



CAMPUS I CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARIA CONCEIÇÃO PIRES RIOS

**ADENTRANDO O UNIVERSO ESCOLAR - RELATO DE EXPERIÊNCIA DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL ESCOLAR**

CAMPINA GRANDE

2016

MARIA CONCEIÇÃO PIRES RIOS

**ADENTRANDO O UNIVERSO ESCOLAR - RELATO DE EXPERIÊNCIA DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Psicologia, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel/Licenciado em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dra. Andréa Xavier de Albuquerque de Souza.

CAMPINA GRANDE – PB
2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

R586a Rios, Maria Conceição Pires.

Adentrando o universo escolar [manuscrito] : relato de experiência do estágio supervisionado em psicologia educacional/escolar / Maria Conceição Pires Rios. - 2015.
50 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2015.

"Orientação: Profa. Dra. Andréa Xavier de Albuquerque de Souza, Departamento de Psicologia".

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar crítica. 3. Educação. 4. Queixa Escolar. I. Título.

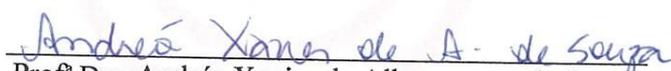
21. ed. CDD 370.15

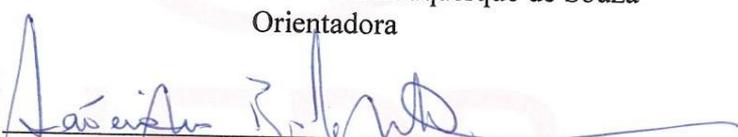
MARIA CONCEIÇÃO PIRES RIOS

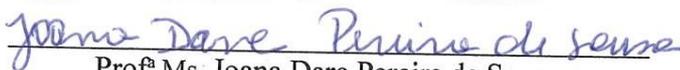
**ADENTRANDO O UNIVERSO ESCOLAR - RELATO DE EXPERIÊNCIA DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL ESCOLAR**

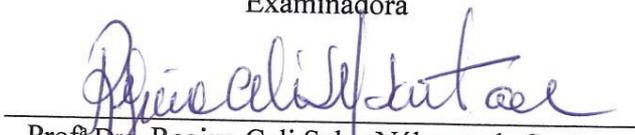
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Coordenação do Curso de Psicologia, da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do título de
Bacharel/Licenciado em Psicologia.

Aprovada em 19/05/16


Profª Dra. Andréa Xavier de Albuquerque de Souza
Orientadora


Profª Dra. Laércia Bertolino de Medeiros
Examinadora


Profª Ms. Joana Darc Pereira de Sousa
Examinadora


Profª Dra. Regina Celi Sales Nóbrega de Santana
Suplente

Ao anônimo Professor e Aluno da escola pública, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo seu espírito destemido e determinado, que não mediu esforços para transformar os sete filhos, em sete filhos “doutores”, formados numa Universidade.

A Gilberto, meu marido, Tiago, Davi e Sara, meus filhos, pelo apoio e incentivo para conclusão da graduação.

À Andréa Xavier, minha supervisora do estágio e orientadora do TCC, pelo seu incansável empenho na minha formação.

A todos os Professores por me terem oportunizado momentos de questionamentos cuja consequência foi a consolidação de um aprendizado.

Aos colegas da UNIVASF, onde me iniciei na Psicologia, pelas noites de estudos, trabalhos de campo e grandes amizades, como saldo dos dois anos ali cursados.

Aos colegas da UEPB, pelo caloroso acolhimento que me proporcionaram mesmo com o curso em andamento e pelas boas lembranças do companheirismo construído.

Ao Robson, e demais técnicos de apoio administrativo da UEPB, que inúmeras vezes me socorreram, com seu conhecimento do funcionamento e dinâmica da Universidade.

Aos professores, que formarão a banca no momento da defesa dessa monografia, um muito obrigado que ecoará pelos caminhos durante toda a vida.

ADENTRANDO O UNIVERSO ESCOLAR - RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL ESCOLAR

RIOS, Maria Conceição Pires*

RESUMO

Esta monografia é um relato da experiência vivenciada no estágio supervisionado em Psicologia Educacional Escolar, realizado numa escola pública de ensino fundamental na cidade de Campina Grande-PB. As intervenções e ações desenvolvidas foram ancoradas no objetivo de observar, refletir e compreender as concepções e as práticas dos atores escolares frente à produção da Queixa Escolar(QE) e embasadas nos pressupostos teóricos da Psicologia Educacional Escolar Crítica. Foram utilizadas vinte horas semanais, sendo doze horas para atividades na instituição e oito horas nos encontros regulares para supervisão e acompanhamento teórico-prático, discussão, orientação e reavaliação das atividades, perfazendo um total de duzentas e quarenta e cinco horas. O estágio teve como referência procedimental frente à queixa escolar a metodologia expressa no PAIQUE – Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (NEVES, 2011), que inclui na análise da queixa intervenções com a escola, família e aluno. Os resultados ratificam a emergência de profunda reformulação no sistema educacional, priorizando o professor, que se vê obrigado à dupla e tripla jornada de trabalho, em detrimento da prática pedagógica, e atribui as dificuldades de aprendizagem como consequência do contexto sociofamiliar, culpabilizando o aluno sem se implicar no processo. Constatou-se a expectativa do imaginário docente de que o psicólogo faça atendimentos clínicos-terapêuticos e individuais para transformá-los em crianças obedientes e cumpridores de regras, desconsiderando os determinantes contextuais e subjetivos.

PALAVRAS CHAVES: Psicologia Educacional/Escolar, Psicologia Educacional Escolar Crítica, Educação, Queixa Escolar.

[*6ssarios@gmail.com](mailto:6ssarios@gmail.com)

ADENTRANDO O UNIVERSO ESCOLAR - RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL ESCOLAR

RESUMEM

El presente trabajo es un relato de la experiencia vivida en el periodo de prácticas supervisionadas en Psicología Educacional Escolar, llevado a cabo en una escuela pública de enseñanza fundamental en la ciudad de Campina Grande-PB. Las intervenciones y medidas adoptadas se anclaron en el objetivo de observar, reflexionar y comprender los conceptos y prácticas de los actores de la escuela frente a la producción de Quejas Escolares y basada en los presupuestos teóricos de la Psicología Educacional Escolar Crítica. Se utilizaron veinte horas a la semana, siendo que doce de estas horas, fueron dedicadas para las actividades en la institución, y ocho para las reuniones periódicas de supervisión y acompañamiento teórico-práctico, discusión, orientación y revisión de las actividades, totalizando doscientos cuarenta y cinco horas. Se ha tomado como referencia procedimental, la metodología expresada en el PAIQUE - Procedimientos de Evaluación de las Quejas Escolares y Niveles de Intervención (NEVES, 2011), que propone la evaluación/intervención institucional y preventiva, añadida de la técnica de la Observación Participante. Los resultados confirman la aparición de grandes reparaciones del sistema educativo priorizando al profesor, que se ve obligado a duplicar o triplicar la jornada laboral, a expensas de la práctica pedagógica, y asigna las dificultades de aprendizaje como consecuencia de los contextos socio-familiares, culpabilizando al alumno sin participar en el proceso. Se ha constatado la expectativa del imaginario docente, de que el psicólogo proceda a atendimientos individuales de carácter clínico terapéutico para transformarlos en jóvenes obedientes y cumplidores de reglas, desconsiderando los determinantes contextuales y subjetivos.

PALABRAS CLAVE: Psicología de la Educación Escolar, Psicología de la Educación Escolar Crítica, Educación, Quejas Escolares.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PAIQUE	Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção
PEE	Psicólogo Educacional Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
QE	Queixa(s) Escolar(es)
SEDUC	Secretaria de Educação Municipal

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
SUMÁRIO	10
1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO.....	17
2.1 Educação, Escola e a Psicologia Educacional Escolar Crítica	17
2.2 Práticas Tradicionais e Práticas Emergentes na Atuação do PEE.....	20
2.3 Considerando a Queixa Escolar Instrumentalizada no PAIQUE.....	21
3 MÉTODO	24
3.1 Caracterização do Campo de Estágio.....	25
3.1.1 Institucional.....	25
3.1.2 Instalações Físicas	25
3.1.3 Corpo Funcional	26
3.2 Caracterização das Questões Teórico-metodológicas	27
4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR NÍVEL DE ATUAÇÃO E DISCUSSÕES	28
4.1 Intervenções no Primeiro Nível de Atuação: A Escola	29
4.1.1 Com a Gestão.....	30
4.1.2. Com os Professores.....	31
4.1.3 Com Demais Profissionais da Escola.....	33
4.2 Intervenções no Segundo Nível de Atuação: A Família.....	33
4.3 Intervenções no Terceiro Nível de Atuação: O Aluno.....	35
4.4 Relatos de Casos Específicos Vivenciados na Experiência do Estágio.....	37
4.4.1 Relato do Confronto entre duas Adolescentes	38
4.4.2 O Sofrimento da Mãe que não Consegue Dar Afeto ao Filho.....	39
5. RESULTADO	42

5.1 Disciplina, Controle e/ou Contenção	42
5.2 A Escola Não se vê Implicada na Produção da Queixa.....	43
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é peça fundamental para a graduação no curso de Psicologia. Tem como objetivo compartilhar a experiência do Estágio Supervisionado em Psicologia Educacional Escolar, realizado em uma escola pública de ensino fundamental, como forma de provocar reflexões e, a um só tempo, possibilitar análises e discussões aos interessados no tema Queixa Escolar. Para sua realização, buscaram-se subsídios no relatório final de estágio, diário de campo, depoimentos e conversas no decorrer do contrato de estágio, sobretudo nos encontros do grupo com a Supervisora do Estágio. O estágio foi oficializado através de contrato com os documentos exigidos pela legislação vigente, cujas cópias se encontram arquivadas em ambas as instituições, Universidade e Escola, com concordância da supervisora, da estagiária e interveniência da Secretaria de Educação e Cultura do Município.

O estágio supervisionado tem o objetivo de articular o conteúdo teórico estudado na graduação e proporcionar ao aluno a distinção entre o saber e o saber fazer na prática, dentro das instituições e, sobretudo, oportunizar a construção e a produção de novos conhecimentos. Desse modo, guiados pelos pressupostos teóricos da Psicologia Educacional Escolar Crítica, (PATTO, 1987, 2010. GUZZO, 2011. FACCI, 2011. MACHADO, 2011, SOUZA, 1996, 1997), procurou-se observar, compreender e refletir sobre as concepções da Queixa Escolar, que se manifestam como dificuldades de ensino e aprendizagem, isto é, entraves que dificultam o ensinar e o aprender, relacionados ao sistema educacional, à prática pedagógica, ao ambiente familiar e sociopolítico, aos padrões comportamentais dos atores escolares. Em fim, situações intra e extraescolares que resultam negativamente na aprendizagem. Pretendeu-se, ainda, intervir o quanto e quando possível no campo da prevenção a partir da sua produção.

Destaca-se que nas questões relacionadas à QE, professor e aluno se sobressaem com frequência quando o foco é dificuldade de aprendizagem, porque figuram como catalisadores no processo, tendo com frequência o professor como demandante e o aluno como demandado. Entretanto, esta experiência de estágio aqui relatada procurou superar essa tendência de reducionismo da complexidade do universo da QE, que esteve historicamente amparada em uma concepção tradicional da atuação do Psicólogo Educacional Escolar (PEE), com práticas associadas à mensuração de habilidades e competências e ao diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem centrados no aluno problema, assim considerado pelo professor.

Professor e aluno são protagonistas do sistema da educação escolar e formam o complexo processo, onde o professor pratica e exerce o seu ofício e o aluno por sua vez se encontra na condição de se desenvolver, se transformar, tornando-se pessoa autônoma em condições de atuar ativamente, com e na família, no trabalho, nas decisões políticas do meio onde vive e em toda a rede de relações sociais de que participa. (GADOTTI, 2000).

Visto ser a escola um lugar não apenas de transmissão de conteúdos pedagógicos, mas, especialmente um espaço singular de aprendizagens de vivências cidadãs e democráticas (ZLUHAN & RAITZ, 2014), a Educação também consiste na formação do caráter e da personalidade social e política da pessoa, o que se vincula diretamente às práticas educativas transmitidas pelo educador através da sua experiência, postura ética, crítica e de respeito ao aluno, características que, no bojo da educação não-intencional, consubstanciam as atividades docentes, carregadas de valores, crenças e práticas adotadas por uma determinada sociedade. Dessa forma, a atividade docente integrada ao sistema educacional se estrutura nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, tendo seus objetivos e conteúdos a elas subordinados.

A prática educativa do ensino e aprendizagem, mesmo determinada por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas da estrutura social em vigor no Brasil, não se pode moldar aos interesses de classes dominantes. Porém, ao adentrar no cotidiano da escola se constata as afirmações de Bock (2003) em relação ao discurso do professor, quando fala da igualdade. No entanto, contrariando seu discurso, se refere e trata seus alunos como desiguais e os desacredita quando fala dos valores individuais, ou quando fala da importância da educação para vida de todos, mas faz previsões de que alguns ficarão sem ela. Nesse mesmo discurso fala da relação da escola com a vida, mas não vincula seu ensino à vida vivida por seus alunos.

Esse contexto de tantas demandas e multifacetado se torna campo por excelência para a Psicologia alargar a fronteira do conhecimento e se expandir como Ciência e Profissão. Isso se dá pela troca de experiência e compartilhamento com os profissionais da Educação. Essa relação entre os profissionais desses dois campos de conhecimento – Psicologia e Educação – cria as oportunidades para que juntos construam e desenvolvam novas teorias e práticas para além dos muros da escola, implicando na transformação da pessoa em sujeito conhecedor de

si, da sua cidadania, dos seus direitos e deveres, transformados em agentes de mudança da sociedade.

As considerações acima serviram de motivação e suporte à proposta do estágio em Psicologia Educacional Escolar. O observar, o compreender e o refletir para entender concepções que se concretizam na Queixa Escolar foram essenciais para propositura de meios de prevenção de sua produção, fundamentada no referencial da Psicologia Crítica. Logo, provocar, no sentido de estimular, criar ambiente, abrir espaço à reflexão e discussão dessas mesmas concepções que sustentam os discursos citados por Bock (2003), são ações que fazem da perspectiva da Psicologia Crítica a base do encontro entre os atores envolvidos no cotidiano escolar.

A característica de dupla e até de tripla jornada de trabalho do professor da educação básica no exercício da sua atividade (MONLEVADE, 2000), configurou-se obstáculo à realização de intervenções previamente estruturadas, a exemplo das que foram direcionadas aos alunos, segmentadas por séries e sistematizadas com intervalo de tempo entre cada uma. No caso dos professores, a estratégia se concentrou em observações e conversas informais, conforme recomenda Guzzo (2002), cuja autora aponta que tais estratégias de acesso ao docente são necessárias para o início do trabalho do Psicólogo Educacional/Escolar.

Outras alternativas foram oportunizadas para abranger a comunidade escolar, tais como: os momentos na sala dos professores, exclusivamente com este segmento, sendo possível observar demandas explícitas e implícitas e as solicitações para intervir na mediação da QE entre direção, pais, professores, alunos e demais técnicos da educação. Houve também a oportunidade de um encontro com todos os responsáveis (mães, pais, avós, tios) por meio de um evento promovido pela escola em comemoração ao mês das mães, para se refletir e discutir a afetividade. Outra forma de contato com os familiares foi através dos encontros informais com “as mães”, no momento da entrada e saída dos alunos na escola.

Nortear-se pela recomendação de Machado (2011, p.54) para “*se habitar o processo de produção das maneiras de agir e pensar [e] das formas de subjetivação presentes no processo de escolarização*” e nesse sentido trilhas e caminhos foram abertos enquanto se caminhava na busca de se percorrer todo o universo escolar e compreender as concepções e posturas que permeavam aquele cenário. Tais trilhas foram abertas no desejo e interesse de

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver para aprender a ser, e se materializavam nas diferentes solicitações advindas dos diversos atores escolares.

Considerou-se relevante atuar na compreensão das concepções sobre a QE pela atualidade, emergência e incidência de queixas que ocupam o cotidiano das escolas, se manifestam na literatura especializada e mais intensamente projetam seus efeitos na vida dos envolvidos. Compreendida pelos teóricos da área como síntese de múltiplas determinações, culminam com o fracasso escolar.

O tema da Queixa Escolar comporta problemas e situações que se multiplicam e se reproduzem aparentemente fora de controle dentro do sistema público de ensino. Nesse sentido, procurou-se compreender o impacto das concepções sobre as dificuldades de aprendizagem, com a intenção de iluminar, esclarecer alternativas de trabalho na tentativa de provocar mudanças. Pretendeu-se, ainda, conhecer desde a sua formação e processo de elaboração, estudar ações e práticas coletivas que auxiliassem o trabalho a partir das concepções e visão de mundo dos envolvidos, conforme detalhado no PAIQUE – Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (NEVES, 2011).

A referida metodologia institui níveis de atuação para o psicólogo escolar agir sobre a avaliação e encaminhamento de solução da QE, iniciando o processo pelos professores e demais técnicos educacionais, família e aluno, tendo sido estruturada com base nos pressupostos da Psicologia Educacional Escolar Crítica. O PAIQUE, dentre muitas outras ações, integra parte do esforço conjunto da categoria para promover mudanças, tanto no fazer psicológico educacional escolar, como no paradigma da expectativa adaptacionista e individualista que a pedagogia alimenta sobre a parceria com a Psicologia.

Diante das fragilidades dos professores, familiares e alunos nesse fenômeno que se apresenta multifacetado, as oportunidades para intervir foram em proveito de ações com foco na prevenção do surgimento de novas produções de queixas. As múltiplas faces ora se manifestam como dificuldade de aprendizagem, ora como fracasso escolar, e outras vezes como distúrbio de aprendizagem, segundo Aguiar & Almeida (2006). A possibilidade de realização desse estágio, através do contato e da observação, da compreensão e do entendimento mais apurado dos elementos constituintes da QE, configurou-se motivação e

desafio pela forma como tais elementos se movimentam, como se tivessem vida própria. Agem articuladamente, se aglutinam e se personificam com o nome de Queixa Escolar.

Esse fenômeno depõe contra a qualidade de vida de professores, pais e alunos, atingindo em especial

... a saúde [que tem] como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer, o acesso aos bens e serviços essenciais”, [desordenando o estado de] completo bem-estar físico, mental e social. (Artº 3, Lei 8080/90).

Tais implicações se transformam em demandas e encaminhamentos, congestionando a rede pública de saúde e assistência social.

Supõe-se que a aproximação pela escuta e demonstração de interesse nos problemas enfrentados no fenômeno da Queixa Escolar servirá de credencial junto aos envolvidos para uma melhor compreensão dessa problemática. A observação referente ao atual volume de encaminhamentos de crianças, originados das escolas, aos serviços de saúde, não significa uma posição contrária a esse procedimento. Refere-se àqueles casos que poderiam receber um tratamento de caráter investigativo no âmbito sócio-pedagógico-escolar antes da decisão de encaminhamento. Canalizar esforços para receber a contrapartida colaborativa do segmento escolar, com persistência e constância para refletir os condicionantes e determinantes que constituem e dão corpo à Queixa Escolar será o objeto desse trabalho, o qual busca ser ponto de encontro e cruzamento da Pedagogia com a Psicologia, para aliadas multidisciplinarmente, trazer à tona características muitas vezes não verbalizadas no discurso da demanda.

Os conceitos da UNESCO que alicerçam a Educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser - são tidos e reconhecidos como ideais a alcançar. Entretanto, professores, pais, alunos e demais atores que habitam o mundo da Queixa Escolar são sujeitos que trazem a priori concepções, valores, crenças e normas que se confrontam e se chocam na dialética da vida real. Pretende-se operar nesse confronto que se traduz na relação dinâmica das subjetividades desses atores.

A metodologia utilizada na vigência do estágio para a intervenção frente à queixa escolar foi a do PAIQUE – Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (NEVES, 2011), que concebe a queixa como um processo no qual devem ser

considerados tanto os condicionantes sociais quanto os subjetivos. Estrutura-se em três níveis de atuação: a escola, a família e o aluno, priorizando o nível de atuação e não os procedimentos, isto é, havendo conclusividade da queixa no primeiro nível, extingue-se a necessidade de se passar para o segundo nível. Por outro lado, a passagem para outro nível não exclui intervenção no nível precedente.

2 FUNDAMENTAÇÃO

2.1 Educação, Escola e a Psicologia Educacional Escolar Crítica

Educação e Psicologia sempre mantiveram uma relação de estreita colaboração, fazendo surgir dessa proximidade a Psicologia Educacional Escolar, ramo da ciência que firmou parceria com novas pesquisas, técnicas e práticas sobre o desenvolvimento subjetivo e aquisição do conhecimento quando o assunto Educação entra em pauta. No Brasil essa abordagem ganhou força com o Movimento da Escola Nova, cuja luta foi marcada pela superação da Escola Tradicional, formada por concepções pedagógicas que orientaram a forma de ensino no país durante o século XVIII até o início do século XX. A concepção tradicional predominante considerava as pessoas com dupla natureza, uma corrompida (a do pecado original) e outra boa e construtiva, mas que necessitava se desenvolver e adquirir conhecimento para o autocontrole necessário ao domínio da parte má. Nessa forma de atuar o professor, considerado modelo, deveria lutar para combater nos alunos a sua parte naturalmente viciada, através da imposição de rígida disciplina, regras indiscutíveis, princípios e códigos morais. (BOCK, 2003).

A ascensão da pedagogia escolanovista virou do avesso as ideias da escola tradicional. O aluno passou a ser considerado naturalmente bom, ainda que detentor de dupla natureza, porém ao professor cabia desenvolver e manter a bondade e espontaneidade próprias da idade. A escola passou a privilegiar a liberdade, manifestada como obediência ou rebeldia, a criatividade, manifestada como construção ou destruição e a comunicação como expressão de concordância ou de desaprovação. A preocupação com a disciplina deu lugar à vigilância do desenvolvimento. A valorização da curiosidade, do interesse e da motivação do aluno, coloca o professor no lugar de organizador das condições de aprendizagem. No novo modelo os vigilantes de indisciplinados, foram substituídos por pedagogos e psicólogos vigilantes do desenvolvimento. (BOCK, 2003).

Grandes transformações no cenário econômico, político e social ao redor do mundo projetaram seus reflexos no Brasil e nessa atmosfera de profundas mudanças a educação firma aliança com a Psicologia. A demanda da escola na busca de novas pesquisas e novos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e novas técnicas auxiliares à prática pedagógica fortaleceu a Psicologia Educacional Escolar. Expandiram-se os instrumentos de medida, os métodos avaliativos se tornaram indispensáveis à atuação do psicólogo educacional/escolar para aferição da inteligência, da capacidade e habilidade de aprendizagem, instrumental para identificar os mais e menos aptos à escolarização. Com essa crença liberal, cada pessoa passou a ocupar o seu lugar de acordo com suas potencialidades pessoais, desconsiderando dessa forma o contexto escolar, a realidade local, as práticas pedagógicas e afastando essa dimensão social. (BOCK, 2003).

Sobre essa etapa, Marinho-Araújo (2014) destaca que o começo da ciência psicológica no Brasil foi marcado por concepções de cunho deterministas na constituição da subjetividade humana, se refletindo na produção científica e interventiva como projeto de controle social, notadamente de cumplicidade ideológica aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, liderada pela organização socioeconômica.

A Psicologia foi chamada em auxílio à Escola, tornando-se cúmplice no atendimento aos apelos da nova ordem social da qual a educação passou a ocupar lugar de destaque. Nos anos de 1960, a profissão do psicólogo teve seu reconhecimento oficializado pelo Governo e passou a ser requisitada para solucionar situações-problemas dentro da escola. A parceria da Psicologia com a Escola contribuiu para encobrir o fosso da desigualdade social entre pobres e ricos e se consolidou com a produção de teorias adaptáveis à situação, saberes e instrumentos em abundância que atestam e diagnosticam, bem respaldados na ciência, teorias sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem *“vinculadas ideologicamente a ações de discriminação, dominação e exclusão educacional e social”* (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

Nesse sentido Patto (1999) destaca que enquanto a Psicologia se firmava como ciência experimental e diferencial, construída e desenvolvida em laboratórios, o movimento escolanovista realinhava seu objetivo inicial que seria desenvolver uma pedagogia coerente com a natureza humana e as potencialidades da espécie e passou a valorizar as potencialidades individuais dos alunos, criando a necessidade de procedimentos

psicométricos, desviando a atenção dos processos exclusivamente pedagógicos, para se fixar no aluno e suas supostas deficiências.

Durante décadas justificaram-se dificuldades de aprendizagem como questões exclusivas da criança, da família e ainda da sua condição socioeconômica. Para tanto se baseavam na Teoria da Carência Cultural, oriunda dos Estados Unidos nos anos de 1970, orientada para as crianças pobres e negras que não logravam êxito nos estudos e fracassavam na escola. (FACCI e SOUZA, 2011)

Segundo essa Teoria da Carência Cultural, o baixo desempenho escolar se deve, em parte, pela deficiência alimentar da criança, que pode ser causa de várias outras patologias. Esse argumento, conforme se constata nas assinalações de Moysés e Collares (2011), enseja uma progressiva ocupação desse espaço pela medicina e indústria farmacêutica, patologizando e medicalizando em processos educativos. Esse quadro sinaliza o tamanho do desafio a ser enfrentado pelo Psicólogo Educacional Escolar que, por vezes, recebe os alunos rotulados e estigmatizados com o pré-diagnóstico por parte dos profissionais da escola.

Nos anos de 1980 os trabalhos de Patto (1987) criticam a visão reducionista e desconectada do contexto escolar, a forma individualizada e psicologizante de atuação da Psicologia Educacional/Escolar. A compreensão das dificuldades de aprendizagem com a análise histórico-crítica, compreendendo o sistema educacional – a escola, a partir das relações institucionais e suas raízes sócio-históricas, político-econômicas, pedagógicas e relacionais, abriu-se um largo campo de pesquisa e atuação profissional. (FACCI e SOUZA, 2011).

Segundo essa nova visão, atuações de viés crítico-preventivo deverão privilegiar o processo de escolarização em vez dos problemas e dificuldades de aprendizagem, alterando o foco da análise individual para o conjunto dos fatores intraescolares para as relações institucionais, familiares, históricas, psicológicas e pedagógicas da rotina escolar. Todos os atores escolares são provocados como corresponsáveis e protagonistas do processo educativo, autônomos na ressignificação de concepções que produzem mudança e emancipam.

2.2 Práticas Tradicionais e Práticas Emergentes na Atuação do PEE

Dentre as diversas atividades que um psicólogo pode exercer no contexto educacional/escolar predominam as classificadas como tradicionais e outras consideradas emergentes. Naquelas, são contempladas ações psicoeducativas, focadas no indivíduo, caracterizadas pelas ações de avaliação, diagnóstico e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação vocacional; orientação sexual; formação e orientação a professores e, por fim, elaboração de projetos educativos com objetivos específicos (MARTINEZ, 2007).

As funções emergentes abrangem ações que valorizam e ressaltam o manejo das habilidades sociais recomendadas por Santos (2004), através das interações sociais de um trabalho essencialmente interdisciplinar. Nesse conjunto de atividades, Martinez (2007) dá relevo à: a) assessoria na elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica da escola; b) assessoria e participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e de avaliação dos resultados do trabalho docente; c) contribuição para formação técnica e para a coesão da equipe de direção pedagógica; d) realização da análise institucional; e) coordenação de disciplinas e oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; f) caracterização da população estudantil; g) realização de pesquisas, visando o aprimoramento do processo educativo e, por fim, h) facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implantação de políticas públicas.

As dificuldades inerentes à inserção do profissional da psicologia no cenário escolar são ressaltadas em Correia (2004). Essa autora sugere que em primeiro lugar, o profissional deve aprofundar saberes a respeito da aquisição e construção do conhecimento. Em segundo lugar, usar toda a habilidade para se inserir como parceiros, jamais como avaliadores de condutas indevidas em terceiro, reconhecer a vital importância das contribuições dos atores escolares e, quarto, conquistar a participação e o compromisso destes para um programa de mudança.

Dessa forma, atuar no processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-preventiva significa considerar de forma mais abrangente o contexto e a rede de relações que compõem o quadro da queixa escolar. Isso implica desenvolver ações voltadas aos professores, gestores e demais técnicos da área educativa, alcançando todo o corpo funcional

da escola, bem como ações direcionadas aos pais e aos alunos, no sentido de ressignificar concepções acerca do processo ensino-aprendizagem, das relações interpessoais. Essa forma de atuação busca tornar corresponsáveis todos os atores envolvidos no processo, fazendo-os agentes da mudança na evolução do conhecimento e desenvolvimento das futuras gerações, estreitando, por conseguinte, as relações família e escola.

Em auxílio à reflexão sobre as concepções e práticas relacionadas à queixa escolar e vivenciadas no estágio supervisionado, na próxima sessão passamos a considerar o posicionamento de pesquisadores do assunto e seu acompanhamento utilizando os Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção - PAIQUE.

2.3 Considerando a Queixa Escolar Instrumentalizada no PAIQUE

Segundo Neves (2011), são diversas as denominações atribuídas ao fenômeno educacional/escolar, que ocorre no sistema regular de ensino relacionado ao não aproveitamento/rendimento na aprendizagem dos alunos. As pesquisadoras Aguiar e Almeida (1995. Apud Neves, 2011) realizaram estudos discutindo e defendendo diferenciações conceituais teórico-metodológicas específicas aos termos utilizados. A indiferenciação permanece, segundo a autora, acrescida da expressão “queixas escolares”, também usadas como sinônimo das demais.

Assim, “Problemas de Aprendizagem”, “Distúrbios de Aprendizagem” e “Fracasso escolar” são categorias de conceitos que sustentam e baseiam o encaminhamento de centenas de crianças às clínicas psicológicas para tratamento e se configuram consenso entre autores como multideterminação e complexidade da Queixa Escolar . (MARINHO-ARAUJO, 2014. MACHADO, 2011. SOUZA et al. 2014).

Essas conceituações arrastam e mascaram uma vasta lista de outros elementos intervenientes que agem em conjunto de forma objetiva e subjetiva. Reforçam concepções e crenças e interferem afetivamente em comportamentos e atitudes de professores e alunos, gestores e pais, forçando legitimidade ao baixo desempenho na aprendizagem. Nesse quesito recebe a crítica de Souza (1997), que constatou em pesquisa que são poucos os encaminhamentos - mais precisamente 5,8% dos casos pesquisados - cujos professores foram chamados a participar do processo de atendimento dos seus alunos. Esses casos receberam um olhar diferenciado, extrapolaram o habitual modelo de entrevista e anamnese,

encaminhamento à psicoterapia e orientação aos pais. A crítica se destina aos 94,2% que aportaram na saúde pública, nas mãos de profissionais que muitas vezes não tiveram acesso aos dados da produção e constituição da demanda pelo atendimento.

Ressalta-se que as dificuldades de aprendizagem manifestadas no aluno são vistas por Neves & Almeida (2003) como questão central de convergência do sofrimento de todos os envolvidos – alunos, professores e pais - sendo esta uma das dimensões que as autoras insistem em reforçar para que os psicólogos empreguem esforços na superação das práticas clínicas onde consideram como problema individual do aluno ou da família e olhem para as situações específicas do ambiente pedagógico.

No modelo organizado em três níveis de atuação, representados pela escola, família e aluno, como sugerido pelo PAIQUE, Neves (2011) promove uma inversão no trato da queixa escolar, cuja atuação tradicional centrava-se de forma exclusiva no aluno. O novo modelo sugere que o procedimento de avaliação por parte do psicólogo se inicie com os profissionais de educação, sendo os professores importantes atores desse processo. Recomenda ao psicólogo escolar prontidão para saber ouvir suas histórias e especificidades com vistas a conquistar espaço para trabalhar em equipe. A autora alerta que nesse nível devem ser discutidos os determinantes sociopolíticos e econômicos que interferem no desempenho escolar dos alunos, além dos aspectos subjetivos e a passagem para outro nível de atuação só será demandada caso seja necessária, como também não exclui a atuação no nível precedente.

O modelo acima descrito reforça a atuação da escola e privilegia a intervenção institucional escolar. Destaca o início da atuação do psicólogo escolar com professores e demais profissionais e filia-se a correntes de valorização da autonomia do professor e orienta realização de atividades de natureza institucional e preventiva

Possibilitar acesso universal e igualitário através de ações e intervenções que fortaleçam o compromisso e a função social da escola, disseminando e expandindo a visão de mundo, potencializando habilidades e produzindo conhecimentos e empoderamento de maneira articulada, poderá contribuir promover e/ou recuperar a saúde e qualidade de vida dos atores da escola pública, considerados os mais fragilizados. Seja de forma proativa e/ou preventivamente, ressignificar as concepções e a vivência, considerada como o movimento histórico, resulta na reelaboração de sentidos que conforme Souza (2014), a vivência revela o

sujeito com sua identidade, motivações e afetos e ainda as interrelações de como influencia e se deixa influenciar pelo meio.

A relação de interdependência entre Educação e Psicologia é consenso entre os estudiosos, embora a presença desta na rede pública de ensino ainda esteja distante do desejável e aceitável em quantidade e qualidade (ANTUNES, 2008. MARTINEZ, 2007. SOUZA, 1996. SOUZA & ROCHA, 2011). Entretanto, o rumo tomado por esse casamento de duas grandes áreas da ciência ainda se encontra marcado por rupturas e questionamentos de cunho epistemológico, metodológico e de aplicação (MARINHO-ARAÚJO, 2014). Destarte, o resultado dessa aproximação ainda é uma construção em permanente edificação e valorização voltada para Ciência do campo Humanidades. Antunes (2008), Facci e Souza (2011) ressaltando essa proximidade, sobretudo nas mediações da Psicologia com as teorias do conhecimento, reforçam o complexo campo de estudo dessas respectivas áreas como algo que acompanha a própria história do pensamento humano.

As pesquisadoras Facci e Souza (2011) ainda alertam para os novos matizes que se apresentam nos dias atuais. São visões de mundo e de homem que explicam o fracasso escolar, mescladas em concepções histórico-críticas, higienistas e medicalizantes. Contestam a Teoria da Carência Cultural como fator justificante para o não aprendizado, como também as referências à disfunção cerebral mínima, que evoluiu para disfunções neurológicas com um longo repertório de distúrbios que se reportam diretamente à área da educação e aquisição e construção do conhecimento.

Por fim, a discussão sobre as concepções de queixa escolar deve fazer parte do cotidiano da escola como forma de promoção da conscientização, emancipação e mudanças. Além disso, deve atuar, ainda, como prevenção à construção de estereótipos e culpabilização do aluno ou da família ou mesmo do professor pelo insucesso escolar. Deve, também, evitar concepções ideológicas e naturalizantes que justifiquem diferenças não só de classe social, mas também individuais, abrindo espaço à intolerância, discriminação e outras formas de exclusão, que rotulam, estigmatizam e impedem o desenvolvimento saudável do aluno.

3 MÉTODO

O estágio foi realizado no período de Fevereiro a Julho de 2015, durante o décimo e último período da graduação e teve como campo uma Escola Pública de Ensino Fundamental na cidade de Campina Grande PB. As intervenções ocorreram às terças, quartas e quintas-feiras, no turno da tarde, por solicitação da escola. A opção de três dias consecutivos foi negociada e propositadamente evitaram-se intervalos, como suposição de um maior aproveitamento nas intervenções quando realizadas em dias sequenciais. Foram canalizadas vinte horas semanais, tendo sido doze horas para atividades na instituição e oito horas nos encontros regulares para supervisão e acompanhamento teórico-prático, discussão, orientação e reavaliação das atividades desenvolvidas na escola, perfazendo duzentas e quarenta e cinco horas no total.

A proposta e demais documentos exigidos legalmente como partes integrantes do estágio supervisionado foram apresentados e entregues à equipe diretiva da escola, atendendo exigência do currículo obrigatório da graduação em Psicologia. Não se verificou nesse caso a necessidade da coleta de assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes, por não se tratar de uma pesquisa e sim de estágio previamente autorizado e reconhecido por ambas as instituições. Entretanto, os participantes envolvidos neste relato o fizeram de forma voluntária e os demais preceitos éticos da profissão foram respeitados

O local do estágio fez parte de uma etapa antecedente à elaboração da proposta. Foram realizados no decurso da graduação, diversos trabalhos pertinentes à Prática Pedagógica e à Psicologia Educacional/Escolar, na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Campina Grande e aqui referenciada como campo do estágio. Dentre as demandas colocadas pela diretora nos trabalhos anteriormente desenvolvidos naquela escola, se sobressaíram as dificuldades de aprendizagem e o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, suscitando abertura de espaço para realização de futuras atividades que vieram se concretizar nesse estágio.

Delineou-se como objetivo geral do estágio, observar, compreender e refletir a formação e concepções da queixa escolar sem que houvesse a isenção no atuar e no intervir na superação e prevenção da sua produção, utilizando-se a perspectiva da Psicologia Crítica. Tomou-se como referência procedimental para a execução desse trabalho, a metodologia

expressa no PAIQUE – Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (NEVES, 2011), respeitando-se as adaptações contextuais que se fizessem necessárias com a utilização da técnica da observação participante, que supõe interação entre o observador/observado.

3.1 Caracterização do Campo de Estágio

3.1.1 Institucional

A Escola Municipal acolhedora desse estágio é reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura e integra a Rede Oficial de Ensino, voltada ao ensino fundamental básico. Encontra-se localizada em Campina Grande – PB, em um bairro considerado nobre pelos moradores da cidade. A localização é bem servida de grandes áreas de lazer e esportes, pequenas e grandes lojas de comércio, dois shoppings, bancos, igrejas de diversas denominações religiosas, linhas de ônibus, etc. Como toda grande área urbana de classe média alta, se avizinha de um extenso bairro no qual reside a maior quantidade de alunos da escola. Bairro este geograficamente amplo e de alta densidade demográfica, conhecido pelo alto índice de violência e tráfico de drogas, caracterizado como comunidade de baixa renda, conforme ressalta o Projeto Político Pedagógico (PPP) revisado e atualizado em 2014. As famílias são formadas por pais com pouca escolaridade e que trabalham em sua maioria em empregos informais[...]. 55% dos pais recebem o salário mínimo e 45% menos que o salário mínimo. Estes dependem do Programa Bolsa Família instituído pelo governo federal para as famílias com renda per capita inferior a 100 reais. Tais informações foram coletadas a partir do PPP.

A finalidade desde sua origem é o ensino fundamental, atendendo nos turnos da manhã e tarde a Educação Infantil, nas modalidades Pré-Escolar I e II; Ensino Fundamental, 1º ciclo (inicial, intermediário e final) e 2º ciclo (inicial e final) e Programa Mais Educação com as Oficinas de Letramento, Atletismo, Capoeira, Dança, Judô Ambientes e redes sociais. No turno da noite oferece Educação de Jovens e Adultos- EJA (ANOS INICIAIS).

3.1.2 Instalações Físicas

A estrutura física está adequada ao funcionamento das atividades escolares, tomando como parâmetro as demais escolas locais que compõem a Rede Oficial. Desde sua instalação

já passou por várias reformas para se ajustar às demandas do seu público a cada momento histórico e como também aos programas e projetos da Secretaria de Educação.

As salas da educação infantil contam com banheiros adequados àquela idade. Ao todo a escola dispõe de sete salas de aula, salas de oficinas, sala dos professores, uma de Atendimento Educacional Especializado(AEE), pátios para recreio e lazer, quadra esportiva, auditório, secretaria, banheiros feminino e masculino para funcionários, cantina, refeitório amplo e arejado, etc. Dispõe, ainda, de uma biblioteca e de um laboratório de informática, equipados com mobiliário, livros e equipamentos compatíveis e adequados à finalidade a que se destinam. No entanto, ambos estão sem funcionar por falta de profissionais capacitados.

3.1.3 Corpo Funcional

O funcionamento da gestão com seus respectivos expedientes de efetivo trabalho na escola são assim estruturados: A diretora, diariamente no turno da tarde a partir das 13 horas, presente até o final do expediente da EJA, no turno da noite. A vice-diretora exerce suas atividades rotineiramente no turno da manhã. A coordenadora pedagógica atua durante quatro dias da semana, somente à tarde e uma supervisora pedagógica, em exercício uma vez por semana, também à tarde. Destaca-se que todas são graduadas e portadoras de título na área de educação. Outro dado relevante se trata do mandato de gestão da diretora e sua vice, ambas cumprindo o segundo mandato, que são de dois anos e se encerram no final deste ano letivo.

Os docentes em sala de aula são sete pela manhã, sete à tarde e quatro à noite. Um professor de educação física para os turnos da manhã e tarde, uma profissional na sala de AEE no turno da manhã. Um capoeirista uma vez por semana, também nos dois turnos.

Além do quadro funcional acima descrito, a escola ainda possui os seguintes técnicos: Uma psicóloga, diariamente no turno da manhã. Duas professoras que se encontram afastadas de atividades em sala de aula, mas atuam no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem e são conhecidas como “professora de reforço”. Os encaminhamentos são esporádicos e realizados pelas professoras durante o expediente normal das aulas. Uma secretária com expediente diário das 08:00 às 15:00 horas.

A equipe de apoio é composta por dois porteiros, três funcionários para serviços gerais e duas merendeiras, com duas auxiliares, todos distribuídos ao longo dos dois expedientes.

3.2 Caracterização das Questões Teórico-metodológicas

Orientar-se pelo processo proposto por Neves (2011) designado de PAIQUE, adotado em outras localidades, isto é, validado em diferentes regiões do Brasil, foi uma alternativa de enfrentamento ao modo tradicional de avaliar, tratar e superar situações de QE.

Desde 2003 este modelo de tratamento da QE tem inspirado as atuações de Psicólogos Educacionais, que anseiam mudanças. No Distrito Federal foi acompanhado e discutido sistematicamente através de atividades de extensão, executadas pela Universidade de Brasília em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, assim como em programa de formação continuada promovido por aquela mesma Secretaria.

Nesse estágio estruturou-se as ações em três instâncias de atuação, denominadas de níveis, com forte ênfase no conjunto do próprio nível e não nos procedimentos a serem desenvolvidos.

As ações se iniciaram com a escola e os profissionais da educação, pelo caráter institucional e ocorreram na dinâmica escolar, sendo o professor principal personagem nesse processo e, portanto, tornou-se urgente estabelecer uma parceria e relação de apoio nesse nível. As recomendações no PAIQUE estimulam a escuta ao professor, a análise da história da escola e análise dos documentos, medidas que conduziram a estagiária a uma aproximação, conhecimento e estabelecimento de vínculos com seu objeto de trabalho. A família é o segundo nível de intervenção. O PEE só deve passar para esse nível quando se esgotarem os recursos no nível antecedente, com o alerta para avaliar se a família pode mesmo oferecer apoio e esclarecimentos à escola. Nesse trabalho a intervenção na família se tratou de um reforço ao estreitamento do vínculo família-escola, a pedido da escola, além de encontros casuais na entrada e saída das crianças na escola.

Nesse nível, o nível do aluno, o PEE só deve intervir em último caso e atuar dentro da rotina da escola. Deve situar-se numa postura psicológico-educativa e não pode abrir mão de conhecer a versão do aluno sobre a queixa que recai sobre ele e seu histórico escolar. As atividades desenvolvidas nesse estágio junto a esse nível foram realizadas em grupo e priorizaram discussões e reflexões sobre o significado da escola e as relações com os pares e professores.

4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR NÍVEL DE ATUAÇÃO E DISCUSSÕES

Relata-se nesse título as ações desenvolvidas e vivenciadas no cotidiano da escola com o olhar crítico da Psicologia Educacional Escolar. Tais ações foram guiadas pelo objetivo de observar, refletir e compreender as concepções e as práticas dos atores escolares frente à produção da Queixa Escolar. Ressalta-se que a convivência cotidiana tanto a partir de ações estruturadas quanto em situações de informalidade junto aos diferentes atores escolares, a gestão, professores, família e os alunos, se revelou como um espaço de intenso aprendizado no compartilhamento de experiências e conhecimento nesses três níveis de intervenção – escola, família e alunos.

Priorizou-se o conhecimento da formação da queixa, a partir do demandante, nas ocorrências de retirada da sala de aula, do aluno considerado pelo professor, como “aluno problema” e encaminhando-o à Diretoria. Diante de tal comportamento reiterado sobre os alunos, considerados pelos professores como problemáticos, a diretora pedia auxílio à estagiária para auxiliá-la a mediar o conflito entre professor/aluno. Adotou-se a orientação do PAIQUE de atrelar a avaliação da queixa ao efetivo contato com o/a professor(a), para identificar o que o/a mesmo(a) conhece do aluno encaminhado e quais ações já foram desencadeadas. (NEVES, 2011).

Ainda conforme a referida autora, dar voz ao professor, numa postura de quem deseja conhecer os argumentos do outro, demonstra o reconhecimento do lugar e da importância que ele ocupa na instituição, oportunizando a reconstrução do contexto do encaminhamento, buscando-se com isso, saber qual a expectativa dele sobre o trabalho do psicólogo educacional escolar e conhecer a história do aluno. Cria-se assim a possibilidade de se ampliar a problematização sobre o que motivou o encaminhamento para melhor se compreender a formação de conceitos que geram suas concepções sobre queixa escolar. Problematizar os motivos na origem da queixa propiciava discussão, resignificação e leitura das concepções e informações, além de favorecer a identificação e mobilização do potencial que direcionem para uma mudança.

A técnica da observação participante contribuiu para a consecução do objetivo da proposta de estágio, isso foi constatado através da receptividade e aceitação da presença da estagiária na rotina e eventos pedagógicos, o que possibilitou um relativo alcance na

dinâmica e no funcionamento da escola e nos processos que envolvem o ensino-aprendizagem. Essa relativização do alcance da atuação da estagiária se explica, porque há situações na rotina escolar, que são exclusivas e privativas do corpo efetivo da instituição. Na condição de estagiária, algumas vezes foi prudente abster-se, reconhecendo se tratar de assunto reservado ao segmento efetivo com vínculo institucional, sem, contudo, deixar de intervir quando expressamente demandada pelos envolvidos ou quando as condições favoreciam. Essa característica permitiu acesso permanente a variados espaços de troca e compartilhamento de conhecimentos e rotinas educacionais.

No que se refere às atividades do estágio, faz-se necessário situá-las no tempo e no espaço para uma melhor compreensão do seu desenvolvimento. Podem-se distinguir dois momentos no seu decurso, que determinaram a fluência dialética da Psicologia Educacional Escolar com a rotina da escola. No primeiro momento, considerado essencial para o conhecimento holístico da dinâmica escolar, foram priorizadas ações voltadas à gestão, incluindo a supervisão e a coordenação. O momento seguinte teve como foco os professores, familiares, e alunos. É oportuno acrescentar que o relato dessa experiência, a seguir descrito, respeitou a cronologia das ações, porque como recomendado em Neves (2011), a sequência das intervenções devem acontecer em níveis de atuação. No primeiro nível, a escola, com a escuta ao professor e demais profissionais da educação, análise da história escolar e dos documentos da escola. No segundo nível, a família deve ser chamada, caso se tenham esgotado os recursos de solução no nível antecedente. O terceiro nível deve ter como foco o aluno, em caso de inconclusividade nos dois níveis anteriores.

4.1 Intervenções no Primeiro Nível de Atuação: A Escola

Iniciar o processo de entendimento da QE pela escola fundamenta-se no entendimento de que o desenvolvimento humano é resultado de uma construção histórico-social e, segundo Neves (2011), nesse nível de atuação o PEE deve colocar em prática três grandes ações, quais sejam: a escuta aos profissionais da escola com prioridade ao professor, efetuar a análise da história escolar do aluno e a análise dos documentos da escola. Tais ações demandaram da estagiária a conquista da confiança e credibilidade no seu trabalho por parte da equipe gestora, para que lhe fosse permitido o acesso referenciado a todos os ambientes, físicos, pedagógicos e relacionais.

4.1.1 Com a Gestão

A atuação com a gestão foi considerada como fase de conhecimento do campo de estágio e abertura de espaços e possibilidades na instituição, por isso foi priorizado como necessário estreitar as relações que se desdobrariam em novas oportunidades. Esse segmento compreende a diretora, a vice-diretora, a supervisora e a coordenadora pedagógica. É relevante informar que no turno de realização do estágio, ou seja, no turno da tarde, a equipe diretiva é composta pela diretora e a coordenadora. A supervisora pedagógica se fazia presente em um dia da semana. Portanto, no turno da tarde contava-se com duas profissionais de direção.

À diretora recaíam as demandas administrativas propriamente ditas, como a comunicação institucional, resolução de assuntos burocráticos internos e externos, atendimento às exigências legais da SEDUC, dotação e provimento de recurso para funcionamento da escola, seja pessoal, técnico, professores, merenda, etc. Não obstante às intensas demandas, estava em constante disponibilidade para intervir nas situações de QE. À Orientadora Pedagógica cabia receber as demandas dos professores queixosos dos “alunos problemáticos” e proceder ao encaminhamento de resoluções de conflitos. Ressalta-se que ambas as gestoras demonstravam prontidão e adotavam como prioridade o recebimento, tratamento e encaminhamento dessas solicitações. Repetidas queixas diariamente eram demandadas pelos professores, seguidas do encaminhamento dos respectivos alunos envolvidos à Diretoria.

Foi nesse espaço entre a reclamação apresentada pela professora e encaminhamento do aluno à Diretoria que a estagiária interviu. Procurando evitar julgamentos *a priori* da QE apresentada, passou a ouvir da professora a sua versão. Nessa escuta, problematizava suas concepções, discutia suas demandas e necessidades. Em alguns casos foi possível perceber a professora mudar do lugar de quem acusava para desvelar seu próprio mal-estar e sofrimento, com questionamentos sobre as escolhas realizadas, sua prática, angústias e desejos (ALMEIDA, 2000). O local que abrigava a escuta, via de regra, era a mesa da diretora, quase sempre com presença da professora queixosa, desde que houvesse quem a substituísse em sala de aula. Dependendo da quantidade de alunos envolvidos na QE, utilizava-se a sala dos professores, por se tratar de um espaço maior.

O procedimento acima descrito foi bem aceito pela diretora e orientadora pedagógica, que passaram a convidar a estagiária para auxiliá-las como mediadora nas situações de QE, em turno diferente do seu expediente e/ou em dias da semana fora do seu horário normal de estágio, desde que a demanda fosse possível ser agendada.

4.1.2. Com os Professores

O processo de apropriação/produção do conhecimento e desenvolvimento por parte do aluno está vinculado às ações originadas no professor que tem extrema importância mediadora. De acordo com o PAIQUE, este é o segmento de maior importância e por onde se inicia os procedimentos de avaliação das QE. Ao priorizar a escuta aos professores o PEE vai favorecer a livre circulação dos discursos e o estabelecimento de vínculos, acolher e ouvir sua demanda, ampliar a problematização dos encaminhamentos, inteirar-se do trabalho do professor, reconhecendo os limites e impossibilidades da prática pedagógica.

Conforme recomenda MACHADO(2012), ao mencionar que a psicologia precisa promover “brechas” para uma atuação junto aos atores escolares e criar formas de se aproximar desse território, pode-se dizer que no contexto do estágio foi insistente a procura por espaços e por brechas de tempo no dia-a-dia dos professores com o intuito de alcançá-los. No entanto, as oportunidades encontradas para aproximação da Psicologia com a Prática Pedagógica foram os repetidos encontros diários na sala dos professores. Habitar aquele espaço se tratava de singularizar a aproximação para o estabelecimento de vínculo. A presença naquele ambiente possibilitou a estagiária ter acesso a relatos significativos dos docentes sobre as queixas por eles produzidas, sobre as concepções e expectativas frente a este fenômeno e permitiu também ouvir e compreender as histórias e especificidades de cada um em particular. Além disso, tornou-se possível, ainda, conhecer suas angústias e frustrações compartilhadas no grupo para o enfrentamento das condições adversas que a profissão lhes coloca. Não se tratou a escuta aos professores como atendimentos terapêuticos individuais, uma vez que ocorreram na sala da Diretoria, mas como oportunidades de extravasamento e compartilhamento com seus pares.

Foi possível se aproximar do inter-relacionamento na equipe através da circulação discursiva que se estabelecia diariamente. Estes encontros aconteciam no horário em que os alunos gozavam o recreio ou em salas de aula, juntamente com os alunos. Ocorreram, também, em eventos extraordinários, que se revelaram como oportunidades para conversas em grupo. Nessas ocasiões os professores se agrupavam e a estagiária procurava se aproximar buscando o reforço do vínculo.

O momento da sala dos professores era considerado e resguardado como a hora do relaxamento. Procuravam se distanciar dos assuntos relativos ao trabalho, mas quase sempre

ficava só na intenção, pois bastava uma professora começar a falar do que ocorrera em sua sala de aula para as demais sentirem-se motivadas a apresentarem a sua novidade do dia. Traziam queixas de um ou outro aluno, mas traziam também as novidades e os progressos alcançados pelos alunos na realização das tarefas e na evolução do desenvolvimento e aquisição do conhecimento pelo aprendizado. Foi a partir desses encontros e de outros momentos inclusive com os alunos, que surgiu a ideia das intervenções sequenciais nas salas do segundo ao quinto ano fundamental, direcionadas a professores e alunos.

Procurava-se respeitar o paradigma de que naquele espaço, na hora da merenda, não eram oportunos, “*assuntos relativos ao trabalho*”, como se trabalho representasse insatisfação, mas também não se desprezavam as oportunidades abertas pelos próprios professores quando traziam os referidos temas e, algumas vezes de acordo com o questionamento e a problematização levantada, a estagiária socializava a resposta com base nos conhecimentos teóricos da Psicologia Educacional /Escolar. Pode-se mencionar o exemplo de uma professora que atribuía diagnósticos de distúrbios e transtornos a seus alunos utilizando-se de variados rótulos e, nessa circunstância, a estagiária, partindo de outros parâmetros, como o respeito aos diferentes, buscava promover a ressignificação de tal discurso e incentivava uma discussão sobre o tema, como oportunidade de aprendizado e crescimento.

Na verdade, a inserção da estagiária na sala dos professores tinha um objetivo claro de conseguir um tempo e espaço exclusivos e dedicados ao segmento dos docentes, já que os mesmos apontavam dificuldades de disponibilizar outro momento para participarem de intervenções mais estruturadas. Todos os professores da escola exercem suas atividades nos dois expedientes, embora em escolas diferentes, com exceção daquelas que exercem os dois turnos de trabalho ali naquela escola, o que torna a situação mais amena. Mas no caso de uma professora que atua pela manhã em uma cidade vizinha e sai daquela escola às pressas para atender o segundo turno nessa, pode-se verificar muita ansiedade pela necessidade de conseguir dar conta, pelo menos do essencial: a sala de aula.

Estava-se diante de situações que nos lembra Machado (2012), ao demonstrar a importância de abrir brechas para a Psicologia na escola. Então, diante de toda essa correria, procurou-se potencializar os momentos “sala dos professores”, com a troca de conhecimento e diálogos favoráveis a mudança. Procurou-se ainda sensibilizar e envolver os professores na

superação das dificuldades. Estimulou-se o enfrentamento através do potencial de ação que cada um tem consigo em prol da melhoria do ensino-aprendizagem.

Da sala dos professores ouvia-se repetidamente sobre o sentimento de insatisfação vivenciado pelo grupo. Eram queixas sobre a indisciplina e a dificuldade de exercer a prática pedagógica em sala de aula. E dos alunos vinha a interrogação do sentido da escola. Mas antes de intervir no nobre espaço da sala de aula, ocorreu o encontro com os pais, conforme será discutido em outro ponto seguinte.

4.1.3 Com Demais Profissionais da Escola

Havia na proposta inicial a realização de encontros pontuais com todos os atores escolares, incluindo-se os funcionários de áreas técnicas e os de apoio. Tais encontros não ocorreram de forma sistemática, mas as conversas informais foram oportunidades para a troca de experiência e conhecimento e sempre que havia espaço de tempo os questionamentos avaliativos integravam parte do discurso. Nesse sentido os encontros ocasionais com os segmentos de apoio foram valorizados como circunstâncias favoráveis ao conhecimento da dinâmica e rotina da escola e ocorreram de forma mais acentuada com o porteiro, a merendeira e sua assistente e um auxiliar de serviços gerais que permanecia na escola até o final do expediente da tarde. Cada encontro transformou-se em oportunidade de avaliação e entendimento da demanda por parte dos funcionários e de aprendizado para a estagiária sobre o comportamento geral dos alunos.

4.2 Intervenções no Segundo Nível de Atuação: A Família

Em situações de QE, a atuação nesse nível, segundo o PAIQUE, deve ocorrer quando se esgotarem os recursos no nível antecedente, com o alerta de que o PEE deve avaliar se a família pode oferecer apoio e esclarecimentos à escola. A intervenção a seguir relatada, para a qual a estagiária foi convidada a realizar, se tratou de um reforço ao estreitamento do vínculo família-escola, incluída nas comemorações do mês de maio, reverenciando o dia das mães.

Na primeira semana do mês de Maio a escola celebra a Semana do Aconchego, que culmina com as comemorações do dia das mães. Dentro dessa programação foi destinado um encontro da estagiária com os familiares. O evento foi amplamente divulgado através de cartazes na escola, convite enviado por intermédio dos alunos e recados às famílias durante a semana, com o título “Oficina do Afeto”. Este tema foi decidido com os profissionais da escola entre os

quais houve o consenso de que uma Palestra Participativa sobre afetividade, nomeada de “Oficina do Afeto” seria bem apropriada para o momento. Seria oportuno para se reforçar essa dimensão na relação familiar e escola/comunidade, além de funcionar como construtiva ao pré-requisito para o aprendizado e desenvolvimento da criança.

Deste modo, a Oficina do Afeto ocorreu no auditório, às 18 horas, com a presença de aproximadamente 80 familiares, entre mães e pais, avós, irmãos e outros responsáveis. Foi uma exposição dialogada, com apoio de data show, com duração de uma hora sobre o tema Afetividade. Desenvolveu-se intercalando-se na fala algumas provocações para o público se sentir estimulado a se manifestar sobre o tema. Foi uma estratégia que teve boa aceitação e funcionou como um termômetro sobre a receptividade e também para avaliar a compreensão do que estava sendo abordado. De acordo com a incidência de manifestações, a estagiária dosava o tempo de discussão. Deteve-se mais em alguns slides e em outros teceu apenas breves comentários, de acordo com o nível de atenção, interesse e participação do grupo ali presente. Procurou-se reforçar a afetividade no cotidiano, nas relações dos afazeres domésticos. Incentivou-se o diálogo franco e de forma envolvente com o filho. Perguntou-se o quanto a presença afetiva da mãe repercutirá na vida do filho. Ocorreram diversas participações, com sentidos diversos.

Ao final perguntou-se se tinham recebido como “um puxão de orelha”, ao que responderam que não. Comentaram que foi “bela palestra”, “muito boa”, que “o assunto foi muito bom”. Após a avaliação e agradecimentos da escola e das famílias, surgiu uma pergunta a respeito da estagiária, que em um minuto foi respondida com uma breve narrativa da sua história pessoal. Nesse último instante, se estabeleceu um clima de empatia e identificação plateia-apresentadora, pela familiaridade e proximidade da micro narrativa histórico-pessoal com as histórias de muitas mães ali presentes. Algumas começaram a fazer paralelos e comparações com suas próprias histórias. Na sequência foi servido um lanche para as mães.

Essa palestra participativa foi um momento de discussão e troca de experiências. Procurou-se levar a mensagem, encomendada insistentemente pelas professoras, de que as mães necessitam se aproximar e conversar mais com o filho e com a escola. O ideal seria a colaboração e participação da família em todo o processo de escolarização dos filhos, sem criar uma relação de dependência entre ela e a escola, visto que existem diversos arranjos de constituição familiar e o PEE deve estar atento às singularidades familiares ali presentes,

porque o trabalho necessita ser realizado e preferivelmente na escola, com as crianças (NEVES, 2011), cujas intervenções se relatam a seguir.

4.3 Intervenções no Terceiro Nível de Atuação: O Aluno

Nesse nível o PEE atua diretamente com o(os) aluno(s) e, por se realizar na escola, deve situar-se numa postura psicológico-educativa e não pode abrir mão de conhecer a versão do aluno sobre a queixa que recai sobre ele e seu histórico escolar. De acordo com Neves (2011) as atividades, sejam elas avaliativas ou interventivas, fica a critério do PEE realizar individualmente ou em grupo. Um detalhe de destaque no PAIQUE demonstra que estudos apontaram que os psicólogos escolares que se utilizaram desse recurso para avaliação e acompanhamento de QE, *“apenas 24% dos alunos encaminhados, em situação de queixa, necessitaram chegar a esse nível”*.

Em conversas informais com os adolescentes do quinto ano, sentiu-se a necessidade de se reforçar os significados da escola, oportunizando um estreitamento das relações. Não se tratava de reforço individual, mas uma atuação coletiva, turma a turma. Aliado àquelas queixas ouvidas na sala dos professores sobre a falta de disciplina e comportamentos difíceis, preparou-se uma sequência de temas encadeados, com intervalos de uma semana entre uma e outra intervenção. Cada turma teria um encontro semanal. Este interstício foi pensado como um espaço de tempo necessário para elaboração das reflexões e discussões encaminhadas no grupo/sala. Portanto realizaram-se dezesseis encontros, com quatro turmas diferentes. Sendo um encontro por semana com cada turma. Na semana seguinte se repetia o encontro com nova temática, que dava continuidade a abordagem da semana anterior.

As professoras antecipadamente acertaram o dia da semana e o respectivo horário destinado para a atividade. Os temas sugeridos em consenso com os professores foram: O sentido da escola; A relação Professor-aluno; O comportamento em sala de Aula; O contrato. Foram apresentados nessa ordem e um tema por semana para cada turma. Pediu-se a presença da professora, dizendo que a sua colaboração seria importante. No decurso das atividades elas procuravam atuar calando a turma, pedindo silêncio e se viam contrariadas quando lhes era dito, pela estagiária, que a proposta é que eles se manifestassem.

Todos os encontros eram dialogados e conduzidos com perguntas dirigidas aos alunos ou à professora. Era preciso incluir a professora e que ela se visse incluída. Para tanto eram feitas

perguntas como: “Porque obedecer à Professora?”, ou “Todos obedecem à professora?”. Havia muitas manifestações simultâneas. Se estabelecia o debate entre professora, alunos e estagiária. Já sobre o sentido da escola, iniciava-se com perguntas e deixava-se que eles encontrassem as respostas e se situassem como aluno, estudante, criança, sujeito ativo nesse universo de afetividade com o ambiente escolar e a importância dessa relação. Alguns mostravam-se ansiosos por falar. Era preciso lembrá-los do respeito ao outro, para socialização das respostas. Ouvir as respostas dos colegas era coisa complicada para eles, pois todos queriam falar ao mesmo tempo.

Na ocasião, quando a professora entrevistava utilizando o recurso da “lei do silêncio”, procurava-se mais uma vez deixar claro para ela que a intenção era justamente essa: eles falarem. Só que se necessitava colocar certa organização na forma de manifestação. Uma dose de tolerância e autocontrole seria suficiente para o manejo da situação, mas o mais importante era deixar que se expressassem. E foi uma revelação observar o quanto os alunos tem a dizer. A produção dos discursos foi acalorada, com discussões entre eles, a estagiária e a professora, em intenso processo interrelacional.

Os encontros semanais evoluíram com os temas sequenciais. A metodologia era começar um encontro retomando as discussões do último, já que estavam inter-relacionados. A participação da professora em sala tornava as intervenções mais proveitosas. Ela, que detém grande conhecimento do público e vice-versa, fazia seus apertes nas discussões, orientados para os pontos críticos de suas demandas e dos seus interesses, enquanto a estagiária, valorizando o debate que se insinuava, contrapunha os argumentos, incentivando as argumentações do lado dos alunos e do lado da professora. As intervenções cujos temas estavam ligados à Prática Pedagógica, se aprofundaram mais nas turmas que tiveram ativa participação da professora.

No último encontro realizado em cada turma, fez-se uma retrospectiva dos anteriores e a retomada da tarefa combinada. Eles deveriam relacionar os comportamentos apropriados para a sala de aula, colocando-os numa cartolina trazida para esse fim. Todos assinariam essa cartolina, que recebeu o nome de “Contrato”, firmando a intenção, o desejo e a vontade de mudança. Os comportamentos contemplavam atitudes de fazer ou deixar de fazer. Estavam assim celebrando um acordo entre si e a professora também. E o compromisso foi celebrado com a turma e na presença da professora. Foi explicado que cada um devia ajudar ao outro a

realizar suas mudanças, ser colaborativo, da mesma forma que cada uma sabia exatamente qual o mau comportamento de cada colega.

O momento que cada um se levantava para fazer constar do contrato o seu propósito de mudança e assinar, chamou muito a atenção porque muitas vezes o acompanhavam dizendo qual era o seu “delito” em sala de aula. A evolução dessa tarefa foi aproveitada para reforçar o quanto o companheirismo é importante. Da mesma forma que todos sabem o que o colega faz e que atrapalha a aula, pode ser utilizado para ajuda-lo a fazer diferente, a promover a mudança para a melhoria do ambiente em sala de aula.

A metodologia incluía uma avaliação após cada encontro e todas as turmas avaliaram positivamente e pediam mais encontros. Quando perguntados por que era interessante, recebia-se variadas respostas: “*porque a gente fala*”, “*porque você é educada*”, “*porque é diferente*”, “*porque ensina*”. Um determinado aluno disse: “*é melhor do que aula da professora, porque não tem tarefa*”. Aproveitou-se aquela colocação para valorizar as atividades didáticas, mas soube-se que a referência dizia respeito ao copiar durante a aula, o que significava ficar quieto e calado e copiar o tempo todo, visto que essa escola não recebeu livros didáticos suficientes para que professores e alunos aproveitassem melhor o tempo em sala de aula, em vez de copiar tanto.

BOCK (2003) expressa sobre a igualdade propagada no discurso educacional no Brasil, projetos e currículos idênticos, garantindo iguais direitos a todos em todo o país. Mas o que se vê são desigualdades sociais consideradas como falta de empenho ou dedicação nos estudos, ou atribuídas à “*família desestruturada*”. Falta vistas para a desigualdade de condições oferecidas, como se pode deduzir dos recortes da vivência no estágio relatados neste trabalho.

4.4 Relatos de Casos Específicos Vivenciados na Experiência do Estágio

A partir da releitura do Diário de Campo, repleto de anotações e episódios que chamam a atenção, suscitam reflexões e discussões sobre o universo escolar, especialmente sobre como são produzidos, como são tratados e como são solucionados ou cristalizados em queixas. Achou-se oportuno ir além dos relatos das intervenções previamente estruturadas e descritas na seção anterior e compartilhar casos específicos como experiências práticas, relativo à espontaneidade peculiar a esse estágio e que se mostram como fonte a ser considerada, para compreender o indivíduo e sua constituição subjetiva no conjunto das relações que se estabelecem no contexto escolar e se revelam na QE.

4.4.1 Relato do Confronto entre duas Adolescentes

Era um dia de aula normal como todos os outros, na hora do recreio chegaram à frente da sala dos professores duas adolescentes (L.– 3º ano, 11 anos e G. P. 5º ano, 12 anos) agarradas nos cabelos uma da outra, guiadas pelo auxiliar de serviços gerais, que as conduzia sem conseguir separá-las. A diretora investiu na direção delas e juntamente com o auxiliar, num rompante, conseguiram separá-las, conduzindo-as para a sala da diretora. Em seguida chamou a estagiária e a Orientadora Pedagógica. Questionadas sobre a motivação que gerou o conflito, ambas as alunas expressaram suas respectivas versões sobre o ocorrido.

Nas explicações dadas pelas referidas alunas, a origem estava nas agressões que G. P. fizera a L. porque esta não tem seios. Seus relatos se encerraram com recíprocas e sérias ameaças, tipo L: “cortar o rosto com estilete”. G. P.: “trazer ajuda dos amigos do bairro Zé Pinheiro” e “quebrar seu rosto com pauladas”. L: “Morte encomendada a um amigo que vive indo pra cadeia”. G. P.: “a minha família mesmo resolve, só tem gente que já matou os outros, você sabe”. A diretora interrompeu as ameaças que faziam entre si e pediu para que trouxessem suas mães no dia seguinte, caso contrário não entrariam na escola. Relembrou as normas e regras da escola. Pediu pra assinarem a advertência e que faria o comunicado ao Conselho Tutelar sobre as agressões trocadas, pois as duas tem sua parcela de responsabilidade no caso, afirmava a diretora. A aluna L. tempestivamente assina e se retira sem dá atenção às autoridades da escola.

Mediante tal situação, onde a prioridade são as regras a cumprir, observou-se ser oportuno intervir naquele momento em que os ânimos se acalmavam e buscou-se realçar e refletir sobre o sentido e os valores da escola, na perspectiva da formação de sujeitos, do quanto a mudança de postura daria um novo rumo à vida dos que desenvolvesse o interesse pelo conhecimento. Enquanto G. P. ouvia, foi-lhe perguntado se gostaria de comentar sobre o ocorrido, apenas acenou negativamente e as gestoras se entreolhavam com ar de admiração.

Após a retirada das alunas perguntou-se às gestoras o porquê da admiração ou se tinha sido dito algo indevido. Responderam que as colocações feitas se distanciavam do lugar comum e fugiam do foco das regras, da disciplina na escola, o lugar recorrente. Se admiravam da abordagem focada na formação da pessoa, na identidade e formação como sujeito para se tornar autônomo, fazer escolhas, dar novo rumo e direção a vida. Realçaram a validade do

PEE, que chega com um olhar diferente e se contrapõe às práticas comumente adotadas pelos gestores, que estão muito envolvidos no cotidiano e muitas vezes não conseguem enxergar além da exigência do cumprimento às regras e a disciplina da escola, como prioridade. O momento foi oportuno para torná-lo um campo fértil para reflexão e ressignificação de concepções sobre as queixas dos alunos.

A finalização desse encontro revelou-se como oportunidade de ensinamento para ambas, desde que se tivessem condições de um acompanhamento direto, o que não ocorre. |Ao término desse caso, quando todos se interrogavam sobre a rede de relações na qual as alunas estavam envolvidas, a discussão girou sobre as reais possibilidades de enfrentamento pela escola, para impedir ou evitar situações iguais à relatada ou mais graves e que colocam em risco a vida das alunas. A escola não podia correr riscos mantendo essas adolescentes na mesma sala de aula, pelo que houve a decisão pela alternativa de implementar “medidas ocultas”, para os Sistema Educacional, que foi colocar G.P. participando das aulas da E.J.A. à noite, com sua mãe. “A escola não vai ficar esperando que algo pior aconteça para tomar uma iniciativa”, disse alguém da equipe, embora sua matrícula real continuasse vinculada ao turno da tarde. E assim segue a escola tendo que gerir seu excesso de escassez, para se manter de portas abertas em serviço à sociedade.

4.4.2 O Sofrimento da Mãe que não Consegue Dar Afeto ao Filho

Nessa intervenção, foi interessante observar a gênese de uma queixa escolar. O resgate da dimensão afetiva na relação mãe-filho, a partir do questionamento feito à mãe sobre o tempo que ela dedica ao filho.

Esse encontro se deu a convite da escola. Presentes a diretora, a coordenadora Pedagógica, K., mãe do aluno K. V., aluno do 2º ano e mais outros X filhos e a estagiária de Psicologia. Segundo a diretora, essa reunião pretendia “unir forças” (palavras da diretora) e procurar alternativas que provocassem mudança no comportamento de K. V. Esse havia sido suspenso das aulas nos dois últimos dias. O motivo da suspensão teve relação com um processo evolutivo porque não se tratava de uma ação isolada, não ocorrera nenhum fato novo. K.V. tem apresentado comportamento agressivo e desobediente. Não atende ninguém na escola e ostenta uma atitude provocativa. A mãe diz que não tem tempo para os filhos e nunca os vê, porque precisa trabalhar. O expediente dela, na lanchonete onde trabalha,

começa a tarde e vai madrugada adentro. Pela manhã, quando poderia estar com os filhos, necessita dormir para ter forças para mais tarde para trabalhar (o que tenta fazer com muita dificuldade).

Ao ser interrogada acerca de quem cuida e educa os filhos, respondeu: “minha mãe”. A diretora entrevistou dizendo: “a escola precisa então conversar é com sua mãe”. K. (mãe do aluno em questão), repeliu veementemente a proposta, dizendo que com sua mãe, não há diálogo, pois aquela nunca conversou e nem deu carinho e atenção aos próprios filhos. Ela não ouve ninguém, grita com qualquer pessoa e não aceita conversar sobre queixas ou denúncias dos netos, protegendo-os de qualquer ação educativa-orientadora ou corretiva. Nesse momento K. reconhece que raramente fala com o filho e demonstra muito sofrimento através do choro dizendo que não consegue abraçar o filho.

O questionamento com foco na dimensão afetiva, aliada à obrigação de educar o filho levou K. a mostrar outra faceta da história de K. V. Alegou que o pai não quer saber dele, mas relatou o jogo de intriga entre os seus outros filhos, já que cada um tem pai diferente.

Mencionou que o pai da filha mais velha é atencioso com ela. O da filha mais nova também é muito presente, só o pai de K. V. é ausente. Porém, no natal a atual mulher dele levou K.V. pra lá, encheu a cabeça dele de coisas, deu presentes, passeou com ele e depois desapareceu. O pai não quer saber dele. Foi tudo coisa da mulher. Perguntada, K. respondeu que tem medo de convencerem K. V. a ir morar com eles. Ela disse que teme que isso ocorra, porque ele vai sofrer, já que o pai não gosta dele.

O quarto filho, o mais velho, também de outro pai, em audiência judicial escolheu ir morar com o pai. Quando se falou da necessidade de afeto, atenção, amor, carinho, diálogo para com o filho, ela nos respondeu que não consegue de jeito nenhum fazer isso. Desabou em pranto, dizendo que sua mãe nunca lhe fizera um carinho. E ela agora repete a mesma história, pois nunca colocou o filho no colo.

Diante da evidente dificuldade da mãe em conversar com o filho, mostrou-se ser um privilégio e direito poder educa-lo, antes de ser uma obrigação. Afirmou-se que a escola está empenhada para encontrar uma forma de mudar as atitudes de K. V., o qual foi chamado a participar da reunião e com direito à fala. Mas não se reconhece agressivo, desobediente ou insociável.

Nesse encontro, a equipe diretiva revelou conhecer a mãe por ser ex-aluna da escola. Finalizou-se o encontro e aproveitou-se para refletir no mecanismo de projeção. Um indicativo e uma possibilidade é que a mãe de K. V. utilize a projeção como mecanismo de defesa. Projete nele a rejeição que o pai faz a ela. Recusa-se procurar o pai para falar do sofrimento e da angústia, da ansiedade e fantasia, que o filho vive em relação a ele. Revelou, contudo, seu temor de que a nova família do pai de K. V. acabe por conquista-lo, resultando para ela na perda do segundo filho.

Explicou-se a necessidade da afetividade para que a criança aprenda e se desenvolva. Estimulou-se o desenvolvimento do potencial de ação por parte da escola e da mãe de K. V. para a melhoria do ensino e aprendizagem. Olhar para o contexto, procurar as evidências que dão origem à queixa e valorizar os atenuantes que reduzem o sofrimento da mãe foi uma alternativa encontrada naquele momento.

Com a equipe diretiva foi evidenciada a importância de não se culpabilizar o aluno como problemático e nem a mãe como irresponsável. Antes de se reduzir o problema a uma realidade individual, é preciso exercitar o olhar para a realidade da qual todos fazem parte e determina o modo de ser, viver e agir de cada um. Essa é outra forma de se fazer Psicologia Educacional Escolar, atuando no conjunto de fatores que desembarcam na escola no momento que o aluno adentra a sala de aula. Um olhar crítico nesse caso nos remete aos condicionantes afetivos, econômicos, familiares e sociais.

Ressalta-se a direção dada no PAIQUE que a escola deve se utilizar dos dados familiares com o intuito de ajudar na compreensão e entendimento da queixa da criança e não como justificativa do que acontece com o aluno no ambiente escolar (NEVES, 2011). Verifica-se no caso da mãe que sofre por não conseguir dar afeto ao filho, que o encontro se revelou como uma escuta familiar muito salutar para reforçar a aliança escola-família.

Os casos específicos aqui compartilhados são frutos das observações informais. No entanto, apesar de não terem constado do rol daquelas intervenções previamente planejadas, mostraram o dinamismo dos eventos que ocorreram naquela Escola e se inserem de forma plenamente adequada a uma abordagem da Psicologia Educacional Escolar Crítica. Por isso mesmo, tais casos foram trazidos para ilustrar a experiência vivida como complemento dos fatos e serviram como justificativas para o resultado que segue.

5. RESULTADO

Dentre as observações para compreender as concepções que fundamentam as queixas escolares, sobressaiu aquelas que se conformam às pesquisas e estudos já relatados neste trabalho, relacionadas à condição sócio-econômica familiar dos alunos, vinculado ao pertencimento da classe que ocupam. “*Crianças de famílias desestruturadas, de lares desfalcados dos genitores, a cujos avós muitas vezes cansados e doentes, competem à atribuição de cuidar dos netos*” (GUZZO, 2014). Este discurso é recorrente por parte dos professores e acrescentam que a transmissão dos conceitos básicos da educação doméstica familiar, passa a ser realizada na e pela escola, paralelamente à transmissão dos conteúdos pedagógicos, dificultando o ensino e a aprendizagem.

5.1 Disciplina, Controle e/ou Contenção

Os recortes da experiência aqui detalhados é uma releitura dos resultados da experiência de estágio que sugerem uma exposição ao cumprimento das regras e manutenção da disciplina, observado como exigência de primeira ordem, da escola para com os alunos. Não se trata da defesa a ausência de limites, mas do excesso na exigência ao cumprimento de normas, que necessitam de atualização.

Em sala de aula as professoras utilizavam o instrumental ao seu alcance, seja através da elevação da voz, ou com utilização de pancadas de régua na mesa ou ainda através da indicação onde cada aluno deve se sentar, delimitando o lugar de poder da professora. Essa dimensão de controle, contenção e/ou autoritarismo chega a sombrear todo o esforço e interesse da atividade fim - o ensino-aprendizagem. Observou-se tensões no ambiente da sala de aula, a mediação como função primeira na tarefa de ensinar, fica prejudicada, a didática fragmentada ou transmissão do conteúdo pedagógico frequentemente interrompido pelo discurso do “*façam silencio, fiquem quietos*” e constantes ameaças de “*quer ficar de castigo? vou mandar pra Diretoria*”. Percebeu-se ainda que as medidas autoritárias adotadas para controlar e conter o “desrespeito, a violência e a agressividade” dos alunos, não produzem os efeitos esperados. As demonstrações afetivas se restringem aos alunos submissos e obedientes deixando claro as relações discriminatórias.

O projeto recriador mirim para a hora do recreio no pátio do Ensino Infantil, que inicialmente pareceu algo edificante com atribuição de responsabilidade aos alunos maiores e

mais adiantados, no decorrer do estágio se revelou como atribuição de vigilância e controle de uns sobre os outros, além do que os critérios de escolha do recreador mirim do dia não tinham uma clara definição. Seria escolhida aquela criança sem queixas, que fosse “*boazinha*” e recebesse indicação da professora. Era comum ver crianças em sentido de súplica à Orientadora Pedagógica, para serem incluídas no projeto. Perguntada sobre os critérios de indicação, a resposta foi “*não fazer bagunça, ser obediente, fazer as tarefas e a professora concordar com o nome escolhido*”. Essa lista era feita todos os dias, pela Orientadora Pedagógica, em visita às salas de aula, tão logo começasse o expediente. A falta da transparência no processo de escolha, agravada pelo viés do poder, e da troca de favores, “o seja uma criança boazinha”, destruiu a primeira impressão sobre o projeto recreador mirim.

O recreio no pátio do fundamental I era acompanhado pelas professoras de reforço que com olhos atentos assistiam o desenrolar das brincadeiras, e muitas vezes interrompiam as atividades lúdicas das crianças, achando que iriam se machucar ou iria terminar em briga e com isso elas se tornavam cada vez mais repudiadas pelos alunos, que por vezes desobedeciam à ordem de pararem com as suspeitas brincadeiras. Essas interrupções quase sempre terminavam na mesa da diretora, que não podendo desfazer da autoridade da professora, colocava os alunos no “banco dos réus”. Estas cenas não eram comuns envolvendo as meninas, mas se repetiam com frequência nas brincadeiras dos meninos ou mistas.

5.2 A Escola Não se vê Implicada na Produção da Queixa

Os resultados da experiência de estágio, na referida escola, corroboram as pesquisas de Facci e Souza (2011) e outros, sobre as visões de mundo e de homem para explicar o fracasso escolar, mescladas em concepções ideológicas e naturalizantes, legitimando as desigualdades sociais e individuais.

Importante salientar a composição do material didático dos alunos: caderno e lápis adquiridos com recursos próprios, pois a escola não recebeu livros didáticos para todos os alunos. Como compreender e alcançar desenvolvimento cognitivo, crescimento intelectual, ensino e aprendizagem, sem a ferramenta básica do livro didático? Como estimular, motivar e despertar o interesse de crianças no meio de tanta escassez, sem falar da escassez maior

mencionada no parágrafo acima, a afetividade na relação professor aluno? Observaram-se aulas monótonas pela quantidade de cópias a que os alunos estão obrigados a fazer.

A observação do longo tempo de serviço de parte da equipe pedagógica daquela escola, naquele turno, foi uma característica de vulto a ser analisada. Esta é uma interrogação que permeou a experiência do estágio, visto que num universo de poucos profissionais foram reiteradas as queixas de cansaço e esgotamento pelo tempo de serviço. As duas professoras de reforço, a Orientadora Pedagógica, as professoras do 1º ano, do 2º ano e do 5º ano, se sentem cansadas, desestimuladas e por ocuparem esse lugar de “tempo de casa” (longo vínculo institucional), exercem certa influência sobre os profissionais contratados recentemente para atuar naquela escola.

A maioria das queixas aportava na sala da gestão escolar para que a professora demandante pudesse prosseguir com seu trabalho em sala de aula. A mesa da diretora se tornava o “tribunal” que, dependendo da gravidade, reunia-se ou não com outros profissionais para, em conjunto dar conclusividade ou prosseguimento à apuração dos fatos e resolver a demanda da professora. Observou-se a professora demandante não levava ela mesma sua queixa à diretora, mas o fazia através do auxiliar de serviços gerais ou de quem estivesse nas proximidades, ou seja, a professora não interrompia o curso da aula, mas retirava o aluno da sala e pedia a essas pessoas para conduzi-lo à Diretoria. Isto significa que entre a professora (quem originou a queixa) e a diretora (que encaminhará as soluções) a queixa passou pelo auxiliar de serviços gerais ou de quem fez a entrega, possivelmente sofrendo enviesamento natural, contrariando, assim, as orientações do PAIQUE.

Reduzir e prevenir a produção de QE exige uma reflexão sobre o significado do que os adultos qualificam de mau comportamento. O ambiente de estresse a que professores e alunos se vêm inseridos levam, sobretudo os professores, a muitas vezes qualificar simples atos não usuais como de mau comportamento. Cita-se, como exemplo, um caso observado durante o estágio em que o aluno simplesmente abriu os braços após ser tocado nas costas por seu colega sentado na cadeira imediatamente atrás da sua. A professora se aborreceu, a turma ficou amedrontada e todos perderam pelo não cumprimento dos objetivos.

Abordar questões subjetivas que possam estar na raiz da QE, mediante reflexões em atitudes sobre o erro para promover mudança, em vez de utilizar o erro para reenquadramento nas regras e imposição de penalidades, seria um caminho para a Psicologia promover mudanças na avaliação e encaminhamento da QE.

Para que essas mudanças possam ocorrer, sugerem-se campanhas para execução pelos atores escolares quando presenciarem atitudes enquadradas como indisciplina, tendo como objeto a promoção da solução no momento da ocorrência, orientando pedido de desculpas a quem saiu se saiu prejudicado e restabelecendo a paz entre os envolvidos. Se o alvo for as crianças, como tem ocorrido, mostrar o lado das sociabilidades: desculpas, alianças de companheirismo, união nas brincadeiras.

A exigência do cumprimento da regra pela regra sem explicar o porquê, não tem surtido os efeitos desejados, haja vista a reincidência das queixas, agravada pela rotulação e estigmatização dos autores que frequentam esse espaço. Essa crítica está relacionada às medidas corretivas, quando a proatividade como prevenção deveria nortear as ações.

A dificuldade de espaço para trabalhar exclusivamente com os professores, abordando-se temas de forma mais aprofundada e suas concepções sobre as dificuldades pertinentes ao trabalho, perdurou durante todo o estágio, em razão da dupla jornada de trabalho a que se encontravam submetidos. Não obstante, observou-se um grande interesse pela realização desses encontros, manifestado nas solicitações à diretora para suspender aulas a fim de que tais eventos pudessem ser realizados. Todavia, essas solicitações não foram atendidas e como justificativa a diretora alegou que não poderia deixar de abrir a escola para receber os alunos, por força de normas legais, o que inviabilizou a realização de qualquer intervenção destinada exclusivamente aos professores.

Constatou-se a afirmação de Machado (2011) sobre a escola como território de luta, no discurso de acolhida da professora, cujas palavras “...*aqui é um campo de batalha*” ecoam na ânsia de mudança e alteração do quadro de professores cansados, mães descrentes e alunos que não aprendem.

Causou certa ansiedade à estagiária o fato de não ter encontrado oportunidades logo no início do estágio para intervir junto aos professores e demais técnicos sobre suas atividades e em ambiente próprio para reflexões e discussões sobre o cotidiano escolar, com roteiro, metodologia e horário sistematizados.

A suavização desse sentimento fora conseguida através da observação participante. Para tanto utilizou-se a informalidade como meio de inserção no cotidiano escolar para

aquisição da confiança e credibilidade no trabalho da estagiária.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs compartilhar o resultado da experiência vivida e o observado numa escola pública de ensino fundamental em Campina Grande, sobre as concepções que envolvem a Queixa Escolar no Estágio Supervisionado de Graduação em Psicologia. Percebeu-se que para as intervenções programadas com os alunos de 2º, 3º, 4º e 5º anos, não houve dificuldade para agendamento. Com as famílias concretizou-se uma oportunidade durante a “semana do aconchego”, mas com os professores que figuravam no topo das prioridades de acordo com o projeto inicial, detalhado anteriormente no PAIQUE, não se consolidou nenhuma intervenção formal, estruturada previamente, embora tenham demonstrado interesse, a incompatibilidade de horário foi um complicador. Todavia, tal fato não inviabilizou o trabalho, apesar de que o mesmo poderia ter alcançado melhores resultados, se tal dificuldade não tivesse existido.

Notou-se que as queixas comportamentais recorrentes faziam do dia a dia da escola uma barreira a ser ultrapassada, passando a impressão de que aquele dia vencido por si só bastasse, e amanhã outras queixas viriam e novas barreiras seriam demovidas, alimentando tão somente o fluxo e refluxo de insatisfação. A intensidade das demandas foi considerada um impedimento à transformação daquelas em desafio para se descobrir a origem de tantas reclamações e implantar medidas preventivas.

Por ser contínuo e intenso o fluxo das demandas de QE verificado durante o estágio, houve a necessidade de canalização esforços não apenas da estagiária, mas também de sua supervisora, nos fatos narrados em si mesmos, ao invés de proposituras de novas metodologias e técnicas capazes de mudar o cenário descrito neste trabalho.

Destarte, é salutar que este trabalho, ou outros semelhantes que venham a ser realizados, possa embasar novas atuações em Psicologia Educacional Escolar Crítica, sem que haja a necessidade de tão intensa inserção na engrenagem geradora e, a um só tempo, resultante da Queixa Escolar.

Considerou-se a técnica da observação participante uma metodologia que facilitou a inserção e aproximação da estagiária do universo escolar, acompanhando a dinâmica da equipe diretiva e os professores no ambiente da sala de aula e na sala dos professores.

O estágio alcançou parte dos seus objetivos, tendo sido considerado produtivo no sentido de causar incômodo e provocar inquietações a partir do observado e das experiências vivenciadas sobre a concepção que os atores envolvidos na escola têm da queixa escolar.

O objetivo idealizado de observar, compreender e refletir no entendimento das concepções e prevenção da produção da queixa escolar na perspectiva da Psicologia Crítica foi atingido e reforçaram o direcionamento que deverá pautar a Psicologia Educacional Escolar contemporânea nesse início de milênio e o quanto de trabalho se tem a realizar.

Ainda se aplica dizer que o tempo de estágio foi curto diante do tamanho da tarefa a realizar, o que poderia ser sugestivo para futuras considerações numa provável reformulação de currículo. A concretização dessa medida sugerida aumentará a probabilidade de um estágio mais aprofundado, superando a barreira das demandas visíveis, como as comportamentais, indo às demandas teórico-metodológicas e possibilitando o exercício de novas práticas e novo jeito de fazer Psicologia Educacional Escolar numa perspectiva crítica.

Concluiu-se, por fim, que os sinais iniciais de aceitação e acolhimento da estagiária por parte da equipe diretiva, liberando o acesso institucional, evoluíram inclusive para a concordância na forma como a estagiária atuava.

Tais sinais de aceitação podem ser considerados como indícios de mudança nas concepções sobre o trabalho do PEE.

Espera-se que este trabalho possa no futuro servir de ponte para novas pesquisas e atuações com a perspectiva adotada.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. M. R & ALMEIDA, S. F. C. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**. São Paulo. 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100063&lng=en&nrm=abn>. Acesso on: 27 Feb. 2015.
- ALMEIDA, S. F. C. **Sintomas do Mal-Estar na Educação: Subjetividade e Laço Social**. II Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI. Anais IP/FF. P.42-48. 2000
- ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas**. *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(11), 0-0. Revista Semestral da ABRAPEE. vol.12. n.02. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020> Acesso em: 08.02.2014.
- BOCK, A. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: MEIRA, Melilo e ANTUNES, Mitsuko. **Org. Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2003.
- CORREIA, M. O Desafio do Cenário Escolar para o Profissional da Psicologia. In: CORREIA, M. (Org) **Psicologia e Escola – Uma Parceria Necessária**. Campinas. Alínea. 2004.
- FACCI, M. G. D. & SOUZA, M. P. R. O Que Este Menino Tem? - Contribuições do Método Instrumental de Vigosty Para o Processo de Avaliação Psicológica. In: GUZZO, R. S. L. & MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar: Identificando e Superando barreiras**. Campinas. Alínea. 2011.
- M. GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre. Artmed. 2000.
- MACHADO, A. M. Formas de Pensar e Agir nos Acontecimentos Escolares: Criando Brechas com a Psicologia. In: FACCI, M. G. D. et al. **A Exclusão dos “Incluídos”: Uma Crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos Processos Educativos**. Maringá. Eduem. 2011.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção Institucional - Ampliação Crítica e Política da Atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. **Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública**. Campinas. Alínea. 2014.
- MARTINEZ, A. M. O Psicólogo Escolar e os Processos de Implantação de Políticas Públicas - Atuação e Formação. In: CAMPOS, H. R. (Org.) **Formação em Psicologia Escolar: Realidades e Perspectivas**. Campinas. Alínea. 2007.
- MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOYSES, M. A. e COLLARES, C. A. O Lado Escuro da Dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D et al. *A Exclusão dos Incluídos: Uma Crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos Processos Educativos*. Maringá. Eduem. 2011.

NEVES, M. M. B. J. . Queixas Escolares - Conceituação, Discussão e Modelo de Atuação. In: GUZZO & MARINHO-ARAÚJO. *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreira*. Campinas. Alínea. 2011.

NEVES, M. M. B. J. & ALMEIDA, S.F.C. de. A Atuação da Psicologia Escolar no Atendimento aos Alunos Encaminhados com Queixas Escolares. In: ALMEIDA, S.F.C. de, *Psicologia Escolar: Ética e Competência na Formação e Atuação Profissional*. (Org.). Campinas. Alínea. 2003.

PATO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia - uma Introdução Crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo. T.A. Queiroz. 1987.

Exercícios de Indignação – Escritos de Educação e Psicologia. 2 ed. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2010.

SANTOS, C. S. G. Atuação do Psicólogo Escolar/Educacional e Habilidades Sociais: uma Relação Necessária. In: CORREIA, M. (Org.) *Psicologia e Escola – Uma Parceria Necessária*. Campinas. Alínea. 2004

SCILIAR, M. *História do Conceito de Saúde*. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, abr. 2007 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 12 nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312007000100003>.

SOUZA, M. P. R. *A Queixa Escolar e a Formação do Psicólogo*
Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. (1996).

A Queixa Escolar e o Predomínio de uma Visão de Mundo. In: MACHADO, A.M. & SOUZA, M. P. R (Orgs). *Psicologia Escolar em Busca de Novos Rumos*. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1997.

Prontuários Revelando os Bastidores do Atendimento Psicológico à Queixa Escolar. Revista Estilos da Clínica. 2005. vol.X. n.18. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/45995> Acesso em: 03.11.2013.

SOUZA, V. L. T. O Psicólogo na Escola e com a Escola - A Parceria como Forma de Atuação Promotora de Mudanças. In: In: GUZZO, R. S. L. *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública*. Campinas. Alínea. 2014.

SOUZA, M. P. R. & ROCHA, M.L. Políticas educacionais: Legislação, Formação Profissional e Participação Democrática. In: *A Exclusão dos “Incluídos”: Uma Crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos Processos Educativos*. FACCI, M. G. D. et al. Maringá. Eduem. 2011.

SOUZA, M. P. R. *A atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação: Concepções, Práticas e Desafios*. Tese de Livre-Docência. São Paulo. USP. 2010.

TULESKI, S. C. et al. *Voltando o Olhar para o Professor: A Psicologia e Pedagogia caminhando Juntas*. Revista Dep. Psicologia UFF. [online]. 2005. vol.17, n.1. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-80232005000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 03.11.2013.

ZLUHAN, M. R. & RAITZ, T. R. **A Educação em Direitos Humanos para Amenizar os Conflitos no Cotidiano das Escolas**. RBEP (online), Brasília, v.95, n.239, p.31-54. 2014. Disponível em:<< <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf>>>. Acesso em: 14.04.2016.

ZONTA, C. Prefácio: A Exclusão do Incluídos – Uma Crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos Processos Educativos. In: FACCI et al (org) **A Exclusão do Incluídos**. Maringá. Eduem. 2011.