

BEATRIZ DE PAULA SOUZA

Organizadora

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR



Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

2020

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITOR

Vahan Agopyan

VICE-REITOR

Antonio Carlos Hernandez



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DIRETORA

Ana Maria Loffredo

VICE-DIRETOR

Gustavo Martineli Massola

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM, DO DESENVOLVIMENTO E DA PERSONALIDADE: Pedro Fernando da Silva

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA: Isabel Cristina Gomes

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: Marcelo Fernandes da Costa

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO TRABALHO: Ianni Regia Scarcelli

Capa: João Correia Filho

Catalogação na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Orientação à queixa escolar/ Beatriz de Paula Souza, organizadora
- São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,
2020. 1ª. ed. 2007.

420 p. Vários autores

E-book.

ISBN: 978-65-87596-07-5

DOI: 10.11606/9786587596075

1. Aprendizagem. 2. Dificuldades de aprendizagem.
3. Intervenção (Psicologia). 4. Psicologia escolar. 5. Psicologia
clínica. 6. Queixa escolar.

Apresentando a Orientação à Queixa escolar¹

Beatriz de Paula Souza²

Os desenvolvimentos teórico-práticos da psicologia escolar, notadamente a partir da década de 1980, apontam claramente a importância de se investir no sentido de contribuir para a melhoria da rede escolar. Os psicólogos vêm ampliando e aperfeiçoando intervenções junto às escolas, com o intuito de problematizar e reverter funcionamentos institucionais produtores de fracasso escolar e de encaminhamentos de alunos para atendimento psicológico no sistema de saúde mental, clínicas-escola e outros espaços e instituições externos à escola.

Tais atuações de cunho institucional, no entanto, frequentemente não dão conta de sofrimentos e fracassos individuais que, embora atravessados pela instituição, permanecem cristalizados. Porém, ainda há nós que, para serem desatados, necessitam de uma abordagem que aprofunde a compreensão das relações em que indivíduo e instituição se constituem mutuamente, cuidando de não negar nem a um, nem a outro.

¹ Este trabalho contou com a preciosa revisão crítica de Carla Biancha Angelucci e baseia-se em FRELLER, C.C.; SOUZA, B.P.; ANGELUCCI, C.B.; BONADIO, A.N.; DIAS, A.C.; LINS, F.R.S.; MACÊDO, T.E.C.R. “Orientação à Queixa Escolar”. In: *Revista Psicologia em Estudo*, Universidade Estadual de Maringá, v.6, n.2, jul./dez. 2001.

² Psicóloga e Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em que coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar.

O pensamento dialético desvela-nos uma relação entre indivíduos e instituições que aponta a necessidade do psicólogo desenvolver *frentes de trabalho diferenciadas, nos planos macro e microestrutural*, se pretende atuar no sentido de uma transformação social profunda. Assim, as intervenções institucionais e individuais, fundadas em uma mesma concepção de Homem e de Sociedade, em que estes dois planos guardam uma relação de interdependência, de mútua determinação, tenderão a complementar-se e a potencializar uma à outra — e não a competir.

A dissociação destes planos — macro e microestrutural — no campo da psicologia apareceu, por exemplo, na assessoria a psicólogos que atuam na saúde, desenvolvida no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (SePE-IPUSP), do qual faço parte. Eles percebiam que, por trás de uma grande parcela de sua demanda infanto-juvenil, encontravam-se cotidianos escolares adoecidos e adoecedores, daí procurarem nossa ajuda.

Assim, em 1992, psicólogos e outros trabalhadores de saúde mental de equipamentos da Secretaria Municipal de Saúde (Unidades Básicas, Centros de Saúde e outros) da região sul da cidade de São Paulo, à procura de novos rumos no atendimento às queixas escolares, realizaram um estudo sobre sua demanda infanto-juvenil. Revelou-se que as queixas escolares constituíam aproximadamente 65% da mesma (Moraes, 2001). Tal cifra aproxima-se, provavelmente não por acaso, com os 70% encontrados na pesquisa de Souza (1996) junto a clínicas-escola de instituições de ensino de psicologia da Grande São Paulo. Ficava, então, evidente a prioridade que a queixa escolar deveria ter nas ações de saúde mental e em nossa formação.

A partir das contribuições de Patto (1984; 1990) e de nosso convívio com as escolas, a visão crítica que tínhamos no SePE-IPUSP acerca dos funcionamentos escolares cotidianos produtores de fracasso levava-nos a incentivar e assessorar os psicólogos que nos procuravam em suas experiências extramuros das

Unidades Básicas e Centros de Saúde, partindo para intervir nas escolas.

No entanto, esse tipo de assessoria evidenciava uma lacuna no conhecimento do Serviço e da psicologia escolar: o atendimento às queixas escolares no âmbito da clínica, com o foco no indivíduo em sua relação com a instituição escolar. Era preciso desenvolver uma abordagem que superasse as dificuldades das práticas tradicionais, que se fundam numa concepção de indivíduo abstrata, desconsiderando seus pertencimentos sociais para além do grupo familiar.

Era preciso incluir a escola na investigação e na intervenção. Perguntas como “em que tipo de classe está? Quantas professoras teve este ano? Onde se senta na classe? Qual a frequência com que ocorrem faltas de professores? Em que momento da carreira escolar emergiu a queixa em questão?” precisavam integrar o rol de perguntas possíveis/necessárias ao atendimento.

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

Era preciso, ainda, ter um olhar para as pertencências sociais (camada socioeconômica, grupo étnico e religioso, por exemplo) dos envolvidos e os desdobramentos disto na vida e carreira escolares da criança ou adolescente atendido. A passagem de uma criança pobre e negra pela escola tende a guardar diferenças significativas em relação à de uma rica e branca. O estágio de conhecimento que a psicologia e outras ciências atingiram acerca da importância dos fatores sociais na constituição das subjetividades não nos permite mais ignorá-los num atendimento psicológico³.

Impulsionadas por tais necessidades, com uma demanda de atendimento de crianças e adolescentes com queixas escolares batendo às nossas portas, apoiadas em nossas referências teóricas e

³ Veja, por exemplo, o capítulo “Humilhação social: humilhação política”, de José Moura Gonçalves Filho, e “Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar!”, de Elisabeth Fernandes de Sousa.

em nossas práticas nas intervenções nas escolas, duas psicólogas da equipe do Serviço de Psicologia Escolar da USP, Cintia Copit Freller e eu, partimos para desenvolver uma abordagem em atendimento psicológico a que chamamos Orientação à Queixa escolar.

Trata-se de uma abordagem que parte de uma determinada concepção da *natureza* e da *gênese* da *queixa escolar*, entendida como *aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização*. Trata-se de *um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família*. O *cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar*.

Assim, nosso *sujeito* de investigação/intervenção *é esta rede* e como as relações entre seus integrantes desenvolvem-se. Considerando que um momento é construído ao longo de *uma história que lhe dá sentido*, conhecer e problematizar tal história inclui-se necessariamente no atendimento.

Nosso *objetivo é conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes e da superação da queixa escolar, que se sustente sem mais necessidade do atendimento em Orientação à Queixa Escolar*". Daí nossa contraposição às práticas adaptacionistas, que entendem a superação da queixa escolar como uma mudança apenas da criança/adolescente portadora da queixa, abrangendo também sua família, mas deixando intocada a Escola. Nesta concepção, uma criança que se rebela contra aulas sem sentido, autoritarismo e atos de humilhação, mostrando-se agressiva e apreendendo pouco os conteúdos pedagógicos que lhe são impostos nestas condições, é frequentemente considerada responsável por suas atitudes de recusa e a meta de seu atendimento é sua adaptação/submissão.

Ao longo de sua vasta obra, D. Winnicott — e outros autores que nele se inspiraram⁴ — indica-nos que a intervenção

⁴ Veja, por exemplo, KHAN, M. *Quando a Primavera Chegar*. São Paulo: Escuta, 1991.

no ambiente concreto — e não apenas em suas representações no universo simbólico do indivíduo — faz parte do âmbito da ação terapêutica. O ambiente não se restringe ao universo familiar, mas inclui outros grupos e instituições com participação importante na formação e desenvolvimento do psiquismo. A escola costuma ser um destes: exerce função estruturante da subjetividade, que se forma não apenas nas fases precoces do desenvolvimento, e é pleno de potencialidades terapêuticas e também patologizantes. Daí a importância de o psicólogo fazer do ambiente um objeto de intervenção, em seu trabalho focado na pessoa em sofrimento que o procura.

Ainda refletindo sobre a importância do ambiente, deparamo-nos com a obra de Jurandir Freire Costa, *Ordem Médica e Norma Familiar* (1979). Nela, o autor analisa o papel do Movimento Higienista na introdução da economia de mercado no Brasil. Revela o caráter político-ideológico da atuação dos higienistas na produção do sentimento de incompetência dos pais, condição importante para o desenvolvimento de um mercado de trabalho para os especialistas, dentre eles os psicólogos.

Mostra-nos como, a partir da autoridade adquirida por meio do grande sucesso no combate a doenças como a tuberculose e o cólera, utilizando-se de medidas higiênicas e vacinas, os profissionais da saúde passam a encampar áreas cada vez mais diversas da vida e do comportamento humano em sua atuação, passando a tratar questões de fundo cultural como sendo da mesma natureza dos fenômenos bioquímicos. Relacionamento familiar e filtragem da água passam a ser compreendidos a partir das mesmas categorias.

Assim, costumes que estruturam a família colonial, como a circulação dos escravos pela casa, são combatidos pelos higienistas que, a partir de antigas ideias racistas revestidas de aura científica, caracterizam os negros — e não as condições em que viviam — como foco de doenças, encobrindo o racismo subjacente. Implanta-se o conceito de vida íntima do núcleo familiar, estranho aos costumes da época, em que os filhos e seus cuidados ganham

importância. Os novos hábitos desorientam os pais, que se veem despojados de sua competência e acusados de responsáveis por malefícios e patologias da família de várias naturezas. São instados a procurar e seguir as orientações dos especialistas, supostos detentores últimos de todo o saber sobre este ampliadíssimo campo da saúde.

A psicanálise é também parte do saber competente a partir do qual se opera essa desconstrução. Desse modo, prepara-se o solo para o cultivo do mercado de trabalho dos especialistas, dentre os quais figuram os psicólogos.

Costa (1979) oferece-nos a possibilidade de tomarmos consciência do quanto, ao desconsiderarmos a potencialidade do ambiente e superestimarmos a necessidade de nossa intervenção nos cuidados com as crianças e adolescentes com dificuldades de escolarização, estamos a serviço de uma estrutura de poder em que o lucro sobrepõe-se ao bem-estar da coletividade. As contribuições do autor, portanto, integram os fundamentos de nossa atuação para além do mundo interno da criança/adolescente com dificuldades escolares.

Levando em conta concepções como as expostas, estruturamos nossa abordagem a partir de princípios técnicos como:

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

Trata-se de uma abordagem breve e focal.

Breve, por dois motivos essenciais: primeiramente, porque nosso objetivo não é passar a integrar esta rede até a superação da configuração na qual a queixa emergiu, mas fazê-lo apenas até a conquista de sua movimentação no sentido de tal superação e a

identificação de condições desse movimento sustentar-se sem nossa participação.

O segundo motivo pauta-se em Winnicott que, em *Consultas terapêuticas* (1984), indica que, nos primeiros encontros com o terapeuta, este é constituído pelo paciente como objeto subjetivo. Isto é, o terapeuta tem uma existência objetiva, mas esta é envolta pela subjetividade do paciente. Se esta necessidade é devidamente acolhida pelo terapeuta, o paciente o constitui como aquele que o entende e que é capaz de ajudá-lo. Este momento efêmero é extremamente poderoso do ponto de vista terapêutico, podendo produzir mudanças profundas se bem manejado. É nesse tempo, em que esse movimento está presente, que operamos.

O processo todo (exceto o Acompanhamento) costuma durar por volta de *três meses*.

É focal, porque se centra na queixa escolar. Isto não significa que nos restrinjam apenas àquilo que diz respeito diretamente a ela, mesmo porque uma abordagem assim restrita não daria conta de nosso objeto. Consideramos um campo bastante amplo de investigação/intervenção, porém com o olhar voltado principalmente para as relações dos conteúdos emergentes em tal queixa, a partir da busca pela compreensão da mensagem que a queixa comunica.

Acolher a necessidade do paciente de nos constituir como terapeutas na condição de objeto subjetivo não significa uma postura passiva. Pelo contrário, entendemos que uma *postura ativa* é especialmente importante em atendimentos psicológicos às queixas escolares. Ela é mobilizadora dos recursos dos atendidos, se assumida buscando-se uma *relação horizontal* com os mesmos. Uma relação que não os empobrece em função de um suposto saber, mas que os acompanha e com eles compartilha saberes, constituindo-os como indivíduos capazes de serem sujeitos de sua própria história.

Tal postura relaciona-se também à questão do tempo, que no caso das queixas escolares tem uma especificidade que não pode ser ignorada: o tempo escolar, o tempo do ano letivo. Conquistar a

superação da situação de fracasso dentro destes parâmetros, se esta possibilidade existir sem violentar o tempo psicológico, deve constituir-se numa meta de trabalho terapêutico, uma vez que sabemos o quanto avançar na carreira escolar sem a aquisição dos conhecimentos e competências correspondentes ou enfrentar uma repetência costumam ser situações que tendem a dar saltos em seu potencial de produção de fracasso e sofrimento a cada passagem de série. Falo aqui pensando na Promoção Automática em que se converteu a política de Progressão Continuada ou de ciclos na Educação⁵.

A partir dos fundamentos expostos até aqui, estruturamos uma forma de atender que não é rígida, pois a consideração das singularidades está na essência de nosso trabalho, que consiste nos seguintes procedimentos:

Triagem de orientação

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

Esse momento tem, por objetivos:

- apresentar a modalidade de atendimento que oferecemos, de modo que os demandantes possam escolher estar ou não incluídos no processo baseados em um mínimo de informações;
- colher a versão dos pais acerca da queixa;
- investigar e pensar a demanda que se apresenta, procurando soluções — daí a denominação *de Orientação*;

⁵ Para uma discussão mais aprofundada sobre a Progressão Continuada, veja o capítulo “Dificuldades de Escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa”, de Lygia de Sousa Viégas.

- verificar se a queixa é ou não de natureza principalmente escolar, estabelecendo prioridades em caso de necessidade de atendimento, verificando se o atendimento que oferecemos é ou não o mais adequado ou prioritário para o caso.

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

Assim, quando os pais dizem que o filho está mal alfabetizado e não quer ir para a escola, nossas perguntas iniciais têm o intuito de entender melhor, com mais profundidade, o que querem dizer com isso. Assim, pedimos exemplos e circunstâncias em que essas manifestações da criança ocorrem. Pedimos que os pais falem-nos sobre o histórico de seu filho na relação com a escola e com os conhecimentos escolares (é comum a necessidade de uma atenção especial à alfabetização), procurando resgatar o momento e circunstâncias em que a queixa iniciou-se e se instalou.

Nunca pedimos, logo em seguida a essa narrativa sobre a queixa escolar, informações acerca de gravidez, amamentação, desenvolvimento neuropsicomotor, relacionamento com os pais, constelação familiar. Estas perguntas podem ser feitas, porém apenas se fizerem sentido dentro do quadro que se vai desenhando. Do contrário, a mensagem subliminar que se passa aos pais tende a ser que a queixa escolar decorre de problemas inerentes à criança e/ou a eles mesmos.

Os pais são convidados a expressar suas hipóteses, pensar junto conosco o que está sendo trazido e possíveis saídas. Avaliamos, juntos, os recursos em jogo, bem como a potência e os limites de cada um dos diversos âmbitos de ação em questão.

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

de maneira coletiva, o que tem produzido identificações, mobilizações que pensar com pares — e não apenas com um especialista — conquistam, facilitado o aparecimento de informações sobre recursos e outros efeitos interessantes, segundo, inclusive, depoimentos espontâneos de participantes destes momentos. Concordamos com Jurandir Freire Costa (1984), quando diz que atividades no coletivo, principalmente, com pessoas que pertencem às camadas populares, facilitam o diálogo horizontal. Essas trazem a possibilidade de as pessoas que delas participam trocarem informações, reflexões, soluções e, principalmente, de poderem deixar de se perceber como os “únicos”, os “errados”, os “desviantes”. Isto é especialmente importante quando falamos de pessoas que pertencem às camadas populares, sem garantia de seus direitos.

Não raro, a Triagem de Orientação encerra o atendimento. Isto ocorre, por exemplo, quando se conclui que a criança e/ou seus pais e/ou a escola aparentemente estão encontrando soluções e há sinalizações de uma trajetória de melhora. Nesses casos, combinamos, com os responsáveis, esperar um determinado tempo para verificar se esta trajetória permanece e, caso isto não ocorra, que os pais retomem o contato conosco.

Ocorre, também, de esse encontro ser suficiente para produzir, nos pais, uma releitura da situação tal, que eles se tranquilizam quanto à gravidade e/ou necessidade de ajuda do psicólogo com relação à situação trazida e/ou sentem-se capazes de lidar adequada e suficientemente com a mesma.

O encaminhamento para outros atendimentos especializados, tais como psicoterapias, fonoaudiologia ou atendimento em neurologia, ocorre na medida em que este recurso desvela-se, ao longo do encontro, como o mais adequado ou prioritário. Ressentimo-nos, no entanto, da precariedade do sistema público de saúde, que tem profissionais de saúde mental em número absolutamente insuficiente frente às necessidades da população. Assim, encaminhar para um atendimento psicológico gratuito é, muitas

vezes, lançar esta população ao abandono.

Ressentimo-nos, ainda, da escassez de psicólogos clínicos que tenham um olhar para o que ocorre no cenário escolar, oferecendo algum suporte às escolas ou podendo ouvir o que a criança traz acerca de seu cotidiano escolar com atenção às características e funcionamentos da escola. Isto ocorre por entendermos que, mesmo em muitos dos casos em que a intervenção na problemática psíquica não escolar é prioritária, o contato com essa instituição pode ser de extrema importância para o sucesso ou fracasso do tratamento.

Quando entendemos que há questões escolares importantes na configuração do quadro que se desenhou e que nossa intervenção é necessária e prioritária, o processo de atendimento em Orientação à Queixa Escolar (OQE) tem continuidade.

Encontros com as crianças ou adolescentes

Nestes momentos, temos como objetivos:

- colher a versão da criança sobre a queixa que se tem a respeito dela;
- propiciar a conquista e/ou valorização de sua condição de sujeito de sua própria história, que percebe, pensa e intervém;
- pensar com a criança sobre aquilo que ela não tem poder de determinar ou mudar, aquilo que a acomete sem abrir espaço para outro gesto que não o da recepção do golpe;
- perceber e acolher suas necessidades, instaurando, reinstaurando ou cultivando a esperança;
- oferecer acolhimento para seus sofrimentos e dificuldades, de modo que possam encontrar inscrição no universo simbólico e tornarem-se pensáveis;
- favorecer a manifestação e utilização de suas capacidades e potencialidades, afetivas e cognitivas.

A criança é informada acerca da queixa que se tem dela, porém com o cuidado de não criar obstáculos à manifestação de outras necessidades que porventura lhe sejam mais importantes. Ao longo do processo, procuramos garantir que ela possa *pensar a existência da queixa, expressar sua versão sobre a mesma e problematizá-la, buscando saídas*.

Assim como nos encontros com os pais e todos os demais participantes do atendimento, não temos um roteiro prefixado de perguntas e procedimentos. Os encontros são planejados um a um, de acordo com o que o processo sugere. *Não utilizamos testes*, mas procuramos investigar o que entendemos pertinente por meio da *observação e interação com a criança dentro de uma relação de acolhimento, confiança e aposta em sua capacidade*. Essas características da relação são importantes para que seu universo de potência e dificuldades possa ser desvelado.

Os *materiais* que utilizamos não diferem dos encontrados nas ludoterapias em geral: materiais expressivos, jogos, brinquedos, livros etc. Temos a preocupação de poder contar com materiais tipicamente escolares (papel pautado, lápis preto, borracha, régua etc.) e de planejar o que estará presente em cada encontro, segundo a singularidade que se desvela e o que o processo sugere de rumos investigativos e de reflexão e elaboração.

A exploração do *material escolar* é especialmente preciosa. Tê-lo nos encontros, apresentado pela própria criança, é uma conquista que, quase sempre, propomos-nos a realizar. Por meio dele, muitos aspectos da vida escolar emergem, tais como o jogo de fazer de conta que sabe escrever, compartilhado por alunos e professores por meio das cópias, as técnicas didáticas, a adequação ou não do que se ensina e se exige na escola às necessidades e possibilidades da criança, a relação com os pais — muitas vezes revelada em bilhetes no caderno, — o capricho, o esforço, o esforço da professora em oferecer algo adequado e outros tantos aspectos⁶.

⁶ Recomendamos a leitura do capítulo “Uma proposta de olhar para os cadernos escolares”, de Anabela Almeida Costa e Santos.

A conquista da produção escolar da criança em atividades com sentido e carregadas de afetividade, em um ambiente acolhedor, tem revelado muitos conhecimentos onde escola e pais pensavam que não havia quase nenhum. Além disto, tem favorecido que a própria criança aproprie-se e imprima movimento a capacidades que julgava inexistentes ou com as quais tinha uma relação penosa e envergonhada.

Em geral, temos por volta de dez encontros com a criança ou o adolescente, uma vez por semana. O processo pode ser individual ou grupal.

Interlocução com a escola

Costuma dar-se em dois momentos: no meio do processo, quando solicitamos da escola um pequeno relatório, e, mais ao final, quando estamos de posse de tal relatório, de trabalhos com pais e criança e o delineamento de perguntas e orientações que o quadro até então composto sugeriu, vamos à escola. Nem sempre conseguimos esse relatório, mas isto não nos paralisa.

Ao marcar esse encontro, procuramos garantir a presença do professor, na qualidade daquele que lida diretamente com a criança no dia a dia escolar. Este cuidado deve-se à prática comum das escolas de restringir o contato à Coordenação Pedagógica. Procuramos, ainda, garantir a presença de alguém de instâncias decisórias na escola — Diretor ou Coordenador Pedagógico — para que se facilite a viabilização de estratégias escolares de enfrentamento das dificuldades detectadas e para ampliar a possibilidade de continuidade no trabalho escolar com a criança no caso de afastamento do professor. Esta estratégia tem também o objetivo de remeter a queixa à escola e não à ação isolada de um professor, facilitando marcar que não estamos pensando a partir da lógica de culpabilização de alguém.

É recorrente, entre psicólogos, a fala de que é difícil dialogar com a escola, pois os educadores são resistentes e hostis. Não

compartilhamos, via de regra, essa opinião. Nossa experiência tem confirmado reiteradamente que é bastante possível encontrarmos receptividade, se buscarmos:

- uma *relação horizontal* com os educadores, em que não suponhamos nossa superioridade diante destes profissionais, mas apenas nossa especialidade, com suas possibilidades e limitações;
- atentar para a presença de *preconceitos acerca dos professores* operando em nós, sejam eles os frequentes preconceitos negativos, que não levam em conta as circunstâncias estressantes, precárias e desestimulantes em que geralmente desenvolvem seus trabalhos, ou quaisquer outros. Este exercício pode *evitar que tais crenças impeçam a experiência* com a escola concreta e com seus agentes reais;
- ouvir sua versão da queixa, fazer perguntas que ajudem a esclarecê-la e pensá-la;
- perceber e valorizar seus recursos e esforços e,
- levar informações e sugestões que possam contribuir para a criação de sentidos e caminhos em seu trabalho.

O olhar dos educadores para a criança e para seus pais pode mudar, e a possibilidade de fortalecer e/ou mobilizar os recursos escolares surge. Mas nem sempre, naturalmente. Muitos são os casos em que o contato com a escola frustra, o que não deve, no entanto, paralisar-nos ou à criança e a seus pais⁷.

O *contato com os educadores no espaço da escola* tem-se mostrado importante, pois revela aspectos do ambiente que uma conversa por telefone ou no local de atendimento não revelaria.

⁷ O capítulo “Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante”, de Carla Biancha Angelucci, traz o relato e reflexões acerca de um atendimento com estas características.

Assim, podemos perceber indícios sobre o ambiente escolar: o clima é opressor ou agradável? O espaço é cuidado? Há crianças fora das classes? Quais e como são os sons nesse ambiente? Ouvem-se gritos de professores e alunos? Os compromissos marcados são valorizados? Outros tantos aspectos da vida escolar vão se apresentando aos nossos sentidos e à nossa consciência. É possível, ainda, perceber o entorno da escola: o aspecto das moradias, a presença de policiais, igrejas ou música, trazendo novas informações e sentidos.

Geralmente este encontro é único. Investigação, discussão de caso e busca de soluções acontecem de maneira integrada. Porém, em alguns casos, avaliamos ser necessário que um novo encontro aconteça e retornamos à escola.

Entrevistas de fechamento

Podem ser realizadas com a criança/adolescente e os pais em separado, ou ainda com a criança/adolescente em separado e depois junto com os pais. Vale ressaltar que podem ter ocorrido outros contatos com os pais durante o processo, na medida em que tenha sido necessário.

Por exemplo, por vezes surgem dúvidas e necessidade de novas informações e esclarecimentos antes do final dos encontros com a criança ou antes da visita à escola. Combinamos, então, um novo encontro com os pais. Isto ocorre, também, quando avaliamos que seria pertinente, para o bom desenvolvimento dos trabalhos, realizar uma intervenção junto a pais durante o processo e quando os próprios pais solicitam. Além dos contatos formais, ocorrem, geralmente, várias pequenas conversas em situações informais, como o momento em que vamos ao encontro de seus filhos na sala de espera, para o início da sessão de atendimento, e quando conduzimos as crianças e os adolescentes atendidos para seus pais ao final da sessão. Este tipo de contato tem por objetivos permitir pequenas (porém muitas vezes

poderosas) intervenções e possibilitar aos pais comunicar-nos informações e afetos emergenciais, além de conferir um caráter humanizado para a situação de atendimento psicológico.

Na entrevista de fechamento, objetivamos construir uma releitura do caso, à luz das novas informações, visões e perspectivas que o processo de trabalho pode trazer. Avaliamos o processo de OQE e seus efeitos, procurando pensar a relação dos diversos envolvidos, em busca de uma mobilização conjunta na direção de se superar a situação inicial.

Combinamos um novo contato (o Acompanhamento) após cerca de um mês e meio de frequência à escola. Com isso, damos tempo para ocorrerem costumeiras (re)adaptações ao ambiente escolar que costumam acontecer após as férias.”

Acompanhamento

Este procedimento consiste, quase sempre, em um novo contato com os pais, a criança/adolescente e a escola. Procuramos fazê-lo por telefone, para não propiciar uma retomada dos atendimentos desnecessária. Mas com quem e de que maneira deve ocorrer este contato? A ideia é que passemos a procurar colher, coerentemente com o atendimento, as versões dos três principais personagens desta trama: pais, criança/adolescente e escola.

A introdução do Acompanhamento deveu-se a diferentes razões. Uma delas é do fato de que os atendidos carecem muitas vezes de informações e de ajuda para enfrentar meandros e entraves burocráticos, que por vezes inviabilizam o acesso a recursos que decidiram procurar a partir da OQE. Em nossa sociedade elitizada, isto é especialmente verdadeiro no caso de integrantes das camadas populares.

Outra é que podem ser necessárias providências não previstas para sustentar o movimento que fundamentou a finalização do atendimento. Nosso compromisso, real, importante para a intensidade e efetividade do atendimento, não se encerra no dia do fechamento.

Vivemos tempos de mercantilização das relações, que tende a ser produzida pela lógica capitalista, reduzindo pessoas a coisas a serem utilizadas e/ou descartadas. Esse modo de relação contemporâneo tem produzido sofrimentos, especialmente nas grandes metrópoles. Na contramão desta tendência, realizamos um atendimento humanizado e humanizador.

Assim, atender à necessidade do sentimento de continuidade (X fragmentação) das existências, do Real, faz parte do cuidado terapêutico. Exemplificando: observamos que um contato após alguns meses de fim dos encontros regulares costuma possibilitar, a atendidos e a terapeuta, a experiência de que as relações estabelecidas no atendimento, geralmente muito significativas, foram reais, não descartáveis. Todos continuam existindo e (se) importando. Potencializa-se o que tende a se instaurar já na finalização dos atendimentos, ao deixarmos nosso contato com os atendidos e combinarmos uma conversa dentro de alguns meses.

Os motivos até aqui apontados visam ao atendimento de demandas dos atendidos. Há, porém, algumas que são nossas: colhermos informações acerca da efetividade ou não de nosso trabalho, levando em conta *seus objetivos*⁸, e conhecermos seus efeitos para os atendidos.

Nem sempre entramos em contato com a escola. Se o momento do Acompanhamento ocorre dentro do mesmo ano letivo e escola em que o atendimento foi feito, sim. Mas se mudou o ano e a classe, a professora (principalmente), por vezes a escola, mudaram também, na maioria das vezes não o fazemos. Depende do que surgir nas conversas com a família e o atendido. Quando as notícias indicam que a rede de relações que produzira a queixa escolar está em um movimento de superação não adaptacionista

⁸ Nosso objetivo é conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes e da superação da queixa escolar, que se sustente sem mais necessidade de atendimento OQE (vide pág. 100).

da mesma, de modo autônomo com relação ao terapeuta (objetivo da OQE), não contatamos a escola. Evitamos o risco da informação sobre ter havido um atendimento psicológico chamar uma atenção patologizante dos educadores para com o atendido, fazendo uma rachadura em um percurso de bom desenvolvimento.

Levantamentos sistemáticos, ao longo de dez anos (2006 a 2016) encontraram sinalizações bastante positivas: em cerca de 75% dos casos acompanhados, os objetivos da OQE foram plenamente alcançados, em 20% deles este alcance foi parcial e, em 10%, não foram atingidos. Frequentemente, as pessoas consultadas referiram-se ao atendimento como um ponto de inflexão claro em carreiras escolares e trajetórias psíquicas que, antes, rumavam ao fracasso e ao sofrimento.

Considerações finais

A partir de 2000, passamos a realizar levantamentos anuais de nossa demanda e de nosso trabalho. Este procedimento tem nos revelado alguns dados de interesse, apesar dos mesmos não terem sido submetidos a um tratamento estatístico rigoroso. Por vezes trabalhamos a partir de números absolutos pequenos, o que impossibilita uma série de afirmações generalizantes. Porém, a repetição ano a ano de alguns resultados nos diz que estamos diante de indicadores significativos. Ademais, o número absoluto de casos a partir dos quais realizamos os levantamentos que pasaremos a abordar — de 2001 a 2005 — não é pequeno: foram considerados dados referentes a mais de quinhentas crianças, adolescentes e até alguns poucos adultos inscritos em OQE. Tivemos cerca de cem inscrições por ano.

O índice de desistência entre o primeiro atendimento (Triagem de Orientação) e o início dos procedimentos seguintes em OQE foi, em média, de 7%. Em clínicas-escola de instituições de ensino de psicologia, que se utilizam majoritariamente de abordagens tradicionais, a pesquisa de Souza (1996, *op. cit.*) revelou um índice de desistência de 38% após a primeira entrevista.

A comparação destes resultados é possível, uma vez que, como citamos anteriormente, esta mesma pesquisa apontou a presença de mais de 70%, em média, de queixas escolares na demanda de 6 a 14 anos das clínicas-escola estudadas. Tal índice coincide com a proporção encontrada em nossa demanda, após o esclarecimento da queixa que ocorre na Triagem de Orientação.

Nossos levantamentos indicam que a desistência entre os que iniciam o processo completo de OQE é muito pequena: nos dois últimos anos (não temos dados anteriores) foi de 2,4%. Trata-se de situação bastante diversa daquela encontrada por Souza (1996, *op. cit.*) ao estudar os processos de psicodiagnóstico realizados em clínicas-escola. A autora encontrou um índice de evasão de 55% durante este tipo de atendimento.

Consideramos esta comparação cabível não apenas pelo motivo exposto anteriormente, mas, também, em função da duração dos psicodiagnósticos analisados ser relativamente similar à de nossos atendimentos (por volta de dois meses), embora geralmente um pouco mais longa.

Temos, portanto, informações que sinalizam estarmos construindo um atendimento que avança em relação às abordagens psicológicas tradicionalmente ensinadas aos psicólogos nas clínicas-escola. Parecem indicar que estamos acolhendo de maneira mais satisfatória as necessidades daqueles que procuram um atendimento psicológico para seus filhos com dificuldades no processo de escolarização.

Analisemos, agora, os encaminhamentos para psicoterapias e outros procedimentos da área de saúde mental, comparando os índices da pesquisa de Souza (1996, *op. cit.*) em clínicas-escola e os da OQE.

A autora afirma que 100%, dos que permanecem no processo psicodiagnóstico nas clínicas-escola pesquisadas até o fim, são encaminhados para diversas modalidades de psicoterapias (muitas vezes simultâneas) de médio e longo prazo e outros atendimentos em saúde mental.

Com relação à OQE, fizemos um levantamento de encaminhamentos realizados com todos os que nos procuraram e com

quem tivemos ao menos um contato direto. Ou seja, excluímos os que estavam apenas inscritos, em fila de espera para a Triagem de Orientação. Consideramos aqueles com quem estivemos apenas na Triagem de Orientação e os que passaram por outros momentos mais da OQE. Este levantamento indicou que em apenas 44% dos casos em que fomos procurados e tivemos no mínimo um encontro, consideramos necessário ou prioritário o encaminhamento para atendimentos psicológicos de médio e longo prazo e/ou outros trabalhos de especialistas em saúde mental (como fonoaudiólogos ou neurologistas), para a criança e/ou para algum membro de sua família⁹.

Este índice vem a fortalecer nosso questionamento do fato de que, em clínicas-escola de psicologia, estes encaminhamentos são feitos em 100% dos casos que passam por triagem e/ou psicodiagnóstico¹⁰.

⁹ Procurando compreender este índice de 44% de encaminhamentos, que nos parece alto, demo-nos conta que, ao longo destes anos, tem sido alta a incidência de casos que nos chegam sem que a questão escolar seja o motivo central ou prioritário da demanda pelo atendimento. Ainda que presente, a dificuldade escolar assume, frequentemente, papel secundário diante da gravidade e complexidade de situações extra-escola em que se encontram muitas das crianças e adolescentes para as quais nossos trabalhos são demandados. O encaminhamento destes casos para atendimento psicoterápico torna-se um desdobramento previsível — na maioria das vezes já desde o momento inicial, a Triagem de Orientação. Percebemos que estamos diante de um grave reflexo das deficiências do sistema público de atendimento em saúde mental: uma denúncia do desmonte a que vêm sendo submetidas suas estruturas na cidade de São Paulo. Muitos pais chegam a nós após terem feito inscrições em diversos serviços psicológicos, sem que tenham conseguido qualquer atendimento. Têm, na verdade, uma demanda de psicoterapia para seus filhos. Mas, como não conseguem vaga nos muitos lugares em que fazem inscrição e submetidos a longas filas de espera, devido ao grande déficit de recursos humanos e materiais da rede pública de saúde mental, usam a estratégia de superdimensionar as dificuldades escolares na esperança de conseguir uma vaga conosco. Um atendimento, afinal. Com uma política pública de saúde mais comprometida com a população, é provável que os encaminhamentos que realizamos para outros atendimentos em saúde mental não tivessem chegado às proporções expostas.

¹⁰ Não estão considerados os casos em que a autora não pôde, pelas informações constantes nos prontuários pesquisados, identificar a continuidade ou conclusão dos mesmos. Isto ocorreu em 19% das vezes.

Será possível que todos os que passam por estes procedimentos necessitem efetivamente de tais encaminhamentos? Será possível que todos os que procuram um psicólogo por conta de questões escolares necessitem de cuidados especializados que vão além de um atendimento psicológico breve ou até de reflexões e experiências que podem acontecer em um encontro único com um psicólogo atento à natureza escolar de tais questões? Por que a intervenção de um psicólogo por um período de alguns poucos meses não pode ser, em muitos casos, suficiente para potencializar a rede de relações produtora da queixa no sentido de sua superação, como nossa prática vem indicando?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, J.F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

MORAIS, M. L. S. Fórum de saúde mental. In: MORAIS, M. L. S.; SOUZA, B. P. (org.) *Saúde e educação: muito prazer!* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 69-88.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

_____. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SOUZA, M. P. R. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

WINNICOTT, D. *Consultas terapêuticas*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.