propiciar, segundo os entrevistados, um **desencontro** que culmine nos "problemas de aprendizagem".

As concepções presentes em relação à queixa escolar na formação de psicólogos, nessa instituição, têm suas bases na "Psicopedagogia Clínica", definidas por autores como Sara Paín (1986) e Alicia Fernández (1990) e na Psicologia Institucional de José Bleger (1984).

Na área de Psicologia Escolar as duas abordagens a respeito da queixa escolar também se fazem presentes nos estágios: atende-se os encaminhamentos de

[76] Grifos nossos.

crianças com “problemas de aprendizagem” na própria Universidade como também se realiza uma intervenção institucional breve, em escolas da região.

Na área de Psicologia Clínica, a queixa escolar é tratada como uma queixa “psicológica”, “da mesma maneira como se investiga as demais”, através do “psicodiagnóstico interventivo”.O centro do olhar psicológico clínico reside na importância que desempenha a relação familiar na vida dessa criança.

O objetivo do atendimento clínico passa a ser, portanto, uma tentativa do psicólogo no sentido de que os pais “mudem sua relação com os filhos e sua postura educacional”. Alguns professores consideram que realizam um “psicodiagnóstico familiar”.

As mudanças na área Clínica em relação à escola vem ocorrendo em função da visita escolar, prevista como atividade do atendimento em psicodiagnóstico. A visita escolar tem gerando questões tais como: a) a limitação do atendimento oferecido à criança com queixa escolar, na medida que seu acompanhamento escolar não se mantém após o psicodiagnóstico; b) os motivos pelos quais as escolas criam dificuldades aos estagiários para conversarem com o professor da criança em atendimento; c) o desconhecimento do psicólogo a respeito do que se passa na escola; d) a constatação de situações anti-pedagógicas em sala de aula; e) as dificuldades estruturais presentes no trabalho do professor da escola pública.

Quanto aos testes psicológicos, estes não são utilizados nos estágios na área de Psicologia Escolar. No atendimento na área Clínica, os questionamentos quanto aos testes ressaltam os seguintes aspectos: a) a incongruência na utilização de testes psicológicos, tanto de inteligência, quanto projetivos, em o atendimento de abordagem fenomenológico-existencial; b) as diferenças observadas na performance das crianças nos testes de inteligência quando há intervenção do psicólogo; neste caso, é possível constatar a presença de uma série de outras respostas, de melhor qualidade, mostrando de fato o potencial infantil; c) críticas a vários itens do teste de inteligência pela sua inadequação à realidade brasileira; d) a utilidade dos resultados obtidos através dos testes de inteligência na vida escolar da criança.

Com relação à realização de laudos psicológicos para as Classes Especiais, os questionamentos se dão nas seguintes direções: a) a inadequação da maneira como os pedidos são feitos pela escola; b) o uso que será feito do laudo psicológico pela

escola; c) a dificuldade em elaborar um instrumento de avaliação para as escolas que mantenha a privacidade do cliente.

Esses questionamentos vêm acompanhados de dúvidas a respeito das Classes Especiais: como são essas salas? Como trabalha um professor nessas salas de aula? Que benefícios trarão para a criança frequentar essa classe?

Na área de Psicologia Escolar, as preocupações dos professores estão em ampliar a visão clínica do aluno, por considerarem que fatalmente haverá o predomínio dessa visão no decorrer do curso. As críticas dos professores também se extendem à divisão tradicional da Psicologia em áreas de atuação (Escolar, Clínica e Industrial), por não responder mais às necessidades do mercado de trabalho ou, ainda, por não dar conta das mudanças ocorridas na Psicologia. E, finalmente, crítcas à manutenção de práticas denominadas "tradicionais", por se distanciarem da realidade social brasileira, ranço da influência do momento político ditatorial dos anos 60 e 70 na Psicologia.

3. Apresentando a Instituição "C"

3.1. As concepções de queixa escolar presentes nos programas de curso

Na instituição "C", o curso de formação passou por uma mudança curricular recente, entre 1993 e 1994. Essa mudança curricular, segundo a coordenação da área de Psicologia Clínica, vem no sentido de responder à solicitação do Conselho Regional de Psicologia, diversificando as linhas teóricas presentes na formação do psicólogo. Essa diversificação ocorre tanto no próprio currículo de Psicologia Escolar - onde diversas abordagens em relação à queixa escolar convivem no mesmo programa de curso - quanto nas alternativas psicoterápicas, incluindo além da Psicanálise, linhas como a Gestalt, Comportamental e Terapia Centrada no Cliente.

A queixa escolar é basicamente discutida no curso de "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem". Nessa mudança curricular pretendeu-se ampliar a carga didática da área de Psicologia Escolar introduzindo-se, nos estágios, práticas

de atuação denominadas institucionais, ou seja, em que os alunos realizem intervenções breves em instituições educacionais e/ou asilares.

Mudanças curriculares foram introduzidas também na área Clínica. Até 1993, as triagens eram realizadas por professores ou psicólogos sem que os alunos tivessem qualquer envolvimento nesse trabalho. Atualmente, os alunos participam da tarefa de triagem, sob supervisão, realizando duas ou três entrevistas durante o ano letivo.

Constatamos que a instituição "A" recebe um enorme contingente de solicitações de escolas da região. A demanda envolve o atendimento de crianças com "problemas de aprendizagem" e avaliações para o encaminhamento de crianças para as Classes Especiais. O atendimento à demanda se dá, entretanto, em função dos interesses da formação dos alunos-estagiários. Ou seja, embora a inscrição esteja sempre aberta - a Clínica Psicológica tem um convênio com o Sistema Unificado de Saúde (SUDS)- os atendimentos efetivos passam por critérios de escolha definidos conjuntamente pela coordenação da área e professores, de maneira que cada grupo de supervisão seja composto de um caso de queixa escolar e um caso de queixas de outra natureza.

Assim sendo, o número de pacientes em fila de espera é imenso, fato este reconhecido pelas próprias supervisoras. Muitos pacientes chegam a ser chamados apenas após dois ou três anos de espera. Analisa a coordenação que *"nós realmente trabalhamos na Clínica uma proposta de poder formar psicólogos, não de resolver os problemas de saúde do Estado".*

O atendimento à demanda também é restrito ao número de alunos disponível pela organização administrativo- financeira da Universidade.

Em função dessas limitações, recentemente implementaram-se alternativas de encaminhamento dos clientes inscritos com queixa escolar. Organizou-se um levantamento das escolas da região que mais encaminham seus alunos para atendimento psicológico. Realizado esse levantamento, a informação é passada para a professora da área de estágio em Psicologia Escolar para que haja algum tipo de trabalho junto a essas escolas.

Na área Clínica, em Psicodiagnóstico e Psicoterapia Infantil, também são atendidos casos que apresentem queixa escolar. Pelo menos cada grupo de supervisão atende um caso com esse tipo de queixa por semestre.

O programa do curso "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem" apresenta, num primeiro momento, uma visão crítica sobre a escola numa sociedade de classes, discutindo o processo de constituição do fracasso escolar. A seguir apresenta as diversas abordagens ao processo educacional denominadas de tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista, sócio-cultural e antroposófica. Outro tema de estudo refere-se ao trabalho de atuação do psicólogo escolar com alunos, família, professores e equipe multiprofissional. O curso é anual e no segundo semestre analisa o processo de leitura e escrita, os testes de Prontidão tendo como centro da discussão os "distúrbios de aprendizagem": diagnóstico e tratamento. São enfocadas as diversas modalidades de distúrbios de aprendizagem com o tratamento específico para cada um dos quadros estudados.

Nesse momento do curso convivem várias abordagens: a) uma leitura crítica do fracasso escolar, a partir da qual o problema de aprendizagem é fruto das relações escolares; b) uma leitura psiconeurológica, em que o tratamento de problemas de aprendizagem ocorre a partir da reeducação da criança ou adolescente com enfoque na psicomotricidade; c) um concepção psicanalítica, enfatizando a história familiar da criança, a relação da criança com a sua família, com o próprio corpo e com a dificuldade escolar.

Para apresentar as abordagens psicanalítica e psiconeurológica, em geral, é convidado um profissional para dar uma palestra aos alunos, como analisa a professora:

> *"Na abordagem psicanalítica, trazemos também profissionais, enfocando a família, a criança de uma forma mais globalizada e não da dificuldade em si em aprender a ler e escrever. Mas a dificuldade da criança enquanto a sua história de vida, uma pessoa que está inserida em seu contexto familiar e que isso é importante: a relação da criança com a família, com o próprio corpo e a dificuldade escolar".*

A principal preocupação da professora responsável pela disciplina reside em não passar uma visão única da dificuldade de aprendizagem:

> *"..À medida que têm um caso não fiquem presos apenas ao aluno, à escola ou à família da criança. Mas que eles possam investigar todos esses aspectos, integrar essa investigação mais ampla para que possam pensar na dificuldade da criança".*

Embora haja uma ampliação do contexto de análise da queixa escolar no curso, através de leituras sobre a teoria da carência cultural e do fracasso escolar, o fechamento da explicação dessa queixa e do tratamento **recai sobre a criança e sua família, sobre os distúrbios que apresenta e sobre terapêuticas individuais baseadas nos quadros clínicos, sejam psiconeurológicos ou psicanalíticos**. Observamos uma convivência de discursos teóricos que se contradizem. Uma vertente que prioriza a análise da realidade escolar enquanto produtora da exclusão escolar com concepções acríticas que historicamente vêm sendo escolhidas pela comunidade científica para explicar o fracasso do processo de escolarização.

Nessa concepção crítica, questiona-se a "ciência" que se encontra a serviço de concepções ideologizantes e preconceituosas em relação às crianças que freqüentam a escola, incluindo nessa crítica as explicações meramente psicanalíticas ou ainda psiconeurológicas dos problemas de aprendizagem. E outra concepção cujo discurso defende o conceito de "distúrbio" com uma abordagem clínica de tratamento dos mesmos, com ênfase nas patologias e nas causas emocionais e familiares.

Essa maneira de conceber o curso é explicada, em parte, pela própria origem deste nesta instituição de ensino com profissionais com uma experiência mais calcada na área de Psicologia Clínica, incluindo a atual professora da disciplina. Ao analisar o programa, a docente, assim como todas as demais entrevistadas, refere-se a esse aspecto, mostrando que a experiência na área profissional em que ministra a disciplina determina e muito os conteúdos que são abordados. Esta professora afirma nessa entrevista referindo-se ao programa do curso:

> *-"...Tem como base a minha experiência clínica, minha experiência em Psicologia Escolar e em Clínica, eu tive algumas experiências com escola, mas não foi a maior parte de minha vida profissional".*

O "discurso fraturado" no que se refere às explicações a respeito do fracasso escolar se faz presente na formação dos psicólogos atualmente[77]. Ou seja, embora a escola seja criticada e sua qualidade considerada inadequada, a criança é que é tratada pelo psicólogo como portadora de problemas familiares ou de distúrbios no processo de alfabetização como afirma a entrevistada, professora da área de Psicologia Escolar:

> *"**Para que a gente como psicólogo clínico** possa compreender se a criança está se adequando à escola e a escola à criança. Para não fazer uma leitura apenas do lado da criança, da queixa sobre ela. Mas também a criança se adequar à escola, se esta escola está boa para ela ou não. A gente vem de uma visão onipotente de que a gente está preparada para toda criança. Precisa questionar isso se aquela escola está de fato sabendo receber aquela criança. Se aquela professora está compreendendo aquela criança e se a sala está boa ...a gente precisa questionar" [78].*

Por outro lado, o discurso fraturado expressa uma questão teórica mais ampla. **Como é possível utilizar na análise dos problemas escolares as contribuições da crítica sociológica ou da Antropologia sem se perder a especificidade do enfoque psicológico**? Observamos que muitos programas passam por essa mesma questão. Por um lado, abordam a realidade educacional através de leituras críticas discutindo, no caso desta disciplina, o conceito de família analisando as mudanças que esta vem sofrendo no decorrer da história bem como as implicações sociais decorrentes dessas modificações. E por outro, priorizam analisar a queixa

[77] O "discurso fraturado" é uma expressão utilizada por Maria Helena Souza Patto (op.cit.) referindo-se às explicações a respeito do fracasso escolar presentes no discurso acadêmico do final dos anos setenta, no Brasil.

[78] Grifo nosso.

escolar através do enfoque restrito às relações primárias, psicomotoras ou perceptivas. Embora a ampliação do contexto de análise das queixas escolares se faça presente no curso de Psicologia Escolar para uma leitura institucional, as saídas para a análise ainda estão focadas na criança e em sua história familiar, avançando muito pouco em alternativas que se voltem para a escola, as relações institucionais e interpessoais. Tem como modelo o referencial clínico, individual, de análise de relações parentais e próprias da criança consigo mesma, como analisa a docente desta disciplina:

> *"Pensar a criança enquanto alguém que está freqüentando aquela instituição, que tem suas questões internas, externas. Ter um pensamento clínico, mas saber que estamos trabalhando dentro de uma escola. E que não podemos clinicar lá dentro, ter o referencial do pensamento clínico".*

> *"A gente discute assim, a função do psicólogo escolar enquanto estar podendo ouvir a queixa através do professor, que ele possa escutar o aluno, a família do aluno para então proceder ao encaminhamento e não escutar apenas a queixa do professor ou coordenador".*

A professora entrevistada também considera um desafio da área de Psicologia Escolar motivar os alunos para essa possibilidade de atuação profissional. A escolha majoritária pela Psicologia Clínica desde o início do curso dificulta a introdução de outras alternativas de aplicação da Psicologia. Uma das maneiras encontradas para ampliar a visão do aluno motivando-o para a área de Psicologia Escolar é a inclusão de trabalhos práticos. Esta disciplina prevê dois trabalhos práticos. Um deles envolve conhecer uma escola que utilize um dos métodos de ensino estudados durante o curso de Psicologia Escolar, como expõe a docente da disciplina:

> *-"...Por exemplo, a escola tradicional. Eles procuravam uma escola tradicional e faziam uma entrevista nessa escola. Apresentavam isso na sala de aula para articular com a teoria sobre o que é a abordagem tradicional de ensino e assim com outras abordagens".*

O outro trabalho prático realizado refere-se ao desenvolvimento de entrevista com uma professora de primeiro grau. A finalidade básica é motivar o aluno a perceber as possibilidades de atuação junto à escola como analisa a professora entrevistada:

> -*"Mas quando eles começam a conversar com uma professora para saber como e um trabalho com crianças de primeira série ou mesma a professora de pré-escola, que já está lidando com a alfabetização de uma forma mais significativa, mais formalizada, aí eles começam a perceber que têm formas dos psicólogo atuar".*
>
> - *"Apesar da ideologia, dos problemas familiares, da situação crônica em que está o ensino, o psicólogo tem o que fazer dentro da escola".*

Outro aspecto importante na reformulação curricular quanto à queixa escolar refere-se à atualização profissional em centros de pesquisa reconhecidos. Em seu depoimento, a entrevistada ressalta a importância das disciplinas que cursou recentemente em nível de Pós-Graduação, considerando que trouxeram contribuições para a organização do currículo, quer para a análise das causas dos problemas escolares, quer para refletir sobre práticas psicológicas de atuação. Analisando as disciplinas citadas pela entrevistada, observamos que as leituras sobre as questões escolares na formação acadêmica retratam divergências teóricas acerca do entendimento do processo de escolarização e seus reveses e das alternativas de atuação do psicólogo.

A proposta de intervenção é centrada no atendimento clínico quando diagnosticada que a causa do problema escolar seja familiar, emocional, neurológica ou da relação professor-aluno, como afirma a docente da disciplina de Psicologia Escolar:

> *"A gente trabalha só com o encaminhamento, as diversas possibilidades de encaminhamento, seja para um reeducador, seja para ludoterapia, quando o caso tem uma queixa orgânica, ou a inclui, a gente discute porque encaminhar para um neurologista ou psiquiatra. A intervenção só no quinto ano".*

> *”A gente chega na disciplina até o ponto de apresentar os encaminhamentos. (...) eu trago um caso, digo que as possibilidades de encaminhamento seriam essas. Digamos que a queixa seja uma relação na escola, na relação professor-aluno, isso seria trabalhado em termos de intervenção que a matéria não consegue mais contemplar. Ou então, o problema é nas relações familiares da criança, então vamos trabalhar a questão terapêutica, vamos encaminhar para psicoterapia, seja a criança, seja a mãe, depende do que seja aí o problema, que haverá uma intervenção adequada para isso. Ou a criança tenha aí um distúrbio neurológico acentuado, vamos encaminhar para o neurologista porque...nós mostramos até mostrar a importância do encaminhamento que será feito.*
>
> *Na questão da intervenção da relação professor aluno, **que ficaria também a cargo do psicólogo clínico estar podendo trabalhar isso**, entrar em contato com a escola, estar podendo discutir o diagnóstico feito, mas a partir de uma escuta mais significativa aí do psicólogo com a escola. Isso é mostrado para o aluno que o psicólogo precisa ouvir, se for o caso até o professor. Se é na relação professor aluno, então ele precisa ouvir esse professor. Para orientar, ter uma intervenção mais próxima mesmo[79]”..*

Em vários momentos da entrevista, a docente refere-se ao trabalho do psicólogo clínico e sua atuação no curso de Psicologia Escolar. Na verdade, o modelo proposto é de intervenção clínica frente a questões escolares. No caso da relação professor-aluno esta ora é concebida como necessitando de uma intervenção institucional, ora como um caso de atendimento clínico. Nesse sentido, a prática de atendimento não difere daquela indicada na disciplina de “Psicodignóstico” ministrada pela área clínica.

Uma das diferenças apontadas pela entrevistada entre o psicólogo clínico e o escolar está no limite de participação na vida da escola. Segundo a professora, o psicólogo escolar teria mais penetração no interior da escola, no contato direto com o professor, “*não precisa do coordenador pedagógico para fazer a mediação*”. O psicólogo escolar é concebido, nesse caso, como um profissional do quadro da escola. Quanto ao psicólogo clínico, sua entrada na escola, considera a professora, acontece através do coordenador pedagógica, ficando a cargo deste último viabilizar ou não o contato com o professor da criança encaminhada. Quando esse contato não

[79] Grifo nosso.

é permitido pela escola, a solução é apresentar alternativas ao coordenador pedagógico para que as viabilize com o professor e com a escola.

O programa da disciplina, como observamos nesse curso, é muito caracterizado pelo professor que o assume, em função de sua experiência na área ou com as questões que trabalha. No caso da disciplina da área de Psicologia Escolar, destacam-se algumas diferenças nas concepções entre os professores. Outra professora da área, considera que o trabalho do psicólogo escolar deveria ser preventivo, lidando com a criança e com toda a estrutura escolar, ou seja, a equipe dirigente da escola, atuando também no planejamento curricular. Considera que a criança encaminhada, na maioria dos casos, é a criança que o professor não consegue trabalhar. Analisa que os distúrbios de aprendizagem existem mas que são em pequeno número na escola e que a maioria das queixas escolares vêm em função de problemas de comportamento da criança na escola:

> *"Dificilmente é uma queixa escolar como a gente poderia supor, que a escola, dominando o instrumento pedagógico, avaliaria: há uma dificuldade escolar baseada em tais e tais pontos, uma dificuldade em raciocínio, leitura e escrita, em escrita específica, sei lá, alguma dificuldade que ela avaliaria no campo pedagógico ou motor. Dificilmente eu encontro isso nas queixas escolares, sempre dizem respeito ao comportamento disperso, agitado, que permeia o encaminhamento que culmina numa queixa escolar. (...)Claro que uma criança agitada ou apática vai influenciar na dinâmica desse grupo. Mas claro que não é só isso o determinante de uma queixa escolar"*.

A segunda professora entrevistada afirma que, em sua experiência em órgãos institucionais públicos, observa que a queixa escolar culmina na idade de 9 anos. Avalia que os encaminhamentos da maioria das crianças é fruto ou de problemas de comportamento, de "*uma inadaptação escolar, de uma falta de atenção do professor em relação a isso."* ou de uma falta de estratégia do professor lidar com a criança no grupo. Entretanto, em seguida, considera que a população atendida é uma **população carente**, "*uma população que passou pelo Ciclo Básico, não houve repetência, mas também não houve um trabalho específico com aquele sujeito..."*. Ou seja, a concepção da carência cultural na sua versão da diferença ainda é uma

realidade nos cursos de formação em Psicologia escolar, mesmo os que têm em seu conteúdo uma leitura crítica da produção do fracasso escolar.

3.2 As concepções presentes no atendimento à queixa escolar

As ações mais centradas na prática institucional não são consideradas pela professora do curso como parte do programa de Psicologia Escolar, tendo o seu espaço na disciplina oferecida no último ano da formação, "Estágio de Psicologia Escolar". Nesta disciplina, propõe-se intervenções institucionais na escola ou em instituições asilares, ampliando a leitura e a proposta de atendimento às queixas escolares. O estágio em Psicologia Escolar tem como objetivo dar aos alunos do último ano do curso a oportunidade de vivenciarem as diferentes situações educacionais ocorridas dentro de instituições.

O estágio pode ter duas frentes de atuação: uma ligada à orientação dada a professores, pais, alunos e funcionários das instituições educacionais e outra referentes à assessoria à administração, envolvendo a direção e o planejamento pedagógico. Para os professores dessa disciplina, o psicólogo escolar é antes de tudo um educador que tem como objetivo interferir na melhoria da qualidade do processo educacional através de sua contribuição profissional específica.

O programa prevê uma bibliografia básica que é modificada em função da natureza dos problemas enfrentados durante o estágio realizado. É a demanda institucional que define as leituras que serão feitas durante o semestre.

Cada dupla de alunos pode realizar um trabalho em conjunto numa mesma instituição ou em instituições diferentes. Esse trabalho prevê um diagnóstico institucional através de observações, entrevistas, questionários; discussão sobre a viabilidade de um projeto de intervenção breve; levantamento bibliográfico que subsidie teoricamente o problema a ser enfrentado; realização de um **projeto de intervenção breve** que terá a duração de um semestre, aproximadamente, e aplicação da proposta na instituição. Semanalmente este trabalho é supervisionado em pequenos grupos e apresentado em seminários teóricos para os seus colegas de grupo. Participam das opções de estágio instituições educacionais públicas e privadas.

O trabalho de intervenção inicia com o contato institucional, estabelecendo-se **um contrato** no qual a escola se responsabiliza em recebê-los e o curso de oferecer um serviço de atendimento à queixa através dos estagiários sob supervisão. Uma das cartas enviada por uma escola da rede pública faz o seguinte pedido:

> *"Venho pela presente submeter à consideração de V.Sa. a possibilidade que nossa escola com um clientela de alunos em sua maioria de baixa condição social seja incluída no plano de referência de estagiários de Psicologia dessa faculdade. Em função das dificuldades apresentadas por grande número de alunos de nossa escola, poderão fornecer um vasto material de estudo e pesquisa para os alunos dessa faculdade e que para nós, além de recebê-los em nossas dependências, seria de grande valia para o acompanhamento dos problemas apresentados por esses alunos. Assina a coordenadora de 1a. a 4a. séries".*

Num primeiro momento, a tarefa dos alunos é realizar o levantamento da queixa, podendo partir de qualquer pessoa da escola, independentemente do seu nível hierárquico na administração. A partir da queixa, delimita-se a possibilidade de atuação. Sendo um estágio de formação, e a primeira experiência de intervenção dos alunos, as supervisoras consideram importante que se avalie a possibilidade de realização da tarefa. É importante que a instituição acolha o aluno e que a tarefa proposta seja concluída até o final do estágio. Essa delimitação do campo e da tarefa são aspectos importantes na organização do trabalho de estágio.

O trabalho a ser desenvolvido depende principalmente daquilo que é solicitado pela escola ou creche:

> *-"Se o pedido é com os professores, a gente vai desenvolver um trabalho com os professores. Suponhamos que a direção até peça um trabalho com os professores, mas os professores têm muita resistência, então a gente tenta atingir o professor mas de uma outra maneira. Então vamos realizar alguma atividade ou com as crianças de tal forma que a gente mostre alguma atividade que ele (aluno) possa desenvolver e a gente possa estar acompanhando durante a semana".*[80]

[80] Parênteses nosso.

Alguns dos estágios vêm se desenvolvendo na mesma escola há três ou quatro anos, assim como o trabalho realizado com uma creche conveniada com a Secretaria do Bem-Estar Social do Município de São Paulo. No caso da escola que apresenta a carta citada acima, este foi o primeiro contato. Segundo a professora da disciplina, a coordenadora pedagógica é uma pessoa bastante aberta, comprometida com o trabalho e que está a todo o momento "cutucando todo mundo" e propondo alguma coisa. A solicitação para o trabalho psicológico é principalmente, nesta escola, com professores de quarta. e quintas séries.

No caso dos estágios realizados em 1995, os alunos estão envolvidos em vários tipos de estágio em diferentes instituições educacionais. Um dos trabalhos deu-se em resposta ao pedido da escola cuja carta foi apresentada acima. A primeira etapa desse trabalho consistiu em realizar um levantamento a respeito da imagem que os alunos e professores possuem desta escola, bem como aquilo que consideram como problemas a serem resolvidos. Utilizaram como estratégia a realização de uma redação com os alunos de quintas séries sobre o tema "A escola ideal e a escola real". Com as crianças de quartas séries, a tarefa proposta foi um pouco mais simples. Foram distribuídos pelos estagiários desenhos mimeografados de personagens infantis com "balões", dentro dos quais as crianças deveriam escrever: três coisas que gostam, três que não gostam, três qualidades e três defeitos a respeito da escola.

A partir dos questionários, os estagiários analisaram as respostas dos alunos, discutindo com os professores das séries. A leitura das redações levou os estudantes de Psicologia a observar que a maior queixa dos adolescentes refere-se à sujeira na escola. Uma boa parte dos alunos respondeu que gosta de estudar e que vêm à escola por causa dos professores. No item "escola ideal", vários descrevem que gostariam de uma escola sem grades e com aula de natação, uma ótima cantina e banheiros limpos.

Os próprios estagiários são convidados a integrar na intervenção a sua experiência em áreas que contribuam com a tarefa a ser realizada na escola. Por

exemplo, uma das estagiárias tem formação em Educação Artística e pretende trabalhar a questão da aparência da escola com a professora da área. Da parte dos professores a queixa maior é quanto à falta de participação dos pais na escola.

No contato que tivemos em dois encontros de supervisão foi possível observar que há concepções bastante diversas em relação ao trabalho desenvolvido na área Escolar pelos estagiários. Cada grupo encontra-se num momento (distinto)de reflexão em relação aos professores e aos alunos. Um dos grupos considera que no caso desta escola, os professores criticam os pais por não participarem mas ao mesmo tempo analisa que "*a escola só chama os pais para falar mal dos filhos. Precisam apresentar a produção deles o que eles fazem*"[81]. O grupo, a partir dessa constatação, pensou na possibilidade de organizar junto com os professores um evento onde a produção dos alunos fosse apresentada aos pais.

Outro grupo está realizando o levantamento da queixa com classes de quarta série. A primeira análise feita por uma das estagiárias baseava-se não no conteúdo das respostas, mas nos erros de ortografia considerados inadmissíveis na quarta série, ou respostas que mostravam que as crianças não teriam entendido as perguntas. Comenta ainda que várias não sabem a rua onde moram e que são "crianças muito carentes". O discurso da carência cultural ainda se faz muito presente na análise das alunas.

Outro trabalho de estágio desse grupo é desenvolvido numa escola pública estadual com uma classe de multirepetentes, de 37 crianças de Ciclo Básico, na faixa etária entre 10 e 16 anos. Esta classe está situada no laboratório da escola, com uma acústica imprópria, é última sala do prédio, com uma professora que já tentou diversas vezes pedir licença-saúde, por não agüentar o barulho e a desorganização da classe. As estagiárias comentam a respeito do caderno das crianças, onde, dizem elas, grande parte não tem qualquer organização, ou uma seqüência de atividades ou

[81] Anotações de campo.

ainda qualquer correção da professora. Comentam: "*esta (a professora da classe) põe visto e não faz nenhum comentário sobre a lição*"[82] .

A proposta de trabalho a ser feita com a escola envolve, inicialmente, sugerir uma determinada organização das carteiras e o apoio às iniciativas da professora. As estagiárias discutem com o supervisor a possibilidade de contar com a coordenadora pedagógica para esse trabalho, fato considerado difícil pela supervisora, em função de conhecer essa pessoa e de ter demonstrado anteriormente dificuldade para ouvir aquilo que é proposto. A supervisora propõe que qualquer trabalho tem que supor o fortalecimento dessa professora para que possa ser ouvida entre as colegas e consiga sair desse lugar em que foi colocada[83].

A maneira como o estágio em Psicologia Escolar está estruturado, segundo sua supervisora, deixa muito claro que "*o modelo clínico não faz parte do programa*". Embora a demanda primeira das escolas seja o atendimento clínico, como analisa a supervisora, essa concepção de trabalho começa a ser discutida com as professoras ou equipe administrativa desde o início dos encontros. Um dos argumentos utilizado é técnico: como é possível atender tantas crianças, de tantas salas de aula, individualmente? Isso demandaria um tempo enorme o que não resolveria o problema eminente. O outro argumento é teórico:

[82] Anotações de campo.

[83] Participo dessa discussão, à convite da supervisora, analisando que essa classe é produto da própria escola, ou seja, formaram uma classe com todos os "problemas "das séries do Ciclo Básico com crianças que devem ter um grande número de repetências em função da faixa etária, praticamente de adolescentes. Analiso com elas o significado dessa classe estar no pior lugar, físico e institucional, da escola, a ausência de organização até das carteiras, a solidão da professora. Enfim, refletimos sobre o processo institucional que acabou constituindo essa classe na escola e as possibilidades de conversar sobre todos esses elementos percebidos nessa supervisão com a professora da classe e a coordenadora pedagógica, com o objetivo de pensar estratégias de modificação desse lugar em que a classe e a professora foram colocadas. Ou seja, a compreensão dos mecanismos institucionais que produziram a existência dessa sala de aula é um momento da análise, mas precisa ser apresentada e discutida com os professores nela envolvidos para que se possa pensar a seu respeito e ao se realizar essa análise crítica, pensar em conjunto alternativas de modificação dessa realidade.

> *"Mesmo aquelas (crianças) que vocês estão encaminhando, será que realmente elas têm um problema de aprendizagem por causa de um problema emocional? Ou eles começaram a ter dificuldade e passaram a ter um problema emocional? - Aí elas (professoras) não sabem responder".*[84]

No caso da disciplina "Psicodiagnóstico", a queixa escolar é entendida utilizando-se uma **abordagem clínica.** Durante o semestre letivo, os alunos têm a possibilidade de atender um caso de encaminhamento com queixa escolar por grupo de supervisão. Os demais casos que compõem o atendimento são de crianças com distúrbios no desenvolvimento como problemas de enurese, alimentação, sono ou ainda crianças encaminhadas pelo Hospital Universitário, provenientes de setores da Pediatria, da Hematologia e da Liga de Diabetes, por apresentarem problemas psicossomáticos.

É recente a opção da Clínica Psicológica pelo encaminhamento da queixa escolar para a área de Psicologia Escolar, dando uma ênfase menos clínica à questão, como analisa uma das supervisoras:

> *"Nós fazemos um alerta ao aluno de que este deve tomar um cuidado no trabalho, senão vira um trabalho muito curativo e temos que lidar mais a nível das instituições".*

A proposta de atendimento da queixa escolar é baseada na leitura denominada **"bio-psico-social"** em que há um destaque para a família. Uma autora que norteia essa leitura é a psicanalista Raquel Soifer, com uma abordagem da "Psicologia evolutiva", com ênfase nos transtornos do desenvolvimento infantil e na psiquiatria infantil. O processo diagnóstico é descrito como:

---

[84] Parênteses nosso.

> *"o levantamento de hipóteses a partir da queixa, de escolar também, que tem que ter por base o desenvolvimento psicológico da criança e a técnica a ser utilizada para se testada a hipótese".*

Embora a levando em conta a relação professor-aluno, a descrição da maneira como é analisada a queixa nos permite dizer que a família ainda é o eixo central de análise do caso, como afirma a supervisora:

> *"Na verdade, focalizamos mais a entrevista inicial. Na inicial, a queixa escolar é colocada, a compreensão dessa queixa dentro da Psicologia individual daquela criança dentro daquele núcleo familiar".*

As experiências vividas com as professoras e as escolas também são de qualidade diferente em função da abordagem utilizada. A professora da área de Psicologia Escolar que utiliza uma abordagem psicanalítica, considera difícil a entrada na escola em função do papel que representa: o de psicólogo clínico. Ou seja, dificilmente tem acesso à professora da criança encaminhada, em geral, conversa com a coordenadora pedagógica da escola e esta se encarrega de "*passar para a professora*" as sugestões e observações feitas pela psicóloga.

Entre os psicólogos entrevistados cuja prática de atendimento é clínica, possuem uma imagem dos professores de que são profissionais "*resistentes à mudança*", desmotivados para qualquer alteração em relação ao seu trabalho, em função de seus baixos salários e das precárias condições de trabalho.

Os professores entrevistados - que têm experiência de trabalho em escolas - possuem uma visão de que é possível realizar mudanças nas relações escolares. Entendem que as resistências dos professores são explicáveis historicamente pelo fato da escola de primeiro grau ser "*vitimizada... todas as mudanças são instaladas na escola(sic)* " e que uma prática psicológica tem que necessariamente começar em qualquer instituição educacional com os profissionais que desejem que ela aconteça.

A intervenção realizada a partir de uma abordagem institucional parte da necessidade da aceitação de professores ou educadores para que os problemas apresentados sejam encaminhados. A inserção dos professores e a construção de um

grupo de trabalho em parceria possibilita uma ampliação da compreensão da queixa escolar e uma discussão das relações institucionais que, na maioria das vezes, se refletem em muitas das práticas educativas diárias.

3.3 Os testes psicológicos e o processo psicodiagnóstico

Com relação à utilização dos testes de inteligência no processo psicodiagnóstico percebe-se uma tentativa de minimizar seus efeitos sobre a criança mas não um questionamento do instrumento em função da queixa escolar:

> *"...quando eu apresento um caso eu vou trabalhando cada etapa:*
> *- Olha, foi aplicado um WISC, a criança apresenta esse tipo de resposta. Esse tipo de resposta não responde ao que o teste pergunta, mas será que ela é coerente, (ou) não é? . Vamos comparar o resultado do WISC com a hora do jogo diagnóstico. Que tipo de atividade a criança faz. Está se mostrando inteligente, não está, ou seja, fazer esse manejo com o teste. Aí vamos ver a história de vida da criança para verificar o tipo de experiência que a criança foi submetida no decorrer da sua história de vida. Se ela estava num contexto aonde ela podia mostrar-se inteligente ou não. Por exemplo, pensar numa criança que tem uma mãe que precisa muito de um filho muito apegado a ela, muito dependente dela e que acaba não oferecendo à criança possibilidades para que ela enfrente a vida de verdade, para que ela experimente coisas. Então a mãe numa atitude superprotetora ela pode, por exemplo, estar boicotando as possibilidades de expressão inteligente da criança.*
> *A gente tenta discutir muito isso, na apresentação de um caso, os testes no resultado não somente quantitativo, mas tentar entrar numa discussão integralizando diversos casos. No WISC a gente faz uma análise qualitativa de cada sub-teste o que ele avalia, e porque a criança apresentou aquele resultado tão baixo e outra até um resultado melhorzinho".*

Ao mesmo tempo que o instrumento é valorizado há um questionamento dos resultados obtidos. Esse questionamento é fruto tanto do próprio contato com a criança quanto de uma postura teórica psicanalítica que entende haver intenções

implícitas ao discurso que precisam ser reveladas. A passagem da entrevista com uma das docentes explica essa questão:

> *"- Eu trabalho com os alunos: a gente precisa questionar o que vem pronto para a gente, esta queixa que vem formulada, esse discurso que vem fechado, esse resultado que vem bonitinho, arranjado. Ele pode estar absolutamente correto, mas é importante questionar mesmo que expectativa o ambiente está tendo com a criança: seja na família, na escola, na relação com os amiguinhos".*

Outra crítica à utilização dos testes psicológicos também é feita na área Clínica. Uma das supervisoras entrevistada considera que, em geral na formação em Psicologia, utiliza-se os testes indiscriminadamente, sem que em primeiro lugar se levantem hipóteses diagnósticas para posteriormente verificá-las, utilizando para isso um teste psicológico específico. Considera que os testes são de grande valia para a atuação do psicólogo, principalmente no início de carreira quando os recém-formados têm pouca experiência. Essa idéia é levada aos alunos pelo supervisor quando enfatiza: "*...principalmente no início da profissão, vocês pensam que é fácil fazer um análise institucional, algum instrumental a gente vai ter que ter".*

Essa análise nos parece equivocada ao afirmar que, na falta de experiência profissional, o psicólogo pode se escudar no teste psicológico, pelo fato deste oferecer já pronto o que dizer ao cliente. E, além do mais, o teste psicológico deveria ser aplicado somente por um profissional com experiência na área para, exatamente, evitar os usos e abusos que o instrumento possibita quando em mãos inexperientes.

3.4 Os laudos psicológicos e as Classes Especiais

Uma das preocupações recentes do grupo de supervisores da área Clínica está no relato das entrevistas realizadas com os clientes. A orientação dada para os alunos é no sentido de que a queixa seja descritiva, evitando a utilização de termos técnicos que pouco qualificam o que acontece com a criança e a sua relação familiar. Exemplificando esse trabalho temos o seguinte relato da supervisora:

> *"A criança apresenta "fragilidade egóica". E eu digo para eles (alunos) o que é fragilidade egóica? Vocês não entenderam e eu também não entendi nada do que está escrito aqui, então vamos ver no material da criança porque a gente consegue chegar à conclusão do que é essa "fragilidade egóica".* [85]

Essa postura tem uma relação direta com a confecção do laudo psicológico. Segundo a supervisora, é consenso entre os colegas que o laudo psicológico é um direito do paciente e portanto deve ter uma descrição do que a pessoa tem, em uma linguagem que ela entenda. O próprio termo "laudo" é substituído por "informe psicológico". Acredita-se que esse procedimento diminua o peso do laudo. Essa maneira de proceder é denominada de "feedback descritivo" e institucionalmente há um professor designado para ler os "informes psicológicos" produzidos e avaliar se estão ou não numa linguagem em que se compreenda o que está sendo dito a respeito de um paciente. Escrever nessa linguagem "interacional" é condição básica para que o aluno seja aprovado na disciplina.

Segundo a supervisora, a noção de "feedback descritivo" foi retirado dos "princípios da qualidade total" uma proposta de funcionamento empresarial em que o cliente externo (no caso da Clínica-Escola, o paciente) não pode ser envolvido num julgamento. Nesse procedimento o psicólogo não diria "a criança apresenta um Q.I. 110", mas

[85] Parênteses nosso.

> *"(...) na parte pensante, como ela está. Eu tenho que descrever essa parte pensante, o paciente seria o cliente externo, na visão empresarial e a conclusão do paciente poderia ser até que ele tem um Q.I. 110, mas nas minhas palavras não pode envolver um julgamento de valor. Ou não pode é muito forte, não deveria envolver um julgamento de valor".*

Um dos temas explorados nas entrevistas refere-se à questão dos laudos psicológicos solicitados ao psicólogo para encaminhamento de crianças para as Classes Especiais para Deficientes Mentais. Para a professora da disciplina "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem", a Classe Especial perdeu a sua identidade, sendo hoje um conjunto de crianças com vários problemas, inclusive de comportamento. Analisa que os pais pertencentes às classes populares, têm poucas opções na escolha da escola para seu filho. Embora reconheça que muitas vezes o encaminhamento feito para a Classe Especial não seja o mais adequado, é aquele que foi possível naquele momento: conciliar as possibilidades dos pais com os recursos precários da escola é sempre uma situação de difícil decisão. Os casos típicos encaminhados para avaliação, sugerindo um encaminhamento para a Classe Especial, são de crianças multirepetentes, segundo relata a profissional:

> *"Casos típicos: a professora não quer mais ficar com aquela criança na primeira série, porque já é o terceiro ano que está com ela e ela não consegue, não flui o ensino e aprendizagem, ali, entre aquela criança e aquele professor. Aí ela pede que seja feita uma avaliação. Então a gente tem até a situação escolar que a gente sabe que a criança não vai progredir numa classe com 40 alunos que a professora já esgotou o que ela tinha para dar para aquela criança. E, se a gente mandar para a Classe Especial, ela vai estar em contato com crianças que tem dificuldades muito severas e aí o que você vai fazer? Vai sugerir para a mãe procurar outra escola. Daí a mãe não tem dinheiro para pegar condução.*
>
> *Aí a gente esbarra com problemas muito sérios e que eu principalmente penso "o que eu vou fazer com isso? Como resolver esse problema? ".*

Uma das alternativas que esta psicóloga tem encontrado é conversar com as professoras de Classes Especiais, conhecer um pouco mais o trabalho que vem sendo desenvolvido, levantando informações sobre sua formação. Além disso, orienta a mãe para que não perca contato com a profissional que encaminhou seu filho e que retorne a cada seis meses para que se acompanhe o aproveitamento da criança, solicitando que a professora encaminhe um relatório sobre a criança e que seja reavaliada pelo psicólogo.

Na análise feita pela professora de estágio, a avaliação psicológica deve ser realizada por profissionais ligados ao Sistema de Saúde, ou seja, que seja feito por um psicólogo clínico.

Os encaminhamentos, embora cuidadosos, não discutem questões que o antecedem ou seja, a necessidade do psicodiagnóstico. Se o caso típico de encaminhamento envolve um "problema de aprendizagem", o primeiro passo para a sua compreensão deveria ser a investigação do que aconteceu na história escolar dessa criança que produziu o não aprendizado e em seguida verificar as possibilidades de modificar essa relação na escola. A questão da Classe Especial está diretamente ligada ao lugar da diferença na escola, seja essa diferença fruto de uma Síndrome de Down ou de uma criança que não lê e não escreve após três anos de escolarização. De como ela é entendida pela professora, pelos colegas e quais expectativas se tem a respeito dessa criança. A mesma professora conta uma experiência de integração de uma criança portadora de Síndrome de Down e que através da aceitação da classe e da professora, esta criança é aceita na Classe Comum e está se alfabetizando:

> *"Ela (a professora) não quer que tire e ele tem uma série de regalias, fica do lado dela, anda pela sala como ela faz, as outras crianças não ficam incomodadas, ele também não incomoda, e agora ele começou a ler, depois de 3 ou 4 anos. E ela está super-contente. Eu também não sei como lidar, é a primeira vez que tenho essa situação. Eu só coloquei se ele tem alguma rejeição no nível social e como é a adaptação dele. Não vejo muito problema, se ninguém rejeita, no pátio ninguém faz nenhuma diferença, na sala de aula é muito lento, mas a*

professora é apaixonada. Talvez até está entendendo o ritmo da criança. Já que a classe aceita, vamos deixar"[86].

Embora a psicóloga responsável pela disciplina de estágio não tenha até o momento trabalhado com nenhum caso semelhante, o procedimento adotado é o de considerar que a criança está vivendo um processo bem-sucedido de escolarização, está se alfabetizando, é querido pelos colegas e principalmente pela professora. E não foi preciso aplicar qualquer processo de avaliação diagnóstica para que se entendesse uma série de coisas a respeito dessa criança e que se oferecesse a ela a possibilidade de se apropriar da leitura e da escrita.

Outro aspecto levantando pela professora da área de Psicologia Escolar reside no que ela denomina de "poder médico". Ou seja, o que o médico diagnostica em relação à criança tem um peso muito grande na maneira como os pais passam a vê-la. Muitos "problemas de aprendizagem" são explicados pelos pais a partir de um parecer neurológico, em função de uma convulsão presente na história da vida dessa criança. Nesse sentido, a proposta está em analisar as lacunas dos discursos dos pais, para que possa "sair do rótulo", hábito pouco comum aos psicólogos.

A Instituição "C" passou por uma mudança curricular recente com o objetivo de atender às diretrizes propostas nos documentos apresentados pelo Conselho Federal de Psicologia. Tais diretrizes enfatizam a necessidade de ampliar o leque de abordagens psicológicas nos cursos de formação, diversificando as possibilidades de leitura psicológica na atuação profissional.

Como nas demais Instituições pesquisadas, a queixa escolar chega para atendimento, principalmente, através da Clínica-Escola. Embora haja um grande número de casos triados com queixa escolar, o procedimento de atendimento de clientes na área Clínica segue o critério de um caso de queixa escolar por grupo de supervisão de estágio. Na tentativa de diminuir a fila de espera, parte dessas queixas escolares estão sendo, atualmente, encaminhadas para o atendimento no estágio em Psicologia Escolar.

[86] Parênteses nosso.

A análise dos discursos dos professores a respeito da queixa escolar, na área de Psicologia Escolar, revela-nos a presença da convivência de várias concepções, algumas delas opostas, no mesmo programa de curso, sem que sejam apresentadas pelo professor como tais. A vertente crítica das explicações sobre o fracasso escolar convive com concepções "psicopedagógicas" e psicanalíticas a respeito das causas dos "problemas de aprendizagem".

Quanto à intervenção do psicólogo, proposta pelo curso de Psicologia Escolar, é de caráter clínico, com atendimento individual de casos, enfatizando as explicações psicanalíticas e psiconeurológicas. Essa proposta inclui o professor enquanto profissional que precisa ser orientado para lidar com o "aluno-problema".

Esta concepção de atendimento à queixa escolar diverge da apresentada no estágio da mesma área. Pois, segundo a professora entrevistada, "o modelo clínico não faz parte do programa". Os estágios são realizados em instituições escolares e educacionais não-escolares, estruturando-se a intervenção psicológica a partir das solicitações trazidas pelas escolas ou creches. Dessa maneira, há uma diversidade de trabalhos de estágio, no qual cada grupo realiza o seu projeto de intervenção e busca material bibliográfico e técnico para realizá-lo.

Na área Clínica, a queixa escolar é atendida numa perspectiva clínica, de abordagem psicanalítica, com base no conceito de fatores "bio-psico-sociais" que formam a estrutura de desenvolvimento psicológico, com destaque para o papel desempenhado pela família.

Os questionamentos presentes entre os professores em relação aos testes psicológicos centram-se: a) na maneira como os testes são utilizados, reiterando para os alunos a importância da análise qualitativa dos testes de inteligência; b) na escolha indiscriminada de testes, sem que se construa, previamente, hipóteses diagnósticas.

Os professores que apresentam uma abordagem psicanalítica, na área de Psicologia Escolar, questionam os resultados do teste de inteligência, no sentido de que por trás de uma "performance" adequada ou de um discurso coerente, pode haver "intenções implícitas" que precisam ser desveladas.

Com relação aos laudos psicológicos, as preocupações recentes residem na **forma** como são apresentados, com ênfase na descrição do que se passa com o cliente, evitando utilizar termos técnicos. Essa maneira de analisar os laudos

psicológicos não questiona, porém, a necessidade ou a validade de sua realização, no caso da queixa escolar.

Os questionamentos aos laudos são feitos por professores ligados à área de Psicologia Escolar. Principalmente quando os laudos psicológicos são pedidos para encaminhamentos para as Classes Especiais. Os professores da área consideram que as Classes Especiais perderam a identidade: de classes com atendimento individualizado para "depósitos" de crianças, adolescentes e adultos. Essa precariedade, no entanto, não tem evitado os encaminhamentos, como analisa uma das professoras. Seus critérios para fazê-los baseiam-se nos seguintes pontos: realização de visitas às salas de aula antes do encaminhamento e solicitação aos pais para que retornem dentro de seis meses para contarem os progressos da criança nessa classe.

Essa posição não é unânime entre os professores da mesma área. Na disciplina de estágio, a proposta da professora centra-se na manutenção da criança na Classe Comum, desde que professores e classe estejam de acordo e aceitem a criança portadora de deficiência.

4. Apresentando a Instituição "D".

4.1. As concepções de queixa escolar presentes nos programas de curso

Na Instituição "D", dois conjuntos de disciplinas atendem a demanda de crianças com dificuldades escolares, são eles o conjunto da área "Educacional" e o conjunto de disciplinas de "Psicodiagnóstico". Cada um desses conjuntos de disciplinas tem o seu coordenador e um grupo de professores de estágios.

O conjunto de disciplinas que compõe a área "Educacional" é de caráter obrigatório, composto de três disciplinas teóricas e estágio supervisionado em instituição educacional. Este núcleo de trabalho é formado por professores de vários Departamentos com concepções teóricas diversas, ou seja, "*não tem uma abordagem que marque o grupo todo*", nem tampouco o trabalho de estágio com

uma demanda específica. Ocorre, portanto, que, pelo menos durante um semestre, os alunos têm uma experiência de diagnóstico e uma breve intervenção em uma instituição educacional.

O estágio é o centro do trabalho realizado junto às disciplinas e o tema gerador das disciplinas e do estágio é o "processo diagnóstico":

> *"Se na clínica ele vai fazer o diagnóstico do paciente individual, ou da família, na instituição educacional ele também entra para focar a questão do diagnóstico da instituição. Ou se ele tem uma queixa específica, um pedido específico para fazer um trabalho qualquer, o 4o. ano estaria mais voltado para o levantamento do dado, do diagnóstico da situação. Não que não implique que ele não faça um trabalho de intervenção também. Não fica só na coleta de dados, na reunião desses dados, na devolutiva, para a instituição. Ele até faz algum trabalho. Mas a tônica seria a questão do diagnóstico".*

As disciplinas da área de educação enfocam: a relação entre escola e sociedade numa perspectiva crítica, a questão das instituições educacionais e o processo de socialização.

O primeiro curso da área Educacional tem como objetivo a realização de um debate crítico com os alunos a respeito do processo educacional, desvelando seus aspectos ideológicos. O processo de análise e de crítica tem como ponto de partida o próprio estágio, ou seja as instituições educacionais, apontando soluções para os principais problemas encontrados. Os autores citados são sociólogos de concepção crítica.

O segundo programa de curso da área de educação tem como centro a análise institucional de instituições educacionais, cujo objetivo é levar o aluno a refletir e debater criticamente sobre possibilidades de leitura e diagnóstico do cotidiano institucional, tendo como autores indicados Bleger (1984), Ezpeleta (1986), Patto (1990), Penín (1989), Saidon (1987), dentre outros.

A terceira disciplina desse conjunto tem como objetivo geral subsidiar formas de intervenção em diferentes etapas do processo de socialização, numa perspectiva construtivista e crítica, abordando como temas: a escolarização e o fracasso escolar,

a questão do brincar e suas diferentes concepções, tendo como autores indicados Gatti (1981), Ferrreiro (1985), Macedo(1992), dentre outros.

Cada conjunto de disciplinas tem um coordenador, um professor da área que tem como funções:

> *"estar organizando o funcionamento do grupo, promover as reuniões de integração, permitir contato, discussões das questões, estar promovendo reuniões, fazer uma ponte com a coordenação de cursos, com a direção da faculdade, para estar viabilizando o trabalho durante o ano, nesse período. Os grupos são interdepartamentais o que é considerado positivo pelos professores entrevistados pelo contato com outros colegas de outros departamentos, com diferentes abordagens teóricas e práticas".*

São formados semestralmente vários grupos de supervisão com oito alunos cada um. Os principais objetivos da área de educação são:

> "(...) *que o aluno do quarto ano conheça a realidade educacional em seus vários níveis e instituições, analisando as práticas que ali ocorrem como produtoras ou não de saúde, que conheça as práticas do psicólogo na instituição educacional, reconhecendo o processo e o fenômeno psicológicos e as atuações psicológicas correspondentes. Que ele construa um projeto de intervenção e intervenha na instituição educacional"*.

As disciplinas trazem questões gerais da área, têm apenas duas horas/aula semanais, necessitando que o professor de estágio contribua com a escolha de leituras específicas sobre questões que aparecerem durante a atuação em instituições educacionais. Ou seja, o professor tem um duplo papel: coordenar os estágios e indicar leituras que subsidiem a atuação do aluno na instituição.

Na área de **Psicologia Clínica** o conjunto de disciplinas pesquisado é denominado "Diagnóstico Psicológico". Este currículo é apresentado para o quarto ano da formação (8o.período) e compreende três disciplinas. As disciplinas têm como objetivo dar subsídio teórico para o estágio de atendimento que o aluno do 4o

ano fará junto à Clínica Psicológica. Os estagiários em psicodignóstico não participam do processo de triagem dos clientes, este é feito por profissionais ligados à Clínica- Psicológica.

As disciplinas desta área foram reformuladas em 93 e as mudanças ocorreram principalmente em função da constatação de que os professores da área tinham, quase que na sua totalidade, uma formação psicanalítica, o que dava ao processo psicodiagnóstico um único tom na abordagem a ser trabalhada com os alunos. Essa constatação fez com que fossem introduzidas novas linhas de leitura teórica para o processo psicodiagnóstico: a Comportamental e a Fenomenológica, além da Jungiana.

Sendo a diversidade de abordagens um dos princípios que norteia este conjunto de disciplinas, a entrevistada, professora que atualmente coordena os trabalhos deste grupo de professores, considera que as suas afirmações não refletem o grupo como um todo e que há diferenças entre os profissionais. Segundo afirma, uma das diferenças está entre aqueles que têm sua prática clínica desenvolvida apenas em consultórios privados e os profissionais que simultaneamente também trabalharam em instituições públicas. A experiência institucional, permite que o profissional abdique de alguns dogmas e enquadres ditados pelas linhas teóricas:

> *"(...) acho que ele se vê colocado diante de situações que, se ele não fizer investigações que incluam essa situação mais ampla, ele falha no reconhecimento de todos os fatores interveniente na situação"*.

A disciplina que apresenta o processo diagnóstico tem como objetivos desenvolver **o pensamento clínico** através da tarefa do psicodiagnóstico e atitudes e reflexões a respeito do processo psicodiagnóstico, possibilitando a compreensão da situação psicológica do cliente e a tomada de decisões sobre o encaminhamento necessário.

Nessa disciplina são apresentados três modelos de diagnóstico: o psicodinâmico, o fenomenológico e o comportamental, assim como uma discussão sobre o parecer psicológico envolvendo questões técnicas e éticas. São apresentadas também as diretrizes técnicas do atendimento às crianças, adolescentes e adultos, referindo-se ao papel da anamnese, da entrevista dirigida com adultos, a hora lúdica

como instrumento diagnóstico, e questões sobre a "síndrome da adolescência normal" e suas implicações para o psicodiagnóstico.

Num terceiro momento da disciplina procura-se trabalhar com os alunos as "*contribuições para o raciocínio clínico no diagnóstico psicológico*". Fazem-se presentes os principais aspectos que devem ser considerados para se construir um psicodiagnóstico em relação ao encaminhamento feito. Para as responsáveis pelo curso, os aspectos que devem ser considerados para compor um diagnóstico são: as funções da família, a forma de apresentação do motivo de consulta, destacando-se o sentido do sintoma e as "desordens escolares". Outro aspecto destacado trata-se das estratégias que o psicólogo deve lançar mão para investigar o caso: os testes psicológicos, as situações de observação, a visita domiciliar, a visita à escola, o contato com profissionais de outras áreas e a solicitação de exames complementares. Composto esse quadro, passa-se à elaboração do diagnóstico e prognóstico assim como um processo de tomada de decisões quanto à orientação do caso e a hierarquização dos encaminhamentos.

Embora ainda nesse programa as questões escolares sejam consideradas como "desordens escolares" e tratadas como sintoma de problemas emocionais de outra natureza, podemos observar que do ponto de vista metodológico há uma ampliação do contexto que passa a ser objeto de investigação do psicólogo: as visitas domiciliar e escolar, o contato com outros profissionais.

No segundo programa deste núcleo, a ênfase é dada nos fundamentos dinâmicos que dão sustentação teórica ao psicodiagnóstico, abordando quais são os fatores que contribuem na constituição do psiquismo, assim como do "processo de adoecer", destacando as funções parentais, o Édipo Estrutural, as estruturas clínicas da neurose, da psicose e da perversão e a adolescência. A teoria que permeia tal conteúdo é a Lacaniana. Também são apresentados nesse momento da formação quatro visões de psicodiagnóstico: a Psicanalítica, com autores como Freud, M.Klein, Françoise Dolto; a visão Comportamental, a Fenomenológica e o Diagnóstico da Família (sistêmica).

Uma terceira disciplina do núcleo considera as bases neurológicas para a realização do Psicodiagnóstico em que o objetivo é ao enfocar o diagnóstico diferencial das patologias orgânicas e dar conhecimentos básicos de clínica neurológica. Na programação afirma-se que a abordagem é eminentemente prática,

ou seja, a análise teórica é realizada a partir de discussão de casos clínicos. No conteúdo programático, são considerados como patologias: as epilepsias, síncopes e distúrbios de equilíbrio, cefaléias, meningites, distúrbios do sono, estados confusionais e demências orgânicas do adulto, distúrbios dos movimentos, acidentes vasculares cerebrais e os distúrbios de aprendizagem. A bibliografia utiliza manuais de neurologia tanto de autores nacionais como estrangeiros.

Embora o programa não enfatize a abordagem utilizada, podemos considerá-la através dos temas do curso e da bibliografia como uma abordagem médica, centrada, portanto em causas orgânicas ou distúrbios neurológicos. É importante ressaltar que dentro dessa abordagem também são tratados os "distúrbios de aprendizagem". Como mostraremos em levantamento feito nas Clínicas-Escola, os problemas ou distúrbios de aprendizagem que chegam ao atendimento psicológico estão distante de serem causados por problemas orgânicos, mas são principalmente fruto de desencontros entre a escola e as crianças ou, ainda, de processos de alfabetização equivocados. O que é diferente dizer da presença de "dificuldades de aprendizagem" em função de síndromes ou problemas neurológicos e/ou degenerativos. Esses últimos, sem dúvida, têm um componente orgânico definido e, portanto, necessitam de um acompanhamento psicológico específico.

4.2 As concepções presentes no atendimento à queixa escolar

Com relação à queixa escolar, os estágios realizados nas áreas de Educação e Clínica acontecem a partir do quarto ano do curso de formação de psicólogos.

Na **área Escolar**, os estágios aconteciam, até o ano de 1994, principalmente em instituições educacionais como a Fundação do Bem-Estar do Menor (unidade de atendimento a adolescentes e bebês), Centros de Juventude (atendimento a crianças e adolescentes), creches, Casa Abrigo (atendimento a crianças e adolescentes), dentre outras. A coordenadora do curso nos fala que os estágios historicamente vem se constituindo em função da experiência de trabalho dos professores por ele responsáveis. Tais professores não trabalham diretamente com questões ligadas ao processo de escolarização ou a "dificuldades de aprendizagem", assim sendo, as experiências de estágio ligadas especificamente à escola são recentes e desenvolvem-

se com um professor que possui formação na área. O trabalho realizado pelos alunos nas instituições é supervisionado semanalmente pelos professores da área.

A entrevista com a coordenação da área de Educação, permite-nos dizer que o trabalho desenvolvido inclui tanto a leitura crítica da relação escola-sociedade, quanto a análise dos processos institucionais presentes na relação educacional. A dificuldade está em, dada a compreensão dos processos sociais através de uma leitura crítica da educação e a análise das relações institucionais presentes em creches, Centros de Juventude e instituições asilares, como construir uma prática crítica de atuação? Como articular conhecimentos que são provenientes de vertentes teóricas críticas e outros que defendem a psicogênese ou os processos sociais de interação?

A leitura institucional pareceu-nos como a concepção que atravessa as diferentes abordagens teóricas que explicam a queixa escolar. Esse fato pode ser observado através dos depoimentos dos professores da área. Alguns dos trechos da entrevista com a professora da área de Educação apontam para uma leitura institucional que desloca a análise dos problemas de aprendizagem da criança para as relações escolares:

> *"Quando estivemos (na escola), estavam todos os professores reunidos e a gente percebia que era por uma solicitação do diretor. ..Os professores só colocaram os problemas que tinham quando o diretor pediu para que eles falassem. Foi interessante que, na minha visão, a demanda era essencialmente clínica...Era um rol de alunos com problema. Em nenhum momento eles colocavam qualquer questão relacionada à atuação deles que pudesse estar alterando qualquer questão relacionada com a aprendizagem"*[87].

A leitura institucional das causas dos encaminhamentos pode ser constatada através desse trecho apresentado pela coordenadora, cuja abordagem da queixa escolar é construtivista:

[87] Parênteses nosso.

> *"No Centro de Juventude, onde eles fazem o estágio, é freqüente a queixa de agressividade...O que o aluno acaba identificando é que em geral o profissional é mal preparado, são pessoas que têm pouca formação para estar lidando com crianças, em geral a instituição é assistencialista, a direção tem uma preocupação geral de estar alimentando a criança, de estar fornecendo um lugar onde ela fique quando não está na escola. A preocupação mais educacional acaba não havendo. Então surge esse tipo de demanda, o estagiário tenta diagnosticar de onde está surgindo esse tipo de coisa e ele faz um trabalho de orientação com os profissionais que ficam com as crianças. E, às vezes, com a direção, para estar contanto o que está acontecendo ali. Às vezes, os estagiários trabalham também com as crianças até para poder estar discutindo uma orientação com o professor. É importante esse contato com a criança".*

Embora com formações teóricas distintas, as duas atuações apresentam a mesma leitura institucional, não depositando sobre a criança a causa dos problemas escolares, mas procurando compreendê-los a partir do processo institucional. As práticas de intervenção é que se tornam a partir daí, distintas. A professora, cuja formação é em Análise de Comportamento, afirma que um dos principais instrumentos de trabalho com os professores são os registros de comportamentos, tanto em sala de aula como em outros locais da escola. Os registros realizados são objeto de discussão com os professores envolvidos: apresentar para a professora as relações estabelecidas em sala de aula -"*que normalmente ela não se dá conta de ter*"- faz com que se modifiquem muitas das atitudes consideradas como causadoras de "problemas de aprendizagem":

> *"Quando você vai discutir com a professora a teoria que está por traz e se ela alterar o comportamento dela terá outras conseqüências..., a gente volta a observar e mede de novo. Aí a gente vai mostrar para ela:*
>
> *- "Aqui você estava fazendo isso e o aluno fez isso, agora você mudou aqui e o aluno mudou também".*
>
> *Isso é uma coisa que, para a professora, não tem nada mais reforçador. Quando ela consegue identificar como ela está mudando o aluno. E o que acontece, se a gente não tem essa medida, por ex., quando o comportamento é muito aversivo para ela, não identifica a mudança. O nosso termômetro é a observação".*

Na área Clínica, para a coordenadora das disciplinas de Psicodiagnóstico, é veiculada a crítica à concepção em relação à queixa escolar de que

> "*todo problema escolar é um problema de ordem psíquica... cada vez mais, nos últimos dez anos, aproximadamente, a ênfase grande, o desenvolvimento grande que vem ocorrendo nessa esfera do trabalho do psicólogo junto à escola, na esfera escolar, despatologizou, ou pelo menos vem fazendo esse processo;* ***despatologizou, em grande parte a questão de que o problema de aprendizagem era um problema que estava localizado em um aluno que não consegue aprender*****"[88].**

Acredita, portanto que a Psicologia Clínica tenha superado a visão de que se o aluno tem "problema de aprendizagem", o psicólogo deveria aplicar uma bateria de testes, de nível intelectual, psicomotor, ver a falha e propor terapias de reabilitação, psicomotricidade e psicopedagogia. E acrescenta que a maioria dos problemas de aprendizagem tem, atualmente, maior resolutividade no âmbito da própria escola.

Para a psicóloga, quando chega à Clínica um caso de "problema de aprendizagem", o psicólogo deve ter conhecimento da esfera pedagógica que envolve a questão, a relação professor-aluno, como o aspecto afetivo se faz presente na aprendizagem. Embora considere esse contexto, a entrevistada continua sua análise centrando a questão na relação familiar, no sentido que deve ter na família um "problema de aprendizagem escolar", partindo da hipótese de que essa função parece preceder o problema escolar, e nesse sentido, afirma logo em seguida à análise do contexto escolar:

> *"a primeira questão que o psicólogo deve se colocar, ...é que* ***função ocupa naquela família aquela criança ser destacada como alguém que tem determinado tipo de problema*** *que nesse caso é por acaso, não é por acaso, porque tem um sentido, mas que acaba sendo naquela situação a dificuldade de aprendizagem, para outra criança as somatizações, para outra criança vai ser..."*[89].

[88] Grifo nosso.

[89] Grifo nosso.

Essa concepção, sem dúvida, avança no sentido de não depositar na criança o problema de aprendizagem, mas transfere a análise das causas das dificuldades escolares da esfera individual para a esfera familiar:

> ”*o psicólogo clínico não vai mais em busca de onde está a falha no menino... mas que função está ocupando esse sintoma de distúrbio de aprendizagem para esse menino, essa criança, ou essa criança entendida dentro desse contexto familiar... a criança dentro desse contexto escolar*.

Mas se analisarmos o discurso da entrevistada podemos verificar que, embora o contexto escolar seja citado como importante, a análise dos problemas de aprendizagem não inclui de fato a escola, pois a pergunta “***que função está ocupando na vida daquela criança esse distúrbio de aprendizagem***” solicita um tipo de investigação que centrar-se-á nos significados que a criança atribui ao fato de não aprender. O que poderia romper com essa concepção seria uma pergunta de outra natureza; ou seja,: o que acontece na escola que produz uma criança que não está se alfabetizando, ou que não presta atenção às explicações sobre o ditado, ou ainda não consegue resolver adições simples em Matemática? Mas tais perguntas não aparecem na análise clínica dos distúrbios escolares, e sim

> “*há de se perguntar ainda* ***se há dificuldades que são próprias de determinada criança, se apresenta um quadro de distúrbio de desenvolvimento****, então você não pode descartar esse tipo de hipótese, tem que investigar isso*”[90].

As perguntas, longe de se aproximarem do que acontece no contexto onde a queixa é produzida, ou seja, na escola, voltam-se para a busca de causas orgânicas

[90] Grifo nosso.

ou neurológicas. O modelo médico de diagnóstico é ainda muito presente no olhar do psicólogo clínico; a busca de patologias, embora criticada, acaba fazendo parte integrante do trabalho psicológico. Esse retorno às patologias aparece claramente no discurso psicológico:

> ”*Acho que* ***o psicólogo clínico é alguém que deveria estar instrumentado para saber discriminar quadros neurológicos e de distúrbios de linguagem que interferem sobre o processo de aprendizagem,*** *porque eu entendo que o diagnóstico tem uma função de indicação terapêutica…*”.[91]

O discurso clínico, em muitos momentos, oscila entre o modelo médico de compreensão da realidade e o modelo “psicopedagógico”. Pois, ora a prática “psicopedagógica” é considerada como um avanço na compreensão dos distúrbios de aprendizagem - chegando a entrevistada a citar o trabalho de Sara Paín, como um modelo na área que se convencionou chamar de “Psicopedagogia Clínica” -, ora se volta às explicações médicas. Com medo de deixar de reconhecer patologias “*comer uma barriga dessa sobre a criança*”, dedica-se uma disciplina do curso inteiramente ao estudo das patologias, incluindo entre elas os “problemas de aprendizagem” enquanto um fenômeno da mesma natureza de uma epilepsia.

Essa oscilação se faz presente quando se propõem também estratégias de investigação que incluem a visita domiciliar e escolar, por exemplo,

> “M*esmo olhando clinicamente para aquela situação, sempre se recomenda a integração com a escola de um modo geral. Você vai armar na sua relação com a escola, que estratégia você vai usar”.*
>
> *Essa coisa de trabalhar em conjunto com a escola é muito enfatizada. Tanto no sentido de ir antes colher o dado:*
>
> *-Olha, o que está acontecendo, me fala desse aluno, que é esse aluno, é possível observar, não é possível observar”.*

[91] Grifo nosso.

A inclusão da escola prevê, inclusive a realização de uma "entrevista devolutiva"[92] para o professor dizendo*:*

"*-Bom, vamos discutir juntos as conclusões a que nós chegamos, como é que podemos manejar essa situação, como é que podemos contribuir, interferir, etc*".

Na área Clínica, a concepção de diagnóstico psicológico que norteia a composição das disciplinas desta área baseia-se na construção de um "raciocínio clínico":

> *"saber fazer uso do* ***pensamento clínico****, que significa usar do seu referencial teórico para pensar aquela determinada situação que está sendo trazida como um motivo de consulta*"[93].

Ou seja, o cliente traria um motivo manifesto que encobre outras questões mais profundas. Para chegar até elas o psicólogo precisa fazer uso de seu referencial teórico, utilizando estratégias de investigação entre as diversas que possui. Nesse sentido, as estratégias não se restringem aos exames psicológicos, ou seja, à aplicação de testes psicológicos. O que deve nortear a escolha do instrumento psicológico de avaliação é o conjunto de hipóteses que o psicólogo levanta *a priori*. Assim sendo,

> "(...) *implica no psicólogo não ficar preso só à situação de quatro paredes no consultório, mas também ir atrás e conhecer os elementos daquela situação onde está sendo referida. Visita domiciliar, contato com a escola, observação do aluno em escola, conversa com a*

[92] Na área Clínica, denomina-se "entrevista devolutiva" ao momento em que o psicólogo apresenta o diagnóstico do caso e os encaminhamentos propostos.

[93] Grifo nosso.

> *orientadora e a professora, todas essas a gente entende que são estratégias de investigação que deveriam ser recursos utilizados pelo psicólogo"*

Com relação à queixa escolar, na área Clínica, há críticas quanto ao papel desempenhado pela Psicologia e pelas escolas. A coordenadora da Clínica-Escola considera que a escola atribui todos os problemas que possui às crianças, ou melhor, "*à Psicologia dessa criança*". Considera que a

> *"divulgação da Psicologia em geral, foi uma faca de dois gumes, ela ampliou horizontes mas também permitiu que você dissesse:*
> *- Essa criança tem problemas psicológicos e como ela tem problemas psicológicos, não rende".*

Nessa entrevista, a coordenadora analisa as consequências familiares e para a própria criança do "rótulo de problemas de aprendizagem", fazendo com que os pais vivam procurando saídas alternativas para o filho, através de tratamentos especializados, que raramente dão certo:

> *"A vida vira um inferno. Ele(a criança em questão) não quer ir, tem que levar, a escola chama toda hora, aí a escola manda para a psicopedagoga, para fonoaudióloga, a fonoaudióloga diz que a outra está atrapalhando o trabalho, aí eles concluem que o melhor é fazer psicoterapia, aí você vai na psicoterapeuta e a psicopedagoga diz:*
> *-"Olha eu não posso mais trabalhar com ele porque interfere no meu trabalho".*
> *Aí você não sabe se faz uma e não faz outra. E eu vivi essa experiência com todas as minhas amigas que tiveram filhos com problemas na escola. Pouquíssimas vezes você houve assim:*
> *-"Vamos ver o que nós podemos fazer".*
> *De modo geral você é chamado porque seu filho é problema".*[94]

[94] Parênteses nosso.

Analisa que uma atuação de caráter mais "psicopedagógico" se, por um lado, não vai "*mudar estruturas psicológicas*", por outro, dá à criança um apoio nas atividades escolares, evitando que a criança viva uma situação de "marginalidade" **do** e **no** contexto escolar. Nesse sentido analisa a entrevistada:

> *"Porque isso vai gerando com que essa criança vire marginal. Porque daqui a pouco ela não pode mais ir para a escola, ou ela continua na escola e não tem mais condição, ela não é aceita por aqueles da idade dela, ou é aceita de uma forma jocoza. Se ela vai para outra classe ela não se aceita com os alunos da classe dela porque os interesses deles mudaram eles só têm em comum o mesmo nível pedagógico, o resto não. Ele não se aceita com esses limites. Quando eles não conseguem mais ir para a escola ele não tem mais ninguém ele vira um marginal, porque todo mundo vai para a escola. Só não vai para a escola quem? Marginais, os delinquentes, o que está à margem".*

Na área de Psicologia Escolar, para que o trabalho de intervenção de fato aconteça na escola, o procedimento adotado é o de realização de vários contatos com os professores e com a escola, fortalecendo relações de confiança mútua, para então realizar observações em sala de aula. Ao mesmo tempo, a professora atua junto à direção e coordenação pedagógica, avaliando o trabalho realizado entre o estagiário e o professor. Essa avaliação é apresentada aos alunos de Psicologia durante os encontros de supervisão. Embora a intervenção não seja prevista no currículo do quarto ano, para a professora coloca-se uma questão ética: como realizar um trabalho de análise sem dar alguma coisa em troca para a escola? Essa reflexão tem possibilitado que algumas atuações breves e pequenas sejam feitas, introduzindo a possibilidade de ampliação desse trabalho num momento seguinte. A realidade da escola ou de qualquer outra instituição suplanta os projetos de formação, colocando em pauta a discussão do alcance e dos limites do trabalho psicológico no curso de Psicologia, exigindo que adaptações curriculares sejam feitas .

O objetivo principal dos estágios reside na problematização do fracasso escolar, na análise das contribuições dos agentes escolares na produção do fracasso/sucesso escolares e na caracterização do momento de entrada da criança na escola.

A busca de alternativas de atuação a partir de uma leitura crítica faz com que se valorizem os depoimentos de profissionais ou os relatos de pesquisas de psicólogos que atuam diretamente em creches, instituições públicas como a Fundação para o Bem-Estar do Menor e ainda com professores da Rede Pública.

Se, por um lado, o conjunto de disciplinas da área de Educação procurou abordar a questão educacional e sua relação com a Psicologia sob diversos aspectos, por outro, os estágios refletem a formação teórica de seus professores e sua experiência com a prática educacional.

Essa constatação é feita tanto pela coordenação do núcleo de disciplinas quanto pela professora entrevistada. Apenas uma das professoras oferece atualmente estágio em escolas, participando em escolas pertencentes às três redes: privada, municipal e estadual. A diversidade de redes escolares possibilita, segundo ela, a realização de um trabalho comparativo.

A atuação com professores de primeiro grau é planejada a partir de visitas à escola e entrevistas iniciais. Estas visitas têm como objetivo entender mais claramente qual a demanda da escola e ao mesmo tempo estar atento à observação, à organização e ao funcionamento da escola para compreender os processos e relações que gerem os problemas apontados. No caso desse grupo de estagiários, a professora propõe intervenções no sentido de não extinguir, entre os educadores, determinados comportamentos que deveriam ser fortalecidos.

Na área Clínica, através das disciplinas de Psicodiagnóstico concretiza-se o primeiro momento em que os alunos têm a experiência do atendimento clínico,

> "*é o primeiro momento em que pensando enquanto psicólogo clínico ele tem ênfase sobre a importância desse tipo de estratégia como usada na investigação do diagnóstico*".

A maior preocupação neste momento da formação não está em analisar a neurose ou a psicose, mas em desenvolver um pensamento clínico, como esse pensamento se constrói e, nesse sentido, a importância reside nas perguntas:

> "*que questões estão envolvidas na entrevista inicial, quais as questões envolvidas na entrevista devolutiva? Que questões você deve considerar para o seu planejamento e atendimento de um caso? Por que é queixa escolar? Que momento é esse que um caso chega para diagnóstico psicológico?Quando há indicação?"*.

As estratégias de investigação devem, segundo a entrevistada, ser sempre guiadas pela demanda. Se a demanda vem dos pais em relação à aprendizagem escolar, por ex., considera fundamental uma entrevista com a orientadora educacional para obter informações a respeito da criança nessa escola. Se essas informações vêm no sentido de que a criança vai bem, não haveria sentido para observá-la na escola ou falar com a professora. Mas se a demanda vem da escola, esta tem que ser necessariamente incluída: "*eu tenho que incluir a escola nessa investigação... Então, talvez o meu trabalho de investigação vai ser muito mais freqüente junto à escola do que isolando aquela criança".*

4.3 Os testes psicológicos e o processo diagnóstico

Com relação aos instrumentos de investigação psicológica uma crítica é feita em relação à utilização dos testes, embora haja divergências entre os professores da área Clínica. Considera a entrevistada que o consenso reside na crítica à concepção de que as informações dadas pelos testes são valores absolutos que medem inteligência motricidade, etc. Considera a coordenadora da área que há um consenso de que, dependendo do uso feito, os resultados dos testes psicológicos podem estigmatizar o sujeito. Quando utilizados como instrumentos de pesquisa, os testes de inteligência, psicomotores e de habilidades podem ser importante instrumento para "*conhecer como esse sujeito está no seu processo de conhecimento cognitivo"*. Os testes projetivos, por sua vez, não correriam o mesmo risco de serem mal usados.

Considera a entrevistada da área Clínica que

> *"O uso de exames psicológicos... é uma das estratégias de que o psicólogo deve dispor, é um instrumento, uma ferramenta que ele tem.*

> *Mas de que através de seu discernimento, do pensamento clínico que ele aplica àquele caso, através das hipóteses que ele levanta é que vai eleger as estratégias de investigação".*

O questionamento que a professora da área Clínica considera fundamental refere-se à queixas "clássicas", isto é "*repetiu quatro vezes na escola a primeira série, você aplica um WISC, faz um laudo e manda para a Classe Especial*".

Considera que os testes atualmente não são mais compreendidos como instrumentos reveladores de um mundo absoluto de habilidades e capacidades de determinada pessoa, mas sim "*hoje, envolve uma análise muito mais rica que é integrada nessa perspectiva mais ampla...**de que o distúrbio de aprendizagem pode se apresentar na forma de um sintoma que revela um distúrbio mais amplo***"[95].

4.4 Os laudos psicológicos e as Classes Especiais

No caso da solicitação de avaliação para as Classes Especiais, o cuidado do psicólogo deve ser maior em relação ao pedido da escola. Analisa a entrevistada da área Clínica que o se pede ao psicólogo é que aplique um teste de nível intelectual e que através dele se possa dizer se essa criança precisa ou não de uma escola especializada. Considera que o psicólogo ao responder positivamente a esse pedido está caindo numa "armadilha" pois ao invés de estar ajudando no processo de aprendizagem dessa criança, contribui, isto sim para a exclusão da criança do sistema escolar:

> " *E ao psicólogo clínico cabe não cair nessa armadilha. Porque isso é uma armadilha, você legitimar, através do seu laudo psicológico, aplicar um teste de Q.I., que vai dar resultado baixo mesmo, a gente já sabe e antemão que vai dar resultado baixo, aí você legitima todo aquele discurso da escola e exclui a criança do sistema escolar. Essa é a armadilha que o psicólogo clínico se vê freqüentemente colocado quando chega a ele uma queixa escolar*".

[95] Grifo nosso.

Com relação aos laudos, a professora da área de Psicologia Clínica considera que modificou sua compreensão a respeito dessa questão. Há algum tempo atrás considerava que o laudo psicológico não deveria ser dado ao cliente. Atualmente orienta seus alunos no sentido de que os laudos: a) sejam lidos e discutidos com o cliente; b) tenham seu conteúdo apresentado por escrito para os ais e para a escola; c) não utilizem afirmações que venham a estigmatizar o cliente; d) tenham como preocupação central responder a demanda feita; e) não acrescentem aspectos que não se refiram à demanda; f) deixem claro as limitações quanto à sua validade. Ou seja, *"mostrando a mutabilidade do sujeito, de que aquilo não é uma coisa prognóstica, principalmente criança, para o resto de sua vida".*

No caso da queixa escolar, as experiências de discussão do laudo psicológico com a professora ou a coordenadora têm se apresentado como uma atuação importante. Analisa a professora da área de Psicodiagnóstico:

> *"Além de você levar um relatório por escrito para ficar constando no prontuário da criança, se essa for a solicitação da escola, é muito de você trabalhar nessa solicitação viva, de você estar expondo as conclusões que você chegou e sobre o que você se sustenta e quais as coisas que juntos escola e psicólogo clínico podem estar pensando sobre o manejo daquela situação para a criança, envolvendo tanto decisões de ordem pedagógica, uma mudança de classe às vezes, uma mudança, ou reforço escolar que a própria escola tem.*
>
> *Ou ainda, um trabalho de orientação com a professora, que a própria orientadora pode fazer a partir desses dados, quando particularmente está muito concentrado na relação professor-aluno.*
>
> *Como esse trabalho é feito, o laudo tem um outro respaldo. Eu acho ruim quando vai um laudo seco, por escrito que você não teve oportunidade de discutir.*

A demanda, na medida que é formulada, precisa ser atendida, mesmo que seja um caso que não necessite de um atendimento terapêutico, pois considera a entrevistada que "*quando o caso chega para o psicólogo clínico, ele já se*

transformou numa situação clínica. Eu acho que ele tem que ser examinado clinicamente até para desconstruir que aquilo tenha um sentido clínico”..

4.5 A formação do psicólogo e a queixa escolar

Os entrevistados consideram que o currículo do curso de Psicologia como um todo tem como preocupação o sujeito no contexto social, ou seja “*muitas vezes é sobre a situação que você tem que fazer um certo manejo e não sobre o sujeito, acho que isso vem sendo construído desde o primeiro ano”.*

Na área Escolar, uma das preocupações dos professores está em que o estágio seja vivido pelos alunos como uma experiência positiva, em que consigam realizar algum trabalho que de fato seja benéfico tanto para a instituição como para o aluno. No caso desta professora, sua proposta de estágio partiu de experiências em escolas mais estruturadas e que solicitam uma intervenção mais pontual, para num segundo momento propor um trabalho de estágio em instituições com demandas mais difusas e que necessitam de um trabalho muito mais demorado e aprofundado. Essas experiências positivas propiciaram que o aluno tenha uma relação de maior confiança em sua capacidade de trabalho, uma experiência positiva que pode ser replicada em outras atividades institucionais. A escolha dos estágios tem um caráter pedagógico. Essa preocupação acontece em função de episódios limite que ocorrem com alunos em instituições cujas relações estavam profundamente deterioradas:

> *“ Tive duas alunas que trabalharam na FEBEM e no primeiro dia que elas chegaram lá, jogaram fezes em cima delas. Sabe, eles já têm aquele preconceito todo contra a instituição... Como é que trabalho com esse aluno? Eu não sei se a gente não expõe muito esse aluno numa situação dessas. Eu estou preferindo uma situação que, mesmo que socialmente seja menos relevante, como a escola particular, eu acho que isso, talvez, dê pistas para o aluno”.*

As experiências bem sucedidas nos estágios têm como consequência a atuação mais significativa de alunos em diversos tipos de instituição enquanto área de trabalho. Analisa a professora da área Escolar: “*Aquela coisa de ir para o*

consultório, parece que a gente está conseguindo desviar para uma atividade social, outros centros".

Na área Clínica, os professores apresentam questões quanto às possibilidades e limites da formação em Psicologia, como organizar as primeiras práticas de atendimento. O aluno deve atender individualmente ou em grupo, que instrumentos esse aluno possui para realizar essa tarefa, quais as conseqüências de cada uma dessas práticas? Se sabemos que cada vez mais esse aluno irá trabalhar numa instituição, em que aspectos ele está sendo formado profissionalmente para essa tarefa ao realizar experiências apenas no âmbito individual? Essas são algumas das questões que fazem parte da discussão entre os professores na formação em Psicodiagnóstico. No trabalho realizado por esse grupo de professores, a opção é de num primeiro momento o aluno ter uma prática "clássica" com entrevista com os pais e com a criança pois,

> "A *gente entende, do ponto de vista de uma formação clínica, para ele fazer uma leitura diagnóstica de um sujeito em grupo, já envolve uma complexidade maior que deveria ser precedida por ter uma situação destacada, fazer uma análise de caso e num segundo momento, posterior, ele viver experiências desse tipo*".

A introdução de experiências de diagnóstico breve e grupal, mais utilizadas em instituições, ainda é uma proposta que está em fase inicial de discussão para então ser ou não viabilizada.

Na Instituição "D", na área de Psicologia Escolar, a concepção de atendimento à queixa escolar encontra-se na abordagem institucional. Os alunos devem realizar, através das disciplinas e dos estágios um "diagnóstico institucional" da escola ou da instituição educacional não escolar onde estagia. O conceito de instituição permite avanços na concepção da queixa escolar, não depositando sobre a criança e seus pais a causa dos problemas escolares. Diferentemente dos demais cursos pesquisados, as disciplinas na área articulam-se em torno no estágio. A experiência de intervenção em escolas de primeiro grau é recente.

A queixa escolar é entendida nessa área tanto numa perspectiva crítica, utilizando autores que realizam a crítica às explicações tradicionais a respeito do fracasso escolar e do processo de escolarização, quanto numa concepção construtivista, buscando analisar o processo de desenvolvimento infantil e as dificuldades presentes nesse processo.

A maneira como se articulam as disciplinas das áreas de atuação psicológica e os estágios permite um contato mais constante entre os professores, através do trabalho do coordenador de área.

Na área de Psicologia Clínica, a queixa escolar é entendida, basicamente, de um ponto de vista clínico, centrada na criança e em sua família, embora inclua o professor na análise de casos.

Por um lado, as abordagens dos professores de estágio nessa área, mesmo partindo de linhas teóricas distintas (fenomenologia, psicanálise, behaviorismo), têm como centro da explicação o conceito de "problemas de aprendizagem". Os professores entrevistados acreditam que o psicólogo deve contribuir no sentido de despatologizar o problema escolar, considerando-o como "um sintoma que revela um distúrbio mais amplo". Por outro lado, os mesmos professores tendem a procurar, através do atendimento clínico, a função que a queixa escolar ocupa na família, transferindo a explicação da queixa para a esfera familiar, bem como para as dificuldades apresentadas pela criança no seu processo de desenvolvimento.

Ou seja, na área Clínica, as explicações a respeito da queixa escolar oscilam entre compreender as dificuldades de aprendizagem enquanto sintoma de problemas familiares e individuais e enquanto sintoma de uma escola inadequada à essa criança.

Essa oscilação também se faz presente no atendimento dado à queixa escolar. As visitas escolares começam a fazer parte de algumas modalidades de psicodiagnóstico ou a ser incluídas na entrevista que finaliza o atendimento, denominada "entrevista devolutiva". Nessa entrevista, o psicólogo realiza a discussão com professores e coordenador pedagógico do parecer psicológico a respeito da criança encaminhada.

A intervenção proposta nos estágios na área de Psicologia Escolar acontece na própria escola ou em instituições educacionais não escolares. Este trabalho envolve professores, alunos e direção com o objetivo de problematizar o fracasso escolar, analisando a participação dos agentes escolares na produção desse fracasso.

As leituras propostas aos alunos valorizam textos que apresentem relatos de pesquisa e experiência na área.

A intervenção na área Clínica prioriza desenvolver o "pensamento clínico", a partir da demanda feita pelo cliente. No caso da queixa escolar, se a demanda vem da escola, esta passa a ser incluída na investigação clínica. Através das entrevistas, observamos que a inclusão da escola no processo psicodiagnóstico não descarta, de qualquer forma, a manutenção de hipóteses de investigação das causas dos problemas escolares depositados sobre as relações familiares e sobre o desenvolvimento infantil.

Quanto aos testes psicológicos, são utilizados apenas na área Clínica, havendo ressalvas não em relação ao instrumento de medida de inteligência, mas apenas quanto à sua utilização pelo psicólogo. No discurso dos professores que atuam em "Psicodiagnóstico" o cuidado em utilizar os testes deve focar em considerá-lo como um instrumento de pesquisa e não um fim em si mesmo.

No caso dos laudos psicológicos de encaminhamento para as Classes Especiais, a concepção presente é de que a aplicação de testes de inteligência acaba legitimando o discurso da exclusão do aluno do sistema escolar, devendo o psicólogo estar atento a essa questão não caindo em "armadilhas".

Em geral, nessa Instituição, as discussões a respeito dos laudos psicológicos ressaltam os seguintes aspectos: a) a importância da leitura do laudo com o cliente; b) a necessidade de que sejam apresentados para o cliente e para a escola; c) a utilização de uma linguagem que não estigmatize o cliente; d) a preocupação em responder exclusivamente a demanda feita; e) a importância de deixar clara a sua limitação quanto à validade.

Em relação ao tema da formação, uma preocupação central nas duas áreas e no curso como um todo está em considerar o sujeito "em seu contexto social", ou seja, considerar que em certas situações, o que precisaria ser modificado é o contexto social e não o sujeito.

Os professores, na área de Psicologia Escolar, têm como preocupação que os estágios se tornem experiências, o mais possível, bem sucedidas para os alunos. Analisam que as experiências bem sucedidas têm como consequência uma procura maior pela área de atuação, ou seja, em diversos tipos de instituições.

Na área Clínica, a tradicional experiência de atendimento individual se mantém como principal prática de estágio, estando em discussão, atualmente, a ampliação para o atendimento em grupo.

B - ANALISANDO AS CONCEPÇÕES A RESPEITO DA QUEIXA ESCOLAR: OS PROGRAMAS DE CURSO E AS ENTREVISTAS.

A análise dos programas dos cursos e das entrevistas com seus professores foi uma das fontes que nos permitiu conhecer as concepções de queixa escolar que orientam a formação de psicólogos e o atendimento nas Clínicas-Escola.

1. Os programas de curso da área de Psicologia Escolar apresentam-se como somatórias de diferentes concepções a respeito da queixa escolar.

Analisando as ementas dos cursos de Psicologia Escolar, observamos o predomínio de uma **leitura sociológica** crítica da relação escola-sociedade, considerando a escola **enquanto reprodutora da desigualdade social**, inserida no contexto social e histórico brasileiro, com questionamentos a respeito da qualidade da escola pública que é oferecida hoje à população e do papel do psicólogo enquanto profissional de saúde que precisa estar atento a essa realidade. Ou seja, os cursos de Psicologia pesquisados apresentam para o aluno uma escola "real", dentro do contexto social e histórico do país.

Por um lado, podemos considerar esse fato como um avanço, pois como foi discutido no capítulo inicial sobre a formação de psicólogos, os cursos de Psicologia tendem a apresentar programas de curso fiéis a uma Psicologia centrada em bases positivistas, onde a crítica sociológica não tem lugar. Mas, por outro lado, chama-nos a atenção a maneira como tais referenciais passam a fazer parte do currículo dos cursos pesquisados. Para grande parte dos professores entrevistados, **a crítica sociológica não dá instrumentos para uma prática psicológica.** Esta atuação passa a ser buscada em referenciais teóricos que os psicólogos mais dominam: na perspectiva institucional e na atuação clínica "psicopedagógica".

Quais as implicações da utilização de uma concepção materialista histórica na explicação da queixa escolar? Essa pergunta ainda não comparece nos cursos de Psicologia Escolar. A apropriação feita da leitura crítica da escola vem

no sentido de considerá-la como parte de um contexto social "mais amplo", enquanto instituição social, numa perspectiva política, mas pouco questiona os conceitos de "problemas de aprendizagem" ou ainda as práticas de atendimento à queixa escolar resultantes da concepção crítica de escola. Como observamos através das análises dos programas de curso, mesmo os que se utilizam de referenciais críticos, as dificuldades no processo de escolarização são entendidas como "problemas de aprendizagem" e a prática de atendimento aos problemas de escolarização é, em grande parte, centrada em modelos clínicos.

Nos cursos de Psicologia Escolar pesquisados a escola comparece enquanto **instituição social.** A leitura institucional presente utiliza principalmente autores como Bleger, cuja concepção amplia o enquadre psicanalítico do indivíduo para a instituição, quer seja a escola, o hospital ou o curso de Psicologia. Na análise institucional o foco do olhar psicológico é a observação e a análise dos diversos mecanismos de funcionamento institucional que dificultam a realização da tarefa e dos objetivos da instituição, tais como: as redes de poder, de comunicação, o distanciamento entre objetivos e práticas, a formação de grupos, etc.

A utilização do referencial teórico de Bleger tem como conseqüência algumas questões para a análise da escola e do conceito de aprendizagem.

De maneira didática, Bleger explicita passos que um psicólogo deverá seguir para atuar enquanto psicólogo institucional, sendo **o grupo** a estratégia central do trabalho. Para o psicanalista argentino, a instituição tem um dupla função: enquanto instrumento de regulação e controle social e ao mesmo tempo,

> "(...) um instrumento de regulação e de equilíbrio da personalidade e, da mesma maneira que a personalidade tem organizadas dinamicamente suas defesas, parte destas se acham cristalizadas nas instituições; nas mesmas se dão os processos de reparação tanto como os de defesa conta as ansiedades psicóticas"[96].

A instituição deve ser trabalhada como um todo, envolvendo todos os seus níveis, onde o **contrato psicológico é de assessoria**, ou seja, não há uma relação

[96] José Bleger, **Temas de Psicologia**, p. 55.

hierárquica entre a direção institucional e o profissional de Psicologia, dando-lhe condições de realizar uma intervenção mais clara entre os membros a ela pertencentes a partir de seu próprio estudo diagnóstico. O **trabalho institucional deverá acontecer através dos grupos**, partindo-se daqueles que se configuram "unidades naturais", quer dizer, grupos pré formados, que já têm função configurada dentro de determinada instituição, utilizando para isso técnicas grupais terapêuticas, de discussão, operativas, de tarefa etc.

Na análise institucional destaca-se sua influência kleiniana ao explicar as ansiedades paranóide e depressiva vivenciadas pelo grupo na instituição e no entendimento da própria instituição. As bases teóricas em que constrói sua concepção estão nos conceitos de instituição de Burgess e Young bem como as influências de Pichon-Rivière (grupo operativo) e Elliot Jaques, este último de formação kleiniana. Para Pichon-Rivière, o **grupo operativo** é

> "(...) um conjunto de pessoas com um objetivo comum, trabalhando em equipe. A estrutura de equipe só se consegue na medida em que opera; grande parte do trabalho do grupo operativo consiste, em resumo, no treinamento para trabalhar como equipe".[97]

Para Bleger, o grupo operativo constitui-se num espaço de surgimento de conflitos, problemas e propósitos que devem ser estudados e entendidos no interior do próprio grupo, frente à tarefa a ser realizada e em função dos objetivos propostos.

Assim como grande parte dos psicanalistas, Bleger se mantém **fiel à concepção preventiva depositada sobre o trabalho psicanalítico**. Mas seu olhar enfatiza a questão da aprendizagem: "O psicólogo clínico opera, na realidade, com esquemas conceituais e técnicas que correspondem mais ao campo da aprendizagem ("learning") que ao da clínica"[98].

---

[97] José Bleger, **Temas de Psicologia**, p. 57.

[98] José Bleger, **Psico-higiene e Psicologia Institucional,** p. 26.

Ao definir o processo de aprendizagem, Bleger utiliza conceitos como espiral dialética, alienação, superestrutura e infra-estrutura, claramente oriundos da teoria marxista[99].

Os problemas de aprendizagem para Bleger são entendidos sempre numa relação em que há alguém que aprende e alguém que ensina bem como aquele que ensina não pode fazê-lo corretamente à medida que não aprenda na tarefa de ensinar. Isso, analisa Bleger, não ocorre na relação de aprendizagem tradicional. Considera que a ruptura desse papel, que sem dúvida tem vantagens pois as mudanças acarretam ansiedade, perda de segurança, é uma ruptura com um processo de alienação a que estamos submetidos.

O par ensinar-aprender é considerado como dialético e inseparável para Bleger. Segundo ele, o momento de maior ruptura com a alienação vivida no papel de quem ensina está no reconhecimento de que este não sabe tudo. Poder dizer "não sei" é, segundo Bleger, sobretudo, o abandono de uma atitude onipotente, a redução do narcisismo, a adoção de atitudes adequadas na relação interpessoal, bem como um colocar-se como ser humano frente a outros seres humanos e frente as coisas tais como elas são.

No campo do ensino, o grupo se prepara para aprender e isto só se alcança enquanto se aprende, quer dizer, enquanto se trabalha e um dos principais aprendizados está na possibilidade dos integrantes do grupo incorporarem e manipularem os instrumentos da indagação. O grupo operativo tem "objetivos, problemas, recursos e conflitos que devem se reestudados e considerados pelo próprio grupo, à medida que vão aparecendo"[100]. Através da atividade, os seres

---

[99] Um de seus trabalhos "**Psicoanálisis y dialéctica materialista***"* (1958) demonstra a importância atribuída a essa relação entre psicanálise e marxismo, desenvolvida por vários psicanalistas argentinos na década de 70 e 80, constituindo-se o chamado movimento institucionalista na Psicologia. A relação entre psicanálise e marxismo é realizada por vários autores destacando-se os trabalhos de Ricardo Malffé, Fernando Ulhoa, Emílio Rodrigué, Gregório Baremblitt, León Rozitchner, Armando Bauleo, Marie Langer, dentre outros. A respeito do movimento institucionalista ver Gregório Baremblitt, **O inconsciente institucional**.

[100] José Bleger, **Temas de Psicologia**, p. 57.

humanos relacionam-se entre si e com as coisas e, "embora o grupo esteja concretamente aplicado a uma tarefa, o fator humano tem importância primordial...", de modo que é ilusão tentar eliminar os fatores subjetivos para considerar a tarefa apenas objetivamente. Na prática, verifica se que

> "(...) o mais alto grau de eficiência em uma tarefa é obtido quando se incorpora sistematicamente a mesma o ser humano total. (...) Porém esta inclusão é agora "desalienante", de tal maneira que o todo fique integrado e que a tarefa e as coisas não acabem absorvendo (alienando) os seres humanos."[101]

Ou seja, **os questionamentos de Bleger diferem conceitualmente das análises psicanalíticas no que se refere à aprendizagem. Considera que a experiência de questionamento e revisão de estereótipos que propicia o grupo operativo seja um instrumento fundamental para mudanças individuais e grupais que transcendem o processo de escolarização.**

Coerente com sua concepção de Psico-higiene, considera que **o trabalho do terapeuta está em promover a saúde, não tratando, portanto, de "problemas de aprendizagem", mas discutindo as relações institucionais que venham dificultar a realização da tarefa do grupo frente aos objetivos da instituição.**

Para Bleger, o **processo de avaliação psicológica acontece no interior do trabalho de grupo,** analisando-se o nível de ansiedade produzido pela discussão de determinadas questões, ao qual o coordenador deverá estar sempre atento, possibilitando que sua manifestação aconteça e seja analisada pelo próprio grupo. Não se fala, portanto de uma avaliação individual, do nível cognitivo ou de plasticidade do indivíduo, mas sim das defesas presentes no grupo frente a determinados temas e às ansiedades mobilizadas por estes. Inclusive, para Bleger, não se sabe o que irá acontecer no grupo *a priori*, cabendo ao coordenador a necessidade de referenciar o que se passa ao próprio grupo, ao seu momento de

[101] José Bleger, **op.cit**, p. 59.

organização e estrutura. Um dos **objetivos é a revisão de estereótipos individuais e grupais, possibilitando uma mudança no esquema referencial, traduzido pela mudança no campo das ideologias.**

Nesse sentido, o grupo operativo desempenha um **papel político** pois, através da maneira como funciona, possibilita o resgate do pensamento dialético, de questionamento das ideologias tanto políticas quanto específicas à área "psi", bem como a ruptura com posições cristalizadas e estereotipadas em relação à aprendizagem.

Embora na concepção de Psicologia Institucional de Bleger os problemas de aprendizagem sejam analisados enquanto produtos de mecanismos institucionais, nos cursos de Psicologia pesquisados, a maneira como a apropriação desses conceitos acontece permite que este questionamento não seja apresentado aos alunos. Omite-se nos programas de curso o **conceito de aprendizagem de Bleger e a importância dos grupos operativos no ensino**, apresenta-se principalmente como contribuição do autor a leitura institucional e o aspecto preventivo do trabalho do psicólogo.

Assim sendo, a concepção de Bleger convive com outras concepções psicanalíticas que consideram que as dificuldades do processo de escolarização são conseqüências de "problemas de aprendizagem" ou "distúrbios de aprendizagem" enquanto sintoma de problemas na relação familiar e/ou como "reação à inadequação escolar".

Ou seja, nem a crítica presente na concepção sociológica da escola, nem a leitura crítica da Psicologia Institucional conseguiram questionar o conceito de "problema de aprendizagem" nos cursos de Psicologia Escolar e menos ainda na área de Psicologia Clínica. Este conceito continua presente nos cursos de formação de psicólogos, mas atualmente recebe uma outra contribuição: a inclusão da escola como possível causadora das "dificuldades de aprendizagem".

Observamos que a crítica teórica (de base sociológica) é assimilada pela explicação psicanalítica, tradicionalmente centrada nos problemas familiares como causadores de problemas de aprendizagem. Articula-se, então, uma outra explicação para os "problemas de aprendizagem", apresentando-se hoje como a principal concepção que dá sustentação aos programas de curso de Psicologia Escolar: a explicação de que os "problemas de aprendizagem" são um **sintoma tanto de**

problemas vividos pela criança no grupo familiar ou intrínsecos a ela quanto de reações a uma escola precária e inadequada.

Ou seja, ao invés das concepções críticas modificarem o eixo da discussão sobre os "problemas de aprendizagem", estes se mantém, apenas com uma nova roupagem. Esta última versão dos "problemas de aprendizagem" é fruto da crítica à escola atual. Alguns exemplos dessa posição são trazidos por psicanalistas francesas como Françoise Dolto e Maud Mannoni, cujo pensamento vem influenciando diretamente as concepções de aprendizagem na América Latina. Consideram que o sistema educacional tem sido um grande produtor de submissão, obsessão e de distanciamento da cultura. Dolto, no Prólogo ao livro de Mannoni, afirma

> "Seja-me permitido formular votos de que os psicanalistas clínicos só tenham de cuidar dos casos que, com efeito decorram das desordens profundas da vida simbólica que datam de antes dos quatro anos e não dessas **dificuldades reacionais** sadias à vida escolar atualmente efetivamente patogênica"[102].

Nessa concepção, a autora separa o que entende por uma neurose produzida na relação familiar e aquela que seria uma reação sadia da criança frente às arbitrariedades escolares. Analisando sua prática psicanalítica, afirma: "...a nossa prática nos convida a constatar diariamente efeitos neurotizantes da vida escolar sobre crianças que tiveram um sadia estrutura pessoal em família e um Édipo sadiamente vivido"[103].

A ênfase dada ao que acontece na escola apesar de ter um acento maior do que em outros autores contemporâneos, não deixa de manter um discurso ambíguo

---

[102] Maud Mannoni, **A primeira entrevista em Psicanálise,** p. 24, grifo nosso.

[103] Maud Mannoni, **op.cit**., p. 27.

já assinalado por Patto[104] em relação à compreensão do processo de escolarização, quando afirma que seja o papel do psicanalista:

> "Se o papel do psicanalista é permitir a um sujeito neurótico ou doente mental encontrar o seu sentido, **é também papel seu dar um grito de alarme diante da carência pública educacional**, dos métodos e instituições escolares freqüentemente patogênicos, **em face das carências e do papel patogênico individuais de muitos pais** do mundo dito civilizado"[105].

Ou ainda em outra passagem em que a autora embora critique veementemente a escola tal como esta estruturada na França mantém um discurso que culpabiliza também os pais pelas dificuldades dos jovens:

> "As bases da sua vida simbólica são ordenadas, e é a sua criatividade de rapazes ou moças chegados ao estágio da vida social que não logra ser empregada, com as **desordens secundárias provocadas pela escola**, que os levam aos psicanalistas, **desordens às vezes graves, por causa da angústia reativa de seus pais**"[106].

Os eixos referentes à **prevenção à neurose** e aos "problemas de aprendizagem" enquanto **sintomas reativos a uma escola precária e inadequada** também se fazem presentes nos trabalhos desenvolvidos por psicanalistas argentinas como Sara Paín (1986) e Alicia Fernández (1990), bibliografia presente nos cursos de Psicologia pesquisados. As duas autoras representam uma abordagem aos "problemas de aprendizagem" denominada "psicopedagógica". Segundo Paín, a

---

[104] Maria Helena Souza Patto, **op. cit**., p. 97.

[105] Maud Mannoni, **op. cit**., p. 29, grifo nosso.

[106] Maud Mannoni, **op.cit**., p. 28, grifo nosso.

“Psicopedagogia Clínica” é definida como uma área de especialização da Psicologia Clínica.

A principal marca desta abordagem está na introdução de conceitos da teoria psicogenética na análise das “dificuldades de aprendizagem” (Paín, op. cit.), considerando que o processo de aprendizagem é fruto de uma relação entre o par dialético “ensinante-aprendente” (Fernández, op. cit.).

Sara Paín considera ainda, em sua concepção, uma vertente materialista histórica, discutindo o papel ideológico e ao mesmo tempo transformador da educação. A preocupação crítica apresentada por ela apresentada se faz presente em algumas questões em relação à consciência da marginalidade e à necessidade de transformação da sociedade que mantém a marginalidade e discrimina o diferente.

Considera que tradicionalmente, a “psicopedagogia” apresenta uma postura adaptativa “pois tem como preocupação central fortalecer o sujeito para que se adapte ao lugar que o sistema lhe designou, sem, todavia, questioná-lo”[107]. Acredita que sua proposta psicodedagógica permita "ao sujeito que não aprende fazer-se cargo de sua marginalização" e que possa "aprender, a partir da mesma, transformando-se para integrar-se na sociedade mas dentro da perspectiva da necessidade de transformá-la"[108].

Segundo a autora, o papel desempenhado pelo psicólogo, nesse processo, é de grande importância pois analisa os problemas de aprendizagem e ao mesmo tempo intervém na realidade. Mas as perguntas fundamentais: “ para que o sintoma existe, qual a função que ocupa na relação com os pais, por que existe e como se manifesta?”[109] nos indicam que o olhar do psicólogo centra-se na criança e na família, embora amplie a investigação das causas dos “problemas de aprendizagem” também para o contexto onde o sintoma aparece, ou seja, a escola. Mas essa

[107] Sara Paín, **Diagnóstico e Tratamento de Problemas de Aprendizagem,** p. 12.

[108] Sara Paín, **op. cit**., p. 12.

[109] Sara Paín, **op. cit**., p. 70.

ampliação se dá no sentido de esclarecer as dificuldades cognitivas apresentadas pela criança, ou como afirma Paín, "sobre a modalidade peculiar através da qual o pensamento inibe sua função ou a tergiversa com comportamentos cognitivos confusos ou lábeis"[110].

Em seu trabalho, Alicia Fernández, utilizando os conhecimentos do "Psicodrama Pedagógico", ressalta um duplo papel do "problema de aprendizagem": enquanto **sintoma** (em que predominam fatores internos ao grupo familiar e ao paciente) e enquanto **reação** (predominando fatores de ordem educativa). Em sua concepção, incorpora algumas críticas recentes em relação às explicações do fracasso escolar com origem em "carências sócio-econômicas", afirmando:

> "Nos vimos obrigados a lutar, em muitas ocasiões, com uma atitude (instalada em nós mesmos) que, crendo ser bem-intencionada, acabava impedindo a possibilidade de cura e se aliava com o que queríamos combater. Refiro-me à tendência a considerar que, porque um ser humano sofre sérias carências econômicas, esta situação tenha que ser a causa única de todos seus "dramas". Como se lhe tirássemos também o direito a "ter" inconsciente, sintomas, símbolos e desejos! Temos escutado famílias de diferentes classes sociais e não encontramos características diferenciais quanto a tipo de *atrape*[111] do aprender, que pudéssemos relacionar com a situação sócio-econômica"[112].

As concepções "psicopedagógicas" articulam saberes de diversas vertentes teóricas, com visões de mundo distintas e com pressupostos também diversos, objeto de polêmica no campo das Ciências Humanas. Nesse sentido, a argumentação das autoras na defesa da diversidade de abordagens centra-se na complexidade do

---

[110] Sara Paín, **op. cit**., p. 71.

[111] Segundo nota do tradutor, o termo "atrape, atrapar" não possui uma significação correspondente em português, sendo o significado que mais se aproxima o conceito de "aprisionada".

[112] Alicia Fernández, **A Inteligência Aprisionada**, p. 50.

fenômeno envolvido, o processo de aprendizagem, bem como no questionamento às clássicas dicotomias entre inconsciente e consciência, percepção e afetividade. Defesa nessa direção também comparece no trabalho de pesquisa realizado pelo Conselho Federal de Psicologia, em que tal diversidade é apontada como importante à formação quando analisamos a frase de Botomé (Op.cit.):

> "(...) mais importante do que dominar o conhecimento psicológico, é necessário ser capaz de retirar do conhecimento existente informações que permitam derivar alternativas de atuação profissional. **Integrar dados de diferentes naturezas, tipos e níveis e originados por diferentes metodologias é, não apenas um desafio, mas, uma exigência para a formação profissional**. O curso de graduação é a "oficina" onde é implementado o currículo que é -não se pode esquecer- uma espécie de projeto do profissional dos próximos vinte a trinta anos."[113]

Estas constatações nos fazem refletir no sentido da necessidade de uma ampla discussão que transcende a área de Psicologia Escolar, mas que se reporta às Ciências Sociais e mais especificamente à Psicologia, enquanto corpo teórico de conhecimento sobre o ser humano e suas relações. Esta questão nos remete à necessidade de uma formação filosófica, que nos dê substrato na construção de um conhecimento que explicite as diferenças, as oposições e as contradições presentes no pensamento psicológico. Um dos aspectos mais relevantes de qualquer ciência encontra-se na apresentação e discussão das bases epistemológicas que dão sustentação ao pensamento teórico. E em Psicologia é comum assistirmos concepções que partem de leituras críticas, convivendo com análises positivistas que afirmam a neutralidade da ciência, a valorização dos instrumentos de avaliação e os mecanismos deterministas de comportamentos humanos.

Mas, se por um lado, a crítica à escola se faz presente no discurso psicanalítico recente, por outro, as práticas de atendimento aos encaminhamentos

[113] Silvio Botomé, Em busca de perspectivas para a Psicologia como áres de conhcimento e como campo profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Quem é o psicólogo brasileiro**, p. 279.

escolares continuam fiéis ao modelo clínico. Atende-se as crianças e seus pais, tendo a escola um lugar complementar a esse atendimento. Quando Paín, por exemplo, se refere à relação de aprendizagem, parte da concepção de que tal relação se constitui no triângulo edípico, no conjunto de sentimentos, medos, fantasias, depositadas sobre a criança pelos pais e desta na relação com seus pais. Os problemas advindos dessa relação mal-resolvida trariam conseqüências para o aprender, tanto emocionalmente como cognitivamente e não apenas sobre o aprendizado escolar. Todo o conjunto do tratamento constitui-se na possibilidade da criança pensar o lugar em que foi colocada, no processo de aprendizagem, passando a considerar outras possibilidades de relação até o momento sentidas como impossíveis. Ou seja, para a autora os problemas na aprendizagem advindos das relações afetivas têm como conseqüência problemas no desenvolvimento cognitivo. Para Paín, no caso dos "problemas de aprendizagem", em função de sua origem familiar, precisariam ser resolvidos nesse âmbito, o que minimizaria suas conseqüências para a aprendizagem escolar.

Embora consideremos que seja possível a existência de famílias que apresentem tais relações podemos perguntar em que aspectos a escola não teria um importante papel a desempenhar mesmo nesses casos, tanto cognitivamente, quanto nas relações afetivas. Patto (Op.cit.) analisa a relação entre a subjetividade e os mecanismos escolares afirmando que não se trata, portanto, de negar a influência dos conflitos psíquicos vivenciados pelas crianças, mas de considerar que as relações escolares contribuem, modificam, ou reforçam quaisquer que sejam esses conflitos, criando e recriando inúmeras outras situações desafiadoras, aversivas ou violentas. Nesse sentido afirma:

> "Mesmo no caso de identificação de uma psicodinâmica familiar dificultadora do bom rendimento escolar, não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com sua subjetividade. Não basta dizer que a criança vem para a escola presa de angústias predominantemente esquizo-paranóides ou depressivas decorrentes das relações familiares que se estabelecem na pobreza. Mesmo nos casos em que isto for demonstrável, é preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado

> à escola; estas experiências certamente consolidam e aumentam tais temores ou colaboram para sua elaboração e superação"[114].

Consideramos, portanto, que a convivência de diferentes concepções a respeito da queixa escolar, por um lado, retrata a história das explicações dadas aos problemas de escolarização no decorrer de décadas no Brasil, por outro, apresenta a construção de um processo de apropriação dessas concepções pelas diferentes Instituições analisadas. A queixa escolar é apresentada aos alunos com a marca de um **discurso de transição**, que ora resiste às mudanças, ora arrisca mudanças. Momentos como esse podem avançar no sentido da superação de posições anteriores. A diferença reside no fato de que as formas de tratamento à queixa escolar precisam ser construídas a partir de princípios que norteiem a ação do psicólogo, sem que tenhamos em mãos modelos previamente concebidos.

2. O principal modelo de atendimento à queixa escolar (de crianças e adolescentes) no curso de Psicologia é o psicodiagnóstico clínico. O psicodiagnóstico infantil utiliza testes psicológicos como centro do processo de avaliação.

As entrevistas realizadas com os profissionais da área Clínica apontam para modificações em relação ao funcionamento do atendimento nas Clínicas-Escola, bem como às modalidades de atendimento ao cliente.

Na maioria das Clínicas-Escola pesquisadas, a discussão atual na área de atendimento clínico reside em considerar que o compromisso dos professores deve ser tanto com o aluno em formação, quanto com o cliente. Analisam os coordenadores, de maneira geral, que o cliente precisa ser melhor atendido pela Clínica-Escola, através de mecanismos que diminuam as filas de espera e que

[114] Maria Helena Souza Patto, **op. cit**., p. 296.

proponham alternativas de tratamento mais próximas às solicitações do cliente, com menor tempo de duração e mais centradas na queixa apresentada.

As modalidades de atendimento ao cliente com relação ao psicodiagnóstico também têm sido objeto de modificações, na maioria dos cursos pesquisados, mantendo-se, atualmente, dois modelos: a) o **psicodiagnóstico "clássico**" realizado através de entrevista inicial com os pais, anamnese, atendimento individual à criança, em que o centro da observação está na aplicação de testes psicológicos, e na sessão lúdica, culminando, geralmente com o encaminhamento da criança para psicoterapia e dos pais para a orientação ou psicoterapia familiar; b) **o psicodiagnóstico interventivo**: segue os passos do modelo "clássico" e introduz três mudanças: o atendimento grupal aos pais, a visita domiciliar e a visita escolar. Tais mudanças são atribuídas à abordagem fenomenológica-existencial, que dá sustentação teórica às novas práticas psicológicas.

No psicodiagnóstico "clássico", a abordagem é fundamentalmente psicanalítica em suas diversas versões: lacaniana, evolutiva, freudiana, dentre outras.

Em relação ao atendimento aos pais, a proposta de "psicodiagnóstico interventivo" traz como novidade o atendimento grupal, com a participação conjunta de estagiários e professor de estágio. A abordagem utilizada possibilita que, em cada encontro, sejam apresentados aos pais aspectos observados no atendimento realizado com a criança e sejam discutidas questões a respeito da queixa que os levou ao atendimento psicológico. Em muitos casos, o atendimento se encerra após os encontros psicodiagnósticos, que duram um semestre letivo, não sendo necessária a continuidade do atendimento em psicoterapia.

A visita domiciliar tem como objetivo acrescentar elementos ao processo diagnóstico. É descrita pelos professores como um momento muito importante do atendimento, principalmente porque acaba estreitando laços de confiança com os estagiários responsáveis pelo caso e facilitando a discussão de temas relativos à queixa inicial no grupo de atendimento.

A participação dos alunos do curso de Psicologia na visita escolar tem possibilitado o levantamento de questões a respeito da escola, chegando, em alguns casos, a modificar as hipóteses diagnósticas presentes até o momento a respeito do encaminhamento. Mas, pelo relato dos professores de estágio, as visitas escolares vem produzindo um contato mais próximo com professores e direção de escolas,

levantando elementos iniciais de reflexão a respeito do que se passa na relação escolar, no processo de escolarização. Discutiremos mais detidamente este tema no item 6 desse capítulo.

Outras mudanças recentes na área de atendimento clínico referem-se à participação de estagiários nas entrevistas de triagem, juntamente com os professores de estágio. Ou seja, as discussões na área conduzem a reflexões: embora o aluno tenha ainda pouca experiência em atendimento, deve participar de atendimentos em triagem para que possa aprender a fazê-lo e não ser poupado dessa tarefa.

Mas, embora mudanças importantes estejam sendo implantadas no atendimento clínico, no caso do **atendimento infantil** e, especificamente, da queixa escolar, as mudanças são mais lentas. O modelo de atendimento infantil, ainda está atrelado a um psicodiagnóstico, calcado em testes de inteligência, projetivos e perceptivo motores. Se analisarmos a tabela de aplicação de testes durante os psicodiagnósticos pesquisados, veremos que em média, em cada criança, foi aplicado três testes psicológicos. Embora o maior peso recaia sobre os testes projetivos, HTP e CAT, ambos são instrumentos padronizados, em que cada risco, no caso do primeiro, produzido pela criança vem seguido de uma interpretação psicológica sobre a sua personalidade ou dinâmica de relações; no caso do segundo teste projetivo, cada história contada pela criança é enquadrada numa análise psicanalítica baseada nas fases de desenvolvimento psicossexual de Freud.

Em algumas instituições pesquisadas, convivem, lado a lado, a crítica e a utilização de instrumentos tradicionais de análise da queixa escolar, como os testes de inteligência, por exemplo. Alguns supervisores chegam a propor a forma clássica de avaliação da queixa escolar em uma disciplina e uma leitura alternativa em outra.

A concepção que subjaz aos testes baseia-se na fragmentação da criança em áreas, como analisa uma das professoras entrevistadas: "*na parte pensante da criança como ela está*...", como se uma criança tivesse compartimentos, gavetas, que os psicólogos, através de seus métodos, irão abrir uma a uma para verificar o que contém.

Outro argumento encontrado nas entrevistas em defesa da utilização de testes padronizados, reside no fato de que aluno, por ser recém-formado, não tem experiência na área e, dessa forma, aplicar um teste seria mais acessível, mais

simples. Mas, grande parte dos entrevistados discorda dessa posição, considerando que aqueles que aplicam um instrumento de avaliação precisam ter muito claro quais os objetivos de seu trabalho e acreditam que essa clareza se adquira somente através da experiência clínica, experiência essa muito difícil de ser ensinada no curso de formação de psicólogos. Cabe-nos perguntar como não fazê-lo na Graduação em Psicologia, na medida que o psicólogo, mesmo recém-formado, é considerado apto a realizar laudos psicológicos, pareceres, que na maioria das vezes são dados a partir da utilização de testes.

No psicodiagnóstico clínico, vemos a presença de um raciocínio circular: os professores da área Clínica partem da concepção de que a queixa escolar é uma queixa semelhante a qualquer outra que chega para atendimento. Perguntam ao cliente a respeito de aspectos de sua vida e de suas relações, que também são perguntados para aqueles que trazem as demais queixas. Tais perguntas têm como pressuposto que, pelo fato de uma queixa ter chegado ao atendimento clínico, deve envolver questões emocionais e familiares, incluindo, nesse raciocínio, a queixa escolar. Partindo dessa hipótese, todos os instrumentos que irão pesquisar os motivos desse encaminhamento envolvem elementos que confirmam as dificuldades emocionais.

Um número significativo de encaminhamentos para a área Clínica vem com a solicitação de avaliação psicológica para as Classes Especiais. Nesse caso, os atendimentos que incluem a visita escolar, vem mostrando cenas da Classe Especial real e não da classe idealizada pelos manuais de Psicologia e pelas resoluções estatais. Assim sendo, essa proximidade com a realidade, com a precariedade do funcionamento dessas classes, tem questionado alguns encaminhamentos psicológicos.

3. Os estágios de atendimento à queixa escolar, utilizando modelos institucionais e de intervenção na escola, são recentes em vários cursos de Psicologia Escolar. Grande parte dos estágios na linha institucional é realizada em instituições educacionais não-escolares.

De maneira geral, os estágios da área de Psicologia Escolar apresentam duas abordagens: a "**psicopedagógica**" e a **institucional**.

Na abordagem denominada pelos professores de "psicopedagógica", o tratamento proposto à queixa escolar é centrado em duas modalidades: a) na **reeducação** da criança, para acompanhar a classe e o professor, utilizando para tanto técnicas voltadas à leitura e à escrita; b) na **formação de pequenos grupos terapêuticos**, nos quais são tratados crianças e pais pelo fato de apresentarem problemas em relação à questão do aprendizado ou o "problema de aprendizagem" ser considerado como um sintoma de outras situações familiares mal resolvidas.

Como analisamos no item 1, na maioria das concepções "psicanalíticas", a crítica à **instituição** que produz a patogenia não vem relacionada ao **tratamento da mesma**, mas sim à criança ou ao adolescente que a ela reage. O mesmo ocorre nas concepções "psicopedagógicas" citadas, em que a ênfase está no diagnóstico, tratamento da criança e seus pais[115]. Embora, na proposta de Fernández, por exemplo, o trabalho de prevenção através do professor seja incluído, cabendo ao psicólogo "batalhar para que o professor possa ensinar com prazer para que por isso seu aluno possa aprender com prazer, tender a denunciar a violência encoberta e aberta, instalada no sistema educativo, entre outros objetivos"[116], a sua proposta de atendimento à queixa escolar é através do DIFAJ - Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem em Uma Só Jornada, realizado com a criança e seus pais.

No caso dos cursos pesquisados, os atendimentos aos "problemas de aprendizagem" na perspectiva "psicopedagógica", são realizados na própria Universidade ou enquanto serviço prestado pela Clínica-Escola.

Mas, a maioria dos estágios na área de Psicologia Escolar está voltada para uma **atuação institucional.** O principal objetivo é fazer com que a escola ou a instituição educacional não escolar (creche, Casa Abrigo, Centros de Juventude, asilos, instituições que atendem diversas modalidades de deficiências), analise suas

[115]A proposta de atendimento "psicopedagógico" de Fenández denomina-se DIFAJ- Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem em Uma Só Jornada.

[116] Alicia Fernández, **op. cit**., p. 81. Coerente com sua postura preventiva, Alicia Fernández dedica um livro para as professoras, intitulado **A mulher escondida na professora.**

dificuldades e reformule determinadas práticas consideradas como causadoras de problemas.

Em dois cursos de Psicologia pesquisados, a experiência de atuação psicológica em escolas é recente e tem como porta de entrada o "aluno problema", enquanto estratégia para se atingir o professor e suas práticas educacionais. Outro objetivo do trabalho de estágio está em resgatar, na criança multirepetente ou com história de fracasso na escola, o "desejo de aprender", bem como orientar os professores em sua prática pedagógica.

As modalidades de estágio que comparecem há mais tempo nos cursos de Psicologia Escolar centram-se no atendimento a determinadas questões pontuais solicitadas pelas instituições não escolares, tendo como temas: drogas, agressividade, sexualidade, prevenção à AIDs, etc. O atendimento é feito geralmente em pequenos grupos, utilizando dinâmicas de grupo, psicodrama, vivências, com a participação ou não dos professores de classe durante o processo de acompanhamento das crianças e/ou adolescentes.

Ou seja, nos estágios da área de Psicologia Escolar, observamos que a apropriação de uma leitura crítica dos "problemas de aprendizagem" vem propiciando a criação de ações mais próximas às necessidades da população atendida com queixa escolar. As práticas institucionais permitem aos alunos experiências de atuação fora dos muros da Universidade, atendendo demandas muitas vezes não previstas previamente pelos professores.

Um dos problemas enfrentados na formação reside no fato de que, em alguns cursos de Psicologia, a opção pela área Escolar é muito pequena, fazendo com que boa parcela dos alunos não participe de estágios com abordagem institucional à queixa escolar e tenha, apenas, como modelo de atendimento, a abordagem clínica.

Se, por um lado, observamos a convivência de diferentes concepções em relação à queixa escolar, como vimos no item 1, por outro, o mesmo acontece em relação ao processo de atendimento à queixa escolar proposto pelos cursos de Psicologia. Uma leitura ampla do processo educacional discutida na disciplina "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem" pode contrastar com um estágio na área de Psicologia Escolar cuja intervenção seja "psicopedagógica", isto é, centrada no atendimento à criança e à sua família. O inverso também e verdadeiro.

Tal fato nos chama a atenção, não pela presença da diversidade dos atendimentos, mas sim, pela maneira como é apresentada. Concepções opostas são oferecidas e apresentadas para os alunos, muitas vezes, como complementares. Se, por um lado, os alunos são levados a pensar na escola enquanto instituição e, portanto, ampliar a sua análise das relações nela presentes, por outro, em parte, nos cursos oferecidos, a intervenção proposta ao processo de escolarização é restrita ao tratamento, com base no conceito de "problemas de aprendizagem".

A trajetória profissional dos professores da área de Psicologia Escolar tende a definir as abordagens utilizadas pelo professor no estágio da área bem como a modalidade de estágio oferecida. Outro fator que interfere, segundo os entrevistados, na modalidade de estágio refere-se ao curso noturno, exigindo uma ampliação para instituições educacionais não escolares e asilares.

4. As entrevistas trazem como um dos principais questionamentos dos psicólogos Clínicos e Escolares a utilização dos instrumentos de medida para avaliação da queixa escolar.

Ao mesmo tempo que a prática clínica de atendimento é hegemônica nos cursos de Psicodiagnóstico, quase a totalidade dos professores entrevistados passou a questionar a análise quantitativa dos instrumentos de medida de inteligência utilizados no atendimento infantil. Os questionamentos partem de vários aspectos:

1) relativos à desatualização de muitos dos itens do teste de inteligência para a nossa época, muitas das informações solicitadas caíram em desuso na linguagem cotidiana ou ampliaram o seu significado. O exemplo dado pelos professores está em nomear os dedos da mão, como no caso do "polegar", solicitado na escala Wechsler de Inteligência ou no caso do item sobre "Genghis Kan", em que há crianças que se referem a um grupo de "rock" nos tempos atuais e não mais ao "conquistador mongol"; ou ainda a fatos históricos que marcaram época na ocasião em que o teste foi criado como a questão referente a "o primeiro homem a atravessar o Oceano Atlântico" e que hoje em dia poderia ser substituída por outros fatos de maior relevância;

2) relativos à distância entre a informação fornecida pelo teste e a queixa escolar. A maior parte dos encaminhamentos de crianças traz como queixa o fato de

não conseguir ler ou escrever ou apresentar comportamentos inadequados na sala de aula. Se fosse um instrumento adequado do ponto de vista de sua atualidade e padronização, mesmo assim, segundo os entrevistados as informações que oferecem ao profissional (um escore, uma pontuação) não apresentam uma aplicabilidade aos problemas escolares, à orientação do professor; não ajudam em nada o processo de escolarização, ao contrário, dizer para um professor o nível de inteligência medido pelo teste acaba estigmatizando ainda mais esse aluno na escola e fazendo com que o professor se relacione com aquilo que falta nessa criança e não com o potencial a ser desenvolvido pela relação ensino-aprendizado;

3) a principal crítica ao teste situa-se exatamente com relação ao fato da criança não poder mostrar, durante o processo de aplicação em função da maneira como o teste é concebido, o seu potencial de aprendizagem. Esse potencial é observado pelos professores em situações em que o adulto estimula a criança a se expressar de outra forma ou considera o raciocínio infantil presente em sua resposta. Alguns professores aplicam o instrumento tal como foi concebido e realizam uma análise das respostas infantis através de uma interpretação de base teórica construtivista ou intervindo no espaço potencial da criança nas respostas. Este espaço potencial é considerado pelos professores entrevistados como fundamental para ser conquistado através da participação da escola;

No caso dos professores que são responsáveis pelo estágios na área de Psicologia Escolar, nenhum deles utiliza instrumentos de avaliação padronizada. Os trabalhos de estágio envolvem, basicamente, intervenções em grupo, tanto de crianças quanto de professores, observações em sala de aula, orientação de professores e propostas de mudanças na relação entre os membros da escola.

5. As entrevistas apontam para o questionamento dos laudos psicológicos de encaminhamento de crianças para Classes Especiais para Deficientes Mentais.

Outro consenso entre os professores entrevistados é quanto aos cuidados em relação ao encaminhamento de crianças para as Classes Especiais. Os questionamentos partem, em primeiro lugar, da maneira como as escolas solicitam

tais encaminhamentos, em geral com muita pressa em receber a resposta, querendo apenas uma medida de inteligência (um Q.I.), não se importando com outros aspectos apontados pelos relatórios de caso apresentados às escolas ou ainda ameaçando os pais de que seus filhos perderão a vaga, caso não levem um laudo rapidamente.

Embora a maneira como o encaminhamento é feito não seja motivo de análise dos psicólogos clínicos, eles em si já demonstram uma relação bastante desigual entre pais e direção-professores, em que os primeiros se sentem completamente incapazes de contrapor seus direitos a uma autoridade desmedida e abusiva presente em muitas de nossas escolas, principalmente naquelas que atendem a população mais pobre de nossas cidades. Muito do desconhecimento dessa realidade faz com que os professores entrevistados acreditem que os pais teriam, sozinhos, força para modificar essa relação de poder instituída na rede escolar.

Outra questão refere-se ao processo de ruptura desses professores com uma representação idealizada de Classe Especial. As visitas escolares realizadas pelos alunos no "psicodiagnóstico interventivo" têm possibilitado conhecer a Classe Especial real, àquela para a qual a criança seria encaminhada. Conhecer tais salas de aula tem assustado os futuros psicólogos, revelando a precariedade de seu funcionamento, a falta de critério no encaminhamento das crianças, a falta de interlocutores para as professoras destas salas. Alguns professores chegam a afirmar que as Classes Especiais perderam a sua identidade, o que impossibilita o encaminhamento adequado.

Conhecer essas classes vem mudando os encaminhamentos psicológicos.Alguns professores da área Clínica têm orientado seus alunos a não encaminharem crianças para essas classes, mesmo que do ponto de vista do Q.I. isso seja possível. Outros propõe que se conheça a Classe para então fazer o encaminhamento e outros ainda pedem para que os pais retornem seis meses depois para acompanharem o progresso da criança nessa sala de aula. Outros ainda estão muito preocupados com o estigma depositado sobre a criança no caso de apresentar um Q.I. que o "qualifique" para a Classe Especial, expresso por uma das professoras :- "Me sinto um carimbador".

6. A proximidade com a realidade escolar traz mudanças na concepção sobre a origem da queixa escolar e revela a dificuldade de propostas de parceria com os professores.

A inclusão da visita escolar no processo psicodiagnóstico clínico tem possibilitado compreender um pouco mais algumas questões que envolvem o processo de escolarização e que, em geral, não são relevantes durante a realização do "psicodiagnóstico clássico". Muitos dos professores entrevistados consideram como muito importante o papel desempenhado pela visita escolar no questionamento de fatos trazidos como queixas a respeito da criança.

As entrevistas apresentam vários momentos em que os professores se surpreendem com determinados encaminhamentos das escolas. Os pais apresentam relatos de situações escolares, tais como " *na classe do meu filho, trocaram seis professoras neste semestre*", ou ainda "*a professora me chamou e falou que meu filho deve ser débil mental, por isto eu estou aqui*", algumas delas inaceitáveis de um educador ou de uma instituição de ensino. Estes relatos vêm alertando os professores dos cursos de Psicologia. Nas entrevistas, vários comentam que a situação de deterioração das relações na escola e de sua estrutura de funcionamento são as responsáveis por algumas das queixas que chegam à Clínica-Escola.

Em algumas instituições de ensino, a visita escolar é uma experiência recente, em outras instituições, segundo os entrevistados, ela deveria ser melhor aproveitada, mas o que se observa é que as maiores críticas com relação à escolarização partem daqueles que têm uma maior proximidade com a escola "real", ou na sua positividade (Ezpeleta e Rockwell, 1986). O relato de professores, em geral da área de Psicologia Escolar e que trabalham diretamente nas escolas, traz questões quanto à precariedade da estrutura, metodologia e condições de trabalho dos professores das escolas públicas. Outros se surpreendem com as crianças encaminhadas: o convívio em pequenos grupos, na escola, com essas crianças, a partir de tarefas propostas pelos estagiários, desmentem a concepção de incapacidade atribuída a elas por seus professores ao realizarem os encaminhamentos psicológicos. Outros ainda ficam surpresos pelo fato dos professores atribuírem todos os problemas às crianças e não questionarem em nenhum momento a própria atuação em sala de aula.

No caso dos professores da área Clínica, a busca de novos modelos de atuação que incluam a escola esbarram em algumas dificuldades:

a) em experiências negativas com os professores e com as escolas nas poucas ocasiões em que estiveram juntos. Alguns psicólogos queixam-se que a "escola dificulta o acesso ao professor", ou que os "professores só esperam a gente dizer o que é para fazer, para confirmarem que já tentaram isso e que não deu certo";

b) na não superação de uma imagem negativa do professor do ensino fundamental, fruto do desconhecimento do que se passa na sua realidade de trabalho, traduzida em afirmações tais como, "vivem uma realidade em que oscilam entre a negação e a onipotência em relação aos problemas com seus alunos", "são resistentes a um trabalho psicológico";

Esta dificuldade pareceu-nos, através das entrevistas realizadas, muito relacionada à maneira como os psicólogos tradicionalmente vem considerando a relação com o professor. Os entrevistados, que atuam diretamente em Psicodiagnóstico descrevem a conversa com o professor baseada na "orientação". O profissional de Psicologia utiliza com o professor de primeiro graus os mesmos métodos de atendimento que utiliza com os pais no processo psicodiagnóstico: dando sugestões de como fazer ou lidar com o aluno encaminhado em determinada situação em sala de aula. Essa orientação é dada a partir da vivência com a criança em sessões lúdicas ou através dos resultados de testes projetivos. Com esses instrumentos o profissional de Psicologia considera que tem as informações suficientes para orientar o professor a respeito de como agir com essa criança.

Assim sendo, pelo menos duas questões se colocam: a) será que os instrumentos psicológicos de avaliação permitem conhecer essa criança, suas necessidades, com vistas à orientação de professores? b) que aspectos do dia a dia escolar o psicólogo clínico conhece que lhe dê subsídios para orientar o professor?

Em relação a esta segunda questão, os entrevistados concordam que sabem muito pouco sobre os professores e as escolas. Ou seja, tal desconhecimento acaba se fazendo presente na "orientação", através de alternativas de atuação ao professor que este considera como inviáveis, irreais ou que já foram tentadas sem sucesso. Nesse caso, não é perguntado ao professor quais as tentativas feitas para solucionar determinadas dificuldades que encontra no processo de escolarização dessa criança, ou o que ele já tentou fazer para resolver determinado problema.

Uma das professoras da área Clínica chama atenção para esse fato quando, pela primeira vez, em um encontro com professores de sua região, não se propõe dizer o que devem fazer, mas sim escutar as necessidades apresentadas, os relatos do dia a dia da sala de aula, as estratégias que utilizaram para resolver determinados problemas com seus alunos. Esse encontro, segundo a entrevistada, modificou algumas crenças que possuía em relação às professoras, deixou-a impressionada com a dedicação que possuem a seus alunos e ao mesmo tempo a fez repensar nos modelos de atendimento individuais diante de tantos casos presentes nas escolas.

Esta constatação nos indica a importância, no momento de transição de uma postura que não inclui a escola para outra que considera a realidade escolar, de criação de canais institucionais de discussão a respeito da escola com profissionais que conhecem mais profundamente o que se passa nela. Essa discussão possibilitaria considerar uma outra concepção a respeito da queixa escolar, bem como a articulação de alternativas de trabalho com os professores.

7. Há um "discurso de transição" com relação à queixa escolar: questiona-se a qualidade da escola oferecida e considera-se que as queixas escolares são sintomas de relações familiares mal resolvidas.

Nos cursos de Psicologia pesquisados, a presença de um discurso crítico, que analisa o fracasso escolar a partir de uma perspectiva materialista histórica, vem se somando a um olhar psicológico, que considera a escola enquanto instituição (Bleger). Ao mesmo tempo, a presença da escola "real", através da visita escolar e dos relatos dos pais, quando a eles é dada voz, constituem novas informações a respeito do processo de escolarização. A articulação entre o nível teórico crítico e prático (estágios na escola e as visitas escolares) acaba por construir um saber que leva ao questionamento da escola que aí está, seus princípios educacionais, sua estrutura e funcionamento. É unânime nas entrevistas a presença da crítica ao sistema de ensino atual, principalmente porque os atendimentos feitos pelas Clínicas-Escola e, portanto, objeto de estudo dos professores entrevistados, são, principalmente, de crianças oriundas de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, a mais penalizada das redes de ensino da capital.

Observa-se, por outro lado, que as explicações críticas sobre o fracasso escolar convivem com explicações centradas em causas relativas às crianças, às carências que são portadoras, às suas famílias e às situações de desestruturação familiar a que estão submetidas as parcelas mais pobres da população.

As análises feitas pelos professores que têm sua prática implicada com o Psicodiagnóstico, incluindo uma parcela de professores da área de Psicologia Escolar, centram as causas da queixa escolar nos "problemas de aprendizagem" das crianças, principalmente utilizando referenciais teóricos psicanalíticos e construtivistas que consideram que a origem das dificuldades do não aprender está na relação familiar mal resolvida. Os relatos dos professores entrevistados abordam essa questão, valorizando, no atendimento, os pais que conseguem "perceber" a causa familiar do "problema escolar" pelo qual seu filho foi encaminhado.

A presença da concepção psicanalítica é hegemônica quando se trata de explicar os encaminhamentos por "problemas de aprendizagem". Parte-se da concepção que há problemas familiares envolvidos e que o psicólogo precisa desvelar através de seus instrumentos, do seu "raciocínio clínico" quais são. Mesmo as propostas de atendimento que incluem observações dos professores sobre seus alunos, analisam os relatórios de professores sobre a criança, que não utilizam testes para compreender a relação da criança com o conhecimento, com o aprender, **chegam às mesmas conclusões que os atendimentos clássicos: encaminham as crianças para terapias e os pais para orientação ou terapia familiar considerando que "*há questões mais amplas a serem trabalhadas do que as que apareceram na queixa inicial* (escolar)".**

Alguns entrevistados explicitam que as famílias chegam à Clínica-Escola destroçadas, com problemas muito graves e que precisam ser atendidas em suas necessidades. Mas em outros relatos, observamos uma forte tendência à suposição de uma família ideal, estruturada, organizada, onde os espaços de conflito sejam mínimos, em que os pais sejam afetivos, continentes, com relações estáveis, duradouras. É possível, de fato, considerarmos, pelos relatos dos entrevistados, que boa parcela dos pais chegue ao atendimento extremamente preocupada com seus filhos, principalmente pelo fato do encaminhamento ser psicológico. À Psicologia estão relacionadas as representações sociais de loucura, doença mental ou ainda deficiência mental. Propiciar um espaço grupal de atendimento, ouvir o que esses

pais têm a dizer, criar alternativas para que possam pensar sobre seus filhos e sua relação com eles, pode ser uma experiência muito positiva em suas vidas, quando conduzido enquanto um espaço de reflexão das relações do seu dia a dia, das suas preocupações e não enquanto um lugar que psicopatologiza tais relações e tais indivíduos.

Mas essa experiência não muda necessariamente as relações escolares vividas por essa criança no dia a dia da sala de aula, com uma determinada professora, numa determinada escola. E ao criar um espaço de atendimento psicológico em que as relações familiares são consideradas como as causas finais dos problemas de escolarização, desloca-se da escola para a família o eixo de análise das questões e das relações institucionais que nela acontecem e que foram apresentadas no próprio curso de Psicologia como extremamente inadequadas no trato com a criança.

A presença da concepção de que as relações familiares são a principal causa dos "problemas de aprendizagem" delimita previamente um campo de exploração a respeito da queixa escolar. Ou seja, a análise psicológica não se refere ao **encaminhamento** feito, mas principalmente à **criança encaminhada**. Se o psicólogo se voltasse para o encaminhamento feito teria que incluir uma série de perguntas que nos remetem aos bastidores desse encaminhamento, tais como: quem é a professora que encaminhou; a que classe essa criança pertence; como essa classe foi formada; que lugar essa classe ocupa na escola; que expectativas a professora tem desse aluno; qual a sua trajetória escolar dessa criança nessa escola; enfim, uma série de questões que vão nos falar dessa escola onde a queixa foi produzida. Esgotada todas essas informações e análises, dada a adequação da escola, levantamos, então, a hipótese de dificuldades no âmbito familiar ou até individual dessa criança e ainda assim articulando com sua professora ações que possam movimentar o pensar dessa criança em relação às suas dificuldades. Ou seja, o olhar psicológico precisaria fazer o caminho inverso daquele tradicionalmente feito, considerando o **encaminhamento como cliente** e não a criança. Nesse sentido, a criança encaminhada é parte das complexas relações produzidas nesse lugar chamado escola .

CAPÍTULO III – A PRÁTICA PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES SOBRE A QUEIXA ESCOLAR

A - A QUEIXA ESCOLAR NOS PRONTUÁRIOS DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO: OS PEDIDOS DA ESCOLA

1. Descrição geral das queixas escolares presentes nos prontuários

Apresentaremos neste capítulo o levantamento realizado através da leitura e análise de queixas escolares de 210 prontuários de quatro Clínicas-Escola e 58 prontuários de um serviço de atendimento a "problemas de aprendizagem"[117], triadas durante o ano de 1993, totalizando 268 prontuários analisados. Os critérios de classificação das queixas enquanto escolares foram apresentados no capítulo a respeito da pesquisa. Desse conjunto de prontuários, 207 foram apenas triados e 61 passaram pelo processo de avaliação diagnóstica.

As Clínicas-Escola pesquisadas recebem, em média 600 solicitações de inscrição por ano. São homens, mulheres, crianças e adolescentes que procuram atendimento psicológico gratuito, mesmo que seja realizado por um profissional em formação, geralmente alunos de 4o. e 5o. anos do curso de Psicologia.

Em função de nosso interesse pela queixa escolar, centramos nossa análise na faixa etária de 6 a 14 anos. Na Clínica-Escola A, 30,2% dos atendimentos se dão nessa faixa etária, na Clínica-Escola B, corresponde a 72% da demanda total do ano, na Clínica-Escola C a 28%, na Clínica-Escola D a 20% do conjunto dos clientes inscritos no ano de 1993 e na Clínica-Escola E, 97%.

Chama-nos a atenção a diferença do número de crianças atendido na Clínica-Escola B em relação às demais. Uma das hipóteses que podemos considerar a partir

[117] Para efeito desse trabalho denominaremos de agora em diante Clínica-Escola E.

das entrevistas com professores desta instituição é que a presença de vários de seus profissionais em reuniões realizadas junto a órgãos centrais da Secretaria do Estado da Educação, bem como da Saúde, tenha divulgado este serviço de atendimento,

aumentando consideravelmente a demanda infantil. No caso da Clínica-Escola E, o seu atendimento se refere a essa população.

Sorteados 30% dos prontuários na faixa etária indicada, em cada uma das Clínicas-Escola, obtivemos o seguinte percentual de queixas escolares por Clínica-Escola: Clínica-Escola A, 70% dos prontuários; Clínica-Escola B, 78 %; Clínica-Escola C, 77%; Clínica-Escola D, 62% e Clínica-Escola E, 100% dos prontuários pesquisados.

Durante a leitura dos prontuários com queixa escolar foram considerados os seguintes dados: idade, sexo, escolaridade, repetência, procedência do encaminhamento, motivo do encaminhamento, o primeiro encaminhamento após a triagem, desistência, os testes aplicados e o encaminhamento após o psicodiagnóstico[118].

Na faixa etária pesquisada, a maior incidência de encaminhamentos encontra-se entre os 7 e 12 anos, totalizando 83% das crianças (Cf. Gráfico B2, Anexo III, p.35); a média de idade dos encaminhamentos é de 9,3 anos, sendo que 66% delas está cursando entre a primeira e a terceira séries do primeiro grau. Dentre as séries iniciais, a segunda série é aquela que concentra o maior percentual de encaminhamentos, 35% (Cf. Gráfico B3, Anexo III, p.35). Ou seja, as crianças atendidas nas Clínicas-Escola são alunos que se encontram no início de seu processo de escolarização. Das crianças encaminhadas, aproximadamente sete em cada dez são meninos (Cf. Gráfico B1, Anexo III, p.35). Das crianças encaminhadas 40% são provenientes das escolas públicas contra apenas 4% das escolas privadas e 12% de escolas cuja rede escolar não foi identificada no prontuário (Cf. Gráfico B7, Anexo III, p.36). Uma boa parcela dos encaminhamentos é feita por profissionais da área da saúde, 19% e apenas 13% é trazida pelos pais (Cf. Gráfico B7, Anexo III, p.36). Um outro grupo de

[118] A análise estatística dos dados foi realizada pelo Centro de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, sob a responsabilidade de Elisete da Conceição Q. Aubin, Silvia Nagib Elian e Ricardo Antonio Fernandes. A apresentação do processo de análise encontra-se na íntegra no Anexo III.

encaminhamentos provem de outras áreas como por exemplo da Vara da Infância e da Adolescência, totalizando 6% dos encaminhamentos (Cf. Gráfico B7, Anexo III, p.36).

Aproximadamente 35% das crianças encaminhadas para as Clínicas-Escola com queixa escolar têm explicitamente uma história de repetência escolar trazida durante o relato da queixa ou através de cartas enviadas pela escola solicitando o encaminhamento, 36% delas não tem repetência[119] e 29% dos casos não constam informações sobre sua atual situação escolar[120].

Considerando-se a amostra analisada, os motivos de encaminhamento foram divididos em quatro grupos de queixas: a) aprendizagem, b) atitudes, c) relacionamento com o(a) professor(a), d) outros relacionados com a aprendizagem.

O motivo mais frequente de encaminhamento está no fato da criança apresentar um problema de aprendizagem atrelado a problemas de atitudes[121] em sala de aula. Este grupo de

[119] Os dados que categorizamos como não repetência seguem os seguintes critérios: não haver defasagem entre série e idade; afirmar-se na entrevista que não havia repetido qualquer série.

[120]Algumas Clínicas-Escola pesquisadas não consideram os dados educacionais relevantes e ora estão ausentes na ficha de inscrição do cliente, ora, mesmo presentes, mas não são completados pelo psicólogo ou estagiário responsável pela triagem e entrevistas iniciais do cliente. A ausência de informações escolares ocorreu nas instituições educacionais de nível superior A e D, onde em mais de 50% dos prontuários não constavam a rede escolar a que a criança pertencia ou o nome da escola em que a criança estudava.

[121] Consideramos importante incluir nessa classificação não apenas os comportamentos apresentados pelos alunos em sala de aula mas também o conceito de atitudes. Pois como analisa Lígia Assumpção Amaral (1994) seguindo o raciocínio de Dorai, "atitudes são uma **postura** (um posicionamento quase corporal) frente a dado fenômeno. **Exprimem um sentimento** e preparam, em princípio, uma ação Atitude refere-se, portanto a uma disposicão psíquica ou afetiva em relação a determinado alvo: pessoa, grupo ou fenômeno. Sendo **anterior ao comportamento** ela é apenas inferível" (p.119). A leitura das queixas escolares demonstra o quanto essa inferência é realizada pelo professor a partir de estereótipos e preconceitos a respeito do aluno encaminhado ou de valores morais pré-estabelecidos.

queixas correspondeu a 26% das crianças encaminhadas. Apresentando problemas somente de aprendizagem, temos uma frequência de 24% da amostra e apenas com problemas de atitudes 19%. Somando os motivos de encaminhamento temos que 69% dos encaminhamentos estão relacionados a problemas na aprendizagem e em relação a atitudes consideradas pelos professores como inadequadas em sala de aula (Cf. Gráfico B5, Anexo III, p.35).

Quando chegam na Clínica-Escola, esses clientes passam pelo processo de triagem e é feito o encaminhamento, chamado nesta amostra de "primeiro encaminhamento". Das crianças que chegam para atendimento, 50% são encaminhadas para psicodiagnóstico e embora a queixa seja escolar, apenas 8% delas é diretamente encaminhada para um atendimento "Psicopedagógico ou de Distúrbios de Aprendizagem"(Cf. Gráfico B8, Anexo III, p.36). Um destaque é feito para o fato de que as crianças que apresentam queixa de "problemas de aprendizagem" foram mais encaminhadas para tratamento "Psicopedagógico" e atendimento em "Distúrbios de Aprendizagem", num primeiro encaminhamento que as demais queixas. A frequência de desistência entre a entrevista de triagem e o processo psicodiagnóstico é de 38% dos clientes (Cf. Gráfico B6, Anexo III, p.35).

Participaram da amostra de casos triados e atendidos 61 casos. Durante o processo psicodiagnóstico, o principal instrumento utilizado foi o teste psicológico, cuja frequência de aplicação chegou a 140 vezes. Ou seja, cada caso teve em média 2,2 testes aplicados. O teste mais frequentemente aplicado é o HTP (House, Tree, Person), 27 vezes, seguido pelo CAT (Teste de Apercepção Temática, versão Infantil), 20 vezes e o WISC (Escala Wechsler de Inteligência para Crianças) e Bender, 15 vezes cada um.

A análise da amostra aponta também para o fato de que os meninos e as meninas são encaminhados por motivos diferentes: as meninas são menos encaminhadas por atitudes consideradas indesejáveis que os meninos, numa frequência de 18% contra 20%. Os meninos, por sua vez, são menos encaminhados por dificuldades no processo de aprendizagem, 23% contra 29%.

Ao relacionarmos a série com o motivo de encaminhamento observamos que o motivo de encaminhamento mais frequente para uma criança que cursa a primeira série é o de problema de aprendizagem (34%), seguida de processo de aprendizagem e atitudes (23%) (Cf.Gráfico B16, Anexo III, p.37). O motivo de encaminhamento que soma duas categorias, a saber, problemas de aprendizagem e atitudes, tem uma distribuição semelhante entre as crianças que cursam as segundas, terceiras e quartas séries (Cf. Gráficos 17,18,19, Anexo III, p.38).

Outro dado obtido refere-se ao encaminhamento realizado após o psicodiagnóstico, em que 22% dos casos são encaminhados para Psicoterapia (os pais) e 22% para Ludoterapia (crianças). Os encaminhamentos para as Classes Especiais correspondem a 11% dos casos atendidos e somente 4% dos encaminhamentos é feito para atendimento específico em "distúrbios de aprendizagem"(Cf. Gráfico B23, Anexo III, p.39).

Esses dados mostram que as primeiras experiências de atendimento clínico na formação de psicólogo, quando a opção é pelo atendimento infantil, tende a uma queixa escolar. O encaminhamento concentra-se em crianças provenientes das três primeiras séries, ou seja, incide sobre aquelas que iniciam o seu processo de escolarização. A principal queixa das crianças ingressantes é em relação problemas de aprendizagem, aparecendo nas séries seguintes atrelada a problemas de atitudes em sala de aula. A queixa de motivo de aprendizagem incide portanto sobre a criança. A ela é atribuído o motivo do encaminhamento no caso dificuldades vividas no processo de escolarização. E ao final do psicodiagnóstico são encaminhadas, em grande parte para tratamento psicoterápico.

A seguir apresentaremos cada uma das quatro categorias mencionadas acima com as principais queixas que as ilustram.

2. Apresentando cada uma das categorias de queixa escolar

2.1 Os problemas de aprendizagem

Na categoria "problemas de aprendizagem" estão contempladas as seguintes queixas:

a) problemas na leitura, escrita: "troca de letras"; "dificuldade em ler as palavras"; "não consegue ler, escreve tudo amontoado"; "ainda está na fase dos rabiscos"; "não consegue copiar nada da lousa"; "dificuldade na coordenação motora fina"; "troca letras, não acentua palavras e não sabe quando tem que escrever uma letra maiúscula"; "dificuldade na leitura, mas escreve perfeitamente"; "não sabe ler e escrever; somente copia...só conhece a letra A"; "erra muito ao escrever palavras e gagueja na leitura"; "não aceita aprender por medo de errar"; "escreve pressionando muito o lápis"; "apresenta dificuldades em ditados, cópias, escrita dos números"; "aumenta ou diminui palavras"; "às vezes omite letras"; "omite palavras, sílabas e letras em ditados e cópias e comete erros gramaticais"; "tem letra feia e ilegível"; "tem dificuldade de alfabetização";

b) problemas com a quantificação: "não consegue relacionar quantidades"; "vai mal em Matemática"; "não acerta as contas";

c) problemas relacionados à aprendizagem e vagamente descritos: "dificuldade em aprender"; "baixo rendimento escolar"; "diagnóstico urgente da criança em razão de seu mau desempenho na escola"; "não produz"; "é a última da classe"; dificuldade em várias matérias";

d) problemas relativos ao ritmo da aprendizagem: "é lento"; "não está acompanhando o ritmo das outras crianças"; "ser lento e desligado durante as aulas";

e) história de repetência: "repetiu duas vezes a primeira série em função de disritmia"; "ela tem duas repetências e foi encaminhada pela escola"; "repetiu cinco vezes a

primeira série"; "repetiu duas vezes a terceira série"; "repetiu quatro vezes: duas vezes a primeira série e duas vezes a segunda série"; "repete todos os anos";

f) problemas com a lição de casa: "é distraído; dispersivo em casa, se desliga facilmente da lição"; "...faz a lição na hora que quer"; "não produz na escola e nas tarefas em casa"; "tem dificuldades em fazer a lição de casa".

2.2 Problemas de atitudes

Na categoria "problemas de atitudes" estão agrupadas as seguintes queixas escolares:

a) desobediência às regras vigentes na sala de aula: "não responde às chamadas e às perguntas"; "não tem feito a lição na sala de aula"; "não fazia a tarefa e não obedecia quando solicitado"; "sair da classe várias vezes"; "atrapalha a turma por conversar muito"; "recusa-se a realizar as tarefas determinadas, como leitura, por exemplo"; "compreende mas não obedece instruções"; "esquece as regras e fala baixo"; "não faz nada na escola, fica só conversando"; "...com dificuldade na assimilação de normas"; "não apresenta ordem em seu caderno"; "não conseguia ficar sentado assistindo às aulas";

b) agressividade: "é muito agressivo"; "agressivo e não copia as lições"; "é agressivo e tem falta de ânimo para estudar"; "é agressivo e vai mal na escola"; "briga e faz bagunça"; "é insuportável na escola: pegou um estilete para abordar as meninas, para aprontar";

c) timidez: "é calado"; "não conversa na escola"; "não fala com a professora, não conversa com os outros, não pede para ir ao banheiro"; "criança insegura, não se comunica verbalmente com a professora e com outros colegas; "uma criança muito tímida";

d) comportamentos infantis ou imaturos: “a diretora encaminhou porque é uma criança imatura, não consegue ficar sentado para assistir as aulas, corre no intervalo, é agitado”; “é facilmente enganada pelas outras crianças, se fizer amizade com alguém faz o que lhe pedirem”; “muito infantil, desde pequeno segurava o fôlego até ficar roxo, tem dado problema na escola”; “a professora falou que qualquer coisa ele chora”; “chora muito na escola”;

e) desinteresse pelas tarefas e desatenção: “não tem interesse por nada na escola”; “desinteresse em assistir às aulas, saindo da classe várias vezes”; “desinteressada, não freqüenta as aulas e zomba da professora várias vezes”; “não se interessa em estudar, só quer saber de brincar na escola”; “desde o Pré é disperso, e a cada ano só piora, não aprende, não se interessa, a professora informa que vem perdendo o interesse e o entusiasmo pela escola e pelas lições”; “não presta atenção ao que a professora fala;

f) nervosismo e irritação: “problema de comportamento, difícil socialização”; “na escola está terrível”; “é nervosa, quer fazer as coisas mas tem medo de alguma coisa”; “ grita quando nervosa”; “muito nervoso, não aceita aprender por medo de errar”, “nervoso”.

2.3 Problemas de relacionamento

Um terceiro grupo de queixas refere-se à dificuldade no relacionamento entre professores e alunos.

a) criança com problemas em relação ao professor: “sempre foi o primeiro da classe, brigou com a professora de Matemática e tirou nota vermelha”; “não teve integração

com os professores"; "zombava das professoras"; "criança não escuta o que a professora fala, professora diz que a mesma 'não bate bem da cabeça";

b) professora com problemas na relação com a criança: "professora não consegue colocar limites"; "professora já fez de tudo e não consegue nada com ele";

2.4 Outros problemas relacionados com a aprendizagem

Na categoria "outros relacionados com a aprendizagem" estão agrupados os seguintes motivos de encaminhamento:

a) pais que não explicitam o motivo por considerarem que não existe: "eu não sei porque, mas a professora me mandou trazer para vocês verem se ele tem algum problema";

b) solicitações específicas de avaliação psicológica: "encaminho solicitando avaliação para a Classe Especial"; "criança com Síndrome de Down, peço avaliação psicológica".

3. Considerações a partir dos motivos de encaminhamento apresentados

As descrições de queixas escolares apresentadas acima nos dão um razoável conjunto das principais razões pelas quais as crianças são encaminhadas para atendimento psicológico. O nosso olhar para esses "motivos de encaminhamento" não se centrará nas crianças, conforme sugere a leitura dos prontuários, enquanto um reflexo de explicações que comumente nos conduzem aos chamados "problemas de aprendizagem". Mas partimos da concepção de que tais encaminhamentos nos revelam o dia a dia da escola, os principais conflitos que professores e alunos se deparam e que de alguma forma tentam resolver, ou seja "os pedidos de ajuda da escola".

Nossa análise das queixas apresentadas parte do conjunto de relações que são tecidas no processo de escolarização em que participam professores, alunos, pais, mecanismos institucionais de funcionamento, estrutura estatal, relações atravessadas por preconceitos e estereótipos em relação às crianças pobres e suas famílias, por uma realidade educacional de grande precariedade no funcionamento da escola pública. Ou seja, como dissemos no início desse trabalho, as considerações que faremos sobre os motivos de encaminhamento partem do nosso olhar para uma escola na sua "positividade" (Ezpeleta, 1986).

As afirmações presentes nos levaram a considerar que as queixas, na sua grande maioria, são atribuídas às crianças. São elas que trocam letras, não aprendem, brigam com os colegas, desobedecem as regras estabelecidas, são nervosas ou choram muito, não sabem se defender ou se defendem até demais.

Ou seja, as queixas acima nos revelam um processo de escolarização em que se tem muita dificuldade em ensinar essa criança, não se sabe como lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de alfabetização, principalmente das crianças ingressantes, com muitas expectativas em relação ao ler e ao escrever. As histórias de repetência confirmam essa dificuldade do ensinar, produzindo uma criança desinteressada, distraída, agressiva.

As queixas também nos revelam dificuldades no sentido de estabelecer regras que possam ser obedecidas pelas crianças e das crianças que discordam dessas regras das mais

diversas maneiras: da apatia à agressividade. Nos revelam o não saber como lidar com aquelas que não conseguem cumprir os "combinados", que não sabemos até que ponto são de fato explicitados em sala de aula, ou se encontram implícitos nas ações pedagógicas do professor.

As queixas nos mostram uma dificuldade muito grande na relação entre escola e pais. Uma relação quase litigiosa, em que vários pais se dizem obrigados a vir ao psicólogo para que seu filho não seja penalizado na escola. Uma relação coercitiva, impositiva, de desconsideração aos argumentos dos pais a respeito de seus filhos, em que a ordem pedagógica se transforma em lei e determina o encaminhamento psicológico.

Outro aspecto presente nas queixas é a verdadeira peregrinação dos pais de um profissional a outro em busca "do que meu filho tem, pois não vai bem na escola". A medicalização do processo de escolarização fortemente marcada pelos "n" encaminhamentos pelos quais muitas crianças passaram até chegar no "pior deles": a comprovação da deficiência mental.

3.1 As questões referentes aos problemas de aprendizagem

Com relação ao **problemas de aprendizagem**, um dos principais motivos de encaminhamento refere-se ao fato das crianças apresentarem dificuldades em relação à leitura e à escrita. Na descrição dessas dificuldades ressaltaram como mais comuns a troca de letras, a omissão de letras na palavras, os erros ortográficos e de acentuação, o fato da criança escrever conforme fala e portanto escrever palavras erradas, escrever sem separar as palavras (escrever tudo amontoado), somente copiar sem entender o que está escrevendo, não diferenciar quando se usa a letra maiúscula e a minúscula. Outras queixas relacionam-se ao traçado da escrita como apresentar uma letra feia ou ter um coordenação motora "ruim".

Os motivos que levaram professores e pais a encaminharem alunos das primeiras séries do primeiro grau para atendimento psicológico são, na maior parte, os que se referem ao processo de aprendizagem da língua escrita e da leitura.

As descrições mais detalhadas sobre os problemas de leitura e escrita nos fazem pensar que uma grande parcela dos professores está realizando seu trabalho de alfabetização a partir de concepção em que tudo que se desvia do padrão estabelecido é patológico e portanto passível de atendimento psicológico. É datada final dos anos 60 a grande importância dada aos "distúrbios de aprendizagem". Ou seja, a forma da letra distoante (disgrafia), dificuldade na leitura-escrita (dislexia), não escrever ortograficamente (disortografia), não pronunciar corretamente os fonemas (dislalia), ser agitado em sala de aula (hiperatividade).

Embora amplamente questionada pelas Ciências Sociais, observamos, de tempos em tempos, o ressurgimento da concepção heredológica ou orgânica para explicar fatos sociais, principalmente na área educacional. Questionando essa concepção apresenta-se o trabalho de Moysés e Collares (1992). Segundo as autoras o modelo que norteia a explicação médica para os problemas educacionais parte da infectologia: "se A causa B, B só pode ser causado por A, onde A é um agente biológico bem determinado e externo ao homem"[122]. Aplicando-se essa lógica á aprendizagem temos "se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem escrita, será que a criança que não aprende a ler e escrever não teria uma doença neurológica?[123] .

A principal crítica a essa explicação está em aplicar aos fenômenos sociais modelos biológicos, desconsiderando no caso da aprendizagem, todo o conjunto de trabalhos que

[122] Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Collares, A história não contada dos distúrbios de aprendizagem, in **CADERNOS CEDES**, p.33.

[123] Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Collares, **op. cit**., p. 33.

retratam a complexidade do fenômeno da escolarização, reduzindo-o a simples falhas no sistema nervoso central. Em geral, tais médicos procuram as causas dos problemas de aprendizagem em exames anátomo-patológicos dos cérebros de pacientes que apresentam tais comportamentos ou em exames sofisticados de "ressonância magnética", no caso da dislexia, sem sucesso: nenhuma lesão cerebral foi encontrada.

Numa perspectiva interacionista, as situações apresentadas como "problemas" pelos professores não passam de etapas que atravessam aqueles que se encontram no início do processo de alfabetização. Essa relação fica mais evidente quando se verifica a idade da criança encaminhada. As crianças ingressantes, portanto por volta de 7 anos, são as mais encaminhadas por problemas de aprendizagem, principalmente de leitura e de escrita.

As pesquisas desenvolvidas na perpectiva psicogenética por Ferreiro (1982, 1983, 1985) e Teberosky (1979, 1981) consideram que as queixas apresentadas, tais como: troca de letras, erros ortográficos, "escrita amontoada", dúvida na utilização de letras maiúsculas e minúsculas, escrever como se fala, omissão de letras ou sílabas das palavras em ditados e cópias, cometer erros gramaticais, apenas copiar sem entender o conteúdo, ler sem obedecer os sinais de pontuação não passam de aspectos ligados à natureza do processo de aprendizagem da língua escrita.

Tais pesquisas ao reconstruírem historicamente o percurso da humanidade em busca da comunicação pela língua escrita e ao acompanhar o processo de aquisição da escrita em crianças a partir das concepções que ela têm sobre tal sistema, questionam as afirmações até então vigentes e explicam os conteúdos subjacentes ao chamados "erros" ou "problemas de alfabetização", mencionados nos prontuários consultados.

Vários procedimentos descritos acima e realizados pelas crianças não são patológicos, como se acreditava numa concepção associacionista de alfabetização, mas sim são momentos do processo de aquisição da estrutura e dos mecanismos de uma língua. A criança ao escrever uma palavra omitindo letras não está errando, mas sim demonstrando como naquele momento

pensa a respeito da escrita de determinada palavra[124]. Ferreiro e tantos outros pesquisadores demonstram que ao proceder dessa maneira, a criança possui hipóteses sobre o sistema da escrita que sustentam um esquema interpretativo.

As descrições dos professores e os relatos dos pais presentes nos prontuários dos clientes atendidos nos levam a crer que há uma tendência desses educadores a apresentar uma concepção idealizada a respeito das crianças ingressantes, esperando que tenham uma letra legível, uma coordenação motora perfeita, escrevam sem pressionar muito o lápis ou ainda que já estejam em estágios avançados no processo de alfabetização de maneira que um pequeno contato com as informações da professora sejam suficientes para escreverem e lerem corretamente.

Ao afirmar que seu aluno só conhece a letra "a", o professor demonstra que não houve um processo de ensino-aprendizagem, pois não conhecer o alfabeto, não memorizá-lo e sequer saber como utilizá-lo só acontece com crianças que tenham um quadro de deficiência mental acentuado ou um quadro psicótico a partir dos primeiros anos de vida.

Essa dificuldade em relação à leitura e à escrita se dá, nesse momento, no bojo do Projeto Ciclo Básico, pois a grande parte das crianças encaminhadas estuda em escolas públicas das redes estadual e municipal. Pesquisas recentes a respeito do Ciclo Básico (Cruz, 1994) analisam as dificuldades pelas quais passa o sistema de ciclos, algumas delas referentes à compreensão do projeto pedagógico por uma categoria de professores que, há anos, vem

[124]Afirma Emília Ferreiro (1985): "Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado.(...) Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistmático e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada podemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto"(p.16-7).

recebendo uma série de "pacotes pedagógicos" de diferentes linhas teóricas, através de ações estatais que desconsideram o saber docente.

Algumas cenas do dia a dia do processo de alfabetização, anotadas pela pesquisadora, nos levam a considerar a precária formação de professores. Uma delas se refere aos argumentos utilizados pela professora para ensinar a separação de sílabas: "*Primeiro vou separar as mãozinhas, depois vou pegar de novo, juntar as mãozinhas*". Analisa a pesquisadora que como não é estabelecida um relação entre os sons e a as sílabas e a maioria das palavras apresentadas têm duas letras, fica implícito para as crianças que as sílabas devem ser separadas a cada duas letras, pois várias delas ficam confusas quando aparecem palavras como "*oco*"e "*cai*", onde a regra presumida pela criança não se aplica[125].

O despreparo do professor para os enormes desafios que a tarefa pedagógica exige é apontado pela pesquisadora como fruto de uma política educacional que não dá a devida atenção a essa formação[126]. As formas como os conteúdos das novas propostas teóricas e metológicas que chegam aos professores muitas vezes contradizem os seus pressupostos teóricos. Cruz (Op. cit.) discute em seu trabalho que o construtivismo, embora seja a concepção hegemônica a ser implantada pelos órgãos diretores do projeto educacional para o estado de São Paulo, a metodologia utilizada na formação dos professores para utilizá-la não inclui os princípios que a proposta defende na própria relação de aprendizagem do professor.

---

[125] Silvia Helena Vieira Cruz, **O Ciclo Básico construído pela escola,** p.116.

[126] A respeito da questão da formação em serviço de professores da rede pública estadual paulista desenvolvem-se dois trabalhos de pesquisa em fase final de redação por Denise Trento Rebello de Souza (Tese de Doutorado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres) e por Graziela Perosa (Dissertação de Mestrado, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo). Se analisarmos, *grosso modo*, o investimento feito nas gestões públicas que acompanharam a implantação do Ciclo Básico no estado de São Paulo, seria de se esperar que a questão da formação estivesse minimamente em patamares mais elevados. A manutenção da baixa qualidade do trabalho pedagógico, apesar de todos os cursos e projetos realizados nessa área ainda é um aspecto a ser desvelado pela pesquisa educacional.

As práticas pedagógicas também são objeto de preocupação: os remanejamentos constantes de crianças entre as classes em busca de uma homogeneidade de trabalho que não existe, a permanência de mais de cinco horas em sala de aula, diariamente, a má utilização de espaços pedagógicos que seriam fundamentais para o processo de aprendizagem como as aulas de educacão artística e educação física.

Nas aulas de Educação Artística que, segundo seus objetivos, deveria dar espaço para o trabalho com as diversas expressões artísticas infantis tais como o teatro, a pintura, a exploração de materiais plásticos, a música, etc., observa a pesquisadora a seguinte instrução da professora para a tarefa, a partir de um desenho mimeografado distribuído a cada um dos alunos: "*Nos pedaços (do desenho mimeografado) que tem o número 1 vocês pintam de verde, nos pedaços que tem o número 2 pintam de azul e nos que tem o 3 você pintam de vermelho; depois vão recortar pra colar no caderno*"[127].

Muitas das mudanças a serem realizadas na relação ensino-aprendizagem partem da necessidade do professor acreditar na capacidade de pensar de seu aluno, para que dessa forma possa estruturar mais claramente as tarefas a serem realizadas em sala de aula. As pesquisas com professores bem-sucedidos (Kramer e André, 1984 e Souza, 1991) mostram muito claramente que o professor dessas salas tem a crença na capacidade de seu aluno, portanto ensina o conteúdo para a sua série, organiza a tarefa de sala de aula, explicita os combinados, podendo até revê-los à medida que a classe for respondendo às necessidades mínimas de manutenção da organização para a realização de tarefas.

3.2 Com relação ao problema de atitudes

[127] Silvia Helena Vieira Cruz, **op. cit**., p.114.

Um outro grande grupo de queixas refere-se às **atitudes apresentadas pela criança na escola**. Segundo os motivos de encaminhamentos analisados parcela significativa de crianças que não obedece às regras estabelecidas pelo professor na sala-de-aula acaba sendo encaminhada para atendimento psicológico. Atitudes como: conversar muito, esquecer as regras estabelecidas, não apresentar um caderno organizado, não obedecer quando solicitado, recusar-se a fazer algo são os principais motivos pelos quais as crianças são conduzidas aos consultórios psicológicos.

Analisando as queixas apresentadas, podemos observar que há um conjunto de regras estabelecidas pelo professor em sala-de-aula às quais as crianças devem adaptar-se e/ou submeter-se. Os prontuários das crianças não descrevem as situações em que essas regras são colocadas ou mesmo desobedecidas. Não se constatou nos prontuários as circunstâncias em que tais ações da criança aconteceram, desconhecendo-se inclusive as alternativas que por ventura tenham sido tentadas pelo professor no sentido de reverter essa situação [128].

Das atitudes citadas pelos professores, a agressividade é a mais frequente. Nos poucos prontuários em que essa agressividade é descrita, em geral, relaciona-se a brigas com os colegas, provocações, fazer bagunça, atrapalhar a aula, rabiscar a lição do outro, empurrar ou bater em um colega, agredir verbalmente, gritar muito, dentre outros. Não consta no prontuário o momento em que a atitude "agressiva" aconteceu, ou seja, se se deu num

[128] A questão da conformidade às regras vem sendo analisada na literatura educacional no contexto da organização do trabalho pedagógico desenvolvido na sala-de-aula. Pesquisas na área educacional com professores bem-sucedidos, ou seja, aqueles que realizam um trabalho de alfabetização considerado adequado em função do aprendizado de seus alunos durante o ano letivo, destacam o fato de que estes professores organizam a sala de aula, deixam claro para os alunos os combinados, organizam juntamente como estes as regras e acordos considerados pelo professor como necessários para a realização das tarefas do dia e do processo de alfabetização como um todo. Ou seja, o professor tem um papel importante a desempenhar no processo de adaptação dos alunos às regras e normas escolares (Cf. Denise Trento Rebello de Souza, **Conquistando o espaço escolar**: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe de Ciclo Básico ,p.103).

momento em que pegaram o seu material escolar sem pedir, ou se havia competição entre duas ou mais crianças constantemente na sala, gerando essa inimizade, enfim, não havia perguntas do psicólogo que possibilitassem aos pais darem mais dados sobre o contexto em que a atitude da criança aconteceu.

No outro extremo, as crianças são encaminhadas porque são consideradas "tímidas". As crianças são descritas apresentado as seguintes atitudes: não conversarem na escola, serem caladas, não falarem com a professora, não conversarem com os colegas, apanharem sem revidar, serem inseguras e não gostarem que reparem nelas.

A alta freqüência de encaminhamentos por timidez X agressividade nos faz refletir de que no âmbito educacional exista, tacitamente, um conjunto de atitudes consideradas como adequadas ou desejáveis na escola. A imagem que nos vem é a de um "aluno-padrão", cujas atitudes não deveriam "pender" nem para aquele que briga, nem para uma criança calada, que não reage aos colegas. Qualquer criança que se afaste do eixo da "normalidade" é considerada como um problema que merece tratamento.

Embora discutido por muitos autores da Psicologia o conceito de "normalidade" ainda norteia as práticas disciplinares pedagógicas. Costa(1984) analisa a tendência a um "tipo psicológico ordinário", típico das sociedades disciplinares, como a nossa e porque não dizer da nossa educação escolar disciplinar. A concepção de normalidade é uma tendência constante nas queixas apresentadas pelos pais e professores. Além da agressividade e da timidez, chorar muito ou ainda apresentar comportamentos considerados como "infantis", como correr no pátio, também encontram-se no conjunto daqueles que estão no desvio do tipo psicológico ordinário.

Em relação à categoria atitudes, o que encontramos nos prontuários são afirmações com base em características que parecem intrínsecas à criança encaminhada, tais como, "é agitada", "é nervosa", "é agressiva", "é desinteressada". As perguntas referentes aos fatos escolares não aparecem nos relatos o que nos faz crer que a principal hipótese que norteia a

entrevista baseia-se em explicações calcadas na criança, em sua estrutura de personalidade e não na dinâmica de suas relações.

Na apresentação das queixas escolares, não se fazem presentes tentativas que tenham sido feitas na escola para resolvê-las. Uma hipótese que levantamos em relação à ausência de informações mais detalhadas sobre a escolarização, no caso da queixa escolar, está relacionada à concepção de entendimento dessa queixa. Pois a concepção subjacente ao atendimento psicológico estaria mais próxima ao que se relaciona com o mundo interno dessa criança, aos seus medos e fantasias, e na sua relação com seus pais e familiares. O psicólogo, partindo de uma hipótese que busca na criança a causa das dificuldades escolares, centra suas perguntas em aspectos a ela relacionados. Não considerar, no processo inicial de investigação psicológica, o contexto em que as "atitudes agressivas" ou quaisquer outras se apresentem, revela que a concepção psicológica baseia-se muito mais no conceito de estrutura de personalidade do que em considerar a sua dinâmica. Se investiga "o ser agressivo" e não a manifestação de sua agressividade em uma determinada situação e/ou relação.

Um caso que ilustra os erros cometidos pelos adultos ao interpretar as ações das crianças a partir de seus estereótipos e preconceitos é analisada por Patto (op. cit.). Angela, uma criança de oito anos passou a freqüentar a classe dos lentos em sua escola, porque levava uma bolsinha e uma boneca para brincar no colégio. Esse comportamento foi considerado pelos professores, coordenação e direção da escola, uma atitude imatura de Ângela. Ao conhecer mais de perto essa criança, convivendo em vários de seus espaços diários, a pesquisadora e suas colaboradoras conheceram a outra face da questão: essa criança assumia em casa inúmeras tarefas domésticas o que tomava praticamente todo o seu tempo, não conseguindo sequer brincar. A escola foi então o espaço onde ela pensou que o lúdico poderia se fazer presente. Ao contrário do que pensavam as professoras, o excesso de "maturidade" de Ângela é que a leva a brincar na escola.

As queixas de desatenção e distração estão em segundo lugar nos encaminhamentos realizados pelas escolas. Chama-nos a atenção as categorias distração e desatenção como frequentemente presentes nos encaminhamentos psicológicos com queixa escolar. A precariedade da escola oferecida a essas crianças nos leva a questionar esses comportamentos, pensando naquilo que podem estar revelando sobre a escola: uma escola pouco interessante, com muito tempo de permanênica em sala, realizando atividades muitas vezes com pouco sentido, repleta de tarefas mecânicas. Pesquisas vem mostrando que é comum a prática de extensas cópias e a utilização da lousa como o centro do processo de alfabetização. Para muitos educadores, as crianças só aprendem através da repetição, quer oral, quer escrita, criando práticas enfadonhas e valorizando a memorização ao invés da significação dos conteúdos ensinados[129].

Esses aspectos ficam mais evidentes quando observamos a memorização e o ritmo como categorias freqüentes na análise da produção das crianças, demonstrando serem aspectos muito valorizados pelos professores. A crença em que a memorização, o ritmo e a coordenação motora sejam o cerne do aprendizado da leitura e da escrita protagonizam metodologias de ensino que desprezam a curiosidade, o interesse e o questionamento infantis, enfatizando o aprendizado da língua como algo mecânico, pouco reflexivo [130].

---

[129]Episódio que ilustra tal situação encontra-se descrita no relato de Maria Helena Souza Patto (Op.Cit.) "A professora apresenta aos alunos um texto para leitura (A gata mata a rata", etc). A leitura é feita, tanto individual como coletivamente, como se as sílabas não formassem palavras mas fossem mera sequência aleatória de sons. Muitas das crianças decoraram a sequência e não reconhecem as sílabas quando apresentadas isoladamente. Nos momentos de leitura, uma língua estranha e monocórdica ecoa na sala: "a-ga-ta-ma-ta-a-ra-ta-a-ra-nha-es-tá-na-sa-la-a-da-a-ma-da-da..."("a gata mata a rata; a aranha está na sala; Ada ama Dadá"). Em seguida, quando uma das crianças lê "ganha" a professora imediatamente corrige dizendo que está errado porque como ela não ensinou o "gã" e sim o "gá"a leitura deve ser "gánha"e não "gãnha"(p.234).

[130]Analisando esta questão, Emília Ferreiro (Op. cit.) afirma que os métodos tradicionais de aprendizagem acordam nos seguintes pontos: inicialmente, a leitura e escrita é uma questão mecânica; o aluno deverá adquirir a técnica de decifração do texto, ler equivale a decodificar o escrito em som. As concepções psicológicas que sustentam tais métodos tem seus pressupostos na teoria asssociacionista de aprendizagem onde o processo de aprendizagem da leitura é

3.3 Os problemas de relacionamento

Com relação aos problemas de relacionamento, chamou-nos a atenção a quase inexistência de dificuldades nessa área. Ou seja, embora a literatura pedagógica, informada pela Psicologia interacionista, se faça presente nas redes de ensino, o tema de que a relação pedagógica é realizada por aquele que ensina e aquele que aprende, ainda não é uma realidade na sala de aula. De 268 prontuários lidos, apenas um se refere ao fato de uma professora não conseguir colocar limites ao seu aluno. Ou seja, em um prontuário apenas dessa amostra a professora se inclui na relação pedagógica.

3.4 Outros encaminhamentos relacionados com a aprendizagem

Nesse grupo observa-se a forte presença dos profissionais de saúde como a porta de entrada do atendimento à criança com problemas escolares. Esses encaminhamentos referem-se ao fato do psicólogo ser o profissional habilitado a realizar avaliações psicodiagnósticas, principalmente no que se refere aos níveis de desenvolvimento infantil. Ou seja, o motivo do encaminhamento é a suspeita de que há deficiência mental acoplada a problemas já detectados por esses profissionais tais como deficiência auditiva e Síndrome de Down, principalmente. Ou até mesmo por problemas que não encontraram na criança, esgotando a sua possibilidade de avaliação em relação à queixa escolar.

---

concebido simplesmente como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos. Assim sendo, a ênfase é colocada sobre as discriminações auditivas e visuais e na correspondência fonema-grafema (p.18-9).

Outro motivo constante de encaminhamento é a solicitação de avaliação para frequência às Classes Especiais para Deficientes Mentais. Teremos a oportunidade de discutir mais detalhadamente a questão das Classes Especiais no corpo desse trabalho. Chama-nos atenção o grande percentual de encaminhamento (11% da amostra), indicando a suspeita de "deficiência mental leve".

Outro grupo de encaminhamentos identificado refere-se ao fato dos pais desconhecerem o que se passa com seu filho na escola, mas receberem a ordem de realizarem o psicodiagnóstico. Vários pais afirmam não saber os motivos pelos quais seus filhos estão sendo encaminhados e não concordam com o encaminhamento. Fazem-no para atender as ameaças feitas pela direção das escolas. O caso mais extremo encontrado é o de uma diretora de uma escola pública que entrega à mãe uma carta lacrada para que seja entregue ao psicólogo, sem adiantar-lhe o que continha como informação. Atrelada a este fato, veio a ameaça da perda da vaga, caso a avaliação psicológica não fosse realizada com urgência.

Ou seja, a maneira como os encaminhamentos chegam até as Clínicas-Escola é reveladora de relações de desrepeito vividas pelas famílias e pelas crianças em escolas públicas e privadas.

4. O atendimento à queixa escolar

O trajeto feito por metade dos casos de queixa escolar atendidos é o psicodiagnóstico. O psicodiagnóstico referente à queixa escolar tem como centro do processo a utilização dos testes psicológicos e, em geral, com um encontro de "sessão lúdica". Mesmo as Clínicas-Escola que possuem atendimentos com psicodiagnósticos interventivos e atendimento a pais em grupo, apresentam o mesmo processo no que se refere à aplicação de testes psicológicos. Os dados quantitativos demonstram que a tríade: inteligência, percepção visuo-motora e aspectos emocionais continua sendo a base do raciocínio clínico psicológico, medida através

dos testes. Os testes mais utilizados são os de maior rigor na padronização quantitativa e, embora tenham a análise qualitativa como recurso, esta última praticamente inexiste na leitura dos relatórios dos clientes das Clínicas-Escola pesquisadas.

Os instrumentos gráficos de avaliação com objetivo mais expressivo como os de "desenhos-estórias"[131] ou ainda a "técnica de rabiscos"[132] de Winnicott, ou são muito menos utilizados, como no caso dos primeiros, ou inexistem como alternativa dignóstica, como no caso da segunda.

Outro aspecto importante referente aos dados dos prontuários refere-se ao "encaminhamento após psicodiagnóstico". A um atendimento clássico (modelo psicodiagnóstico utilizado para qualquer atendimento) segue-se um "encaminhamento clássico": os pais para psicoterapia e a criança para ludoterapia. O contato com a escola é feito através da visita escolar realizada em duas das Clínicas-Escola pesquisadas. O objetivo da visita está em levantar dados escolares da criança com o professor da classe. O que podemos observar é que no conjunto dos dados, o encontro com o professor parece não modificar o resultado final dos encaminhamentos após psicodiagnóstico.

No caso da Clínica "E", diferencia-se das demais, pois o processo psicodiagnóstico não utiliza testes de medida, é realizado em grupos de pais e de crianças e centrado na queixa

---

[131] Um dos instrumentos de avaliação psicológica que utiliza a técnica projetiva é apresentado por Walter Trinca no **Procedimento de Desenhos-Estórias**. Proposta de utilização deste instrumento com cinco crianças ingressantes na escola pública é apresentada por Silvia Vieira Cruz, **A representação de escola em crianças da classe trabalhadora.** Seu objetivo era compreender o processo de representação dessas crianças a respeito da escola e da professora.

[132] "O jogo dos rabiscos"constitui-se em um dos principais instrumentos utilizados por Donald Winnicott durante as "consultas terapêuticas", de maneira a tornar um espaço tão artificial quanto a consulta clínica, num espaço siginificativo para a criança. Ainda segundo Clair Winnicott, esse lugar siginificativo passava a ocorrer no momento em que a criança pudesse levar alguma coisa ali produzida, recaindo sobre ela a decisão do que fazer posteriormente com o que levava. Ele mesmo confeccionava algum brinquedo de papel (um avião, um leque) e dava à criança ao final da consulta, o que era sempre muito bem aceito. (Cf. **Privação e delinqüência**, Prefácio à edição brasileira). A respeito da utilização da técnica com crianças com queixa escolar ver Cintia Copit Freller, **Crianças portadoras de queixa escolar**: um enfoque "winnicottiano".

escolar. Esta queixa é compreendida como um "problema de aprendizagem". O centro do atendimento na fase diagnóstica é o processo de aprendizagem, incluindo informações escolares escritas pelo professor. O encaminhamento é a continuidade do atendimento de crianças e pais em grupos nessa mesma clínica. Nesse procedimento, a escola participa como informante do que se passa no processo escolar e ao final da avaliação psicológica é encaminhado um relato do processo, propondo-se alternativas de trabalho para o professor.

Outro aspecto interessante observado através dos dados é a tendência a encaminhar os casos que apresentam apenas problemas de aprendizagem para atendimentos específicos em "psicopedagogia". Esses encaminhamentos começam a acontecer mais significativamente a partir da entrevista de triagem. Esse dado pode indicar o início de mudança no olhar para a queixa escolar, no sentido de considerar sua origem educacional e por isso ser encaminhada para profissionais cuja concepção inclui a influência dos aspectos educacionais na queixa. Esse encaminhamento, por sua vez, não modifica necessariamente considerar o processo de escolarização ou ainda que os psicólogos incluam alternativas de inclusão da escolar no processo de atendimento à queixa. Essas mudanças só são possíveis a partir de uma mudança da concepção na queixa escolar: da origem familiar para o processo de escolarização.

B - PRONTUÁRIOS: OS BASTIDORES DO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO

1. Apresentando os prontuários

Os registros do atendimento psicológico recebem a denominação de "prontuários psicológicos". Cada cliente ao se inscrever na Clínica-Escola recebe um número de inscrição e é aberto em seu nome um prontuário. Durante três meses pudemos estar em contato com muitas das histórias de vida neles relatadas, com o intuito de compreender as concepções e as práticas de atendimento e encaminhamento da queixa escolar.

O objetivo desse capítulo é analisar as concepções e as ações presentes no atendimento à queixa escolar. Escolhemos, para isso, a leitura de vinte e cinco prontuários, cinco de cada uma das Clínicas pesquisadas. Para analisá-los, centramos o nosso olhar em dois momentos do atendimento psicológico: o relato das entrevistas de triagem e o relatório produzido no final do processo psicodiagnóstico, descrevendo a síntese do caso e propondo seu encaminhamento.

O referencial teórico adotado para o atendimento à queixa escolar se faz presente desde as primeiras perguntas realizadas durante a entrevista de triagem. Ou seja, as perguntas revelam a concepção psicológica a elas subjacente. Das cinco Clínicas-Escola pesquisadas, três delas têm um roteiro de entrevista muito semelhante. A concepção que norteia o roteiro de entrevista é de abordagem psicanalítica. Nesta abordagem, as explicações para o encaminhamento da queixa escolar centram-se na história de vida da criança (parto, nascimento, doenças, processo de desenvolvimento, acontecimentos traumáticos definidos

como separação dos pais, por ex.), em antecedentes de problemas mentais na família, bem como em aspectos referentes à situação sócio-econômica familiar.

A leitura dos prontuários da entrevista de triagem não nos dá elementos para construir uma imagem da criança encaminhada. Vemos presente uma série de dados que se somam tais como: "andou aos dois anos, teve convulsão febril aos oito meses, a gravidez foi indesejada, viveu vários momentos de hospitalização em função de problemas de saúde". Essas informações nos permitem enxergar fragmentos da história de vida dessa criança, sem que se articulem de maneira a auxiliar a compreensão dos motivos do encaminhamento.

Outro aspecto recorrente refere-se à utilização nos relatos de "jargões escolares", tais como, "não sabe nada", "tem problema de aprendizagem"; "é disperso" e estereótipos sobre o cliente, "está bem cuidada, limpa, roupa adequada, cabelos penteados", "o pai é negro, a mãe é branca e Mariana é bem mestiça" que, longe de esclarecer a queixa escolar, denotam uma série de valores a respeito da parcela mais pobre da população que procura o atendimento nas Clínicas-Escola

Observamos que os prontuários referentes às entrevistas de triagem são os que apresentam as maiores lacunas no entendimento da queixa escolar. A maneira como muitas entrevistas são conduzidas mostram ausências quanto: a) às informações mais precisas a respeito dos atendimentos prévios pelos quais a criança tenha passado; b) à clareza do que de fato se passa com essa criança, utilizando-se muitas vezes uma linguagem cifrada, com frases curtas, pouco descritivas, como um receituário médico; c) à percepção do psicólogo em relação à relevância desse momento de avaliação.

Observa-se no prontuário que, embora a entrevista de triagem seja considerada como um importante recurso para o esclarecimento da queixa, sua utilização, de maneira geral, está muito aquém do esperado para que se atinja esse objetivo, apresentando concepções muito próximas ao senso comum. Ou seja, há um percurso seguido pelo entrevistador que, via de regra, é padronizado, pré-determinado, repetitivo, previsível. O "modelo de entrevista"

utilizado impede, portanto, que o psicólogo recupere a particularidade do caso atendido, a diversidade que, sem dúvida, existe entre as crianças atendidas. Ao ler-se uma entrevista, tem-se, em muitos momentos, a impressão de já ter lido todas.

Uma das instituições pesquisadas utiliza um maior número de entrevistas de triagem (duas a três) e uma abordagem fenomenológico-existencial, possibilitando assim que as questões a serem feitas ao cliente partam, principalmente, do próprio relato do cliente e esclareçam a história trazida. Nessa abordagem, as perguntas realizadas na entrevista inicial estão distantes, portanto, de considerar apenas as etapas do desenvolvimento psicossexual freudiano e as patologias e hipóteses calcadas em dificuldades no âmbito estritamente emocional e familiar. O que por si só demonstra um avanço na maneira conceber o cliente, partindo de suas necessidades, articulando hipóteses que venham esclarecer o seu pedido inicial, estimulando-o a analisar os motivos que o conduziram ao atendimento[133]. A entrevista inicial tem, portanto, um caráter interventivo, de atendimento breve em que o cliente se veja implicado no processo de compreensão de suas necessidades.

A maneira de conceber o cliente e a sua queixa também se faz presente no relatório final produzido sobre o caso. Dos prontuários pesquisados, notamos um cuidado maior quanto à terminologia, menos acadêmica, mais descritiva e analítica, naqueles que utilizam a abordagem fenomenológica[134].

---

[133] Em relação ao tema ver Silvia Ancona-Lopez, Psicodiagnóstico: processo de intervenção?, in Marília Ancona-Lopez (Org.) **Psicodiagnóstico:** processo de intervenção. A respeito da importância da entrevista no processo diagnóstico ver Gohara Yvette Yehia, **Psicodiagnóstico-existencial:** espaço de participação e mudança .

[134] O prontuário contém todas as entrevistas e testes (procedimentos) utilizados para atender o caso. Ao final de cada entrevista, o estagiário escreve a sua "impressão pessoal" sobre o caso, momento em que elabora suas primeiras observações e hipóteses sobre o que acontece a partir da queixa relatada.

Mas, a leitura dos prontuários nos leva a afirmar que, embora a maneira de conduzir a entrevista amplie as questões e o foco do olhar a respeito do caso, as hipóteses explicativas, no caso da queixa escolar, ainda são centradas em aspectos individuais ou familiares de natureza física ou emocional.

Um dos casos apresentados que ilustra nosso argumento é o de Marivaldo, uma criança de 10 anos, cuja abordagem utilizada na entrevista é a fenomenológica:

> *"A mãe contou que seu filho vai muito mal na escola e não consegue ler e escreve tudo amontoado. Diz que a criança é calma mas é muito "sonso"(sic). Na escola, a professora reclama que ele é muito bagunceiro e não deixa os outros prestarem atenção. A professora diz ainda que Marivaldo é pouco interessado nas matérias. M. teve uma infecção intestinal quando tinha 8 meses e por isso ficou muito tempo internado. Ele teve também uma pneumonia muito forte que também o levou ao hospital. M. só andou com 3 anos e sua mãe nunca o levou ao neurologista. Depois que o menino fez 6 anos, nunca mais teve problemas de saúde. A mãe diz que M. levou muito tempo para falar. Terminamos essa sessão pedindo que os pais levassem a anamnese para responder em casa.*
>
> *Impressão pessoal: A mãe de Marivaldo nos contou uma história de muito sofrimento sobre seu filho apesar disso, não nos pareceu acreditar que essas doenças do filho possam interferir no seu desempenho e aprendizagem.* ***A mãe prefere acreditar que o filho é preguiçoso e desinteressado".***

Nessa entrevista, os fatos destacados centram-se em questões escolares, no princípio do relato e em causas orgânicas e aspectos do desenvolvimento infantil num segundo momento. Analisando a "impressão pessoal" do psicólogo, leva-nos a crer que esta é a sua hipótese central: doenças sofridas pela criança nos primeiros anos de vida, seguidas de períodos de separação materna, causaram os problemas escolares. Reforça essa crença o fato da entrevistadora não ter feito qualquer pergunta posterior sobre a escola. Embora as

questões propostas pela psicóloga não sejam relatadas, observa-se uma tendência a pesquisar os primeiros anos de vida e a acreditar que o que neles se passou seja a causa dos problemas escolares atuais.

Os relatório finais de atendimento dos casos de queixa escolar chegam basicamente ao mesmo diagnóstico: as crianças necessitam de atendimento em ludoterapia e os pais atendimentos psicoterápico, seja ele familiar ou individual. Mais uma vez as diferenças presentes no início do atendimento dos casos encaminhados por queixa escolar se transformam, no final do processo de atendimento, em semelhanças. ‘

As solicitações de avaliação psicológica feitas pelas escolas são expressas pelos psicólogos em laudos, na maioria, seguindo o padrão proposto pela Secretaria do Estado da Educação, mesmo que várias críticas tenham sido apresentadas pelos professores durante as entrevistas a respeito dessa maneira de se relacionar com a escola. Não encontramos, em nenhum dos processos de avaliação psicológica, alternativas de avaliações psicológicas que centrem na criança em relação ao processo de escolarização e não apenas a questões emocionais e individuais.

Os relatórios que se diferenciam dos demais são os produzidos pela Clínica-Escola “E” em que a abordagem ao “problema de aprendizagem” centra-se em modelos construtivistas e psicanalíticos, descrevendo as atividades e conquistas da criança na relação de grupo de atendimento.

2. Os instrumentos de medida na avaliação diagnóstica

A análise do conjunto de prontuários analisados nos mostra que os testes são o principal instrumento de avaliação no psicodiagnóstico infantil por problemas escolares.

A questão da utilização das medidas de inteligência nos coloca diante de situações dramáticas em relação aos encaminhamentos escolares, principalmente de crianças

multirepetentes ou que vivem um processo de escolarização em que não se acredita em sua capacidade. Os testes de inteligência, de maneira geral, utilizam itens que têm muitas de suas respostas baseadas em informações escolares. Ao se perguntar a uma criança: -"Quem é Gengis Khan?" ou ainda -"Onde o sol de põe?", o teste de inteligência solicita noções de História da Humanidade ou ainda o conceito geográfico de pontos cardeais. Atrelado a esses conhecimentos temos dados de pesquisa que mostram o quanto tais crianças, na escola, vivem situações diárias de perda de auto-estima, o que se reflete numa situação de avaliação psicológica[135].

A observação de como os testes refletem muito mais o processo de escolarização vivido pela criança do que a capacidade infantil, faz-se presente em um dos casos atendidos em "Psicodiagnóstico". Trata-se de um menino de 8 anos, Jonas, que a partir dos três meses de escolarização é encaminhado para uma Classe Especial para Deficientes Mentais.[136]

No processo diagnóstico realizado em uma das Clínicas-Escola pesquisada, é aplicada pelo aluno de 5o. ano do curso de Psicologia, sob supervisão, a Escala Wechsler de Inteligência, sendo o seu diagnóstico é o seguinte: "*Jonas apresentou um rendimento muito baixo em todos os subtestes, ficando sempre na média esperada para uma criança de 5 anos".*

Mas a longa convivência da aluna com essa criança, durante as sessões lúdicas, não confirmou essa defasagem apontada pelo instrumento de medida de inteligência, chegando o

[135] A respeito do processo de perda da crença na própria capacidade de aprender ver Silvia Vieira Cruz, **A representação de escola em crianças das classes trabalhadoras** ou, ainda, **O Ciclo Básico construído pela escola.**

[136] Neste caso a questão mais grave é que o supervisor que acompanha o atendimento não orientou seu aluno no sentido de levantar junto à escola os motivos desse encaminhamento para a Classe Especial já que, do ponto de vista legal, ele não poderia ser feito. Só após no mínimo dois anos de escolaridade.

mesmo psicólogo a afirmar depois de alguns meses de contato com a criança: "*Vemos a necessidade de uma melhor investigação nesse caso, pois supomos que Jonas seja* ***pseudo-deficiente mental****"*[137].

Ou seja, nesse caso, foi possível, após a convivência, observar que a capacidade intelectual e cognitiva dessa criança está muito além daquela suposta pelo resultado do teste de inteligência. Mas o que observamos nos prontuários é que, na maioria das vezes, o que a criança recebe é o psicodiagnóstico, apenas, e de posse desse primeiro resultado, obtido através de um único teste de inteligência, será selado o seu destino escolar e a crença, por parte de seus professores e familiares, de que é um deficiente mental.

As medidas de inteligência são usadas no caso de crianças que, na maioria da vezes, apresentam uma história escolar conturbada, repleta de mal-entendidos, ou até produtora de uma cronificação na relação de aprendizagem onde a criança acaba sendo convencida de sua própria incapacidade para aprender. História esta que está ausente dos prontuários das Clínicas-Escola. A relação que se estabelece entre psicólogo e cliente parte do que acontece "aqui e agora". Todo o processo de escolarização da criança encaminhada não é trazido para o atendimento psicológico, é negado, é omitido, criando uma leitura fragmentada e simplista das causas dos problemas escolares. Desconsidera-se, *a priori*, a complexa história de escolarização dessa criança encaminhada[138].

Os prontuários analisados revelam que a hipótese central do psicólogo sobre o encaminhamento que chega até ele, através da escola, é a de que a criança é portadora de um

[137] Grifo nosso.

[138] Marcondes Machado (1996) em sua tese de doutorado intitulada **Reinventando a avaliação psicológica** discute a importância do resgate da história escolar desses alunos, demonstrando o quanto o processo de escolarização forjou uma incapacidade nessas crianças que na verdade elas não possuem.

problema emocional com origens na relação familiar. É possível afirmarmos isso a partir da análise dos testes aplicados durante o processo diagnóstico. Os testes na sua maioria são projetivos tendo como os mais aplicados o H.T.P., o C.A.T. e o Desenho da família.

A Psicologia tem utilizado um saber que estabelece o seu recorte sobre o indivíduo, enfatizando a importância de seu mundo interno constituído de fantasias, desejos, habitado por mecanismos de projeção e introjeção, determinado pelas relações vividas no grupo familiar primário. Essa observação fica evidente na apresentação dos métodos psicológicos de avaliação de personalidade como o utilizado pelo C.A.T., quando seus autores afirmam:

> "As ilustrações foram desenhadas para eliciar respostas especificamente a problemas de alimentação e, em geral, a problemas orais; para investigar problemas de rivalidade entre irmãos; para esclarecer atitudes concernentes às figuras parentais e o modo como estas figuras são apercebidas; para aprender o relacionamento da criança no tocante aos pais como um casal, tecnicamente falando, referente ao complexo de Édipo, culminando na cena principal: digamos, a fantasia das crianças, vendo os pais junto na cama. Com respeito a isso, é nossa intenção pelo provocar a fantasia da criança, no que concerne à agressão; sobre sua aceitação pelo mundo adulto e seu medo de ficar só à noite, numa possível conexão com a masturbação, seu comportamento no banheiro e a reação dos pais a isso"[139]

Baseado no modelo de desenvolvimento psicossexual de Freud, os autores desse teste procuram na criança os traumas vividos pelo cliente em cada uma das fases desse desenvolvimento, bem como a sua dinâmica frente a situações em que utilize a sua agressão

---

139 L. Bellak e S. S. Bellak, **CAT-A Teste de Apercepção Infantil com figuras de animais**, p.5-6.

ou ainda com relação a temas da sexualidade infantil. Os autores são claros quando descrevem o objetivo de seu instrumento de avaliação:

> "O CAT é clinicamente útil em determinar quais os fatores dinâmicos que podem estar relacionados com as reações infantis num grupo, na escola ou jardim da infância, ou com os acontecimentos de seu lar"[140]

Ou seja, através das histórias contadas pela criança no CAT, o profissional pode analisar que situações de seu mundo interno podem estar relacionadas com o fato de se negar a escrever, ou brigar com um colega na sala de aula, ou negar-se a ir na escola, ou ainda em que fases do desenvolvimento psicossexual as relações por ela vividas foram traumáticas, hostis e vividas como cenas de violência e agressão.

No caso do processo de escolarização, essa interpretação desconsidera pelo menos dois fatos. O primeiro de que a relação professor-aluno é atual e que pode mobilizar sentimentos e criar novas possibilidades de representação da criança de si mesmo e da escola. Nesse sentido podemos exemplificar com pelo menos dois trabalhos. Na pesquisa de Cruz (op.cit), mostrando o quanto as crianças ingressantes vêm para a escola com uma série de expectativas que vão sendo desmontadas e modificadas na relação com a professora. No trabalho de Marcondes Machado (1994) com crianças de Classe Especial em que a possibilidade de pensar junto com elas o lugar de deficientes em que foram colocadas nessa escola, fez com que a maior parte entendesse o que é uma Classe Especial, reconstituísse o percurso de seu encaminhamento para essa classe, questionasse o rótulo de deficientes a elas imputado. A participação da professora nesse processo, possibilitou mudanças na relação com

---

140 L. Bellak e S.S. Bellak, **op.cit**., p.6.

as crianças, enquanto indivíduos que pensam, sentem, refletem sobre a sua realidade. Essa nova relação resgatou nas crianças o desejo e a capacidade de aprender, diferentemente do que o rótulo de "especial" possibilitaria que acreditassem.

E, em segundo lugar, tal interpretação desconsidera a escola historicamente construída, cuja complexidade transcende a relação professor-aluno, como pudemos considerar no início desse trabalho. Embora a escola tenha como um de seus principais objetivos ser um espaço de socialização do saber, a sua inserção se dá numa determinada sociedade, com uma organização política, social e econômica específica, sendo, no caso brasileiro, fortemente marcada por preconceitos sociais, principalmente em relação às famílias mais pobres. O fato de uma criança pertencer a determinado bairro, freqüentar determinada escola, ser considerada como incapaz de aprender em função de sua condição de vida, está muito mais próximo dos motivos que a levam ao fracasso escolar do que de dificuldades que possa apresentar na relação com o aprender. E, o que as pesquisas vêm mostrando é que grande parte dessas dificuldades se produz na escola, pela inadequação como essa criança é tratada[141].

Não queremos afirmar, no entanto, que não existam problemas emocionais graves. Mas sim que estes não recaem sobre a maciça maioria de crianças das nossas escolas (públicas e privadas) e que mesmo que estes aconteçam, as experiências recentes mostram a importância do espaço pedagógico enquanto um elemento estruturante do psiquismo e promotor de relações mais saudáveis[142].

---

[141] Pesquisas realizadas por Silvia Helena Vieira Cruz (op.cit.), Adriana Marcondes Machado (op.cit.), Maria Helena Souza Patto (op.cit.), dentre outras.

[142] Trabalho realizado nesse sentido acontece no "Projeto Pré-escola Terapêutica "Lugar de Vida", no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a Coordenação de Maria Cristina Machado Kupfer e uma grande equipe de psicólogos, alunos da graduação e pós-graduação, em que são atendidas crianças com distúrbios globais no desenvolvimento (crianças com distúrbios emocionais graves). O atendimento é realizado através de atividades distribuídas em ateliês: cotidiano (uma rotina diária), pedagógico ("a escolinha" com atividades de pintura) contar estórias e outras), o terapêutico, de atendimento às crianças e pais e o ateliê de música. Outra experiência que reforça a concepção da importância de convivência de crianças com relações com outras possibilidades de estruturação é realizada na França, por Maud Mannoni na Escola de Bonneuil (Mannoni, M. (Org.), Bonneuil, seize ans après, apud Kupfer,

Outro aspecto importante a ser pensado é que mesmo que se constatasse através de um psicodiagnóstico que as questões emocionais de origem familiar estivessem interferindo profundamente na relação dessa criança com o conhecimento, impedindo-a de aprender, é fundamental pensarmos que ações pedagógicas podem ser inseridas nesse contexto. Pois, simplesmente afirmar para o professor que o seu aluno apresenta um distúrbio emocional, em geral, paralisa a ação pedagógica.

Chama-nos também a atenção que, embora na formação de psicólogos, os alunos tenham contato com autores e concepções que analisam a queixa escolar numa perspectiva construtivista (como nas propostas de Alicia Fernández[143] e Sara Paín[144]), ou ainda façam leituras institucionais (Bleger[145], Saidon[146]), ao se defrontarem com uma criança que chega na Clínica-Escola com uma queixa escolar, não utilizam esses instrumentos nem para a análise, nem para o diagnóstico das queixas escolares que são a eles encaminhadas. Podemos observar esse fato analisando o número de avaliações psicodiagnósticas que utilizam provas "pedagógicas" ou ainda "piagetianas". Dos 61 prontuários sorteados, em apenas 7% foram utilizados tais instrumentos, isso significa que, em 93% das crianças atendidas, os testes foram projetivos, perceptivos motores e de inteligência. A leitura dos prontuários demonstra a inexistência de qualquer informação sobre a relação institucional que tenha produzido a

---

M.C.M, **Pré-Escola Terapêutica "Lugar de Vida": um diagnóstico para o tratamento de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento**), em que uma das atividades das crianças com problemas emocionais graves está em conviver com famílias anfitriãs, podendo estabelecer outras relações de afeto, terapêuticas para todos e inclusive para essas crianças.

[143] Alicia Fernández, **A inteligência aprisionada**.

[144] Sara Paín, **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.**

[145] José Bleger, **Psico-higiene e Psicologia Institucional**.

[146] Osvaldo Saidon e Vida Rachel Kamkhagi, **Análise Institucional no Brasil**.

queixa. Essa constatação nos faz levantar a hipótese de que o que norteia o processo diagnóstico não é o conhecimento sobre a criança articulado por alunos e professores no decorrer do curso e sim, muito mais, a concepção diagnóstica e terapêutica do supervisor ou do grupo de supervisores com o qual o aluno acaba não tendo como contrapor outros saberes acumulados durante o curso[147].

Outra hipótese que podemos levantar que explica a utilização de um único modelo de análise da queixa escolar está na **cristalização de um modelo diagnóstico considerado como "clássico"** e que acaba não sendo questionado pelo profissional pois é "algo que todos os psicólogos fazem", demonstrando que as possíveis críticas são engolidas por uma prática clínica cotidiana.

No material de entrevista de professores também pudemos encontrar elementos que nos fazem considerar a cristalização de determinadas práticas de atendimento. Uma supervisora se refere, na entrevista, a determinados questionamentos apontados pelos alunos: trata-se da incompatibilidade entre a teoria que o professor utiliza no atendimento ao cliente e o instrumento psicológico escolhido para mediar a relação com esse mesmo cliente. Ou seja, o questionamento está em utilizar uma técnica, como o C.A.T., por exemplo, cuja base de criação e interpretação é psicanalítica, dado que a abordagem do professor para o psicodiagnóstico é fenomenológica. Embora o professor considere que o seu objetivo é "ver a

[147] Exemplo da dificuldade na relação estabelecida entre as diversas correntes que pensam a questão dos problemas de escolarização está no relato de uma aluna da graduação. Em seu trabalho junto a professores em escolas públicas esta aluna viveu a experiência de que as crianças se queixam muito de que as professoras não se importam com elas, ficando, muitas vezes aquelas que não se alfabetizam, abandonas pedagogicamente e afetivamente pelas professoras. Ou seja, discutir esses aspectos com a professora da classe, mostrar-lhe esse sentimento de abandono vivido pela criança e a necessidade de resgatar a relação pedagógica tornou-se um objetivo do trabalho de intervenção psicológica realizado nessa escola. Essa mesma aluna tem uma vivência totalmente oposta numa supervisão clínica, no mesmo curso de Psicologia. Em seu estágio clínico de psicodiagnóstico, recebe um caso de uma criança com queixa escolar. A professora desse aluno, sabendo de seu atendimento, telefona para a Clínica-Escola para obter informações a respeito de seu aluno, incluindo o que poderia fazer na sala de aula. A supervisora ao ser informada do ocorrido intepreta o fato como "inveja da professora" e pede para a aluna marcar um horário com a professora para trabalhar essa questão.

criança através do teste", as possibilidades de utilizar outras alternativas para relacionar-se com a criança não se colocam.

A utilização do instrumento de medida de maneira diferente daquela em que foi previsto (W.I.S.C.-oficioso), também é um argumento no mesmo sentido do anterior: então, para quê utilizar esse instrumento (W.I.S.C.-oficial) se a própria aplicação e o vínculo com a criança mostram outras possibilidades de conhecê-la que o instrumento de medida não permite?

Embora o discurso de professores que se utilizam de avaliações padronizadas caminhe no sentido de enfatizar o aspecto qualitativo dos testes psicológicos, na prática clínica os profissionais desprezam sobremaneira esse aspecto da avaliação. Pesquisa recente apresentada por Kajihara e Castilho (1995)[148] constatou esse fato em relação à Escala Wechsler de Inteligência (W.I.S.C.). Após selecionar 70 laudos psicológicos de alunos das primeiras quatro séries do Primeiro Grau, constataram que "os psicólogos apresentam severas dificuldades na interpretação qualitativa do WISC", pois 53% dos laudos trazem somente dados quantitativos, limitando-se na parte qualitativa a explicar o que significa o "escore" obtido pela criança. Soma-se à ausência dessa análise, a qualidade dos laudos produzidos porque mesmo nos escassos momentos em que aparecem as análises qualitativas, apresentam "descrições confusas, superficiais e até mesmo contraditórias, tendo também sido freqüentes cópias de frases soltas de livros que tratam da questão da avaliação qualitativa do referido teste".

Os testes psicológicos parecem revelar, na verdade, as concepções dos psicólogos, a maneira como acreditam poder estar conhecendo um sujeito, que como vimos no caso de Jonas, foi reduzido primeiramente a "objeto", através da padronização de um instrumento de avaliação psicológica, para só então, após uma longa convivência ser "re-conduzido" pelo

[148] Olinda Kajihara e Adail Castilho, Os Psicólogos e a interpretação qualitativa dos resultados do WISC, in III CONGRESSO INTERNO DO IPUSP, **Resumos**, p.105.

psicólogo ao seu lugar de sujeito, que mal sabia o psicólogo, ele nunca havia deixado de ser. Os testes psicológicos, portanto, só são usados para dar o aval "científico" a explicações (relações causais) que pré-existem ao exame psicológico.

Um belíssimo relato das possibilidades muito maiores de investigação psicológica e que permitem que a criança pense a sua condição numa relação humana é descrito por Marcondes Machado (Op. cit.)[149]. Trata-se do caso de Andressa, uma criança de apenas 8 anos e que freqüentava a Classe Especial. A mudança do referencial teórico permite mudar as perguntas e propiciar de fato uma análise da situação de "objeto" em que sujeitos são constantemente submetidos pelas instituições de ensino e de saúde. No caso de Andressa, um psicodiagnóstico que não levou em conta a criança que ali estava e sim os resultados dessa mediação através de testes de medida, concluiu que essa criança tivesse "idade mental de 4 anos" e pior do que isso, a maneira como foi dito à mãe dessa criança, permitiu que ela ouvisse e entendesse que era portadora de uma doença chamada "idade mental".

Considerado como o seu segredo mais íntimo, passa a ser desvelado à medida que a relação de confiança se estabelece com Adriana.

Ao contar seu segredo e, ao mesmo tempo, esclarecer para si mesma algo que havia ouvido atrás da porta ou até numa entrevista "devolutiva" de um psicólogo, desnuda os bastidores de nossas salas de atendimento psicológico, onde são produzidos laudos coerentes com os instrumentos mambembes de medida diariamente utilizados para afirmar a deficiência.

3. Como os dados escolares comparecem nos prontuários

Os dados escolares comparecem de duas maneiras nos prontuários analisados: através de questionário respondido pelo professor da criança e através da visita escolar.

---

[149] Adriana Marcondes Machado. **Crianças de Classe Especial:** efeitos do encontro da saúde e da educação, p.40-45.

Nos prontuários de atendimento à queixa escolar de uma das Clínicas que atende especificamente “problemas de aprendizagem”, é condição de permanência da criança no atendimento que o professor responda um questionário com informações detalhadas sobre seu aluno. Estas informações são analisadas durante o processo psicodiagnóstico. Observamos, porém, que, no relato final do caso, a maioria das questões apresentadas baseia-se em situações vividas pela criança com os psicólogos na situação de atendimento, sub-utilizando-se, portanto, em muitos aspectos, a detalhada ficha informativa do professor ou, ainda, não realizando um diálogo entre o que foi produzido no atendimento psicológico e as informações escolares.

Nas Clínicas-Escola que utilizam a abordagem de psicodiagnóstico interventivo, os alunos realizam uma entrevista escolar como parte do processo de avaliação diagnóstica. Embora a inclusão da escola no levantamento de dados para a compreensão da queixa escolar se faça presente, as visitas escolares ainda são consideradas pelo estagiário (e seu supervisor) muito mais como um dado a ser acrescentado a respeito da criança. Apenas nesse momento do processo psicodiagnóstico, as perguntas sobre a escola se fazem presentes. Durante todo o processo de entrevista, mesmo que a queixa seja escolar, o que norteia o olhar do psicólogo é principalmente a questão emocional na relação familiar e no mundo interno infantil.

Embora parte dessas afirmações seja trazida pelos pais e professores aos psicólogos, pouco se faz durante as entrevistas para esclarecê-las. A concepção de que na entrevista o foco deve ser o aspecto emocional do cliente, impede que perguntas a respeito do que se passa na escola sejam feitas, que se esclareçam situações absurdas constatadas nas queixas iniciais apresentadas.

São constantes, por exemplo, os casos em que a criança não freqüenta a escola e isso ocorre em várias idades e em diversas situações. Um dos casos é de uma menina de 14 anos. Essa adolescente, dos 4 aos 13 anos foi medicada pelo neurologista, por ser considerada “nervosa e brava”. Segundo sua mãe, aos quatro anos, Cláudia “quebrava tudo, rasgava a

roupa do corpo, chorava, mordia o braço". Aos 14 anos fez um eletroencefalograma e "não deu nada", ou seja, não apresentou nenhuma alteração nas ondas cerebrais que indicasse a necessidade de medicação. Durante todos esses anos, Cláudia ficou fora da escola pois, segundo o relato da mãe "a escola também achava que ela era nervosa e brava". Embora a mãe a considere normal, a sua volta à escola não aconteceu. A mãe apresenta essa situação e não há qualquer interferência da psicóloga a respeito de uma fato tão inusitado. A entrevista de triagem segue com o psicólogo perguntando a respeito da organização familiar, de dados do desenvolvimento infantil, do lugar que essa criança ocupa na familiar, enfim, não esclarecendo a própria queixa ou ainda procurando entender as explicações referentes à não escolarização.

Outro caso é de uma criança de 7 anos, Rogério, que, segundo relata sua mãe:

> "*foi à escola mas a professora não o queria, tentaram por uma semana e foi retirado. Durante essa semana que permaneceu na escola andava por baixo das cadeiras. A professora escrevia na lousa e ele logo apagava, todos os alunos prestavam atenção nele, menos na aula, pois isso foi convidado a se retirar".*

Com apenas uma semana de aula esse aluno é considerado como uma criança impossível de ser controlada. Nenhuma das perguntas que vêm em seguida na entrevista de triagem esclarecem o que se passa na escola, ou levanta hipóteses a respeito da impossibilidade de permanência dessa criança em sala de aula. Antes de entender mais detalhadamente o que se passou na relação escolar, ou ainda perguntar à mãe se essa atitude também ocorre em casa, e em que condições, por exemplo, essa criança foi encaminhada para o neurologista.

Neste caso, também, o psicodiagnóstico realizado não considerou qualquer aspecto a respeito da história de escolarização dessa criança, que expectativas levava para os primeiros

dias de aula, como era a escola que o recebeu. Muito menos se fazem presentes questões relativas à inconstitucionalidade da exclusão dessa criança da escola, sendo responsabilizados nesse caso a direção da escola e os pais. O mínimo que se espera do psicólogo é que esclareça os direitos que os pais têm nesse momento, dizendo a quem recorrer num caso em que a escola se nega a manter a matrícula de um aluno em idade escolar. O que observamos é que a concepção de que o problema está no aluno, em seu psiquismo e em suas relações impede que tais direitos básicos sejam considerados e inseridos no atendimento psicológico.

Uma grande parte dos prontuários não indica sequer o nome das escolas que encaminham reforçando mais uma vez o argumento de que a questão individual e familiar suplanta qualquer concepção crítica sobre o que se passa na escola.

Esse relato, assim como outros a ele somados, fizeram-nos observar a importância das concepções presentes na formação do psicólogo e o quanto os processos patológicos, quer de orgânicos, quer emocionais são evocados para explicar o chamado "problema de aprendizagem".

Em algumas Clínicas-Escola, chamou-nos a atenção também a existência de vários prontuários da mesma escola. Um dos grupos de prontuários era de quatro alunos todos da mesma classe, com um pedido para avaliação para freqüentarem a Classe Especial. O encaminhamento dessas crianças foi feito pela professora substituta pois a titular adoecera e havia se afastado para cuidar de sua saúde. Os casos foram tratados separadamente e a questão da substituição do professor e as dificuldades de adaptação, que certamente advém numa situação como essa, não foram consideradas pelo psicólogo e os encaminhamentos foram tratados como problemas individuais.

Nesse sentido, constatamos que das Clínicas pesquisadas, uma delas começa a dar atenção a essa questão. O procedimento adotado é de organizar as queixas escolares por escola e encaminhá-las para a área de Psicologia Escolar, com o objetivo de realizar algum trabalho de atendimento à escola, responsável por tantos alunos para avaliação psicológica.

Esse fato mostra o início de um outro enfoque à queixa escolar, abrindo espaço para atendimento Clínico a outras demandas.

O desconhecimento pelo psicólogo do processo de leitura e escrita bem como a ausência de atenção ao processo de escolarização têm produzido uma série de equívocos graves no atendimento às queixas escolares. Em muitas passagens dos prontuários analisados observamos que as questões escolares passam a ser tratadas como meros problemas individuais, familiares e de natureza física ou emocional.

Esse é o caso do encaminhamento de Artur, um adolescente de 12 anos que cursava a segunda série. Com histórias sucessivas de repetência, é um aluno que, segundo sua mãe, "ainda gosta da escola". Aos três anos teve uma encefalite e embora não apresente seqüelas, é encaminhado pela escola para atendimento psicológico. Em seu prontuário Artur escreve a seguinte frase "*Eu sitou pedito para saber poque eu nau cosigo misai bei na sicola*". (Eu estou pedindo para saber porque eu não consigo me sair bem na escola). Embora esse aluno traga um pedido explícito, quer saber porque não se sai bem na escola, mais uma vez o seu pedido foi frustrado, pois contrariamente ao que deseja, o seu psicodiagnóstico afirma:

> "*Artur está comprometido intelectualmente devido a suas questões afetivas. Não consegue se desenvolver intelectualmente pois apresenta dificuldades emocionais, no sentido de paralisar toda e qualquer produção".*

Na continuidade do diagnóstico, a psicóloga (aluna do quarto ano de Psicologia e sua supervisora) analisa as dificuldades de elaboração de conflitos relacionados com as figuras parentais. No caso de M., foram aplicados a Escala Wechsler de Inteligência-WISC, o Teste de Apercepção Temática-Infantil-CAT, Casa, Árvore, Pessoa-HTP; como de praxe, o adolescente foi encaminhado para psicoterapia e os pais para terapia familiar.

A afirmação psicológica de que esse aluno tem "toda e qualquer produção paralisada" por problemas emocionais não se confirma com a frase escrita pelo próprio cliente durante o processo psicodiagnóstico. Ao escrever uma frase demonstra o seu nível de produção escrita, o quanto consegue se expressar através desse instrumento de comunicação, a complexidade do texto produzido, a estrutura correta utilizando sujeito, predicado e complementos, a utilização da letra maiúscula no início da frase, o ponto final, utilizando inclusive a conjunção "*porque*", ou seja conhecendo esse recurso da língua para ligar duas frases que se complementam. As trocas de letras que comete "*secola*" ao invés de "*escola*", ou ainda a não separação das palavras "*misai*" ao invés de "*me sair"* demonstram que o aluno não dominou ainda alguns aspectos do processo de aquisição da escrita que precisam ser mais trabalhados em classe pelo professor, assim como a questão ortográfica.

Por outro lado, o pedido em si demonstra também um movimento no sentido de modificar o que existe, entender o que se passa em relação à escola, contrário portanto ao diagnóstico de paralisia ou de comprometimento intelectual afirmado no relatório de avaliação.

Há ainda um grande desconhecimento do que se passa na escola, incluindo informações legais, fundamentais para um profissional. Isto ocorre em relação às Classes Especiais, por uma parte dos supervisores que orientam os atendimentos de avaliação psicodiagnóstica com a finalidade de encaminhamento para essas salas de Educação Especial. Esse é o caso de Paulo, um menino de 8 anos que cursa pelo segundo ano consecutivo uma Classe Especial. Esse menino foi conduzido a essa sala por apresentar epilepsia, embora seja medicado e não apresente manifestações convulsivas, segundo seu prontuário.

Essa criança é atendida na Clínica-Escola e em nenhum momento do relatório se faz qualquer referência ao fato desse menino freqüentar essa sala. Não há qualquer questionamento sobre o "encaminhamento" arbitrário feito dessa criança para uma sala especial. Consideramos arbitrário pois o procedimento para que uma criança passe a

freqüentar uma Classe Especial é regido pela Resolução da Secretaria do Estado da Educação[150] em que devem ser seguidos os seguintes critérios: ter no mínimo dois anos de escolaridade, uma avaliação psicológica de deficiência mental leve e um parecer pedagógico. No caso de Paulo, passou a ser aluno dessa "sala especial" no início do seu processo de escolarização, a partir de suposições provavelmente com base em sua história neurológica, mesclada com os preconceitos que tais distúrbios carregam, sem que houvesse qualquer menção dessa questão durante o atendimento psicológico. Esses mesmos profissionais conhecem ou imaginam uma Classe Especial hipotética com professores idealizados, muito diferente daquela que existe na realidade da escola pública. Os próprios testes psicológicos em seus manuais defendem essa mesma hipótese.

O desconhecimento do que acontece na escola faz com que muitos psicólogos dêem pouca importância à força do laudo psicológico no meio educacional. Como analisou Patto (Op.cit.), nos estudos de casos de multirepetentes, a avaliação de um profissional de Psicologia "sela destinos". O laudo psicológico é um parecer técnico, ele é entendido como um instrumento definitivo que revela as verdadeiras causas psíquicas. As conseqüências da utilização desse instrumento na escola são as mais diversas, mas em geral, todas elas contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização que as crianças vêm sofrendo na escola.

Os prontuários nos levam a considerar uma outra questão, não menos grave que as anteriores: um número muito grande de crianças é encaminhado às Clínicas-Escola com a solicitação de avaliação psicológica para a Classe Especial para Deficientes Mentais. O que pudemos observar é que em praticamente nenhum prontuário se faz presente a história de escolarização dessas crianças e/ou adolescentes. A análise dos prontuários nos permitiu observar que o quadro muitas vezes confuso apresentado pela escola e/ou argumentos pouco convincentes apresentados pelos professores, em geral, não são questionados pelos

[150] Trata-se da Resolução SE no. 247 de 30/09/86.

psicólogos, reforçando os mal-entendidos a respeito do encaminhamento e mantendo a criança numa sala de aula em que minimamente ela irá se beneficiar.[151]

Todavia, alguns profissionais começam paulatinamente a se apropriar da discussão em torno das Classes Especiais e iniciam um processo de inclusão de, pelo menos, uma visita a essas Classes. Ou seja, saem a posição de considerar uma sala de aula idealizada e pensada para atender às necessidades das crianças mais lentas ou daquelas que precisariam de uma atenção individualizada do professor, para de fato conhecer o que se passa nessa sala, para a qual ele pretende encaminhar uma criança que seria portadora de uma deficiência mental. Nas entrevistas realizadas com profissionais, tanto da área Clínica quanto da área Escolar, há relatos em que pelo menos está implantada a dúvida quanto ao encaminhamento. Mas ainda se espera muito dos pais em relação a mudanças na escola, sem que se vislumbre a possibilidade, enquanto psicólogos, de também participar da discussão do que tais classes efetivamente estão produzindo no processo de escolarização das crianças consideradas como portadoras de deficiências.

Outra questão em relação aos encaminhamentos para a Classe Especial se refere à inexistência do acompanhamento desta criança nessa sala de aula pelo psicólogo. Na maioria dos casos, o psicólogo pede para que os pais façam esse trabalho, desconhecendo as dificuldades presentes entre escola-pais, principalmente quando não é permitido, pela escola, a participação destes em seu dia a dia. As práticas existentes atualmente não prevêem acompanhamento. O profissional, desconhecendo o que irá acontecer com o seu encaminhamento no interior da escola e não realizando outra avaliação posterior que revise aspectos apontados como dificuldades ou ainda que analise as vantagens desse lugar educacional para essa criança está compactuando com a manutenção da cristalização de

---

[151] Um dos trabalhos que analisa as classes especias trata-se da Dissertação de Mestrado de Beatriz Beluzzo Brando Cunha, **Classes de Educação Especial para deficientes mentais:** intenção e realidade.

relações educacionais que acabam por excluir essa criança da possibilidade de pensar (Marcondes Machado, op.cit.).

4 - Os distúrbios neurológicos e físicos transformados em deficiências

Uma das questões que nos chama a atenção nos prontuários refere-se às crianças que, em sua história de vida, possuem episódios de convulsão febril nos primeiros anos, disritmia, epilepsia, quedas sem fratura de crânio, dentre outros.

Essas situações são descritas freqüentemente nos prontuários e aparecem como explicações aos problemas de aprendizagem mesmo que os exames neurológicos realizados posteriormente não acusem qualquer seqüela ou que a criança esteja medicada e com o distúrbio sob controle, como no caso da epilepsia.

Em geral, essas crianças freqüentam a Classe Especial para Deficientes Mentais ou são encaminhados para psicólogos com a finalidade de que este profissional realize um o laudo encaminhando este aluno para esta Classe, mesmo que não apresentem qualquer sinal da necessidade desse encaminhamento.

Um dos casos é de Leonardo, um menino de 8 anos que teve um episódio de queda quando pequeno, sem fratura de crânio e uma convulsão febril aos três anos. Esta última levou-o a ser medicado durante um ano (Tegretol e Frisium). Até a data do atendimento psicológico era atendido por médico neurologista em Hospital Municipal. Esses cuidados médicos também o conduziram à Classe Especial, freqüentando-a pelo segundo ano consecutivo. Em seu prontuário consta que embora freqüente a Classe Especial, não está alfabetizado, não reconhece as letras ou as vogais.

Essa criança chega à Clínica Psicológica e passa pela avaliação "clássica", através de testes, considerando-se que apresenta problemas emocionais. Nesse caso, há em seu prontuário um parecer neurológico que afirma: "*os problemas escolares apresentados por L.*

não se justificam pela epilepsia que apresenta". Esse laudo acaba reforçando a hipótese de problemas emocionais, não havendo em todo o processo psicodiagnóstico, qualquer pergunta sobre o que se passa nessa sala de aula.

Outro caso encaminhado é também de um menino de 8 anos, Leandro, que freqüenta a Classe Especial. Neste caso, a criança também apresentou uma convulsão aos 2 anos e meio. A mãe afirma que a criança tem disritmia, é medicado (Tegretol) e que "*tem problema de coordenação motora porque confunde o 9 e o 6".* Leandro passou pela sua primeira avaliação psicológica aos 6 anos, a pedido da escola, com "suspeita de problemas de coordenação motora". A vida escolar dessa criança foi marcada por inúmeros encaminhamentos: da Classe Especial para o Pré-primário e do Pré para uma escola de deficientes. Esta não o aceitou dizendo que não era deficiente, e mesmo assim essa criança freqüenta a Classe Especial para Deficientes Mentais.

Os absurdos dos encaminhamentos, em função da criança apresentar um distúrbio neurológico controlado através de medicação, acabam impedindo que os critérios mínimos de análise aconteçam. Um dos casos mais graves é o de um menino de 8 anos, Roni, que é medicado (Neuleptil) e que, ainda no Pré-Primário, sua professora sugere a Classe Especial para a criança. Este menino passa por uma avaliação de inteligência em que é classificado como "limítrofe" e vem a freqüentar de fato essa classe. Mais uma vez, os critérios oficiais de encaminhamento para a Classe Especial, que excluem as crianças limítrofes, não são considerados. O encaminhamento ocorre no mês de março, ou seja, não havia acontecido ainda qualquer trabalho pedagógico que justificasse a necessidade do encaminhamento.

Observamos que nos três casos, o fato de a criança ser medicada e tratada por um distúrbio neurológico acaba constituindo o estigma da deficiência. A disritmia ou a epilepsia não são deficiências, mas sim alterações neurológicas perfeitamente controladas por medicação e que afetam uma razoável parcela da população. Como analisa Amaral (1995) há um processo de "*generalização indevida* "sobre aquele que possui algum tipo de diferença: a

partir de uma imperfeição, outras são a ela acopladas e, pelo que pudemos observar nos prontuários analisados, a mais freqüente é a **deficiência mental.**

Outro aspecto importante dessa questão está na crença dos educadores de que os problemas de aprendizagem têm sua origem em problemas neurológicos. Pelo que observamos nos prontuários há um enorme preconceito em relação aos portadores de distúrbios neurológicos, principalmente quando estes afetam as crianças das classes populares. Ao mesmo tempo, os psicólogos parecem ainda bastante despreparados para enfrentar tais questões não realizando perguntas que esclareceriam o quadro neurológico existente desmistificando a dificuldade de aprendizagem a ele acoplada. Por outro lado, o parecer neurológico que destacamos nesse trabalho mostra que, nesta área, há, pelo menos, o questionamento da relação de causa e efeito entre problema de aprendizagem e problema neurológico entre uma parcela de profissionais[152].

A extensão da deficiência ou do estigma afeta também as crianças portadoras de problemas físicos ou de saúde, como no caso de um menino de 12 anos. Esse adolescente nasceu com um problema congênito no braço direito -cuja descrição não se encontra no prontuário de atendimento- sofrendo várias cirurgias, fisioterapias e tratamentos ortopédicos, atendido no "Lar Escola São Francisco". Essa criança é vista na escola como portadora de "deficiência mental", foi reprovada sucessivas vezes, atingiu apenas a segunda série do primeiro grau e quando foi atendida na Clínica-Escola não estava freqüentando a escola.

Esse também é o caso de uma criança de 7 anos, Fernanda, que está no Pré-Primário e foi encaminhada pela professora com a queixa de que "*é muito desligada em sala de aula, conversa muito".* Durante a entrevista a mãe comenta que a criança possui "*anemia falciforme*" e relata os tratamentos feitos e a atuação da família para com essa questão. No

[152] A discussão dos problemas neurológicos e sua relação com o processo de escolarização tem sua crítica em um número especial do **CADERNOS CEDES -Centro de Estudos Educação e Sociedade**, n.15, 1985.

momento em que a mãe se refere a este fato, o tempo restante da entrevista voltou-se apenas para o problema de saúde. A criança foi atendida e ao final de oito sessões recebe "alta" e o seguinte encaminhamento: "*Verificou-se que apesar de F. possuir uma doença sem cura, deverá e pode ter uma vida normal. F. é uma criança mimada e muito meiga, mas um pouco sem limites".* Chegando as terapeutas à conclusão, no desligamento, que será mais proveitoso sua mãe fazer um tratamento psicológico.

5. A relação entre problema emocional e aprendizagem escolar

A explicação de que problemas emocionais causam o não aprendizado na escola é uma concepção corrente entre professores e psicólogos.

Dos psicodiagnósticos analisados, a grande maioria parte de uma hipótese de caráter emocional para analisar o caso, utilizando instrumentos que visam explorar mais profundamente esta hipótese e chegam a conclusões que referendam a hipótese inicial. Embora nas entrevistas, os supervisores dêem ênfase na construção de um "raciocínio clínico" com seus alunos, o que observamos nos prontuários é um "**raciocínio circular**", em que se parte de um ponto (hipótese de que o problema é emocional) e se chega a ele ao final do percurso psicodiagnóstico[153]. Há as seguintes afirmações constantemente nos prontuários, ilustrando nossa análise:

---

[153] Vera Stella Telles em Psicodiagnóstico: instrumento de revelação, in **Anais - I CONPSIC**, analisa essa questão em relação à utilização de testes psicológicos de personalidade, cuja base de interpretação é psicanalítica, bem como às hipóteses psicológicas subjacentes ao ato de observar o cliente, afirmando, "Não se pergunta mais por que se escolheu previamente essa hipótese teórica, e não outra para "compreender" o material do paciente. (...) Propõe-se, por exemplo, que o contato com o sujeito seja suficiente para a avaliação do mesmo, mas esquece-se que atrás dessa colocação e sustentando-a teoricamente - isto é que é sério - estão, na maioria das vezes, precisamente as teorias psicanalíticas. Ou seja, não se propõe um contato para realmente observar. Propõe-se um contato onde a observação é guiada por pressupostos analíticos. Basta lembrar as relações de objetos, vai-se procurar as defesas, as situações transferenciais e contra-transferenciais, etc"(p.206).

"Criança com um nível intelectual adequado para a idade, com fatores emocionais e de dinâmica familiar prejudicando seu comportamento e comprometendo sua interação social".

Os tratamentos propostos são coerentes com essas afirmações e concluem:

"*Torna-se necessário um trabalho psicoterápico individual para que este menino possa ter seu ego fortalecido, adquirindo desse modo mais confiança em seu potencial, tornando-se desse modo mais seguro e menos defendido em seu relacionamento com o outro e com o mundo* "(Diagnóstico de uma criança encaminhada para a Classe Especial, com 8 anos de idade e que cursava a segunda série do primeiro grau).

Um caso que exemplifica essa questão é o de um menino, Carlos, 9 anos que cursa a terceira série, repetente na primeira e "muito fraco", segundo o relato de sua mãe. Após sua primeira reprovação foi considerado como uma criança com deficiência mental leve, constando em seu prontuário:

"(...) dependente da mãe, vendo-se a necessidade de dar continuidade ao atendimento de terapia psicomotora, com o objetivo de trabalhar seus conflitos internos, para dar-lhe apoio para desprender-se da relação estabelecida intensamente com a mãe, possibilitando a busca de maior autonomia em seu desenvolvimento".

Conclusão: *O paciente demonstra sua dificuldade em manter relações saudáveis em sua vida, e mesmo com o trabalho em cima da questão, faz-se necessário a continuidade do atendimento em terapia psicomotora para que elabore uma imagem mais íntegra de si mesmo, o que favorecerá sua relação com o mundo, sem que este seja persecutório, onde H. tem que ser problema para se defender desse mundo tão ameaçador e superior a ele.*

***Encaminhamento**: continuidade em 95.*

O desconhecimento da importância das relações institucionais na produção do chamado "problema de aprendizagem" é uma das mais sérias lacunas na formação do psicólogo atualmente. Embora a queixa seja a dificuldade na leitura e na escrita, todo o encaminhamento feito pelo psicodiagnóstico e atendimento psicoterápico centra-se em aspectos emocionais, acreditando-se que ao modificar sua relação com sua mãe ou conseguir "lidar melhor" com seus conflitos internos, essa criança melhorará sua "performance" escolar.

O que se percebe é que as questões escolares parecem estar circunscritas às disciplinas de Psicologia Escolar, quando muito. Ou seja, há uma dicotomia na formação profissional entre as áreas, utilizando-se muito pouco do conhecimento produzido a respeito de uma questão tão relevante quanto o processo de escolarização e o que este envolve.

6 - Algumas conseqüências do processo psicodiagnóstico

Um importante debate realizado de 1989 no Conselho Regional de Psicologia-06 colocou o psicodiagnóstico em questão através de uma pergunta bastante instigante: Psicodiagnóstico: instrumento de revelação? Nessa ocasião, participaram do debate três psicólogos, professores de cursos de Psicologia, discutindo a relevância desse instrumento de avaliação. Utilizaremos, para finalizar a análise dos prontuários, trechos desse debate por considerarmos que a profundidade das discussões presentes são extremamente atuais e relevantes para a nossa questão: como a queixa escolar é entendida e atendida no curso de Psicologia.

Uma das afirmações é feita por Telles (1989), psicanalista, diz o seguinte:

> "Quando se impõe um caminho prévio de pesquisa a um objeto que acaba de ser instaurado como um campo a ser observado faz-se necessariamente um recorte apriorístico do mesmo, de tal modo que as conclusões obtidas têm mais a ver com a especificidade do método do que com o objeto propriamente dito" [154]

Essa constatação se faz quando se inicia a leitura das entrevistas de triagem e dos relatos de psicodiagnósticos infantis, com tendência à repetição das perguntas, das análises, dos diagnósticos e dos encaminhamentos propostos. Todos apresentam uma linguagem monocórdica que leva fatalmente a um diagnóstico também previsível. O método de abordagem da queixa escolar acaba apresentando um modelo único que nos fala muito mais daquele que o criou e o utiliza do que do próprio sujeito objeto da análise psicológica. Como afirma Camillo (1989):

> "o psicodiagnóstico e seu produto final, que é a descrição diagnóstica, permite identificar, entre outros atributos, o tipo de orientação ideológico-científica a respeito da causação do comportamento humano que o diagnosticador adota"[155]

No caso dos prontuários analisados constatamos fortemente aquilo que o autor denomina decorrentes do idealismo subjetivo, em que "as formas e os movimentos visíveis exteriores dos corpos em geral têm interesse apenas secundário, como indicadores ou

---

[154] Antônio Camillo, João Augusto Frayze-Pereira, Vera Stella Telles, Psicodiagnóstico: instrumento de revelação, in **Anais - I Conpsic**, p.204.

[155] Antônio Camillo, João Augusto Frayze-Pereira, Vera Stela Telles, Psicodiagnóstico: instrumento de revelação, In, **op. cit**., p.201.

sintomas do funcionamento de substratos imaginários internos"[156], representado pelo modelo "médico-mentalista" em que se considera possível realizar um "diagnóstico da mente", em que os determinantes sociais e históricos apenas são aspectos secundários à compreensão do indivíduo.

As análises dos atendimentos de psicólogos frente à queixa escolar têm mostrado um modelo teórico predominante em relação às crianças que apresentam dificuldades de escolarização: uma concepção que entende a queixa escolar como um problema individual ou familiar, pertencente à criança encaminhada e à sua família, onde a escola tem a sua parcela de participação. Uma interpretação que avança no sentido de considerar o que se passa na escola, mas entende essa participação, ainda, enquanto pano de fundo do processo de produção da queixa escolar. A causa da queixa escolar, na maioria das práticas psicológicas, é entendida como um problema de âmbito emocional que se revela no início do processo de escolarização em função dos desafios apresentados nesse momento do desenvolvimento da criança. Ou ainda, o que se passa com a criança na escola é um sintoma dos conflitos vividos internamente por ela ou tem sua origem em problemas neurológicos ou em o rebaixamento intelectual.

Com base nessas crenças, as práticas psicodiagnósticas são baseadas em um conjunto de avaliações que dariam, segundo seus seguidores, um quadro mais completo do que se passa no psiquismo e nas diversas áreas mentais do indivíduo com ele relacionado. Os testes psicológicos (de nível intelectual, de percepção viso-motora, projetivos) são o principal instrumento psicológico utilizado nesse processo avaliativo.

A principal conseqüência das concepções acima reside no fato de mantermos uma Psicologia a serviço da exclusão social dessas crianças. Ao considerar que as causas da

[156] Antônio Camillo, João Augusto Frayze-Pereira, Vera Stela Telles, Psicodiagnóstico: instrumento de revelação, In **op. cit**., p.202.

queixa escolar encontram-se no psiquismo (problemas emocionais), ou em o rebaixamento intelectual (deficiência mental), que é importante ressaltar, a maioria das vezes as crianças não possuem, continuamos eximindo o sistema escolar da participação e/ou produção dessas dificuldades. Desconsiderar a produção do fracasso no conjunto de relações do processo de escolarização, dificulta propor ações que venham a modificar, pelo menos minimamente, as relações escolares. Se compararmos as taxas de reprovação das escolas particulares na cidade de São Paulo com as taxas de reprovação nos bairros periféricos fica claro que não é possível atribuir essa discrepância a tantos problemas emocionais das crianças mais pobres. É como se afirmássemos que entre as crianças aprovadas das escolas particulares não existissem problemas e conflitos psicológicos.

Chama-nos a atenção o tema da "deficiência mental leve", deficiência esta que, segundo as padronizações de testes de inteligência, parece-nos endêmica entre as crianças das classes populares. Como pudemos discutir anteriormente, há vários fatores que permeiam a avaliação de tal "deficiência", destacando-se o conjunto de desencontros presentes na história escolar dessas crianças.

Um aspecto apontado anteriormente em pesquisas em relação ao discurso dos pais frente ao fracasso escolar de seus filhos (Patto, op.cit e Kalmus e Paparelli,1992[157]) reproduz-se também nos prontuários das Clínicas-Escola: os pais, de maneira geral, chegam ao psicólogo convencidos de que seus filhos sejam portadores de alguma problema por não aprenderem a ler e escrever. O discurso da escola vai paulatinamente sendo assimilado pelos pais, depositando sobre o aluno a incapacidade para o aprendizado. Observamos tal processo à medida que em muitos prontuários analisados os pais apresentam hipóteses orgânicas ou calcadas em episódios de queda, fraturas em partes do corpo, hospitalização, doenças infecto-

[157] Jaqueline Kalmus e Renata Pappareli**, Para além dos muros da escola:** as repercussões do fracasso escolar na vida das crianças reprovadas.

contagiosas como pneumonia ou diarréia e suas relações com o não aprendizado da leitura e da escrita. E aqueles pais que ainda não estão convencidos da incapacidade de seus filhos ou dos problemas emocionais e cognitivos ou o fazem no decorrer do processo psicodiagnóstico ou são considerados pelos psicólogos como "resistentes ao tratamento".

Outra questão que nos chama a atenção é a distância entre o tempo clínico e o tempo escolar. Para o atendimento clínico, o tempo real é algo que não se coloca, ou seja, acredita-se estar respeitando o tempo da criança durante o tratamento, seu ritmo, seu processo de elaboração. Enquanto isso, a defasagem série-idade da escola continua se aprofundando. No caso de um aluno da Classe Especial, o seu encaminhamento se deu em março de 1993 para o psicodiagnóstico. Este terminou em junho do mesmo ano. No segundo semestre iniciou um atendimento em ludoterapia, sendo encaminhado em março de 1995 para psicopedagogia, ou seja, um ano e meio depois e somente em junho de 1995 foi considerada necessária a sua saída da Classe Especial. Ou seja, entre o início do processo psicodiagnóstico até ser considerada uma criança que poderia freqüentar a Classe Comum, passaram-se dois anos e meio. Isto significa que esse aluno retornou à Classe Comum aos 10 anos e meio, com uma defasagem de aproximadamente três anos de escolaridade, tempo necessário para terminar a quarta série do primeiro grau.

A análise do processo psicodiagnóstico e suas conseqüências nos faz refletir sobre o "poder do psicólogo", através da utilização de um instrumento de avaliação, sobre o significado que possui a produção de um laudo psicológico, o que significa dar um parecer psicológico a respeito de um indivíduo, objeto de avaliação. Essa reflexão nos remete à Foucault (1989), quando analisa a mudança das relações de poder na história. Segundo ele, na Idade Média, a forma de poder se baseava no inquérito, ou seja, a verdade era produto de testemunhos de indivíduos considerados como os que detinham o saber sobre o fato (ou porque o presenciaram ou por possuírem legitimidade social). No século XVIII a maneira de organização do poder social dirigi-se à maneira de se organizar o espaço (a separação do

criminoso, do doente mental, do doente físico), bem como de vigiar os indivíduos e seus comportamentos. No caso das Ciências Humanas, instaurou-se a prática do "exame", isto é, passava a ser possível que um determinado profissional, com legitimidade social, avaliasse o indivíduo, baseado em normas, regras, padrões preestabelecidos.

Frayze-Pereira (1989) analisa o poder do psicodiagnóstico, utilizando-se para isso da concepção foucaultiana da sociedade disciplinar,

> "Trata-se de um saber sobre os indivíduos que nasce da sua observação, da sua classificação, da análise de seus comportamentos, da sua comparação, etc. O exame transforma cada indivíduo num caso, e, portanto, num objeto de conhecimento. **O exame opera uma transformação no modo de manipulação do poder.(...) O poder disciplinar inverte essas relações; é ele que busca a invisibilidade, impondo a seus objetos o máximo de visibilidade que é correlata à vigilância"[158].**

É essa "invisibilidade" que pretendemos questionar através desse trabalho, ou seja, as ações psicológicas são **visíveis** através das conseqüências que operam nos indivíduos, nas crianças e em seus pais, participando da exclusão, da estigmatização e da desigualdade social, impossibilitando que tais crianças e adolescentes tenham acesso à cidadania, aos direitos mínimos sociais garantidos e reconhecidos como legítimos em todo o mundo.

No caso específico da queixa escolar, a visibilidade se expressa na manutenção de uma escola sabidamente excludente[159]. Não questionar a origem do encaminhamento, não considerá-la na prática de atendimento, apesar das melhores intenções que possam ter os

---

[158] João Augusto Frayze-Pereira, Psicodiagnóstico: instrumento de revelação?, in **Anais do I CONPSIC**, p.215.

[159] Dados educacionais recentes reafirmam a produção diária da exclusão escolar através, principalmente de altíssimos índices de reprovação e de evasão escolares. A esse respeito ver os trabalhos de Sergio da Costa Ribeiro (1992) e Otaviano Helene (1990, 1994).

psicólogos, é estar participando do processo de exclusão escolar de nossas crianças e adolescentes.

REFLEXÕES FINAIS

Quanto maior a alienação produzida pela estrutura econômica
de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará
sua própria alienação para as demais esferas.(...)
A ciência moderna, ao colocar-se sobre fundamentos pragmáticos,
"absorve", assimila a estrutura cotidiana."
Agnes Heller

Este trabalho de pesquisa procurou responder duas perguntas: como os psicólogos **entendem** e **atendem** a queixa escolar no curso de Psicologia.

As análises dos programas de curso, entrevistas e prontuários nos permitem considerar a presença de diferentes concepções com vários matizes em relação à queixa escolar na formação do psicólogo. Mas, de maneira geral, tanto os psicólogos escolares, quanto boa parcela dos psicólogos clínicos, fazem críticas a respeito da escola. No caso dos professores da área Clínica, essa crítica aparece através do conceito de "problemas de aprendizagem", proveniente de uma certa concepção psicanalítica recente, denominada "psicopedagógica" ou através de modelos psicodiagnósticos, denominados "interventivos", que incluem a visita escolar. No caso dos professores da área Escolar, tais críticas baseiam-se numa leitura da escola que inclui a concepção de fracasso escolar.

As maiores diferenças entre os professores, tanto da mesma área, quanto de áreas distintas reside nas explicações a respeito das dificuldades no processo de escolarização e no

atendimento a ser dado à queixa escolar. Nem sempre, a presença de concepções críticas nos programas de Psicologia Escolar questiona o conceito de "problemas de aprendizagem". Tais concepções são, por alguns professores da área, consideradas como análises sociológicas que não se traduzem em ações possíveis ao psicólogo.

Nas disciplinas de estágio, há diferenças marcantes quanto ao atendimento à queixa escolar nas áreas Clínica e Escolar. Nos estágios da área Clínica, a queixa escolar é atendida como um caso clínico, individual, cujas causas são buscadas a partir de hipóteses centradas em problemas familiares e individuais. Na área de Psicologia Escolar, os atendimentos à queixa escolar são realizados numa abordagem "psicopedagógica clínica", com atendimentos individuais ou grupais, cuja prática, em alguns casos, aproxima-se do atendimento clínico e, principalmente, através de uma abordagem institucional, considerando que os "problemas de aprendizagem" são conseqüência de problemas vividos na escola.

No discurso dos professores observa-se um movimento de transição de posições mais tradicionais de análise da queixa escolar, para questionamentos referentes: a) à qualidade da escola pública oferecida atualmente às crianças e adolescentes; b) à participação dos psicólogos na realização de laudos psicológicos para as escolas e aos encaminhamentos psicológicos para as Classes Especiais; c) à utilização dos testes de medida para avaliação da queixa escolar.

Os prontuários, por sua vez, revelam uma concepção de queixa escolar mais conservadora ao considerar como principal causa das dificuldades de escolarização problemas oriundos das próprias crianças (aspectos de personalidade, orgânicos e cognitivos) e muito freqüentemente de relações familiares mal resolvidas. Ou seja, o discurso crítico que se vislumbra entre os professores entrevistados, ainda não se concretizou na modificação das explicações à queixa escolar e, por conseguinte, no atendimento dado aos encaminhamentos por problemas de escolarização. Embora a Psicologia tenha ampliado o seu ângulo de visão da intra e da intersubjetividade, pela consideração de seus determinantes sócio-históricos, a

presença das novas concepções da queixa escolar ainda é engolida por uma leitura psicologizante e em muitos casos patologizante do processo de escolarização.

A que atribuir a dificuldade da passagem de um discurso psicologizante para um discurso crítico? Ou ainda, o que implica para o psicólogo a superação do entendimento e a prática clínicos quando se trata da queixa escolar?

Algumas reflexões nos ocorrem nesse sentido. A primeira delas baseia-se nas análises críticas apresentadas por Agnes Heller (1972), presentes na epígrafe desse parágrafo, ao referir-se ao **domínio da vida cotidiana na realidade social em que vivemos**. A maneira cotidiana de pensar o mundo se, por um lado, é necessária à nossa sobrevivência, como considera Heller, por outro, invade, em determinados momentos históricos, outras esferas da vida, incluindo a Ciência, o pensamento científico e, portanto, a Psicologia e as práticas psicológicas.

Desde a sua origem, na metade do século XIX, no bojo da sociedade capitalista, predomina na Psicologia uma concepção técnica. Os psicólogos são mais psicometristas do que intelectuais voltados para a produção do conhecimento sobre o humano. Isso se deve ao fato da Psicologia, ao se constituir enquanto Ciência, nos moldes positivistas, ter renegado a Filosofia. A compartimentalização do conhecimento e, portanto, a especialização na área das Ciências Humanas e Sociais, criou a divisão de disciplinas, perdendo contato umas com as outras.

A forte presença da psicometria ainda nos cursos de Psicologia também pode ser analisada sob o ângulo da epígrafe de Heller. A vida cotidiana se orienta por vários aspectos, dentre eles o pragmatismo, isto é, na cotidianidade, é verdadeiro o que funciona. Essa visão está presente na concepção técnica do psicólogo enquanto psicometrista.

A segunda reflexão refere-se ao que se convencionou chamar de **atribuições específicas do psicólogo e da Psicologia ou ainda as práticas que definem a profissão e a identidade profissional do psicólogo numa sociedade de classes.** Assumir uma leitura

crítica a respeito da queixa escolar significa aceitar a crítica no interior da própria Psicologia, desvelando seus aspectos ideológicos e as relações de poder nela existentes (Patto, 1984; Deleule, 1972). Implica também na redefinição das concepções e práticas do psicólogo voltadas para um outro compromisso: com o humano genérico, como nos fala Heller, ou com o oprimido, como aponta Freire, ou ainda com o excluído, como analisa Malta Campos. O papel que tradicionalmente define o psicólogo, a saber, um profissional que transita pela subjetividade e propõe interpretações aos sentimentos e ações dos indivíduos, aprisiona-o nesse lugar. Impede-o, muitas vezes, de acreditar na própria capacidade de observação e reflexão a respeito de um sujeito real, ou, o que é pior, faz com que acredite que, ao considerar o sujeito real, esteja ultrapassando os limites da dimensão psicológica e perdendo, portanto, a identidade profissional, deixando de ser psicólogo.

As análises das Instituições pesquisadas nos remetem a algumas reflexões finais quanto ao **entendimento** e ao **atendimento** à queixa escolar. A primeira delas em relação às concepções críticas e a mudança da compreensão dos motivos da queixa escolar. A segunda refere-se ao importante papel que a pesquisa recente, voltada a desvelar as relações de poder existentes na escola, vem desempenhando na compreensão da queixa escolar. E o terceiro ponto discute a presença constante da família nos prontuários e atendimentos psicológicos, como aquela sobre a qual uma certa Psicologia vem depositando, tanto a origem das dificuldades de escolarização, quanto as possibilidades de mudança dos problemas escolares.

1. O discurso crítico sobre a escola precisa vir acompanhado do questionamento dos "problemas de aprendizagem".

Embora cada um dos referenciais teóricos utilizados pela Psicologia para explicar os "problemas de aprendizagem" (ambientalista, interacionista, behaviorista) pudesse avançar na

explicação do fracasso escolar, manteve como eixo de análise, ora os aspectos referentes ao psiquismo e ao desenvolvimento do indivíduo, ora os aspectos meramente pedagógicos.

Consideramos que a ruptura com essa análise só aconteça mais recentemente a partir da utilização de referencial teórico que articule níveis de análise tradicionalmente abordados separadamente, a saber as esferas individual (subjetividade) e social (realidade social), inclua a complexidade dos processos de escolarização numa sociedade de classes, onde crianças são tratadas desigualmente em função do grupo social a que pertencem.

A concepção teórica que nos permite analisar o **processo de escolarização** e não os **problemas de aprendizagem** desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar. Ou seja, os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional nela presentes.

Consideramos tal concepção uma ruptura com as explicações anteriores sobre o fracasso escolar pois como pudemos observar nos autores citados anteriormente, o centro do olhar era psicológico, centrado no indivíduo e em suas relações.

Não se trata, portanto, de uma ampliação do contexto como observamos com autores que buscam relações entre psicanálise e materialismo histórico, ou ainda com a psicogênese, mas sim de **ruptura** com uma leitura que desconsidera a escola enquanto positividade[160] e

[160] Conceber a escola enquanto positividade, no sentido apresentado por Justa Ezpeleta, em **Pesquisa Participante**, é partir da análise dos processos e mecanismos que acontecem na escola, da maneira como a escola se organiza, das diferentes modalidades com que a professora trabalha pedagogicamente com seus alunos, da linguagem que utiliza, dos valores que defende, dos conflitos que vivência em seu ambiente de trabalho, dos saberes docentes que construiu em sua prática profissional, da maneira como se relaciona com seu sindicato, com os pais, as concepções que possui sobre o bairro, seus moradores, das expectativas em relação a seus alunos, enfim de uma escola que adquire vida e sua maneira de se organizar, no encontro com as políticas estatais.

que analisa as dificuldades no processo de escolarização como problemas de aprendizagem e estes como sintoma de questões emocionais profundas.

A perspectiva que considera o processo de escolarização, enfatiza que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal. Ou seja, quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, esta constitui-se num fragmento de uma complexa rede de relações sociais que *a priori* esse profissional desconhece em função da complexidade do fenômeno e da formação restrita que recebe.

O psiquismo é um dos aspectos constitutivos do processo de escolarização e ao elegê-lo como o aspecto central de sua análise, o psicólogo incorre no erro de desprezar inúmeras outras situações que, segundo várias pesquisas na área educacional apresentam, são constitutivas de ações realizadas pelas crianças e de reações a determinados contextos extremamente hostis. E mais do que isso, explicita o fato de que o profissional psicólogo desconhece o que se passa na escola, não tendo a dimensão de que o fracasso ou o sucesso no processo de aprendizagem escolar é muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos institucionais e políticos.

A concepção teórica que parte da consciência política da exclusão[161] de parcelas significativas da população do processo de escolarização, ao se apropriar de determinadas metodologias de pesquisa, vem procurando dar conta da complexidade do processo de escolarização. Amplia-se a concepção sobre a educação escolar, não apenas enquanto função de socialização. Mas recupera o papel político do processo educacional escolar: a escola tem um papel fundamental na democratização do estado, "é por excelência um centro de formação de cidadania", como afirma Weffort (1995)[162].

---

[161] No caso da educação no Brasil, uma importante influência é definida a partir da obra de Paulo Freire, destacando-se a **Pedagogia do Oprimido**, **Educação como prática da liberdade**, dentre outros.

No Brasil, a crítica teórica presente no trabalho realizado por Patto (1990), denominado "*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*" traz para o centro da pesquisa educacional a questão das raízes do fracasso escolar das escolas públicas brasileiras. Ao analisar o percurso histórico do pensamento educacional brasileiro, a autora coloca-nos frente a frente com constatações que mudam o rumo da análise dos chamados problemas de aprendizagem rompe com as explicações tradicionais até então presentes na literatura psicológica e pedagógica em nosso país.

Os principais argumentos de seu trabalho estão, em primeiro lugar, no fato de que os problemas de aprendizagem incidem maciçamente sobre as crianças das classes populares e é sobre elas que durante décadas recaem as explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, ou biológicos ou mais recentemente, culturais; bem como analisando o caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil.

E em segundo lugar, ao conviver durante um longo período numa escola pública e analisar os processos que constituem o cotidiano escolar, pôde demonstrar que existe um complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que conduzem ao seu fracasso, mantendo os altos índices de exclusão, principalmente das crianças e adolescentes das camadas mais pobres de nossa sociedade.

O argumento de que o fracasso escolar é produto da escola resgata pelo menos duas grandes questões para o psicólogo e para a formação profissional: a primeira referente ao

---

[162] Francisco Weffort, Escola, Participação e Representação Formal, in Luiz Heron da Silva e José Clóvis de Azevedo (orgs.), **A Paixão de Aprender II**, p. 89.

posicionamento político de compromisso com o excluído[163], principalmente com as crianças e adolescentes, e a segunda, não menos importante, relativa ao **papel desempenhado pela Psicologia na produção da exclusão** através de suas concepções medicalizantes a respeito da queixa escolar.

A apropriação do referencial teórico crítico, oriundo da Sociologia, tendo como principais teóricos Antônio Gramsci (1984, 1991), enquanto "teórico das superestruturas"[164] e Agnes Heller (1972,1987), através da sociologia da vida cotidiana[165], somado às

[163] A respeito do compromisso profissional com a sociedade, Paulo Freire nos traz algumas reflexões fundamentais em seu livro **Educação e Mudança**, quando afirma: "Seu compromisso como profissional, sem dúvida, pode dicotomizar-se de seu compromisso original de homem. O compromisso, como um quefazer radial e totalizado, repele as racionalizações. Não posso nas segundas-feiras assumir compromisso como homem, para nas terças-feiras assumi-lo como profissional. Uma vez que "profissional" é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original. Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras" (p.20).

[164] Enquanto um "teórico das superestruturas", Gramsci fornece elementos para se pensar um teoria dialética da educação, embora não seja um teórico da educação. Suas principais contribuições estão em relação ao conceito de Estado -instância em que considera que convivam duas esferas: a **sociedade política** onde se concentra o poder repressivo da classe dirigente e a **sociedade civil** na qual essa classe busca obter o consentimento dos governados, através da difusão de uma ideologia unificadora Em ambas a dominação está presente, embora manifestando-se de formas diferentes: enquanto na sociedade política ela se apresenta ditatorialmente, na sociedade civil ela se apresenta de forma hegemônica.

[165] Heller propõe a construção de um novo paradigma para as ciências sociais que possa superar as análises macro-estruturais presentes na teoria marxista. No processo de revisão da obra de Marx, Heller retoma os seus primeiros escritos, caracterizados pelos seus aspectos filosóficos e suas considerações a respeito da importância da relação do homem com o trabalho. O paradigma construído por Heller em **O quotidiano e a história** refere-se à vida cotidiana, isto é, "o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social" (p.19). Heller resgata a subjetividade, o indivíduo, "não um indivíduo abstrato, mas sim o indivíduo da vida cotidiana, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência" (p. 21-2), aspectos até então secundários nas análises macro-estruturais. A vida cotidiana é histórica, tendo uma história própria, descontínua, que não se explica em si mesma e que adquire um sentido mais amplamente social nos engajamentos com o movimento histórico da sociedade. É heterogênea quanto ao conteúdo e à importância ou significado dos tipos de atividades exercidas e hierárquica quanto à importância das atividades. A hierarquia na vida cotidiana é mutável, alterando-se de acordo com as diferentes estruturas econômico-sociais. Nascemos imersos na cotidianidade. Em qualquer sociedade socializar-se significa adquirir as habilidades necessárias à vida cotidiana.

metodologias de pesquisa qualitativas, provenientes de perspectivas antropológicas para a análise do processo de escolarização, (com especial destaque para a perspectiva etnográfica) apontam para o fato da complexidade desse processo, rompendo com explicações que consideram que os problemas no processo de escolarização sejam uma questão individual, familiar, meramente pedagógica ou ainda como uma relação inadequada entre professores e alunos.[166]

Na vida cotidiana o homem se objetiva em numerosas formas e ao formar o seu mundo se forma também. Esse processo pode ser visto na educação. O processo educativo na vida cotidiana não se expressa somente no modo pelo qual eu aprendi de meus pais certas regras de vida fundamentais, mas também no modo em que eu as transmito para meu filho. No meu educar repercutirão também minhas experiências pessoais: quando comunico meu mundo, expresso também estas experiências; quando "transmito" meu mundo, contemporaneamente me objetivo enquanto alguém que já tem apropriou deste mundo.

Pensar a vida cotidiana na escola é pensar o conjunto de atividades caracteristicamente heterogêneo empreendido e articulado por sujeitos particulares. As atividades observadas na escola ou em qualquer contexto podem ser entendidas como cotidianas somente em referência a esses sujeitos. Para esse sujeito, o pequeno mundo cotidiano contém sua vida e nela seu trabalho, suas múltiplas atividades, os vários sentidos que possui cada situação particular. Assim sendo, reconstruir a vida cotidiana da escola tem como referentes necessários os sujeitos que a constituem: professores, alunos e pais, principalmente (Ezpeleta, 1986).

Os protagonistas da escola em condições sociais, culturais e materiais específicas realizam a existência cotidiana da escola singular e ao fazê-lo refletem todos os elementos formais e não formais do sistema fusionados com os de seu contexto social. Na experiência

[166] As reflexões a respeito da escola que a inserem enquanto instituição social reprodutora das relações de dominação da sociedade capitalista passaram a ser questionadas a partir da releitura de clássicos marxistas - fenômeno que aconteceu de maneira geral nos mais diversos centros de pesquisa latino-americanos em meados dos anos 70, segundo Elsie Rockwell, 1991, p.57.

cotidiana dos sujeitos, transpor as portas da escola constitui ao mesmo tempo uma continuidade -pois apenas desloca âmbitos sociais contíguos e mantém a sua própria identidade-, e uma ruptura frente às diversas exigências institucionais e sociais e às adaptações aos papéis propostos pela escola.

Argumenta Ezpeleta:

> "A realidade permite ver uma escola onde todos os dias, adultos e crianças realizam múltiplas tarefas e intercâmbios prescritos ou não; onde a transmissão se materializa de diversas maneiras dentro e à margem do curriculum; onde os pais manifestam seu apoio ou resistência à política escolar e vigiam ou reclamam seus direitos. Uma escola onde os professores constróem sua profissão e organizam sua vida sindical e onde os alunos aprendem os mais variados conteúdos sociais; um âmbito onde está também presente - nem sempre de forma explícita - o poder dominante, condicionando as formas do fazer cotidiano. Nesta perspectiva, **a escola é o âmbito concreto onde a educação toma corpo, onde a educação existe. Mas existe filtrada e contida por uma instituição que se constitui no cruzamento e fusão de múltiplos processos sociais, educativos e não educativos**. Parece necessário, para melhor conhecê-la, reconstruir teoricamente essa instituição que permanece e muda, e que por sua vez é produto de um tempo e de um espaço identificáveis" [167].

[167] Justa Ezpeleta, **La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción**, p.4, tradução e grifo nossos.

Que conseqüências essa abordagem traz para a intervenção do psicólogo? Nessa perspectiva, ao recebermos o encaminhamento de uma criança multirepetente ou com dificuldades no processo de escolarização, não vamos analisá-lo do ponto de vista daquilo que o aluno não conseguiu atingir cognitivamente ou a partir de sua rede de relações com seu professor e colegas, ou analisar as dificuldades familiares advindas de relações traumáticas ou ainda que esta criança pertence a um grupo de risco.

O nosso objetivo está em desvelar os processos de escolarização que produziram essa criança que tem na apatia uma forma de comunicação, ou na agressividade a sua maneira de se defender de práticas pedagógicas produzidas numa escola cujas relações são atravessadas por preconceitos e estereótipos em relação à criança pobre e sua família. Ou seja, a existência de mecanismos institucionais e de ações cristalizadas produzem na criança e no professor a impossibilidade de pensar a sua própria condição de submissão e de exclusão no processo educacional. A intervenção vem no sentido da possibilitar o pensar com a criança e com o professor essa relação estereotipada e produtora da repetência, da repetição de práticas que estigmatizam, excluem, oprimem e rotulam.

2. As pesquisas recentes sobre o processo de escolarização precisam se fazer presentes na formação do psicólogo.

As pesquisas que incluem referenciais críticos vêm possibilitando ampliar a discussão a respeito do processo de escolarização, principalmente a partir da década de 80, em nosso país. Pesquisas realizadas nas áreas de Psicologia, Sociologia da Educação, Saúde Pública e Lingüística vêm apresentando os diversos aspectos que compreendem a complexidade da vida diária escolar, as relações de poder existentes na escola, resultando num conjunto de informações e análises que atualmente compõem um **corpo de conhecimentos** sobre a escola e seus usuários de grande relevância e que precisa ser **(re)conhecido** pelo psicólogo,

independentemente da área profissional em que vá atuar. Esse conjunto de conhecimentos sobre a **vida diária escolar** nos leva, enquanto psicólogos, a questionar a estreiteza de nosso olhar para o processo de aprendizagem escolar, bem como a inoperância de nossos instrumentos de avaliação psicológica diante da natureza e da dinâmica de relações presentes na escola.

Longe de fazermos uma análise do conjunto de pesquisas a respeito da escola, destacaremos alguns temas que trazem contribuições importantes para a compreensão do processo de escolarização. Algumas questões sobre a complexidade da escola que têm sido objeto de estudo são: a construção do fracasso escolar como produto dos mitos e preconceitos que envolvem os alunos multirepetentes provenientes das classes populares (Patto,1990), os processos de exclusão escolar (Goldenstein, 1986) e a repetência (Gatti, 1981; Andrade,1986), a impossibilidade da manutenção de relações de causa e efeito entre desempenho escolar e nutrição (Moysés e Lima, 1982), entre distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar (Moysés e Collares, 1992) e entre rendimento escolar e linguagem (Soares,1986; Cagliari,1985, Sawaya, 1992), as crianças portadoras de queixa escolar de indisciplina na escola (Freller, 1993) ou ainda analisando a proposta pedagógica vigente na maior rede escolar do estado, o projeto Ciclo Básico (Cruz, 1994).

Outros trabalhos desvelam aspectos presentes no cotidiano escolar tais como os processos: de dominação e resistência (André et al.,1987; Carvalho, 1991; André, 1992); relativos à alfabetização (Kramer et al.,1987); às possibilidades de atuação dos professores nas séries iniciais (Guarnieri, 1990; Davis, 1992); às questões referentes às representações que as crianças ingressantes das classes populares têm da escola (Cruz, 1987); à patologização do cotidiano escolar (Collares, 1994); aos professores bem sucedidos no processo de escolarização (Kramer e André, 1984; Cunha, 1988; Coelho, 1989; Souza, 1991), às repercussões do fracasso escolar sobre a criança e sua família (Kalmus e Paparelli, 1992); ou ainda questões relativas à didática do professor (André, 1987, 1993; André e

Mediano, 1986; André e Fazenda, 1989) e à prática pedagógica (Dias da Silva, 1992; Davis, 1988). Um terceiro grupo de pesquisas centra-se na questão da participação política dos professores (Souza,1991), da gestão popular na escola pública (Paro, 1991,1992), da importância da organização dos pais na escola (Bueno, 1987), dentre outras..

Esses são alguns dos trabalhos desenvolvidos a respeito das questões que envolvem o fracasso escolar, mudando o foco das pesquisas que predominavam até então, voltando-se para o dia a dia da escola, procurando resgatar **história não documentada do processo de escolarização**. Esta história não está nos arquivos escolares mas precisa ser reconstruída analiticamente a partir de referenciais teóricos críticos, tendo como elemento fundamental as diferentes versões ou os diferentes significados que os diversos protagonistas atribuem ao processo de escolarização e suas dificuldades, analisando a presença estatal e como essa presença é interpretada e transformada em práticas na vida diária escolar.

Tais trabalhos tentam responder algumas questões que revelam dentre outros aspectos: como é a escola, quem são seus protagonistas, como se constitui, como as mudanças educacionais são recebidas nessa escola, quem são as crianças que freqüentam, como participam do processo de escolarização, quem são os professores bem sucedidos, como trabalham, quem são as crianças que fracassam, o que se passa no contexto escolar, como as crianças ingressam na escola, quais as suas expectativas.

Se por um lado, a escola vem sendo desvelada na pesquisa educacional recente, as explicações a respeito dos chamados "problemas de aprendizagem" têm sido objeto de análise, mostrando-nos que muitas das crenças defendidas pela Psicologia a respeito das causas dos "problemas de aprendizagem" não passam de concepções calcadas em mitos que envolvem os alunos provenientes das classes populares em relação aos problemas de aprendizagem ou ao fracasso escolar.

Essas questões têm uma relação importante com a formação do psicólogo, pois através das análises de prontuários das Clínicas-Escola e de relatos de solicitações para o

atendimento escolar, podemos constatar que os encaminhamentos psicológicos têm, via de regra, uma relação direta com uma série de crenças arraigadas na concepção educacional provenientes do senso comum cujas raízes são carregadas de preconceitos em relação às crianças mais pobres [168].

3. As pesquisas recentes e a análise do processo de escolarização conduzem ao questionamento da responsabilização da família pelos problemas escolares.

As análises das entrevistas e dos prontuários indicam o quanto a família é responsabilizada pelas dificuldades vividas pela criança no processo de escolarização. Os pais têm uma função importante a desempenhar no processo de socialização infantil e na aprendizagem escolar. Mas, em geral, a concepção que os psicólogos, a equipe pedagógica e os professores têm dos pais é de que por pertencerem às camadas populares têm pouco apreço à escola, não se interessam em acompanhar o aprendizado de seus filhos, ou ainda, por viverem em situações promíscuas e de grande pobreza, maltratam as crianças, não têm afeto, bebem, gastam o pouco dinheiro que têm em vícios, vivem em relações de concubinato, entre outros.

As pesquisas vêm desmentindo reiteradamente tais afirmações. A primeira delas, relativa ao apreço pela escola, torna-se uma falácia quando se recupera historicamente os

[168] Pesquisa recente realizada na cidade de Campinas (SP) com professores e diretores da rede pública (Cf. Cecília Azevedo Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés, Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na primeira série do primeiro grau no Município de Campinas, in **Em aberto),** reafirma esta tendência ao constatar que a maioria das causas dos problemas de aprendizagem são localizadas nas crianças e em seus pais. Dos professores entrevistados 92,5% afirmam que o fracasso escolar deve-se a problemas emocionais ou neurológicos das crianças e a totalidade dos entrevistados acredita que as dificuldades escolares têm como causas problemas biológicos e de desnutrição. Apenas 7,5% dos professores entrevistados considera como causas do fracasso escolar problemas de funcionamento da escola e 22,5% apontam a existência de distorções no sistema educacional.

movimentos de reivindicação por educação no Brasil e no estado de São Paulo. Os trabalhos de Campos (1982), Sposito (1984a, 1984b, 1988) resgatam essa história e reafirmam que a conquista da educação em São Paulo, é fruto dos movimentos organizados, com participação ativa das Sociedades Amigos de Bairro, ou seja, é a população migrante que vem lutando durante décadas pelo acesso à escola pública.

As entrevistas realizadas por Patto (Op.cit) com pais de crianças multirepetentes de uma escola pública paulista também enfatizam a luta diária dos pais pela manutenção de seus filhos na escola, já que esta é pública mas não é gratuita. Para as famílias pobres, mesmo as mínimas solicitações feitas pela escola de contribuições em dinheiro, compra de material escolar ou utilização de uniforme bem como pequenas doações, desarranjam os parcos orçamentos domésticos. A humilhação também se faz presente nessa relação com a escola (Patto, 1992), no momento em que os pedidos não possam ser atendidos integralmente, sendo a criança ou seus pais, muitas vezes cobrados publicamente, desnudando uma situação que embora social é tratada no âmbito doméstico como se fosse apenas uma questão de má vontade dos pais por não colaborarem. Outra experiência vivida pelos pais é a de revolta por não ter as suas necessidades atendidas pela escola nas inúmeras vezes que são chamados.

Ao mesmo tempo, os pais utilizam até o último argumento para demonstrar a sua enorme confiança na escola com a esperança de que seu filho, por ter acesso ao mundo letrado, alcance melhores posições no mercado de trabalho, passando por menos dificuldades financeiras que sua família de origem. Esse fato foi observado por Cruz (1987) ao realizar o estudo de caso de cinco crianças ingressantes. As mães, pais ou avós entrevistados atribuem grande valor à educação e mais do que isso mostram o sacrifício que fazem para manter seu filho ou seu neto na escola. Sabem, também que o trabalho está diretamente ligado à escolarização. Mas suas expectativas em relação a esse canal para a melhoria da qualidade de vida vai se modificando à medida que o desempenho de seus filhos não corresponde ao

esperado pela escola e ao fato de que a escola exige muito além daquilo que diz dar. Resta aos pais, então modificar seus filhos, castigando-os ou doutrinando-os. Essa estratégia só é questionada no final do ano letivo quando os pais se deparam com o fracasso de seus filhos e percebem que os castigos foram em vão. As críticas passam a se voltar para a escola embora ainda centradas nas características pessoais do professor.

Uma relação constantemente apontada pelos educadores é a de que os alunos que vão mal na escola provêm de famílias desestruturadas, são filhos de pais separados ou de mães que têm muitos parceiros. Trabalho de pesquisa recente realizado por Lucchese[169] questiona essa afirmação. A pesquisadora realizou entrevistas com crianças pertencentes a duas salas de aula de uma escola pública estadual paulista: uma considerada "forte" e outra "fraca". As informações sobre a situação de vida dessas crianças foi obtida através de visitas domiciliares às suas famílias em que foram levantados dados relativos à organização familiar, nível sócio-econômico, escolaridade dos pais, saúde das crianças ; origem dos pais, escolaridade pregressa das crianças. número de filhos por família, condições de moradia, raça.

Os dados preliminares apontam para um fato importante: em relação à organização familiar, 62,8% das crianças da amostra vivem com seus pais biológicos, e esta porcentagem pouco difere entre as classes fortes e fracas. Quando se soma a este percentual o número de crianças que seus pais casaram novamente , constituindo um casal com filhos, este número sobe para 79,1% das crianças. Ou seja, as crianças das classes fortes ou fracas vêm, aproximadamente 2/3 delas de famílias constituídas, questionando portando a afirmação de que suas famílias são desestruturadas.[170]

---

[169] Trata-se do trabalho de pesquisa realizado por Ana Cecília Lucchese, **Problemas emocionais e fracasso escolar: uma relação tão simples?,** em fase de conclusão.

[170] No caso desta pesquisa, os dados que mais diferenciam as crianças de ambas as classes são a escolaridade dos pais, ou seja o número de pais com nenhuma escolaridade ou com primário incompleto é de 82,4% na classe fraca e de 34,6% na classe forte e o nível sócio-econômico: apenas 38,5% das da classe forte moram na favela contra 70,6% das crianças da classe fraca; não ter feito o primário também é um fator mais presente na

Muitas das observações que tivemos em escolas públicas em nossa prática psicológica é repleta de cenas em que o processo de avaliação do aluno é atrelado ao nível de participação dos pais. Um desses episódios é vivido num diálogo com uma professora de Ciclo Básico Inicial que pretendia repetir seu aluno (muito embora no Ciclo Básico inicial a repetência seja ilegal) apesar de ser uma criança que estava passando por um processo considerado normal de alfabetização. Josinaldo escrevia frases sem conseguir, ainda, separar as palavras, embora já tivesse conquistado muitos outros atributos da língua escrita como o valor sonoro das letras, a estruturação da frase, o uso da letra maiúscula, a seqüência lógica, dentre outros. Uma das frases descritas por esse aluno na prova final de semestre "AcasadeMariaebonita"(A casa de Maria é bonita). Esta professora argumenta que este aluno deverá ficar reprovado pois "é desleixado, não traz o material em ordem, tem um caderno muito mal cuidado, não a obedece e já chamou os pais várias vezes na escola e estes nunca compareceram". Esta afirmação nos leva a crer que se os pais tivessem comparecido talvez esta professora sentisse que seria possível ter um aliado a mais contra as atitudes de seu aluno. De qualquer forma nos assustam os critérios que norteiam a aprovação ou reprovação, que neste caso passavam longe do fato de estar ou não o aluno alfabetizado.

Diferentemente da concepção que possui grande parte dos educadores, a convivência com famílias das classes populares propiciam compreender um outro conjunto de relações sociais. Um importante trabalho de pesquisa, nesse sentido, foi realizado por Mello (1988) ao conviver com famílias da Vila Helena, bairro próximo à cidade de São Paulo. Uma das questões apontadas pela pesquisadora se refere à organização das famílias, por ela denominadas de "aglomerado familiar" em que a proximidade da moradia, o fato de serem parentes, amigos, compadres constitui um conjunto de pessoas com laços afetivos e com quem qualquer um do grupo pode contar quando necessário, e fundamental para a

---

classe fraca, bem como o fato de ser preto ou mulato. Esses indicadores levam à hipótese de que tais fatores estão relacionados a preconceitos a respeito da criança e suas famílias.

sobrevivência de todos. Como analisa Mello(1992), as famílias vivem sob um tênue limiar da sobrevivência e qualquer dificuldade é fatal quando não se pode contar com o sistema de ajuda, de solidariedade definida como "uma prática real e diária de prestar atenção às necessidades dos outros"[171].

No caso descrito por Mello, observou que quando indivíduos ou pessoas da mesma família conseguem migrar para a mesma localidade tentam recompor o seus grupo familiar procurando manter "o estilo de vida próprio dos pequenos vilarejos de onde vieram"[172]. Essa necessidade de "ficar em família", analisa a pesquisadora, faz com que as pessoas queiram permanecer próximas umas às outras, esse fator aliado ao empobrecimento deram início às favelas do bairro. "Os terrenos muito baixos, muito íngremes, que não haviam sido loteados, foram abrigando os novos casais, aqueles mais pobres, que não haviam comprado um lote, os que chegaram mais tarde. E., no entanto, as famílias que assim se agrupam, em busca também de proteção mútua, são, no mais, plenamente urbanas e modernas porque vivem, cada uma delas, um projeto de vida que lhe é particular"[173].

Com relação à desorganização familiar, a pesquisadora discute esse tema considerando que ao se acreditar que o processo de migração rompe com a organização familiar, temos como modelo o da família monogâmica, constituída de pai, mãe e filhos. O problema não está em considerar a família dessa forma, mas em considerá-la como padrão, a partir do qual as demais serão desviantes ou ainda como espelho ou exemplo a ser seguido. Ao nos libertarmos dessa análise, é possível, a partir daí, enxergar o que realmente se passa nas relações

---

[171] Sylvia Leser de Mello, Classes populares, família e preconceito, **Psicologia USP**, p. 125.

[172] Sylvia Leser de Mello, Classes populares, família e preconceito, **op. cit.**, p. 126.

[173] Sylvia Leser de Mello, Classes populares, família e preconceito, **op. cit.**, p. 126.

familiares constituídas de maneira que "os membros ausentes são compensados por outros"[174].

Os conflitos, as dificuldades, os desentendimentos não são privilégio de classe social, como analisa Mello, a diferença reside no fato de que nas classes populares tais conflitos adquirem uma maior visibilidade, o compartilhar entre as famílias não é somente de favores e ajudas das situações mais corriqueiras às mais vitais, mas também das dificuldades vividas no dia a dia, a perda de privacidade. Como considera Mello: "Estigmatizar essas populações, denominando-as promíscuas ou violentas é fazer o jogo ideológico do poder, responsabilizando-as pelas condições precárias em que tocam sua existência"[175].

Uma importante reflexão feita pela autora nos remete à própria Psicanálise a respeito do modelo de família interiorizado no processo de socialização. Considera Mello:

> "A psicanálise procura mostrar que não são atos e palavras de pessoas concretas - o pai e mãe reais - que se transformam em modelos identificatórios mas, na verdade, interiorizamos as relações, ou seja, **a família como um padrão de relações**. O afeto, o carinho subsistem na mais extrema pobreza"[176].

O problema residiria, portanto, continua Mello no modelo idealizado de relações familiares instalado em nosso imaginário. A esse modelo estereotipado de relações são comparados os demais e no caso das classes populares considerados como desestruturados, desorganizados, doentios e promíscuos.

---

[174] Sylvia Leser de Mello, Classes populares, família e preconceito, **op. cit.**, p. 126.

[175] Sylvia Leser de Mello, Classes populares, família e preconceito, **op. cit**., p. 129.

[176] Sylvia Leser de Mello, Classes populares, família e preconceito, **op. cit**., p. 129.

Com esses três aspectos apresentados consideramos que este trabalho nos mostra a fragmentação do conhecimento presente nos cursos de formação de psicólogos em relação à queixa escolar. Cada uma das áreas pesquisadas, a saber, a área Clínica e a área Escolar, embora tratem diretamente da questão da escolaridade, tendem a considerá-la de pontos de vista distintos. A presença do discurso de transição abre espaço para a modificação de concepções, espaço este que precisa ser ocupado pelo conhecimento do que se passa no processo de escolarização de crianças e jovens em nosso país.

Na área Clínica, o discurso apresenta-se mais fortemente marcado pela dúvida: o que fazer na escola? Não seria essa uma tarefa dos psicólogos escolares? O que levar aos professores? A prevenção será uma saída? Ou seja, vivemos um momento importante na formação em que a dúvida se faz presente. Não há mais certezas dogmáticas que se sobrepõem à realidade, isso porque muitos psicólogos que atuam na área Clínica vem se aproximando paulatinamente dessa realidade social excludente e estigmatizadora, principalmente das crianças das classes populares que freqüentam a educação pública.

Portanto, uma das perguntas freqüentemente presente na formação profissional: que psicólogo queremos formar: um generalista ou um técnico?, precisa ser reformulada. Consideramos que pelo que analisamos no corpo desse trabalho, a pergunta a ser feita é outra: que compromisso deve ter o profissional psicólogo que queremos formar? Com uma Psicologia a serviço da desigualdade social, da exclusão, da estigmatização, do "exame", de uma sociedade laudatória? Ou não? Com que Ética o psicólogo deve estar comprometido: com uma determinada ética identificada com o sigilo das informações de um prontuário ou com a recusa à realização de pareceres técnicos que excluem crianças e adolescentes do direito à escolarização de qualidade?

Nesse momento em que os questionamentos estão postos a muitos profissionais é importante que se vislumbrem alternativas, que se construam novas formas de compromisso do psicólogo com o atendimento público, pautadas na luta pelo direito à cidadania. Essa

construção sabemos que é trabalhosa, pois não possuímos modelos pré-concebidos, mas sim **princípios** norteadores de uma prática a serviço de pensarmos a exclusão, a estigmatização e a desigualdade.

Uma das pistas que observamos a partir da leitura dos prontuários está na recorrência dos motivos de encaminhamento: eles revelam muito a respeito da escola oferecida às crianças que chegam para o atendimento clínico. Falam-nos das dificuldades dos professores numa escola onde a precariedade e a improvisação acabam transformando o processo educacional numa relação estereotipada e produtora de uma série de previsões negativas e patologias a respeito das crianças. Conhecer essa escola é fundamental para pensar alternativas de atuação com seu corpo docente e discente. Conhecer as pesquisas sobre o processo de escolarização e a desmistificação de determinadas explicações sobre o processo de aprendizagem escolar complementa a leitura empírica. Enquanto psicólogos podemos realizar essa tarefa, temos condições para isso. É um dos desafios que precisamos nos propor a enfrentar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHCAR, Rosemary. **Psicólogo brasileiro:** práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

AMARAL, Lígia A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules**). São Paulo, Robe, 1995.

ANCONA-LOPEZ, Marília. Características da clientela de Clínicas-Escola de Psicologia de São Paulo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, , v.1, n.35, p.78-92, 1983.

ANCONA-LOPEZ, Marília,org. **Psicodiagnóstico:** processo de intervenção. São Paulo, Cortez, 1995.

ANDRADE, Antonio dos S. **Condições de vida, potencial cognitivo e escola:** um estudo etnográfico sobre alunos repetentes na primeira série do primeiro grau. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar e o repensar da didática. **Educação e Sociedade,** v.27, p.84-92, 1987.

ANDRÉ, Marli E.D.A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas . **Em Aberto**, Brasília, v.11**,** n.53**,** p.29-38, jan./mar. 1992.

ANDRÉ, Marli E.D.A. et al. Dominação e resistência no cotidiano escolar. Rio de Janeiro, PUC/CNPq/INEP, 1987. (**Relatório de Pesquisa**).

ANDRÉ, Marli E.D.A.; FAZENDA, I.C.A. **O cotidiano da escola normal e a busca de um novo saber e um novo fazer didáticos**. São Paulo, FEUSP/PUC-SP/CNPq, 1989. (**Relatório Técnico)**

ANDRÉ, Marli E.D.A.; MEDIANO, Z.D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.15, n.73, p.6-11, nov./dez. 1986.

AUBIN, Elisete C.Q.; ELIAN, Silvia N.; FERNANDES, Ricardo A. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. São Paulo, IME-USP, 1996. p.47. (RAE-CEA 9609)

BAREMBLITT, Gregório, coord. **O inconsciente institucional**. Rio de Janeiro, Vozes, 1982.

BELLAK, L.; BELLAK, S.S. **CAT-A, Teste de Apercepção Infantil com figuras de animais**. São Paulo, Mestre Jou, 1967.

BLEGER, José. Formulaciones previas implícitas en toda teoría psicológica de las neurosis. **Acta Neuropsiquiátrica Argentina,** v.1, n.5, 1955.

BLEGER, José. **Psicoanálisis y dialectica materialista**. Buenos Aires, Paidós, 1958.

BLEGER, José. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

BLEGER, José. **Psicología de la conducta**. Buenos Aires, Paidós, 1963.

BLEGER, José. **Temas de psicología. (Entrevistas y grupos).** Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.

BORGES, Suzana L.P. **Caracterização da clientela da clínica psicológica São Marcos na área de atendimento infantil**. São Paulo, 1994. [Mimeografado].

BOTOMÉ, Sílvio P. Em busca de perspectivas para a Psicologia como áreas de conhecimento e como campo profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?**, São Paulo, Edicon/ Educ, p.273-97, 1988.

BUENO, Belmira O. **As Associações de Pais e Mestres na Escola Pública do Estado de São Paulo. (1931-1986**). São Paulo, 1987. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CADERNOS CEDES. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.15, 1985.

CAGLIARI, Luiz C. O príncipe que virou sapo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.55, p.50-62, nov. 1985.

CAMPOS, Maria M. **Escola e participação popular:** a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo**.** São Paulo, 1982. Tese (Doutorado) - Falcudade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

CAMILLO, Antonio; FRAYZE-PEREIRA, João A.; TELLES, Vera S. Psicodiagnóstico: instrumento de revelação? In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA - CONPSIC, 1., São Paulo, 1988. **Anais.** São Paulo, Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região, 1989. p.198-242.

CARVALHO, Ana Maria. Formação profissional e atuação do psicólogo: alguns dados a respeito de relações entre atividades extra-curriculares desempenhadas por alunos de Psicologia e condições de atuação após a formatura. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v.36, n.85, p.31-9, jun./jul. 1986.

CARVALHO, Marília P. **Identidade plural**. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COELHO, M.I.L.S. **Alfabetização, um estudo de caso:** experiências bem sucedidas de professores da região de Campinas. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas.

COIMBRA, Cecília M.B. **Gerentes da Ordem**: algumas práticas "Psi" nos anos 70 no Brasil. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

COLLARES, Cecília A.L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Idéias:** toda criança é capaz de aprender? v.8, p.24-8, 1989.

COLLARES, Cecília A.L. **O cotidiano escolar patologizado:** espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. Campinas, 1994. Tese (Livre Docência)-Universidade Estadual de Campinas.

COLLARES, Cecília A.L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na primeira série do primeiro grau no Município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.5, p.13-28, jan./mar. 1992.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo, Edicon/Educ, 1988.

COSTA, Jurandir F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

CROCHIK, José L. Curso de formação e a escola de área de trabalho do psicólogo. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v.37, n.86, p.36-44, 1987.

CRUZ, Sílvia H.V**. A representação de escola em crianças da classe trabalhadora**. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

CRUZ, Sílvia H.V**. O Ciclo Básico construído pela escola**. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

CUNHA, Beatriz B. B. **Classes de Educação Especial para deficientes mentais:** intenção e realidade**.** São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

CUNHA, M.I. **A prática pedagógica do bom professor:** influências na sua educação. Campinas, 1988. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas.

DAVIS, Cláudia L.F. **A prática na escola pública de periferia**: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais. INEP, 1992. **(Relatório de Pesquisa).**

DAVIS, Claudia L.F. **Vida e escola Severina:** um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

DELEULE, D. **La Psicología, mito científico**. Barcelona, Anagrama, 1972.

DIAS DA SILVA, Maria H.G.F**. O professor como sujeito do fazer docente:** a prática pedagógica nas 5as. séries. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ERICKSON, Frederick. Qualitative research on teaching. In: WITTROCK, M. **Handbook of research on teaching**. New York, Macmillan, 1986.

EZPELETA, Justa. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. **Boletin,** Chile, UNESCO, n.10/11, p.55-70, 1986.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, 1986.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FERREIRO, Emília. Los procesos constructivos de apropriación de la escritura. In: FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M., orgs. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura e escritura.** México, Siglo XXI, 1982.

FERREIRO, Emília. Procesos de aquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. **Lectura y Vida** , v.4, n**.**2, 1983.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

FRANCISCO, Ana L.; KLOMFAHS, Carolina do R.; ROCHA, Nádia M. D., orgs. **Psicólogo brasileiro:** construção de novos espaços**.** Brasília, Conselho Federal de Psicologia/Campinas, Átomo, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREITAG, Barbara. **Escola , Estado e Sociedade**. São Paulo, EDART, 1977.

FRELLER, Cintia C. **Crianças portadoras de queixa escolar:** um enfoque "winnicottiano". São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

FREUD, Anna. **Introducción al psicoanálisis para educadores**. 12.ed. Argentina, Paidós, 1985.

GATTI, Bernadete A. et al. A reprovação na primeira série do primeiro grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.38, p.3-13, ago. 1981.

GOLDENSTEIN, Marlene S. **A exclusão da escola de primeiro grau:** a perspectiva dos excluídos. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. 4.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 5.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

GUARNIERI, M.R. **O trabalho docente nas séries iniciais do primeiro grau:** elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar**.** São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São Carlos.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis, Vozes, 1989.

HELENE, Otaviano. **Educação como Prioridade Nacional. Fórum de Licenciatura**. São Paulo, USP, 1990.

HELENE, Otaviano. Quatro problemas nacionais brasileiros. **Universidade e Sociedade,** Brasília, ano IV, n.6, p.60-6, jul. 1994.

HELLER, Agnes. **O quotidiano e a história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 2.ed. Barcelona, Península, 1987.

KAJIHARA, Olinda T.; CASTILHO, Adail V. Os psicólogos e a interpretação dos resultados do WISC. In: CONGRESSO INTERNO DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 3., São Paulo, 1995. **Resumos**. São Paulo, 1995. p.105.

KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata. **Para além dos muros da escola**: as repercussões do fracasso escolar na vida das crianças reprovadas. Orientação de Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1992. (Relatório de Pesquisa - FAPESP, proc. 92/5108-e 92/5166-6).

KRAMER, Sônia et al. Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano escolar). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.158, p.65-97, jan./abr. 1987.

KRAMER, Sonia; ANDRÉ, Marli .E.D.A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, p.523-37, set./dez. 1984.

KUPFER, Maria C. M. **Pré-Escola Terapêutica "Lugar de Vida":** um diagnóstico para o tratamento de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento. 1994. [Mimeografado].

LEAL, Glaucia. Estudo mostra erro em avaliação de crianças. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 jun.1994. Caderno A- Geral, p.20.

LIMA, Gerson Z. **Saúde escolar e educação**. São Paulo, Cortez, 1985.

LO BIANCO, Anna C. et al. Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para a formação. In: ACHCAR, Rosemary. **Psicólogo brasileiro:** práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

LUCCHESE, Ana C. **Problemas emocionais e fracasso escolar**: uma relação tão simples? Orientação de Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1996. (Relatório de Pesquisa - FAPESP, Bolsa de Iniciação Científica).

MAGALHÃES, Maria C. C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, 2., São Paulo, 1992. **Anais**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1992. p.19-22.

MALUF, Maria R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: ACHCAR, Rosemary. **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em Psicanálise**. Trad. Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro, Campus, 1981.

MARCONDES MACHADO, Adriana. **Crianças de classe especial:** efeitos do encontro da saúde com a educação**.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MARCONDES MACHADO, Adriana. **Reinventando a avaliação psicológica**. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

MELLO, Sylvia L. Classes populares, família e preconceito. **Psicologia USP,** v.3, n.1/2, p.123-130, 1992.

MELLO, Sylvia L. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo, Ática, 1978.

MELLO, Sylvia L. **Trabalho e sobrevivência:** mulheres do campo e da periferia de São Paulo. São Paulo, Ática, 1988.

MOYSES, Maria A. A.; COLLARES, Cecília A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.28, p.31-48, 1992.

MOYSÉS, Maria A. A.; LIMA, Gerson Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? **Revista ANDE**, v.1, n.5, p.57-61, 1982.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

PARO, Vítor H. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em Aberto**, Brasília, v.11, n.53, p.39-45, jan./mar. 1992.

PARO, Vítor H. **Participação popular na gestão da escola pública**. São Paulo, 1991. Tese (Livre-Docência)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PATTO, Maria H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v.3, n.1/2, p.107-22, 1992.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria H. S. **Psicologia e ideologia***:* uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.

QUEIROZ, Maria I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo, CERU-FFLCH-USP, 1983.

PENÍN, Sônia. **Cotidiano e Escola.** São Paulo, Cortez, 1989.

RIBEIRO, Sérgio da C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados,** v.5, n.12, p.7-21, 1992.

ROCKWELL, Elsie. Ethnography and Critical Knowledge of Education in Latin America. **Prospects**, v.21, n.2, p.156-167, 1991.

ROCKWELL, Elsie. **Repensando institución:** una lectura de Gramsci. Cidade do México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1987. [Mimeografado].

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore, F. Expectativas de Professores com relação a alunos pobres. **A ciência social num mundo em crise**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo, Perspectiva/EDUSP, 1969. p.199-204.

SAIDON, Osvaldo; KAMKHAGI, Vida R., orgs. **Análise Institucional no Brasil**. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987.

SASS, Odair, coord. **Psicologia: formação, atuação profissional e mercado de trabalho**. Estatísticas 1995. São Paulo, Conselho Regional de Psicologia.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

SAWAYA, Sandra M. **Pobreza e linguagem oral:** as crianças do Jardim Piratininga. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

SILVARES, Edwiges. Descrição comportamental e sócio-econômica da população infantil de uma Clínica-Escola de Psicologia de São Paulo. **Relatório Científico**. 1989. [Mimeografado].

SOARES, Magda. **Linguagem e escola.** São Paulo, Ática, 1986.

SOUZA, Denise T. R. de. **Conquistando o espaço escolar:** a estruturação do trabalho pedagógico numa classe de Ciclo Básico. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

SOUZA, Marilene P. R. de. **Construindo a escola pública democrática:** a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

SOUZA, Marilene P. R. de; MACHADO, Adriana M.; FRELLER, Cintia C.; SOUZA, Beatriz de P.; SOUZA, Denise T. R. de. A Questão do Rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.15, n.2, p.188-200, 1989.

SPOSITO, Marília P. Escola pública e movimentos sociais. **Revista ANDE,** n.7, p.15-20, 1984b.

SPOSITO, Marília P. **Ilusão fecunda:** a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SPOSITO, Marília P. **O povo vai à escola.** São Paulo, Loyola, 1984a.

TABULAÇÃO e análise de dados levantados sobre a demanda infantil em unidades básicas de saúde. junho, 1989. [Mimeografado].

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo, Pólis, 1987.

TRINCA, Walter. **Investigação clínica da personalidade. O desenho como estímulo de apercepção temática**. Belo Horizonte, Interlivros, 1976.

URBINATTI, Alda M.I.; MORAIS, Maria L.S.; BUENO, M.T.B.; DELGADILLO, B.P.; CRAIDE, T.C.; MEIRELES, Z. R. **Queixa escolar:** pesquisa de demanda realizada na área de saúde mental das unidades básicas de saúde do Distrito de Saúde Grajaú/Interlagos e Parelheiros - ARS.9., abril a junho de 1993. São Paulo, 1994. [Mimeografado].

VYGOTSKY, Leon S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WEFFORT, Francisco. Escola, participação e representação formal. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C. de, orgs. **A paixão de aprender II.** Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

WINNICOTT, Donald W. **Privação e delinqüência** . São Paulo, Martins Fontes, 1987.

YAZLLE, Elisabeth. **Formação do psicólogo no estado de São Paulo**. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

YEHIA, Gohara Y. **Psicodiagnóstico-existencial:** espaço de participação e mudança. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ANEXO I

RELAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR DE PSICOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO.

Públicas Paulistas:

1. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP.
2. Universidade Estadual Paulista - *Campus* de Bauru - UNESP.
3. Universidade Estadual Paulista - *Campus* de Assis - UNESP.
4. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.
5. Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos - CECH - UFSCar*.

Particulares:

Capital:

1. Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP.
2. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Marcos - UNIMAR.
3. Faculdade de Psicologia da Universidade Paulista - UNIP.
4. Faculdade Paulistana de Ciências e Letras da Organização Paulista de Educação e Cultura.
5. Faculdade de Psicologia das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU.
6. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - Universidade de Santo Amaro - UNISA.
7. Faculdade de Psicologia da Universidade São Judas Tadeu. *
8. Universidade Liceu Camilo Castelo Branco.*
9. Faculdade de Psicologia da Universidade de São Francisco.

10. Faculdade de Psicologia da Universidade Mackenzie.*

Grande São Paulo:

1. Faculdade de Psicologia da Universidade de Guarulhos.
2. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos.
3. Faculdade de Ciências Humanas do Instituto Metodista de Ensino Superior.
4. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Caetano do Sul - FEC.
5. Instituto de Ensino Superior Senador Fláquer - Santo André.

Interior:

1. Instituto de Psicologia da Universidade de Taubaté - UNITAU.
2 Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena.
3. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Brás Cubas - Mogi das Cruzes.
4. Instituto de Psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes.
5. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos - UNISANTOS.
6. Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de São Francisco - Itatiba.*
7. Faculdade de Psicologia da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP.
8. Faculdade de Psicologia Padre Anchieta - Associação Padre Anchieta - Jundiaí.
9. Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCAMP.
10. Universidade do Sagrado Coração de Jesus - Bauru.
11. Centro Universitário de Psicologia - UNOESTE- Presidente Prudente.
12. Faculdade de Psicologia da Universidade de Marília - UNIMAR.
13. Faculdade de Psicologia da Universidade de Franca - UNIFRAN.
14. Faculdade Riopretense de Filosofia, Ciências e Letras - São José do Rio Preto.
15. Escola Superior de Ensino e Cultura de Ribeirão Preto. *
16. Faculdade de Psicologia da União das Faculdades Francanas - Franca.

17. Faculdade de Ciências Humanas de Itatiba.

(*) Constam como cursos ainda não reconhecidos pelo MEC.

Fonte: Conselho Regional de Psicologia - 6a. Região/ Ministério de Educação e Cultura.

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fala de abordagem:

a) dirigida aos professores do curso de formação de psicólogos:

"O objetivo deste trabalho é estar conhecendo como a queixa escolar é entendida e atendida na formação do psicólogo. Gostaria que você contasse como essa questão é tratada no seu curso".

b) dirigida aos coordenadores das Clínicas-Escola:

"O objetivo deste trabalho é estar conhecendo como a queixa escolar é entendida e atendida na formação do psicólogo. Gostaria que você contasse como esta questão aparece nesta Clínica-Escola e no trabalho clínico aqui realizado".

2. Principais aspectos abordados na entrevista:

a) Realizada com professores que ministram as disciplinas das áreas de Psicologia Escolar e Psicologia Clínica:

* a história da constituição do programa de curso;
* as concepções de aprendizagem que embasam a disciplina teórica;

* a história de formação do professor na área;
* a questão do uso dos instrumentos psicológicos de avaliação frente à aprendizagem escolar;
* as propostas de intervenção frente à queixa escolar;
* as discussões sobre os laudos psicológicos e as Classes Especiais;
* bibliografia utilizada no curso.

b) Realizada com professores que ministram as disciplinas de estágio nas áreas de Psicologia Escolar e Psicologia Clínica:

* a história da constituição do programa de curso;
* as concepções de aprendizagem que embasam a disciplina teórica;
* a história de formação do professor na área;
* a questão do uso dos instrumentos psicológicos de avaliação frente à aprendizagem escolar;
* as discussões sobre os laudos psicológicos e as classes especiais;
* como o estágio se organiza;
* como são atendidos os pedidos de encaminhamento de crianças provenientes das escolas;
* bibliografia utilizada no curso;
* participação dos alunos no trabalho de estágio;
* experiências de estágio bem-sucedidas.

c) Realizada com os coordenadores das Clínicas-Escola:

* o funcionamento da Clínica-Escola e a relação com o aluno;
* o atendimento à queixa escolar na Clínica-Escola;
* a questão do uso dos instrumentos psicológicos de avaliação frente à aprendizagem escolar;
* as discussões sobre os laudos psicológicos e as Classes Especiais;

* mudanças ocorridas no atendimento infantil.

RAE - CEA 9609
RELATÓRIO DE ANÁLISE ESTATÍSTICA
SOBRE O PROJETO: "A QUEIXA ESCOLAR
E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO"

Elisete da Conceição Quintaneiro Aubin
Silvia Nagib Elian
Ricardo Antonio Fernandes

São Paulo, junho de 1996

CENTRO DE ESTATÍSTICA APLICADA - CEA

RELATÓRIO DE ANÁLISE ESTATÍSTICA - NÚMERO 9609

- CÓDIGO 96P09

Titulo: Relatório de análise estatística sobre o projeto "A queixa escolar e a formação do psicólogo"

Pesquisadora: Marilene Proença Rebello de Souza

Orientadora: Maria Helena Souza Patto

Instituição: Instituto de Psicologia - USP

Finalidade: Doutorado

Responsáveis pela análise: Elisete da Conceição Quintaneiro Aubin
Silvia Nagib Elian
Ricardo Antonio Fernandes

Referência deste trabalho: Aubin, E. C. Q. , Elian , S. N. e Fernandes , R. A.
A queixa escolar e a formação do psicólogo. São Paulo, IME-USP, 1996. 47p (RAE-CEA 9609).

Bibliografia:

AGRESTI, A. (1990). **Categorical data analysis**. 2nd ed. New York. John Wiley & Sons. 556p.

BMDP New System - Reference manual, Version 1.12 (1994). BMDP Software Inc.

GREENACRE, M. J. (1984). **Theory and applications of correspondence analysis.**
Academic Press. 364p.

Microsoft Excel for Windows - Reference manual, Release 2.0 (1991). Redmond: Microsoft Corporation. 1070p.

Microsoft Word for Windows - Reference manual, Release 2.0 (1991). Redmond: Microsoft Corporation. 890p.

Minitab for Windows - Reference manual, Release 10 (1994). State College, PA:Minitab Inc. 1072p.

SCHMIDT, O. (1978). **Medidas de associação**. Dissertação (Mestrado). IME-USP. São Paulo. 86p.

SOUZA, A. M. R. (1982). **Análise de correspondência**. Dissertação (Mestrado). IME- USP . São Paulo. 102p.

SPSS/PC+ for Windows - Reference manual, Release 6.0 (1993). SPSS Inc.

Pacotes computacionais utilizados:

Excel for Windows
(versão 5.0)
Minitab for Windows
(versão 10.2)
Word for Windows
(versão 6.0)
SPSS for Windows
(versão 6.0)
BMDP New System
(versão 1.12)

Técnicas estatísticas utilizadas:

Análise Descritiva Unidimensional
(03:010)

Análise Descritiva Multidimensional (03:020)
Análise de Correspondência (06:020)
Análise de Dados Categorizados (06:030)

Área de aplicação: Psicometria (14:090)

Índice

Resumo 5
1. Introdução 7
2. Descrição do estudo 7
3. Descrição das variáveis 9
4. Análise descritiva 13
    4.1. Análise unidimensional 13
    4.2. Análise bi e tridimensional 14
5. Análise Inferencial 20
    5.1. Testes para tabelas bidimensionais 20
    5.2. Modelos log-lineares para as tabelas tridimensionais 21
Apêndice A - Tabelas 27
Apêndice B - Gráficos 35
Apêndice C - Análise de correspondência 46