PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ELISABETH MORALES BRAMBILA SANTOS

AS QUEIXAS ESCOLARES NA VISÃO DOS PROFESSORES

ESPECIALIZAÇÃO: MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ELISABETH MORALES BRAMBILA SANTOS

AS QUEIXAS ESCOLARES NA VISÃO DOS PROFESSORES

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Magistério do Ensino Superior pela PUC/COGEAE sob a orientação da Prof^a Dr^a Sonia Aparecida Ignacio Silva.

ÍNDICE

1 - INTRODUÇÃO

	A Origem e Justificativa da Pesquisa	06
	Objetivos e Problema da Pesquisa	14
	A Metodologia	16
2	2 - CAPÍTULOS	
	I . Psicologia e Educação:Encontros e Desencontros	.22
	II . A psicologia escolar e as queixas escolares	.33
	III . As queixas pelos professores	.43
3	- CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
4	- REFERÊNCIAS6	62

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar e compreender as idéias que se

escondem nos encaminhamentos dos alunos com dificuldades escolares, do

ensino fundamental, pelos professores da rede pública de educação, bem como

quais as expectativas destes em relação avaliação psicológica. Constatamos que

os professores ainda tem a expectativa de que o psicólogo descubra no aluno as

causas das suas próprias dificuldades, desconsiderando as relações produzidas

na/pela escola na constituição destas dificuldades. As constituições históricas

tanto da Psicologia quanto da Educação revelam que essas idéias já foram

questionadas e reformuladas em suas concepções teóricas e práticas mas, tais

pressupostos ainda não foram incorporados pela escola, pelo professor que

continuam a culpabilizar o aluno das classes menos favorecidas pelo seu baixo

desempenho escolar.

Desta forma, as escolas públicas, através das queixas escolares, continuam

encaminhando os alunos para uma avaliação psicológica.

Palavras -chave: Psicologia escolar.queixas escolares, problemas de aprendizagem,

problemas de comportamento, avaliação psicológica.

profa DaSonia Aparecida Ignacio Silva,

Que em sua ação é ao mesmo tempo músico e regente!

A esta figura que em seu trabalho chora e ri, fala e escuta, canta e encanta!

A esta atriz que precisa entusiasmar o grupo e ao mesmo tempo atender ao apelo individual!

Precisa manter a ordem sem perder a serenidade, falar a todos ouvindo cada um!

Que possui a indômita magia para ajudar a todos a desabrochar e se expressar, aprender e se transformar, construir e sonhar!

Que necessita se equilibrar entre conteúdos e competências, limitando excessos, favorecendo autonomia, acordando inteligências, provocando pensamentos!

A este anjo que empresta a filho dos outros, o tempo que para os seus não tem e que, cobrada pelos desafios da vida, sempre dura, não consegue apagar a emoção que a rotina propicia!

Que necessita sempre resolver, saber, decidir, propor, desafiar, sem oportunidade de perder o instante, sem o recurso de deixar para depois!

Que possui essa aura para, esgotada, renovar esforços; combalida, encontrar energia!

Que, ao entrar em cada classe, refaz-se nova, como se aquela fosse a única!

Que aprende a empatia que ensina, pratica a solidariedade que prega, administra a progressão do currículo que deseja, avalia com o olhar abrangente, vibra com sucessos que não são seus!

Que é modelo de ensinamentos e vida de dignidade !!!!!!!!!

Minha grande mestra....

Ficha Catalográfica

Santos, Elisabeth Morales Brambila

As queixas escolares na visão dos professores.

São Paulo: agosto/2009

65 p.

Orientadora: Profª Drª Sonia Aparecida Ignacio Silva Monografia de conclusão do curso Magistério do Ensino Superior/ PUC-SP

Bibliografia

1. Psicologia Escolar – Queixas escolares, problemas escolares, de aprendizagem, de comportamento, fracasso escolar, avaliação psicológica.

Introdução

Origem e justificativa da Pesquisa

O interesse em ampliar a compreensão sobre as queixas escolares, aqui entendidas em relação aos alunos do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem e de comportamento nas escolas públicas, tem acompanhado a minha trajetória profissional como psicóloga no serviço de Saúde Pública, na região Leste periférica da capital paulista.

Entre 1991 e 1997 atuei em uma Unidade Básica de Saúde Mental (UBS) e neste período presenciei os freqüentes e constantes encaminhamentos de alunos com indicação para avaliação psicológica, provenientes de escolas públicas da região.

Durante os anos iniciais da década de 1990, as crianças eram das séries iniciais algumas portadoras da Síndrome de Down e os professores queriam saber através de avaliação do psicólogo se estas seriam ou não educáveis, com o objetivo de inclusão ou não em Classes Especiais.

Com o passar dos anos aumentou significativamente a demanda de alunos com dificuldades na escola, a avaliação já não era mais para a inclusão nas classes especiais e sim porque apresentavam distúrbios e/ou dificuldades no âmbito escolar.

Eu sentia muita dificuldade nessas avaliações por diversos motivos, a começar pela minha formação na Universidade, que não foi a de preparar para a compreensão de assuntos relativos à Escola e nem de intervenção que não fosse através do uso de testes.

Porém, eu entendia que os testes que conhecia e utilizava não eram adequados para esses casos e me perguntava como inferir a partir dos resultados obtidos, ou seja, se as crianças iriam ou não aprender. Elas seriam, ou não, educáveis? O processo de aprendizado dependeria somente delas? Como era a vida escolar dessas crianças? Enfim, eram muitas as minhas questões.

As respostas, eu pensava, não poderiam ser tão simples, lineares e imediatas, era um "poder" atribuído ao psicólogo que me incomodava, pois tanto poderia ajudar quanto prejudicar as crianças avaliadas.

Ainda no final dos anos 1990 comecei a receber crianças das classes especiais para serem avaliadas e delas retiradas; estranhei que a maioria não possuía a síndrome de Down, como era a proposta inicial, e a avaliação que originou a sua inclusão quase sempre era realizada por um psicólogo da rede pública ou de consultório particular da região.

Um desses casos me chamou a atenção, pois o menino encaminhado tinha na época uns 10 anos e estava na classe especial desde os 7 anos; quando iniciei a avaliação a mãe disse que achava o filho "normal" e

que não entendia porque ele não estudava em classe comum com as outras crianças.

No decorrer desse processo de avaliação contatei a escola e questionei sobre o laudo que permitiu a sua inclusão e a resposta dada foi a de que uma psicóloga particular, a pedido da professora do menino fez a avaliação, pois ele dava muitos problemas e não aprendia.

A diretora me disse que também achava estranho que ele ainda permanecesse naquela classe e me forneceu uma cópia do laudo psicológico que estava no prontuário do aluno; para minha tristeza, a profissional em questão deu um prognóstico muito ruim e quase definitivo para ele.

Ela fez a avaliação utilizando-se de testes projetivos de personalidade e concluiu que o menino era "potencialmente agressivo" e, portanto, deveria permanecer em classe especial até sua recuperação. Não havia nenhuma referência sobre a aprendizagem escolar, somente a queixa da professora de que ele atrapalhava a sala com sua indisciplina e falta de atenção.

E então, qual atitude eu deveria tomar? E a criança vítima de um processo no qual foi abandonada à sua própria sorte, como eu deveria proceder frente a isso? O que dizer ou propor à escola? Se ele saísse da classe especial deveria entrar em qual série e quem faria esta avaliação?

Mas permanecer como estava, seria mais uma omissão, agora com a minha participação. Outras tantas indagações sem respostas me afligiam.

Nessa época, entrei em contato com o livro de Adriana Machado (1994), resultante de sua pesquisa de mestrado em torno de crianças de Classe Especial, e constatei que minha angústia tinha fundamentos e era também vivenciada por outros profissionais que se questionavam a respeito da prática do psicólogo frente à Educação. Conforme a autora:

Vemos que o efeito de um laudo é, em muitos casos, cronificante, pois é idealizado por alguns professores que passam a desconsiderar seu próprio saber sobre a criança. Muitos psicólogos que encaminham crianças para as classes especiais desconhecem seu funcionamento e legislação e não sabem que, em muitos casos, essas classes especiais têm servido como um depósito onde se perde a história da criança, impossibilitando-a de pensar sua própria situação (MACHADO, 1994, pg. 84).

Afinal, o que eu conhecia desta Escola e das políticas educacionais? Quem eram esses professores, qual sua formação, qual sua experiência, quais seus interesses e motivações frente aos alunos da rede pública? O que eu como psicóloga que atendia essas crianças conhecia da didática e da pedagogia escolar?

Qual o papel e a função social do psicólogo que atua na saúde pública frente às escolas públicas? Mais questionamentos, mas naquele momento não pude me aprofundar nas respostas.

Com a mudança de programas na Prefeitura fui transferida para um Centro de Referência da AIDS, passando a me ater, então, a questões que não envolviam diretamente as queixas escolares.

Permaneci neste lugar até o ano de 2001, quando retornei para um Ambulatório de Especialidades onde permaneço até o presente momento.

Este último equipamento de Saúde Pública funciona como uma Unidade Básica de Saúde, com a diferença de possuir diversos especialistas como neurologistas, pediatras, psiquiatras, clínico geral, assistentes sociais e psicólogos, entre outros.

Existe uma rede muito grande de encaminhamentos para os psicólogos tanto dos profissionais da Unidade (pediatras, psiquiatras, neurologistas, etc..) quanto de procura externa, entre estas as escolas públicas.

Foi assim que me deparei novamente com as Escolas Públicas e as demandas de avaliação de alunos com queixas escolares, a pedido dos professores que fazem os encaminhamentos. Iniciando esta nova década pude perceber algumas mudanças nas questões da educação: por exemplo, não existem mais classes especiais, agora temos uma política educacional de inclusão nas escolas; as crianças encaminhadas não são mais das séries iniciais, agora recebo de todas as séries e ciclos.

Outras questões permaneceram iguais, ou seja, os alunos encaminhados das escolas públicas ainda são os que têm dificuldades de aprendizagem e comportamento para uma avaliação psicológica, mas por que e para quê? Se a Escola encaminha para avaliar já não está excluindo este aluno? Que inclusão é esta?

Como muitas pessoas, eu passei um longo tempo da minha vida na Escola e sei da complexidade que envolve o processo de escolarização, portanto, fazer um diagnóstico psicológico destas crianças pede um olhar mais amplo, mais político, mais concreto, menos preso aos testes.

Mas como enfrentar a questão das crianças da rede pública que têm um baixo rendimento escolar e são consideradas como fracasso escolar?

Embora o psicólogo que atua na Saúde Pública não seja considerado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) como um especialista da área escolar, e sim como um psicólogo clínico, é a este profissional que as escolas públicas da região recorrem para encaminhar os alunos com problemas e/ou dificuldades na escola.

Minha proposta, neste estudo, não é discutir os aspectos específicos da atuação do psicólogo. No entanto, considero importante o seu apontamento, pois está intrinsecamente ligado ao tema; e concordo com a posição de Tanamachi (2003, p. 11) ao afirmar que "o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático com as questões da escola".

Assim, entendo que o psicólogo que atua na saúde pública pode ser visto como um psicólogo escolar, desde que seu compromisso seja com a educação e seu foco principal de reflexão seja a escola e as questões relativas a ela.

Considero a importância deste estudo também por sua atualidade, pois este tema vem sendo debatido dentro das Universidades e do próprio sistema. É bom lembrar que o Conselho de Psicologia nomeou 2008 como o Ano da Educação.

Outro aspecto que denota a relevância deste trabalho é que ele parte de dados concretos produzidos em nosso cotidiano; trata-se, então, de uma pesquisa acadêmica que não busca soluções prontas, mas entendimentos, clarificações, compreensão de processos, movimentos, produções sociais etc. Isso nos remete constantemente a repensar nossa prática e seu alcance social, dentro da Psicologia e da Educação.

Entender as demandas das escolas de maneira que seja possível contribuir para um ensino mais democrático e igualitário passou a ser

uma incógnita e um desafio, para mim, ao longo destes anos, enquanto psicóloga na Saúde Pública.

Objetivos e Problema de Pesquisa

O objetivo último deste trabalho será o de estabelecer um diálogo com os professores da rede pública de ensino fundamental, sobre as queixas escolares, na tentativa de desconstruí-las, questionando a sua produção e olhando-as sob um novo ângulo do conhecimento.

Não desconsideramos o fato de que algumas crianças realmente possam apresentar problemas em seu processo de aprendizado escolar, porém, entendemos que a maioria dos casos encaminhados poderia ser resolvida no âmbito escolar, evitando muitos problemas tanto para a criança quanto para os seus pais.

Nossa proposta será olhar as queixas sob um novo enfoque, deixando de ser um olhar exclusivo sobre as crianças buscando um olhar que incidirá sobre as idéias e significados construídos em torno das queixas.

Entendemos que para tal empreitada, nosso problema passa a ser o de compreender o que pensam professores a respeito destas queixas, quando encaminham seus alunos para uma avaliação psicológica.

A trilha a ser seguida na busca desta compreensão será através da identificação e análise dos principais motivos (critérios) adotados para encaminhar, tentando apreender deles o entendimento dos professores a respeito das queixas e em que categorias estas podem ser enquadradas.

Também almejamos compreender, através dos recortes dos relatos, quais são as expectativas que os educadores têm em relação à avaliação psicológica, qual a contribuição esperada para solucionar os problemas relatados.

Metodologia

Os encaminhamentos são feitos em papel timbrado da escola de origem; nele os professores descrevem, com suas palavras e em sua linguagem, as principais dificuldades e problemas que julgam estar impedindo o aluno em questão de se beneficiar da aprendizagem.

Entendemos que o professor, ao relatar nos encaminhamentos as dificuldades que cada criança apresenta para aprender, está de maneira dialética expressando também sua visão de como entende que deveria ser o processo de aprendizagem e isto ele expressa através de suas próprias explicações.

Temos a seguinte hipótese de estudo: a fala expressa não somente as idéias atribuídas às coisas, mas de forma dialética também o seu contrário. Portanto, saber o que pensam professores a respeito das queixas nos dará também a visão de sua concepção sobre o que seria ideal para que os alunos aprendam de maneira satisfatória.

Nossa intenção será a de compreender, através dos relatos, os significados, as concepções, as hipóteses e as idéias que os professores têm a respeito do processo de aprendizagem, das dificuldades apresentadas pelos alunos encaminhados e suas expectativas em relação à avaliação psicológica.

Entendemos que esta pesquisa configura-se como uma abordagem qualitativa em que o fenômeno analisado é linguagem entendida como a externalização de uma subjetividade (o pensamento).

Compreendemos que a linguagem é a concretização de algo não acessível que passa a ser passível de conhecimento e, portanto, de análise de significados, valores, atitudes, concepções, etc.

De acordo com Minayo (1993, p. 245): "O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos".

Ainda segundo esta autora, a linguagem e a prática são a matéria - prima da abordagem qualitativa, sendo estas utilizadas neste estudo.

Além disso, é importante lembrar que nosso interesse, assim como para Minayo (2007, p. 48): "[...] não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes".

Os sujeitos participantes desta pesquisa serão professores do ensino fundamental da rede pública da região de Ermelino Matarazzo. O foco e o material de estudo serão os relatos gerados pelos encaminhamentos.

A investigação configura-se, assim, como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, feita através de análise documental.

Os relatos que compõem a amostra serão submetidos a uma das técnicas de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), que é a análise temática.

Minayo (2007, p. 85) caracteriza a análise de conteúdo:

[...] como um conjunto de técnicas, indicando que há várias maneiras para analisar conteúdos de materiais de pesquisa. Destacamos as seguintes: (a) análise de avaliação ou análise representacional; (b) análise de expressão; (c) análise de enunciação; (d) análise temática.

A análise temática será, portanto, aqui utilizada como uma técnica de investigação do estudo.

A organização dos dados compreenderá as três fases propostas por Bardin, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e análise das categorias de acordo com o referencial teórico).

Os procedimentos metodológicos serão efetivados através da leitura atenta, minuciosa e sistemática de 34 encaminhamentos das diversas escolas públicas da região, todos do ano de 2008.

Desta leitura cuidadosa foram selecionadas as falas que sintetizam os discursos (homogêneos), considerando a repetição destas como um discurso único. Também foram selecionadas as diferentes falas (que não

se repetem) sobre as queixas escolares, definindo assim as categorias de temas para análise.

De acordo com Laurence Bardin (1977, p.105):

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentidos" que compõem a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição, pode significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.

Ou ainda, como propõem Lüdke & André (1986, p.42):

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais freqüentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologia.

Tendo em vista identificar e analisar os principais critérios adotados nos encaminhamentos, procuramos apreender através desta leitura as categorias representativas do conteúdo das falas dos professores (núcleos de sentidos). Estas categorias carregam em si os significados, as explicações e a visão que eles têm sobre as queixas.

A categorização por temas foi entendida como uma regra de recorte do sentido e não da forma, procurando nos relatos as unidades de

significação que compõem as categorias temáticas. Foram consideradas as freqüências dos temas e não dos relatos.

Através dos temas levantados depreendemos a compreensão que estes professores têm a respeito do que é necessário para uma aprendizagem eficaz, além da visão de homem e mundo que se escondem nas queixas.

Segundo a concepção de Bardin (1977, p. 44), esta nossa análise permite "conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens".

Ou como explica Minayo (2007, p. 84) que "podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado".

Podemos questionar, neste ponto: Como relacionar as falas singulares destes professores a um coletivo maior, qual a representatividade destas falas?

Segundo Minayo a compreensão da linguagem através da fala também

[...] torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1993, p. 25)

Nesta pesquisa nosso porta-voz foi o professor de ensino fundamental da escola pública através de seus relatos, suas falas, sua linguagem entendida como uma construção social, mediadora entre pensamento e ação.

Esta compreensão só é possível pelo reconhecimento de que enquanto prática social, a linguagem e

[...] os significados produzidos historicamente pelo grupo social adquirem, no âmbito do indivíduo, um "sentido pessoal", ou seja, a palavra se relaciona com a realidade, com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo (LANE, 1988, p. 34).

Entendendo também que a linguagem enquanto

[...] produto de uma coletividade, reproduz através dos significados das palavras articulados em frases os conhecimentos – falsos ou verdadeiros – e os valores associados a práticas sociais que se cristalizaram; (LANE, 1988, p.33).

Portanto, a proposta deste estudo foi a compreensão do que se esconde por trás das queixas escolares. A partir deste resultado, num futuro próximo, pretendemos planejar uma forma de aproximação com as escolas públicas no sentido de trocar informações, de repensar, discutir e refletir sobre o modo como são produzidas as queixas na escola e as possíveis soluções para elas sem ser através do encaminhamento a um psicólogo.

CAPÍTULO I

Psicologia e Educação: Encontros e Desencontros.

Ao tentar estabelecer um diálogo entre Psicologia e Educação, é preciso antes responder a seguinte questão: sobre qual Psicologia e qual Educação estamos falando? Esta não é uma tarefa simples e também os desafios que se colocam para esta compreensão são complexos.

Ao procurar as respostas constata-se que é imprescindível para o seu real entendimento, uma contextualização destas ciências, conhecendo seu passado, sua construção histórica para uma compreensão do presente e para análises críticas ou projeções sobre seu futuro.

Num breve olhar pela história da psicologia brasileira podemos caracterizar o tipo de vínculo que ela tem com a nossa sociedade.

Estudos de Massimi (1987) revelam que a psicologia foi sendo construída dentro de outras áreas do saber como a Medicina e a Filosofia. Em diferentes momentos da formação da sociedade ela foi utilizada como um saber de normatização que atendia aos interesses das classes e/ou elites que dominavam o saber e estavam no poder.

Na Medicina ofereceu suporte para o controle social dos indivíduos através dos comportamentos ditos "anormais", em patologias comportamentais, associadas aos desajustes e desvios de conduta na sociedade, e também na prevenção e controle da loucura (que acometia os pobres, os doentes, os bêbados etc.).

A partir da segunda metade do século XIX, a inserção da Psicologia nos diferentes segmentos da sociedade foi se efetivando de forma disciplinadora e adaptativa dos indivíduos, ou seja:

[...] a Psicologia foi conquistando espaço, sistematizando técnicas e saberes, legitimando-se perante a sociedade, fazendo sua história. Ela se inseriu no sistema jurídico buscando identificar delinqüentes desde a infância e prevenir futuros desajustes; no sistema educacional preocupando em identificar e solucionar problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar e no sistema médico oficial auxiliando na prevenção de doenças físicas e mentais. (DIMENSTEIN, 2000, p. 103).

Pesquisas de Antunes (1999) sobre a história da psicologia brasileira revelam que desde o período colonial já existia preocupação com os "fenômenos psicológicos", que tinham como propósito explicar e dar soluções aos problemas da época. Sendo assim, os escritores da colônia com formação religiosa (jesuítica) abordavam temas como: emoção, sentidos, adaptação ambiental, diferenças raciais, etc. sempre relacionados com a questão do "controle" político da população indígena.

Com a chegada da família real no Rio de Janeiro, diante das conseqüentes mudanças sociais, como a crescente urbanização – sendo que a população inicialmente se aglomerava sem condições básicas de saneamento – surgem problemas com a disseminação de doenças infecciosas.

Esse quadro de coisas desencadeou a necessidade das intensas campanhas de higienização da população que aí se estabelecia.

Ainda segundo Antunes (Idem), a idéia então dominante era a higienização e o saneamento moral da sociedade, e os conteúdos psicológicos vão aparecer dentro da Medicina e da Moral como desvios de conduta, doenças de caráter, doenças morais presentes nas prostitutas, nos pobres, loucos e bêbados. É deste período a criação dos asilos/manicômios/hospícios.

Além disso, os temas psicológicos vão aparecer também na área escolar revelando "uma grande preocupação pedagógica com a educação ou com o desenvolvimento das faculdades psíquicas da criança, especialmente a inteligência seguida das sensações e da vontade (Ibid, 1998, p. 28).

Esta preocupação com a educação infantil se refletiu na pedagogia com temas sobre a utilização de castigos e recompensas como instrumento de aprendizagem.

Prosseguindo nos estudos a respeito da história da psicologia no Brasil verificou-se que a partir da última década do século XIX, ainda na

primeira República, a Psicologia começa a se separar das outras áreas do conhecimento.

No início do século XX, o Brasil luta pela modernização da sociedade e passa a necessitar de um homem que agilize este processo, um homem que pudesse auxiliar o país a sair de sua condição de produtor agrário para a modernização através da industrialização brasileira.

A necessidade era de um homem culto e civilizado, o que poderia ser conseguido através da escolarização. Desse modo, as produções da época vão estar embasadas na luta pela defesa da educação, pela difusão do ensino e a Psicologia vai então contribuir com os fundamentos teóricos no desenvolvimento de novas idéias educacionais.

Que características deveria possuir este "novo homem" para conduzir o progresso da nação? Como diferenciar as pessoas para escolher aquele que se procura? Segundo Bock (1999, p. 2):

[...] As noções de diferenciação a partir da idéia de capacidades inerentes aos indivíduos vão crescer no seio da Psicologia, que produzirá muitos instrumentos capazes de fazer estas diferenciações [...]. As testagens psicológicas trazem também, a enorme possibilidade de respondermos adequadamente ao desafio da modernização: o homem certo no lugar certo.

A entrada no século XX foi marcada, portanto, por uma crença muito forte na Educação, sendo nela depositada a responsabilidade

pelo desenvolvimento nacional, estreitando a relação entre Pedagogia e Psicologia, mais precisamente através dos testes psicológicos.

Com a abertura de laboratórios experimentais voltados para a área Educacional, entre as décadas de 1920 e 30, intensificaram-se os estudos de Psicometria, com a participação de Lourenço Filho entre outros educadores, contribuindo com o Teste ABC usado "para diagnóstico de prontidão para a aprendizagem de leitura e escrita" (CUNHA, 1995, p. 82).

Desse modo, o estudo para a reorganização do ensino em São Paulo é organizado a partir do "[...] primeiro largo ensaio de homogeneização de classes por meio de testes" (GIL, 1985, p. 14). Estes estudos sofreram influências de psicólogos estrangeiros com formação comportamentalista como Pavlov, Watson, além de representantes do Escolanovismo, como Claparède, William James, entre outros.

Muitos docentes e pesquisadores durante os anos 1920 a 40 eram estrangeiros que aqui vieram a convite das Instituições de Ensino e Pesquisa em Psicologia, conforme

[...] o caso de Henri Pièron, que, em 1927, veio lecionar Psicologia Experimental e Psicometria na Escola Normal de São Paulo; ou de Helena Antipoff, ex-assistente de Claperède, A. Binet e Simon [...] que implantou o Laboratório de Pesquisa da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico (BATISTA, 2000, p. 39).

Entre os anos 1930 e 60, ocorre um movimento denominado Escola Nova, com ideais de renovação educacional entendida como fundamental para o desenvolvimento industrial brasileiro. Sua proposta era a de modernização cultural e educacional e para isto seria necessária uma reforma no Sistema de Ensino.

Este movimento, considerado progressista na época, propunha uma Pedagogia moderna. Segundo o ideário dos escolanovistas o desenvolvimento do país viria pela transformação da sociedade brasileira processada por uma educação que deveria ser gratuita, pública, laica e universal.

A doutrina liberal para a formação de uma sociedade igualitária e democrática, defendida pelo psicólogo funcionalista e pragmatista americano John Dewey, de quem o educador brasileiro Anísio Teixeira havia sido discípulo, defendia o seguinte: "a ideologia educacional renovadora [...] colocava a escola como o "motor" das transformações sociais [...], se precedida de uma primeira transformação do ser individual "(BATISTA, 2000, p. 40).

Porém, realmente:

[...] na prática, o que sucedeu, foi que esse ideal de "socialização" auxiliado pelos princípios e instrumentos da psicologia (conceitos, métodos experimentalistas, testes, escalas psicométricas etc., acabaram por camuflar, de forma bastante engenhosa, um propósito de normalização dos indivíduos concebidos no espaço familiar, escolar e,

principalmente psicológico (no tocante à padronização de suas personalidades). (CUNHA, 1998, p. 85).

A utilização do conhecimento e práticas psicológicas pela Educação até a década de 1950, não ficou limitada a sua aplicação escolar, houve também uma considerável expansão de clínicas e centros de orientação infantil, de orientação médico-pedagógica, presentes até hoje em muitas Universidades, com pouquíssimas modificações e/ou alterações.

Desta forma:

[...] a Escola Nova buscou também na ciência psicológica os fundamentos para seu trabalho pedagógico de compreensão e transformação do ser infantil e de sua família [...] assegurando a socialização dos indivíduos sem perder de vista as suas peculiaridades individuais (BATISTA, 2000, p. 40).

Sendo assim, o encontro entre Psicologia e Pedagogia:

[...] guarda íntima relação com o pensamento escolanovista, cuja penetração no Brasil inicia-se no século XIX, mas cuja efetiva explicitação e consolidação somente ocorrerá no século XX (ANTUNES, 1998, p. 28)

O período que precedeu a institucionalização da Psicologia, ocorrida em 1962 através da Lei 4119, regulamentando-a como profissão, foi rico em contribuições oriundas da Medicina e também da Educação, com produções de teses e pesquisas, com a criação de laboratórios e centros de aplicação dos estudos e testes psicológicos.

Esta nova concepção para a educação, não mais restrita à formação intelectual, mas vista como educação integral, viabilizou um aumento sobre a "importância e a necessidade da ação do psicólogo na escola, que deve lançar mão de várias técnicas psicológicas para o diagnóstico e solução de problemas de aprendizagem" (BATISTA, 2000, p. 42).

Portanto, a recém regulamentada profissão e a própria ciência psicológica inicia-se, no Brasil, com um caráter predominantemente técnico- aplicativo, excluindo da mesma a sua função social. Esse aspecto viria a influenciar a orientação da maioria dos cursos de psicologia nos anos seguintes, pois a Psicologia:

[...] enfim, penetrou em toda a sociedade sem estar necessariamente comprometida com a produção de conhecimentos na perspectiva de transformação das práticas e ideologias dominantes em nossa sociedade (DIMENSTEIN, 2000, p.103).

Conforme adverte Bock (1999, p. 3) essa Psicologia foi formadora de uma prática e de um conhecimento "diferenciador e que via o homem de forma muito simplificada, a-histórica, no qual o aspecto social era, na maioria das vezes, relegado a um segundo plano".

A partir dos anos 1970, em plena vigência do regime militar e com a reforma universitária de 1968, começaram a proliferar os cursos de psicologia, especialmente na rede privada de ensino superior, envolvendo nesta rápida expansão muitas dificuldades que repercutem até os dias atuais, entre elas a preparação dos profissionais de psicologia que continuaram com uma

[...] formação basicamente calcada em conteúdo e técnica importados, os cursos de psicologia criados nesse período de expansão, só tinham condições para preparar um tipo de profissional essencialmente técnico, preocupado em aplicar apenas o instrumental recebido, sem perspectiva crítica, sem preocupações em criar alternativas para nossa realidade (OZELLA, 1991, p. 80).

A década de 1980 conviveu com os movimentos de luta por um país democrático, o sistema Conselho de Psicologia e o Sindicato dos psicólogos unem-se a diferentes segmentos da sociedade como operários, grevistas, população na luta anti-manicomial, pela melhoria da saúde e da educação, pelas "diretas já", pela anistia, todos buscando a redemocratização do país.

Novos campos de atuação se abriram aos psicólogos que perceberam na prática a deficiência de sua formação, fundamentada numa concepção universalizante e naturalizante do pensamento positivista impregnada na construção da história da Psicologia e da Educação brasileira.

Quando falamos em "deficiência", estamos nos referindo a uma formação em psicologia que conduziu a um fazer puramente tecnicista e mecânico e a um saber universal e alienado da realidade na qual se insere. Isso:

[...] herança das raízes (ligadas à Medicina) e do percurso que a Psicologia traçou pelo Brasil (laboratórios de experimentação empírica, importação de teorias e técnicas estrangeiras, improvisação de um corpo docente, etc.), o caráter técnico - clínico difundiu-se ao longo dos anos, constituindo até os dias atuais um dos pilares mais rígidos sobre o qual esses cursos se erigem e sobre o qual a atuação psicológica se reconhece. (BATISTA, 2000, p. 50).

A partir de 1970/1980, muitos educadores e psicólogos retornam do exílio ao Brasil, trazendo consigo idéias de inspiração Marxista, de transformação, de metamorfose, de respeito pelas diferenças, a concepção de um novo homem, concreto, construído na e pela sociedade e determinado historicamente, através do tempo.

Idéias que fundamentadas nos conceitos de Engels e Marx, adotam o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método, e "nesse sentido, concebe o Homem como ativo, social e histórico. A sociedade como produção histórica dos homens que através do trabalho, produzem sua vida material" (BOCK, 2001, p. 17).

Ou ainda, entendendo que "a concepção materialista dialética da realidade humano-social e de como apreendê-la constitui um modo de pensar que, ao invés de simplesmente recusar o modo positivista, supera-o, ao examiná-lo pela raiz" (PATTO, 1982, p. 13).

Uma visão que compreende o homem como interagindo com a natureza alterando-a de acordo com suas necessidades, que se modificam através dos tempos, produzindo e garantindo sua existência e a dos outros seres.

Uma interação se dá através do seu trabalho, da ação do homem sobre o meio, das relações com este e com os outros seres, transformando essa natureza em sociedade de relações, de produções históricas determinadas e ao mesmo tempo determinantes da ação dos homens sobre ela.

E é dentro desta nova visão de homem e sociedade que a Psicologia, no seu encontro com a Educação, tem procurado se ater, embora muitas concepções psicológicas em sua formação persistam na utilização de testes psicométricos com a intenção de descobrir diferenças entre aqueles que não aprendem.

CAPÍTULO II

A Psicologia Escolar e as queixas escolares

Os fracassos escolares dos alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população brasileira, revelados através das queixas escolares apresentam-se como um grande desafio tanto para psicólogos quanto para educadores envolvidos com a questão escolar. Podemos ver isso em:

Inúmeros estudos realizados, não só no Brasil como em outros países mostram que os mais atingidos pelo fracasso escolar são os alunos provenientes das camadas sociais mais pobres [...], o maior desafio que se coloca é o baixo rendimento escolar dos alunos provenientes das camadas populares (SAWAYA, 2002, p.197):

Ainda de acordo com a autora, o fracasso e as queixas da escola pública não são novidades na história da nossa educação, eles foram sendo construídos ao longo da história da sociedade brasileira.

A psicóloga Maria Helena Souza Patto (1984) questionou a produção do fracasso escolar das classes sociais menos favorecidas em sua tese de doutorado e transformada em livro intitulado *Psicologia e Ideologia:*

uma introdução crítica à Psicologia Escolar. Nesse estudo procurou explicitar as raízes históricas das concepções desse fracasso, tecendo críticas à Psicologia Escolar quando esta, enquanto ciência e profissão, se alia à ideologia de uma classe dominante que detém e mantém o privilégio e o poder econômico da sociedade brasileira.

Sua crítica se dirigia à Psicologia gestada sob a ótica das ciências positivistas, baseada na produção de conhecimentos através da quantificação, da neutralidade do pesquisador. Tal concepção apresenta os Homens como seres abstratos (não concretos), que reagem de forma independente do contexto histórico e social onde vivem, sendo assim adaptáveis aos diferentes ambientes de forma natural como se espera dos animais.

Dessa forma, a Psicologia Escolar para Patto tem servido para mascarar os processos sociais ideológicos inerentes a uma sociedade de classes. Perde, assim, de vista que seu fazer é também um ato político e como tal deve ajudar a sociedade no sentido de sua transformação, da melhoria da qualidade daqueles que demandam sua ação profissional.

Mas a psicologia Escolar também tem uma história que se inicia na Universidade de São Paulo (USP) com os primeiros alunos da Psicologia com a "disciplina de nome Psicologia do Escolar e problemas de aprendizagem [...] numa indicação clara de que o foco da atenção era o aluno" (PATTO, 1997, p.7).

Além disso, conforme a autora, outras disciplinas que davam suporte ao entendimento dos problemas escolares partiam de especialidades como: psicologia do desenvolvimento infantil, do excepcional, psicologia diferencial, da aprendizagem, os testes psicológicos, centralizando os problemas do aprendizado *no* aluno e assim concretizando a suposta existência de uma norma, de um padrão de aprendizagem e desenvolvimento considerado normal, adequado e esperado.

De acordo com Sawaya (2002), a psicologia escolar brasileira vem através de sua história, buscando explicações para o fracasso escolar, que podem ser compreendidas em três momentos diferentes. O fracasso foi entendido e explicado pelos testes, ou seja, através do

[...] estudo das características dos estudantes em termos de motivação, aprendizagem desenvolvimento е mental, buscavam nas diferenças individuais dos alunos as dificuldades justificativas para as suas escolares, considerando-os portadores de características incompatíveis com a aprendizagem e o ajustamento escolar. (SAWAYA, 2002, p.198).

Portanto, num primeiro momento, o fracasso está sendo explicado como o fracasso do próprio aluno, que não apresenta as características indispensáveis para um bom desempenho escolar. Aparecem também os diagnósticos ou laudos a respeito das dificuldades escolares, nos quais o profissional da psicologia confirma o fracasso do indivíduo,

[...] utilizando-se de testes ou laudos, sem ética alguma, retirando o aluno da sala para readaptá-lo, para corrigi-lo, todo o fracasso é colocado nos ombros do aluno, que isolado na sua deficiência deve alcançar sucesso por vontade própria, sendo seu destino para sempre selado. É a ordem da moderna ciência da psicologia: excluir para adaptar às categorias universais. (ANDRADA, 2005, p.197).

Num segundo momento, as explicações para os baixos rendimentos dos alunos da escola pública, ainda na década de 1970, ficaram a mercê da Teoria da Carência ou Privação Cultural, "exercendo enorme influência nos diferentes campos da educação; na formação dos professores, nas práticas pedagógicas, nos programas e nas políticas educacionais." (SAWAYA, 2002, p.199).

Esta teoria se embasa na idéia de que o fracasso escolar dos alunos de camadas populares é resultante de sua privação cultural e de suas precárias condições de existência.

As explicações para as suas deficiências são encontradas na suposta existência de problemas psíquicos de natureza emocional ou na suposição de que o ambiente carente em que vivem gera deficiências cognitivas, psicomotoras, perceptivas, afetivas, emocionais e de linguagem que as impedem de se saírem bem na escola. (Ibid, p.199).

Esta suposição de que os déficits dos alunos são gerados pelas faltas ou privação do meio cultural está intimamente relacionada às idéias

que consideram as experiências e aprendizagens nos anos iniciais como indispensáveis para um bom desenvolvimento psíquico dos indivíduos. A idéia fundamental aí é que um meio estimulador e atraente promove uma criança com bom nível de inteligência e adequada ao aprendizado escolar.

Prosseguindo em direção às diferentes explicações para o fracasso escolar encontramos uma terceira. Esta, através da Teoria da Diferença Cultural, decorrente da anterior entende que os indivíduos que sofrem privações sociais, pertencem também a uma cultura diferente que é desvalorizada e não considerada pela escola pública brasileira.

Considera-se nesta posição que os alunos das camadas desfavorecidas expressam-se culturalmente de forma diferente das crianças de classe média ou superior, ou seja, utilizam outra forma de linguagem, solucionam os problemas escolares de maneira diversa das outras classes sociais, e ainda possuem valores e padrões culturais divergentes dos propostos pela escola e da sociedade que fazem parte.

Assim,

[...] os problemas escolares que resultariam em fracasso se devem a uma disparidade cultural entre os padrões de classe média que organizam as práticas e as concepções da escola e aqueles apresentados por essas crianças. Na expectativa de um aluno ideal que não se encontra entre os alunos de classes populares, a escola se acha despreparada para dar conta das diferenças existentes nessas crianças possuidoras de ritmos de aprendizagem diferentes, que não se encontram no mesmo

patamar de desenvolvimento cognitivo compatível com a aquisição da língua escrita (CENP/SEE, 1990(a) apud SAWAYA, 2002, p. 200).

Em todos os momentos explicitados, até aqui, "entre a teoria do déficit e a teoria da diferença" (PATTO, 1999, p.150), pudemos perceber que a culpa pelo fracasso escolar recai sobre o aluno, sua família ou suas condições de vida, no entendimento de que

[...] um fenômeno isolado é a causa de outro fenômeno, inúmeros argumentos nos servem de explicação para o fracasso do aluno: família desestruturada, baixa qualidade de concentração, deficiência mental, incapacidade intelectual, carência afetiva, hiperatividade, etc. (ANDRADA, 2005, p.197).

Porém, a partir da década de 1980, tem início uma mudança no enfoque das explicações da produção do fracasso escolar, com estudos que partem da análise de mecanismos internos da escola e privilegiam os aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica da instituição escolar.

Uma série de estudos críticos começa a surgir revelando o caráter ideológico, os preconceitos embutidos em muitas das afirmações sobre as causas do fracasso escolar e a influência dessas idéias sobre as práticas e o funcionamento do sistema educacional, contribuindo assim para a seletividade e exclusão social do aluno pobre. (SAWAYA, 2002, p.201)

Esses estudos ocorreram num sentido de ampliar a visão reducionista de culpabilizar o aluno e/ou sua família pelo baixo rendimento na escola, apontando "as muitas dificuldades pelas quais a escola pública passava no desempenho da sua função formadora do aluno de camadas populares" (SAWAYA, 2002, p. 201).

Dentre estes estudos, destaca-se o de Patto (1990) *A Produção do Fracasso escolar,* pioneiro no Brasil, que vai desnudando, ao investigar as causas do fracasso escolar, histórias de construção conjunta dos sujeitos sociais envolvidos no cotidiano escolar.

[...] no qual os indivíduos comparecem por inteiro e em que são postos em funcionamento seus sentimentos, suas capacidades, suas paixões, seus interesses e vontades particulares, suas idéias e ideologias. Desse modo, em vez de buscar o problema da escola no aluno, tomando o seu mau ou bom desempenho como algo em si, como decorrente de características individuais, passou-se a analisar o seu desempenho como decorrente das práticas e dos processos que se desenvolvem na instituição escolar vista em sua totalidade (SAWAYA, 2000, p. 205).

O que esses estudos permitiram perceber é que não basta procurar as dificuldades da escola ou dos alunos somente em suas carências, como únicas responsáveis pelo fracasso escolar. Deve-se, também, buscar compreender os processos produtores da Instituição escolar em sua

organização social e histórica, nas suas relações externas e internas, nas dimensões macro e micros estruturais, em suas interelações.

Esta nova forma de entender o processo das queixas escolares deriva da concepção de homem como ser social, que se constitui e humaniza nas suas relações grupais e institucionais, como na escola. Desta maneira, novas perspectivas se abrem, desvelando a necessidade de estudos mais aprofundados das dinâmicas institucionais, da participação da escola na construção de tais queixas, assim como o reconhecimento da relação de mútua determinação indivíduo-sociedade, além da compreensão social da constituição do psiquismo humano.

Com a intenção de melhor compreender e encaminhar os problemas relativos às queixas escolares é que nasce a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)¹. Fundada em 1990 por um grupo de psicólogos interessados em congregar os estudiosos e profissionais, o objetivo maior da Associação era o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo escolar nas instituições de ensino, bem como estimular e divulgar pesquisas nas áreas de psicologia escolar e educacional.

¹ As informações sobre a ABRAPEE e os Encontros Interinstitucionais de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar foram extraídas do site da associação: www.abrapee.psc.br/eventos.htm.

Esta Associação realizou nos últimos três anos encontros relativos aos problemas das queixas, intitulados: Encontros Interinstitucionais de Atendimento Psicológico à Queixa Escola, r com os seguintes objetivos:

O Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar, realizado anualmente, tem como objetivo conhecer, discutir e construir novas práticas de atendimento psicológico prestado a crianças e jovens com queixa escolar. (ABRAPEE-USP- 2004).

O II Encontro ocorreu em 1 e 2 de abril de 2005, na Universidade Presbiteriana Mackenzie e foi:

Fruto do trabalho coletivo de docentes de diversas instituições de ensino superior de Psicologia (Mackenzie, PUC, UniA; UniCapital; UniCSul; UNIP; Universidade São Judas Tadeu; USP), que se reuniram periodicamente ao longo de um ano, em uma experiência de gestão compartilhada do trabalho.

Os objetivos do Encontro II foram definidos considerando que:

[...] avanços no campo da intervenção psicológica são inegáveis, também é inegável a urgência de considerarmos a hegemonia de práticas de atendimento ainda ligadas a uma abordagem tradicional de diagnóstico e terapia, que abstraem o

homem de sua própria história, de sua essência social (ABRAPEE- Mackenzie- 2005).

O III Encontro Interinstitucional foi proposto com o intuito de dar continuidade e buscar a construção de novas práticas e o debate dos desafios presentes no atendimento a crianças e jovens que enfrentam algumas dificuldades em seu processo de escolarização. De acordo com dados do encontro anterior entendeu-se que:

[...] o movimento de apropriação desses conhecimentos nas práticas de atendimento aponta para dificuldades em se superar a abordagem tradicional atrelada a uma concepção de indivíduo abstrato, e descolado de sua realidade social. A realidade de nossas instituições de ensino de Psicologia e dos profissionais da área tem mostrado avanços, seja na busca de fundamentos teórico-metodológicos às questões que se colocam diante desse tipo de trabalho, seja na tentativa de desenvolver práticas mais eficazes no atendimento à nossa população. (ABRAPEE- UNIP- 2007).

Porém, o que se percebe é que embora haja referências teóricas para compreender as queixas escolares ainda está em processo de construção um modelo metodológico de atuação prática na efetiva solução ou encaminhamento das queixas.

CAPÍTULO III

As queixas pelos professores

Na tentativa de entender quais os motivos que levam professores a encaminharem alunos ao psicólogo, foram analisados 34 relatos de janeiro a dezembro de 2008, de 13 escolas diferentes da região leste de São Paulo/Capital. Os dados foram divididos em categorias de acordo com os temas dos conteúdos dos relatos (análise qualitativa), e apresentados em tabelas (análise quantitativa) para uma melhor exposição e discussão dos resultados.

Os temas foram tabulados de acordo com a freqüência em que apareceram nos relatos, sendo então categorizados os temas dos conteúdos. Os resultados serão apresentados em três partes, em relação: às informações gerais dos encaminhamentos, às categorias temáticas encontradas e às expectativas dos professores.

Os documentos (relatórios de encaminhamento) fazem parte do trabalho cotidiano da pesquisadora que, por razões éticas, não identificará os alunos nem as escolas (que serão chamadas de A,B,C, etc.).

A leitura foi feita basicamente para responder as seguintes questões: 1) Quem são as crianças encaminhadas? 2) Quais os problemas recorrentes enfrentados na escola que levam ao encaminhamento psicológico?

3) O que os educadores esperam do psicólogo ao encaminhar os alunos com esses problemas?

Estamos consideramos que a compreensão dos motivos dos encaminhamentos escolares, nos levará a um melhor entendimento dos processos escolares que os produziram.

As crianças encaminhadas, das escolas públicas, encontramse, na sua maioria, no início do processo de alfabetização. A amostra pesquisada nos forneceu dados de que os maiores percentuais ocorrem durante a segunda e terceira série do ensino fundamental. Assim sendo, somando-se as três séries iniciais teremos 81,3% dos encaminhamentos, declinando nas séries seguintes (quartas e quintas), que somam juntas 20,5%.

O aumento sistemático dos encaminhamentos segue uma demanda crescente, que alcança um pico máximo na terceira série, declinando a partir daí, conforme podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 1. Demonstrativo dos encaminhamentos por escola e por série.

ESCOLAS SÉRIES	A	В	С	D	E	F	G	н	-	J	К	L	М	Total	%
1 <u>ª</u>	1	1	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	07	20,6
2ª	2	1	4	-	-	-	-	1	- 1	1	-	1	-	09	26,5
3 <u>a</u>	3	3	-	2	1	-	-	-	1	-	1	-	-	11	34,2
4 ª	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	05	14,7
5 <u>ª</u>	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	02	5,8
TOTAL	09	06	06	03	02	01	01	01	01	01	01	01	01	34	100

Estes dados nos fazem refletir sobre o que acontece com as crianças que até a terceira série tinham problemas e a partir da quarta série não aparecem mais na estatística? Elas deixaram de apresentar problemas de escolarização? Ou será que não são encaminhadas, pois estão desacreditadas pela escola? Ou desacreditadas delas mesmas? Pois, devemos considerar que com o passar dos anos aumenta o desânimo da família e da criança à procura de "atendimento para as dificuldades aprendizado escolar" no serviço público.

Numa leitura atenta dos relatos abaixo procuramos por respostas a estas inquietações:

"o aluno, dispersa sua atenção com frequência. Ao orientar a turma (no coletivo), verifico que ele muitas vezes não dirige o olhar para mim ou atividade explico para а que lousa, concentrado mas está numa brincadeira...[..] Tem noção sonorização das letras..escreve erros. Porém, tiver se fazer sozinho não se esforça, deixando de fazer ou iniciando. O aluno A não faz 1/3 do que lhe é proposto" (6anos, série, agosto/2008).

"trata-se de aluno desatento disperso com relação à vivência escolar. Parece desconhecer que escola lhe impõe deveres que cumprir. È imaturo para a série que se encontra. Na escrita não constrói Não assimila que lhe nada. 0 ensinado. Se a professora fala que a Diretora não quer determinada coisa, aluno В, pergunta: 0 Diretora? Não sabe tratar-se de pessoa. Em atividades coletivas fica agitado, atrapalha aula. mais a (6anos, 1ª série, agosto/2008).

Mas, neste momento, em que a Educação passa por um período de transição de oito para nove anos, e que a entrada no ensino fundamental acontece não mais para crianças que completam sete anos até o final do primeiro semestre, mas até o fim do ano. Ou seja, "a idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental recuou seis meses, passando de seis anos e meio para seis anos recém-completados" (SOUZA, 2007, p.130).

Só podemos inferir que, talvez, não tenha havido "preparo" adequado da escola para receber as crianças que hoje ingressam com idade de 6 anos; destas é exigido um comportamento escolar e de aprendizado correspondente a uma criança de sete anos que, de acordo com a psicologia piagetiana apresenta em seu desenvolvimento condições de interação e compreensão do mundo do adulto.

Inclusive respeitando e exigindo regras e cobranças sociais, o que para uma criança de seis anos ainda está em processo de construção, e isso passa a ser avaliado negativamente pelos professores. A partir disto poderíamos levantar a seguinte questão: até que ponto essa entrada antecipada das crianças na escola regular não seria um gerador de fracasso escolar?

Por outro lado, as crianças que apresentam idade de sete anos também são encaminhadas por problemas de inadequação ao ambiente escolar, conforme relatos abaixo:

"Preocupados com o aprendizado educando a equipe escolar desta, acompanhado 0 mesmo, sempre objetivos pedagógicos е de inclusiva. O aluno C tem dificuldade de concentração para desenvolvimento atividades, empilha cadeiras carteiras, durante as aulas, anda de sala gatinho pela mordendo tornozelos das demais crianças, briga muitas vezes machucou seriamente seus colegas. (7anos, série, novembro/2008).

" A demonstra menor D, ser criança agressiva desde o primeiro dia de aula, agredindo verbalmente e fisicamente, aos colegas ela manda calar a boca e bate em qualquer um... dificuldades criança tem concentração, não acata normas cotidianas, são em sua visão as que pessoas têm obedecê-la, que inclusive a professora, dirigindo-se "(7anos, como "muié" série, marco/2008).

Percebe-se que os professores não conseguem lidar com as situações escolares cotidianas e buscam ajuda nos encaminhamentos aos psicólogos. Seria isso conseqüência do impacto das políticas públicas no processo de geração do fracasso escolar? Pode-se pensar que, em termos de ajuda, talvez este pedido "[...] não seja dirigido apenas à criança, mas também a si próprios, postos em xeque em sua competência como educadores e sentindo-se necessitados de auxílio para (re)apropriarem-se deste papel" (SOUZA, 2007, p.131).

Uma análise dos relatos em ordem crescente das séries aponta para um aumento também das dificuldades dos alunos, somando-se à

inadequação do ambiente escolar os problemas decorrentes do seu não aprendizado. Isso pode ser percebido nos depoimentos abaixo:

"Trata-se de aluno que apresenta aprender, porém de assimilar o conteúdo, conseque perspectiva do que é esperado, para a série em que se encontra, apresenta muitos problemas relacionados com a troca de letras; somente reconhece as vogais e consoantes (alfabeto); é um pouco distraído talvez por não saber " 3 a série, (8anos, maio/2008).(grifo nosso).

"Aluno disperso, sem concentração; muito conversa durante aula. а raciocínio Apresenta lento. perspectiva do que é esperado para a série em que se encontra, é um aluno dificuldades muitas assimilação; não constrói espontaneamente nada, necessita que lhe seja explicado várias vezes para dificuldades aprender; tem leitura, pois não está alfabetizado; não corresponde ao esperado para a série "(8 anos, 3ª série, maio/2008). (grifo nosso).

Os relatos referem-se a crianças que estão na terceira série, mas que não estão alfabetizadas, ou seja, não sabem ler e escrever muitas vezes o próprio nome.

Isto se torna tão preocupante quanto o aumento na demanda dos encaminhamentos em idade cada vez mais precoce, ou seja, o fato de

pensarmos que esses alunos não estão alfabetizados ou estão muito precariamente, alguns somente escrevem o próprio nome e em letra de forma.

Num mundo e numa sociedade cada vez mais exigente e tecnológica, como as crianças estarão sendo preparados pela escola para ter uma vida digna como cidadãos, se não são preparadas para uma leitura desta sociedade?

Outro dado que nos chama a atenção é a alta percentagem de queixas em relação aos meninos, em todas as séries, num total de 70,6% dos encaminhamentos. Por que isto ocorre? Será pelo fato de que os educadores são em sua grande maioria mulheres e desta forma tendem a ver como negativo o comportamento masculino, culturalmente incentivado para brincadeiras de movimentos, lutas corporais, brigas, etc..

Tabela 2. Demonstrativo de incidência dos sexos nos encaminhamentos

ESCOLAS														Total	Р%
SEXO	Α	В	С	D	Ε	F	G	Н	ı	J	K	L	М		
Masculino	6	5	5	2	1	1	1	1	1	- 1	1	1	1	24	70,6
Feminino	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	10	29,4

O encaminhamento por gênero não será discutido, neste estudo, de forma aprofundada; no entanto, esse resultado corrobora os dados de outras pesquisas como, por exemplo, as de Proença (2002) e Souza (2007).

Em resposta à pergunta: Quais os problemas recorrentes enfrentados na escola que levam ao encaminhamento psicológico? O levantamento aponta que a categoria temática mais freqüente são os problemas de comportamento, com 58,8%, seguidos pelos de aprendizagem com 27,8%, como queixas alegadas nos encaminhamentos, conforme se pode constatar na tabela seguinte:

Tabela 3. Demonstrativo das principais categorias temáticas encontradas nos relatos:

CATEGORIAS TEMÁTICAS	NOS	%
ENCONTRADAS	RELATOS	
Comportamento	96	58,8
Aprendizagem	44	27,8
Emocional	13	8,2
Outros	05	5.2
	158	100

Ou seja, os encaminhamentos dos alunos com queixas escolares têm em sua grande maioria reclamações sobre o comportamento dos alunos, sobre suas atitudes na escola e em sala de aula, como uma inadequação destes frente à instituição Escolar, como podemos verificar abaixo:

Tabela 4. Demonstrativo das queixas na categoria: problemas de comportamento

CATEGORIA	CARACTERÍSTICAS	TOTAL	%
	Não tem comportamento adequado ao ambiente	29	30,2
С	escolar; não é socializado; agressão verbal e física		
О	aos outros		

M P	Dificuldade de concentração; desatenção; dispersão; distração; esquecimento	24	25
0			
R	Não tem interesse; tem preguiça de fazer as lições;		
Т	não tem dedicação	22	23
Α			
M			
E	Indisciplinado; não obedece; não pára; agitado;	18	18,8
N	conversa muito; grita; fala palavrões		
Т			
0			
	Dificuldade motora (coordenação), lateralidade	03	3
		96	100

Dentre as reclamações sobre o comportamento dos alunos, a referência mais constante é sobre a "inadequação ao ambiente escolar", a "não socialização", as "agressões físicas e verbais aos outros" (30,2%), seguidas por "dificuldades de concentração", "de atenção", os alunos são "dispersos", "distraídos" e "esquecidos" (25%).

Em terceiro lugar (23%), estão os comportamentos ligados a falta de "interesse", "dedicação" e "preguiça em fazer as lições". Em outras palavras, se o aluno fosse "outro", ele aprenderia nesta escola; mas, existem algumas regras pré-estabelecidas que não são cumpridas por estes alunos, e eles, portanto, não conseguem aprender.

Os comportamentos esperados pelos professores são atitudes consideradas como fatores de aprendizagem escolar, mas são idealizadas, não realistas, fazem parte da visão ideal que caracteriza "um bom aluno"; são, assim, concebidas de forma universalizante.

Em outras palavras, o aluno ideal seria aquele que apresentasse comportamentos e atitudes de: dedicação, interesse e

comprometimento com os estudos e afazeres; devendo ser educado, calmo e afetivo, obediente, que aceite e acate as normas escolares; e, especialmente que não converse durante as aulas.

Pelos dados levantados, percebemos que as dificuldades em aprender na escola pública ainda são atribuídas ao próprio comportamento do aluno que não aprende porque não se adapta ao esperado pela Instituição escolar e, também, porque ele não revela interesse em aprender de forma adequada.

Estes dados podem ser adicionados aos resultados de pesquisas recentes que apontam para a constante "culpabilização" do fracasso escolar direcionada ao próprio aluno (PROENÇA, 2002; SOUZA, 2007; MANTOVANINI, 2001).

Em segundo lugar encontramos a categoria temática problemas de aprendizagem, que se apresenta com 41% de queixas relativas às dificuldades dos alunos em "ler" e "escrever", em "estar ou não alfabetizado", em "assimilar" e "entender os conteúdos ensinados", conforme revelado na tabela a seguir:

Tabela 4. Demonstrativo das queixas na categoria: problemas de aprendizagem

CATEGORIA	CARACTERÍSTICAS	TOTAL	%
	De leitura e escrita; alfabetização; de aprendizagem; não constrói nada	18	41
APRENDIZAGEM	De aprender; de assimilar; de interpretar conteúdos ensinados	11	25
	De memória; raciocínio lento; não tem raciocínio lógico	08	18

Não houve evolução no aprendizado	07	16
	44	100

Os professores encaminham alunos com problemas de alfabetização, como se esses problemas pudessem ser "resolvidos fora do âmbito escolar" e não vêem que essas dificuldades fazem parte do processo de aprendizado das crianças. Consideramos, portanto, que em qualquer

[...] período de sua escolarização, qualquer criança pode enfrentar dificuldades para aprender ou fazer parte da comunidade escolar e isso não deveria ser determinante único para indicar encaminhamento para avaliação psicológica. É pela construção de respostas pedagógicas às dificuldades de aprendizagem que emergem no dia-a-dia da sala de aula que o professor poderá aprimorar a qualidade do ensino para todos os alunos. (PRIETO, 2004, p.13).

De acordo com idéias construtivistas entendemos que para a criança aprender é necessário ter dificuldades que a estimulem ao desenvolvimento e aprendizado constantes; portanto, não se justifica uma queixa de dificuldade em aprender.

Ou ainda, no entendimento de uma "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" (PROENÇA, 2002, p. 185).

Mas, como foi possível detectar pela presente pesquisa, para o professor persiste a idéia de que tudo o que se desvia de um de um padrão estabelecido é considerado como anormal ou patológico e por isso deve ser encaminhado ao psicólogo.

Na terceira categoria temática estão os encaminhamentos que justificam os problemas como sendo de causa emocional, conforme encontramos na tabela seguinte:

Tabela 5. Demonstrativo das queixas na categoria: problemas de ordem emocional

CATEGORIA	CARACTERÍSTICAS	TOTAL	%
EMOCIONAL	Entra em conflito com os colegas; nervosismo; ansiedade	08	61,5
	Mostra carência afetiva Quer atenção o tempo todo Baixa auto-estima	03	23,1
	Esbarra na colocação do que sabe em prática (bloqueio)	02	15,4
	I	13	100

Embora façam parte de um contexto de problemas emocionais, tais queixas também não justificam a interferência do psicólogo no aprendizado escolar. Os problemas aqui são vistos, pelas professoras, como características próprias dos alunos em questão, e as queixas de "conflito com

os colegas", "nervosismo" e "ansiedade" perfazem 61,5% dos encaminhamentos. Porém, não aparecem nos relatos os motivos que determinaram o surgimento desses comportamentos, para que sejam compreendidos como aspectos relacionais, ou seja, como respostas ao ambiente escolar, evitando, assim, que os alunos sejam vistos como "personalidades desviantes".

Em suma, entendemos que estes aspectos podem e devem ser resolvidos pelo professor em sala de aula.

Por fim nos defrontamos com a última indagação: O que os educadores esperam do psicólogo ao encaminhar os alunos com problemas escolares? Como resposta, encontramos três categorias de expectativas dos professores: em 54% das ocorrências aparece a expectativa de "tratamento e/ou atendimento psicológico", seguida de 26,47% referindo a "devolutiva com orientação e/ou suporte pedagógico", e com 23,50% com a expectativa de "avaliação psicológica", conforme se pode ver na tabela:

Tabela 7. Das categorias de expectativas dos professores ao encaminharem

Nº	%	CATEGORIAS DE EXPECTATIVAS
17	50	De tratamento e/ou atendimento psicológico
09	26,47	De devolutiva com orientação e/ou suporte pedagógico.
08	23,53	De avaliação psicológica.
34	100	TOTAL

Com relação aos alunos encaminhados com queixas escolares ao psicólogo, podemos verificar que a maior incidência (50%) recai sobre um futuro "tratamento ou atendimento psicológico", ou seja, os professores acreditam que esses alunos não conseguem aprender por serem portadores de "algo" a ser descoberto por um profissional da área da saúde.

Isso pode ser constatado nos relatos:

"para avaliação com o psicólogo ou neurologista, com a finalidade de investigar a dificuldade de aprendizagem que a mesma apresenta, com urgência." (8 anos, 2ª série, setembro/2008).

"atendimento psicológico para elucidação do fato de não aprender as questões lingüísticas acadêmicas" (12 anos,5ªsérie,junho/2008).

"Para que possamos diagnosticar as causas comportamentais trazidas pela criança" (11anos,5ªsérie,maio/2008).

"percebo a necessidade de detectar o que o limita, assim gostaria de um laudo de especialista para continuar um trabalho onde possa desenvolver o aprendizado cada vez mais eficaz com esse aluno" (9anos, 3ª série, março/2008).

alunos:

Desta forma, permanece nos professores, ao encaminhar os

[...] a expectativa criada pela própria psicologia: o profissional de psicologia educacional dever trabalhar com o aluno problema, com o aluno desviante, para que este se adapte às normas, à

aprendizagem, enfim, à escola como um todo. (ANDRADA, 2005, p.198).

Em relação à segunda categoria de expectativa dos encaminhamentos, estes nos parecem ser um "pedido de ajuda", pois eles revelam os conflitos e as dificuldades não somente dos alunos, mas também dos professores. Neste sentido, o presente estudo confirma outras pesquisas da Psicologia Escolar em que as queixas escolares:

[...] revelam um processo de escolarização em que o educador tem muita dificuldade em ensinar essa criança, não sabe como lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de alfabetização, principalmente das crianças ingressantes [..] As histórias de repetência confirmam essa dificuldade em ensinar, produzindo uma criança desinteressada, distraída, agressiva. (PROENÇA, 2002, p.183).

Podemos constatar de forma mais detalhada, esse pedido de ajuda em encaminhamentos como

"Solicitamos uma avaliação psicológica, afim de recebermos suporte adequado para realizarmos mais um trabalho diferenciado com o aluno em questão" (10anos,4ª série,junho/2008).

"contamos com a orientação de Vossa Senhoria para que possamos encaminhar procedimentos educacionais mais adequados à aprendizagem do aluno" (11anos, 4ª série, maio/2008)

"gostaríamos de receber [..] orientações para melhor poder ajudá-

la no seu desempenho pedagógico" (8anos, 2ª série, outubro/2008).

A análise dessas queixas nos possibilitou chegar a um razoável conjunto das principais razões pelas quais as crianças são encaminhadas pelos professores ao psicólogo, levando-nos a considerar que, em sua maioria, tais razões são atribuídas às crianças, pois são elas que "não se adaptam", "não obedecem", "não aprendem", "não assimilam", "não memorizam", entre outras dificuldades, lacunas ou ausências.

Não aparecem nos relatos as dificuldades dos professores em colocar regras, em ensinar aos alunos que são diferentes daqueles idealizados pela escola. Estes aspectos só aparecem por meio de uma investigação através da qual seja possível olhar por trás das aparências e compreender aquilo que não foi explicitado, mas que representa a essência do problema a ser enfrentado e solucionado.

Lidar de alguma forma com essa problemática, embora indicativamente, foi nossa intenção ao propor e realizar a presente pesquisa.

Considerações Finais

As dificuldades enfrentadas em nosso cotidiano profissional foi o tema motivador desta pesquisa; dentre elas a necessidade de entendermos as causas que vem gerando diariamente uma grande quantidade de encaminhamentos, para avaliação psicológica, das escolas públicas em torno do local de trabalho.

Constatamos através de leituras para esta pesquisa, que esta necessidade não é exclusiva e nem restrita ao nosso local ou região de trabalho, ela faz parte de um contexto maior no qual se insere a própria psicologia escolar e a educação brasileira. Estas queixas já vêm sendo estudadas por psicólogos ao longo dos anos, e são vistas como reflexos do fracasso escolar brasileiro, portanto elas também têm uma história da qual participam tanto a psicologia quanto a educação.

Nos últimos anos o aumento na procura de avaliação dos alunos encaminhados por escolas públicas nos levou a pensar que talvez nossa atuação devesse se dar dentro da instituição escolar, mas como? Seria quase impossível darmos conta destas avaliações de forma individual.

Através desta pesquisa, pudemos perceber não somente sobre a inviabilidade física deste procedimento de avaliação, mas também a sua não resolutividade, e o que é pior poderíamos estar perpetuando uma culpabilização dos alunos pelos problemas gerados nos próprios processos educacionais, incluindo as políticas públicas.

Ao recebermos os encaminhamentos não conseguimos ter uma visão do conjunto das queixas, no sentido de construir um entendimento amplo do que está por trás de sua apresentação, e de como elaborar ações práticas para uma solução efetiva; isto só foi possível a partir deste estudo.

Os dados encontrados nos levaram a constatar e a pensar criticamente que os alunos do ensino público fundamental arcam com a

incapacidade do sistema educacional quando este não atualiza as concepções e práticas pedagógicas, objetivadas e concretizadas na figura do professor.

Pudemos entender as queixas escolares como reflexos ou sintomas de que as políticas de educação não dão conta de produzir uma escola eficiente, seja através da deficiência na formação do educando ou na do educador; ou ainda, o caráter perverso das práticas educacionais que produzem a exclusão daqueles que não se encaixam nos modelos esperados de aprendizado, sem, contudo, modificar a instituição escolar.

Por outro lado, embora a Psicologia e especificamente a escolar, tenha passado nos últimos anos, por um processo de revisão e transformação em suas concepções teórico-metodológicas em relação ao fracasso escolar, traduzido pelas queixas, esse processo não foi acompanhado pela formação do psicólogo e nem do professor. Isto se traduz em diferentes visões a respeito do que é esperado pelas avaliações psicológicas e também da constituição das dificuldades em aprender.

Como esta transformação ainda não atingiu a escola e o professor em suas práticas, estes continuam enviando os alunos como uma forma de buscar ajuda em seu cotidiano, que nem sempre é possível de ser assim entendida pelos psicólogos que recebem esses alunos.

As discussões das teorias e práticas, em torno das queixas escolares, ainda não atingiram os professores que ficam na expectativa de que o psicólogo encontre soluções baseadas nas avaliações psicológicas, pressupondo que estas irão de alguma forma ajudá-los em seu trabalho pedagógico. Esta expectativa foi criada pela própria psicologia que se fez presente na área da educação com os testes, por muito tempo.

Os encaminhamentos dos alunos com queixas são feitos pelos professores de forma descontextualizada das relações escolares que as produziram, e o psicólogo que não estiver atento irá avaliar o aluno de forma reducionista, entendendo de forma natural e individual aquilo que foi coletiva e

historicamente construído, com base nas teorias das carências, privações e diferença cultural.

Por outro lado, existe uma necessidade urgente de entendermos as queixas escolares de outra forma que não seja através da avaliação individual dos alunos, mas através de uma visão que não perca de vista a totalidade social e concreta de sua produção.

Para isto, o psicólogo deve ter em sua formação além das técnicas, uma visão de que o homem é o construtor de sua própria história

Esse olhar pressupõe uma crítica ao "instituído", o que por si, não é uma tarefa fácil embora indispensável quando se pensa numa prática profissional ética que não penalize e nem culpabilize aqueles que são vítimas de um sistema econômico - social desigual e excludente.

Através deste estudo, entendemos que não basta negar as queixas escolares, com a justificativa de que não são casos para encaminhamento psicológico, ou ignorá-las. O psicólogo que pretende ser escolar deve sair da impossibilidade de atuação para a compreensão das queixas como elos ou ponte entre a psicologia, situada entre a saúde e a educação públicas.

Mais do que uma mudança de paradigma ou de concepções, este estudo foi gratificante porque pudemos refletir em cima de nossa prática, mas com base em um referencial teórico que possibilita intervenções que intencionam desconstruções, mudanças e transformações na sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil:* leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco Editora/ Educ, 1998.

ANDRADA, E. G. C de. *Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar.* IN: Revista Reflexão e Crítica, 2005,18(2), pp. 196-199.

BARDIN, LAURENCE. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal, Lisboa: edições 70, 1977.

BATISTA, M. I. F. C.e S. A formação do psicólogo em questão-hiato entre formação acadêmica e realidade social. Dissertação de mestrado. UNESP: Araraquara: SP. 2000. 120p.

BOCK, A. M. B. Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia. São Paulo: EDUC / Cortez Editora, 1999.

_____. et al. *Psicologia sócio - histórica:* Uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, M. V. da. *O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960):* um estudo sobre as relações entre a escola e a família.Tese (Livre-Docência).UNESP: Araraquara:SP. 1998

_____. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje.*Campinas: SP: Mercado das Letras, 1995.

DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. IN: Revista Estudos de pesquisa. v..5.n.1.jan/ jun, 95-121, 2000,RN:Natal

GIL, Antonio Carlos. *O psicólogo e a sua ideologia*. In: Revista Psicologia: Ciência e Profissão, n.5. (1). 1985.

KUPFER, M. C. M. O que toca a/à Psicologia Escolar. IN: SOUZA, M. P. R. (org). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LANE, Silvia T. M. (org.). *Psicologia Social*: o homem em movimento. 2. reimp. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, ADRIANA. M. *Crianças de Classe Especial:* efeitos do encontro da Saúde com a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANTOVANINI, M. C. *Professor e alunos problema: um círculo vicioso.* São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP. 2001. Psicologia e educação.

MASSIMI, Marina. As origens da psicologia brasileira em obras do período colonial. IN: GUEDES, M. do C.(org). História da Psicologia. São Paulo: EDUC, 1987. Série Cadernos PUC/SP. v. 23.

MINAYO, M.C.S. & SANCHES, O. *Quantitativo-Qualitativo:* Oposição ou Complementaridade? In: Cadernos de Saúde Pública, 9 (3): (239-262), Rio de Janeiro, jul/set, 1993.

MINAYO, MARIA CECILIA DE SOUZA, (org). *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Coleção Temas Sociais.

OZELLA, Sergio. O Ensino de Psicologia Social no Brasil: um estudo sobre o pensar e o agir de seus professores. Tese de Doutorado em Psicologia Social. PUC/SP, 1991.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia:* uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. IN: SOUZA, M.P.R. (org) *Prefácio de* Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. *3ª ed.* São Paulo; Casa do Psicólogo. 1997.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. IN: REGO, T. C. et all. (orgs). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. SP: Moderna, 2002. p.177-195. Educação em pauta: teorias & tendências.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. IN: REGO, T. C. et all. (orgs). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. SP: Moderna, 2002. p. 197-213. Educação em pauta: teorias & tendências.

SOUZA, B. de P.(org). *Orientação à queixa escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

TANAMACHI, E. de R. & MEIRA, M. E. M. A Atuação do Psicólogo como expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. In:. MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar*: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, pp.11-62.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ABRAPEE. site: www.abrapee.psc.br/eventos.htm. Acesso em 23 de março de 2008.

PRIETO, R. G. Participação em mesa redonda: Políticas públicas em educação e o atendimento às queixas escolares. *Il Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar.* Abril /2005. site: www.abrapee.psc.br/eventos.htm. Acessado em 23/03/2008.