

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR: UMA MODALIDADE DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO ATENTA À DIMENSÃO SOCIAL DOS SERES HUMANOS¹

Beatriz de Paula Souza

Muitos são os psicólogos insatisfeitos com práticas psicológicas alienadas e alienantes, que predominam no que tange às dificuldades e sofrimentos no processo de escolarização e buscam alternativas que caminhem em uma direção emancipadora dos envolvidos na situação de queixa escolar. No entanto, passar da desconstrução à invenção não é tarefa fácil. A Orientação à Queixa Escolar desenvolve-se há quase vinte anos no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), com o objetivo de construir uma possibilidade de atendimento psicológico a queixas escolares que trilhe tal caminho.

Em 1998, necessidades surgidas a partir do desenvolvimento de concepções e trabalhos do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (SePE) fizeram nascer esta prática coerente com concepções e princípios que o habitavam.

Um dos trabalhos oferecidos por psicólogos deste Serviço, já neste período, era o apoio e interlocução com equipes de profissionais de Saúde Mental de Secretarias de Saúde, que o procuravam a partir da percepção da necessidade de integrar conhecimentos teórico-práticos advindos da Psicologia Escolar. Já nesta época, o SePE tinha muito a contribuir para a compreensão do funcionamento das instituições de Ensino, produtor de grande demanda por atendimento a queixas escolares que batiam a suas portas. Os encontros destas equipes com psicólogos do Serviço proporcionaram avanços importantes na construção de intervenções escolares de caráter institucional².

Os profissionais que participavam desta modalidade de trabalho do SePE tinham a maior parte de seu tempo ocupada com atendimentos clínicos. As psicólogas do Serviço percebiam que havia um longo caminho a percorrer na construção de atendimentos que integrassem as concepções norteadoras dos trabalhos de caráter institucional.

Assim, o desafio de trilhar essa senda desenhou-se. Localizada na interface entre a Psicologia Clínica e a Escolar, trazia o risco de ser compreendida e constituir-se como alternativa enfraquecedora da atuação do psicólogo nas escolas voltada a funcionamentos e relações institucionais, de âmbito mais abrangente e reveladoras potenciais da natureza coletiva da produção de dificuldades e sofrimentos de diferentes personagens da cena escolar.

¹ Este artigo baseou-se em Freller (2001) e Souza, Toassa e Bautheney (2016).

² A fértil interlocução com um grupo de profissionais de Saúde Mental da Secretaria Municipal de São Paulo teve como um dos seus frutos o registro de ricas e inovadoras práticas de seus participantes junto à Educação. Trata-se de Moraes e Souza (2001).

Era o que comumente ocorria com os atendimentos psicológicos oferecidos: tendiam a promover a individualização da produção das queixas escolares, culpando crianças e suas famílias por defasagens pedagógicas e/ou conflitos relacionais em que se envolviam na escola de origem sistêmica. Deste modo, caminhavam no sentido inverso dos trabalhos de caráter institucional. Incorrermos no mesmo era uma possibilidade a que nós, psicólogas do SePE que nos incumbimos desta empreitada, tínhamos que estar atentas.

Contávamos com o amadurecimento dos atendimentos a crianças e adolescentes encaminhados a nós por seus professores, realizados em escolas públicas como atividade de estágio em Psicologia Escolar do curso de graduação. Tínhamos bastante desenvolvida a possibilidade de identificar e mobilizar o que esses alunos preocupantes revelavam acerca de questões que os transcendiam, referentes a aspectos da vida escolar adoecidos e adoecedores, e outras questões coletivas, como preconceitos contra negros e pobres. Incluir nos trabalhos os principais participantes da rede dinâmica que produz as queixas escolares – crianças, professores e família –, mediando e potencializando suas relações tornara-se uma constante.

Além de nossas experiências, alimentavam-nos conhecimentos importantes desenvolvidos por pesquisadoras em Psicologia Escolar que haviam coordenado o Serviço em seus diferentes momentos: Marilene Proença R. de Souza e Maria Cristina M. Kupfer.

Uma experiência de construção de avaliação psicológica de crianças e adolescentes com queixas escolares desenvolvida por duas psicólogas do Serviço, Adriana M. Machado e Yara Sayão, e a docente Marilene Proença R. de Souza também ofereceu elementos preciosos para a invenção da Orientação à Queixa Escolar (Machado, 1996; Machado, Souza & Sayão; 1997).

Com estes e outros elementos em mãos e com a colaboração de muitos psicólogos e estudantes de Psicologia, a Orientação à Queixa Escolar estruturou-se, sem se enrijecer, e hoje inspira trabalhos em diversos lugares do Brasil e de diversas áreas da Psicologia. Alimenta a construção de práticas em Psicologia de áreas diversas: Escolar, Clínica e de Assistência Social. Marca presença em coletivos que lutam por avanços na Educação, como o coletivo Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE) e o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Está presente em instituições de ensino de Psicologia, como na Universidade Federal de Uberlândia e na Universidade Paulista, de atendimento público em Saúde Mental, como na UBS Butantã de São Paulo e na de Cabreúva, em ONGs como o Espaço D.I.A. no bairro paulistano do Jaraguá.

A ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR

A Orientação à Queixa Escolar (OQE) é um serviço de atendimento de alunos com dificuldades no processo de escolarização, prestado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Embora sua clientela seja, na quase totalidade das vezes, constituída por crianças e adolescentes, são atendidos também adultos e até idosos que querem retomar seu desenvolvimento na área escolar.

Os trabalhos são realizados principalmente por psicólogos do Curso de Aperfeiçoamento Profissional, de mesmo nome e um ano de duração. Atendem também alunos do curso de graduação em Psicologia na USP em estágio supervisionado. Participo

do processo de criação permanente desse serviço desde o início. Até 2005, período de constituição primeira desta abordagem, tive como parceira Cintia Copit Freller. Paula Fontana Fonseca dividiu comigo esta responsabilidade de 2009 a 2011. A partir de 2011, a OQE passou a desenvolver-se no âmbito das atividades do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da USP.

ALGUNS FUNDAMENTOS

A concepção de queixa escolar que nos embasa é:

[...] queixa escolar [...] é aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar (Souza, 2007, p.100).

Atentemos para a expressão “rede de relações”. A imagem de uma rede de pesca é útil para compreender do que falamos, com seus nós e fios que os unem. Nesta alegoria, que não é exatamente igual ao que propomos que represente, os nós seriam as pessoas e os fios, as relações entre elas. Notem que tudo está interligado e movimentar um nó ou um fio afeta partes que não estão imediatamente conectadas a ele.

Transpondo para a problemática da queixa escolar, permite pensar que criança, família e escola estão interligados produzindo fracasso e sofrimento. Nos atendimentos tradicionais, a escola não é vista como participante desta trama. O que propomos não é passar a excluir a família e a criança/jovem, voltando-nos apenas para a escola, mas para a possibilidade de vermos - e lidarmos - com toda a rede, percebendo que dela participamos temporariamente.

Se essa rede, essencialmente dinâmica, está produzindo fracasso e sofrimento, nossa introdução nela objetivará conquistar reposicionamentos e movimentos que passem a produzir o desenvolvimento e a saúde mental de todos os seus participantes. Quando uma nova configuração e dinamismo forem conquistados e passar a movimentar-se no sentido que objetivamos, de maneira sustentada sem necessidade de nossa participação, dela nos retiramos cuidadosamente.

Nosso objetivo é: “conquistar uma movimentação nesta rede dinâmica que se direciona no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes” de maneira autônoma (Souza, 2007, p.100).

Contrapomos-nos, portanto, à individualização e ao adaptacionismo das concepções e ações medicalizantes³ e a seu mercantilismo ao trabalharmos no sentido da potencia-

3 Adotamos o seguinte conceito de Medicalização:

[...] processo de conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social. Não se restringe ao âmbito da Medicina e dos tratamentos medicamentosos, mas diz respeito também a campos de outros profissionais de Saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo. O termo Patologização tem sido utilizado com significado semelhante (Angelucci e Souza, 2010, p.9).

lização e autonomia dessa rede, sem buscarmos ou alimentarmos sua dependência de nossa participação.

A preocupação com não cairmos em uma prática mercantilista alienada foi um dos motivos pelos quais abraçamos a abordagem breve e focal. Inspiramo-nos nas Consultas Terapêuticas de Donald W. Winnicott (1984), que mostra ser possível operar mudanças psíquicas significativas e promover *turning points* em situações paralisantes com encontros únicos, intensos e em que uma comunicação profunda entre terapeuta e quem acolhia e atendia acontecesse. Desmistifica-se a ideia de que a duração do atendimento é diretamente proporcional a sua profundidade.

ALGUNS PRINCÍPIOS DE TRABALHO

Intervir na rede de relações que produz queixa significa entrar direta e concretamente em contato com os outros participantes significativos além da criança/jovem. Afinal, há uma trama demandante, frequentemente fragmentada, produzindo o encaminhamento.

Alguns princípios em comum de trabalho com todos os participantes da rede com quem costumamos ter um ou vários contatos diretos são:

- oferecer um *espaço de expressão* potente para que uma comunicação significativa possa acontecer;
- colher e promover pensamento sobre a *versão* daquele ator sobre a queixa, o que inclui:
- favorecer a *apropriação* pelo mesmo do processo de produção de tal queixa e sua *história contextualizada* em ambientes e relações;
- *identificar e fortalecer as potências* daquele ator e suas relações com os demais envolvidos na rede, criando condições para que este se aproprie de tais potências. Este princípio é importante em casos de queixas escolares devido à imensa carga de sofrimento de seus atores que se produz em um universo em que o foco das relações entre seus participantes e deles com o mundo do conhecimento se foca no fortalecimento da impotência, incapacidade, limitação e falhas e faltas, imputadas aos indivíduos sem uma visão de processo e sistema e internalizadas por estes, com grande carga de culpa.
- promover, em nossos encontros com os envolvidos e nos encontros entre eles, a *circulação de informações, percepções, reflexões e versões* referentes à queixa, seu processo de produção e sentidos e caminhos de superação da mesma. Deste modo, desconstruímos a fragmentação de saberes e fazeres, que abre espaços ao recorte biologizante operado pela medicalização, e intensificamos as

possibilidades de movimentação da rede por meio das integrações e confrontos que se produzem.

A promoção de tal circulação problematiza concepções enrijecidas de ética e sigilo fragmentadoras e que tendem a se tornar obstáculo à potência de encontros de informações e pensamento.

Por exemplo: a escola tende a tomar a maneira como uma criança se apresenta nesse contexto como seu modo único de ser. No contexto do atendimento, a criança apresenta-se de outra maneira e revela fatos, funcionamentos e potências desconhecidos pela escola. Construímos com ela o que será levado por nós para a escola, ou seja, propomos-lhe um lugar de sujeito e respeitamos, eticamente, o que considera relevante e desejado -e irrelevante e indesejado- que seja revelado e pensado com sua professora (o que costuma incluir materiais produzidos no atendimento). Estes procedimentos têm-se revelado potentes mobilizadores em nossa atuação junto a educadores.

O atual código de ética do psicólogo, o terceiro desta profissão regulamentada há mais de 50 anos no Brasil, superou a concepção de cuidado com a intimidade da clientela que estabeleceu muros intransponíveis em torno do que cada pessoa atendida expressava ao profissional (Conselho Federal de Psicologia, 2014).

PROCESSO MAIS COMUM EM OQE: PROCEDIMENTOS E SEUS OBJETIVOS

O respeito à singularidade exige processos singulares. Não temos percursos e procedimentos rígidos, padronizados, sendo necessárias invenções e flexibilidade para contemplar as necessidades emergentes a cada situação, relação e ser humanos com que lidamos, norteados por nossos objetivos. No entanto, podemos falar em processos mais comuns, que costumam durar por volta de três meses.

INSCRIÇÃO

É realizada por pais ou responsáveis, geralmente por telefone. Temos recebido pedidos de inscrição feitos por coordenadores pedagógicos, amigos e parentes não cuidadores de crianças e adolescentes com dificuldades na vida escolar. Esclarecemos que são os pais ou responsáveis que terão que decidir e autorizar o atendimento e decidir sobre a organização da vinda aos encontros. Portanto, cabe a eles a inscrição.

TRIAGEM DE ORIENTAÇÃO

Uma vez verificada a possibilidade de atendimento, chamamos os pais ou responsáveis para um primeiro encontro, a que chamamos Triagem de orientação. Os objetivos específicos principais deste momento, em que operamos segundo os princípios comuns a que nos referimos na sessão anterior, são:

– *apresentar o serviço* oferecido em seus objetivos e procedimentos, para fortalecer a condição de sujeitos dos pais, dando-lhes condições e convidando-os a fazer uma escolha esclarecida;

– *colher sua versão* sobre a queixa e seu processo de produção, problematizando-a. O que inclui a história/processo escolar da criança considerando as condições das escolas pelas quais passou. Por exemplo, se suas professoras eram frequentes e faziam um trabalho adequado com ela, se o ambiente da classe era propício à aprendizagem e outros fatores escolares. Salientamos a diferença desse procedimento com relação à anamnese tradicional, centrada em aspectos individuais biopsicológicos da criança e em sua família⁴. Podemos perguntar sobre o desenvolvimento motor ou a gravidez, mas apenas se fizer sentido no fluxo do encontro com os pais/responsáveis. Reiteramos que não padronizamos perguntas, respeitando a singularidade;

– *potencializar os pais e suas relações* com os demais envolvidos na rede, o que inclui a luta por conquistar a presença dos genitores/responsáveis do sexo masculino, desde a chamada para o encontro e durante o mesmo, pois o assunto escola ainda é tido como responsabilidade materna, produzindo mães sobrecarregadas e com sua relação com o filho(a) que está em dificuldades na vida escolar marcada por tensões e conflitos. O imaginário social – e do universo escolar – parece não se apropriar do fato de que as mulheres frequentemente chefiam suas famílias⁵. A valorização e ampliação do espaço dos genitores masculinos é benéfica para todos, inclusive para esses responsáveis que, frequentemente, mostram-se ávidos e felizes por ter seu lugar reconhecido e valorizado, ao contrário do que muitas vezes se pensa;

– *pensar e/ou inventar caminhos de superação* e recursos.

Diferentes decisões são tomadas, e em apenas pouco mais da metade dos casos concluímos pelo atendimento em OQE. Muitas vezes, decidimos que é prioritário ou mais

4 Anamnese tradicional: roteiro de entrevista para avaliação psicológica, composto de perguntas sobre o histórico de desenvolvimento biopsicomotor de quem está sendo avaliado (por exemplo: condições da gestação e nascimento, com quantos meses sentou-se sem apoio, andou e falou) e estrutura e funcionamento da família (por exemplo: se tem irmãos, quantos e que idade têm e se os pais se dão bem). Questões socioculturais e escolares não costumam estar presentes (por exemplo: não contempla etnia, nível econômico ou condições de ensino).

5 De acordo com o último censo populacional brasileiro oficial, de 2013, promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mulheres chefiam 22,9% dos arranjos familiares do tipo “casal com filho(s)”. A categoria “mulher com filho(s)” é responsável por 16,5% destes arranjos (IPEA, 2015).

apropriado buscar outro tipo de atendimento em Saúde Mental ou em outras áreas da Saúde. Mas pode ser também uma aula particular, um curso de informática, uma prática esportiva, o recurso ao Conselho Tutelar ou outros encaminhamentos de campos diversos.

Por vezes, concluímos que a própria rede parece encontrar caminhos de superação, a situação está evoluindo favoravelmente e não vale a pena intervir nessa trajetória autonomamente ascendente. Ocorre, também, de concluímos que está tudo suficientemente bem e não há necessidade de qualquer intervenção ou encaminhamento, tendo bastado o fortalecimento do olhar dos pais para a condição basicamente saudável da situação e as potências nela contidas.

Essa variabilidade de destinos é um diferencial importante da prática clínica que, segundo Souza (2007), tem sido ensinada em importantes centros de formação de psicólogos e praticada na rede de atendimentos em Saúde. A autora encontrou, nas instituições pesquisadas, que à totalidade dos casos que passam por triagem e diagnóstico nessas instituições são indicados diagnósticos/terapias/tratamentos em Saúde. Têm-se configurado como dispositivos de medicalização ao capturar pessoas que, ao que nossa prática indica, não necessitariam deles. Os indícios são de que uma Psicologia medicalizante domina o cenário da profissão.

A Triagem de orientação pode ser realizada de maneira individual com os responsáveis pela criança/adolescente. Porém, optamos por fazê-la em grupo de responsáveis por cinco crianças, devido às ricas possibilidades que o trabalho em grupo de pais de crianças com queixa escolar tem demonstrado, neste e em outros momentos.

O grupo, como situação coletiva, favorece a percepção do que é de ordem individual ou não, pois, quando vários passam por situações semelhantes, a discussão dos funcionamentos institucionais pode emergir com facilidade.

Ao chamar os pais para esse encontro, pedimos que tragam cadernos escolares de seu filho, laudos e resultados de exames de especialistas e cartas de encaminhamento. Esses materiais são uma rica fonte de informação e discussões, em especial os cadernos escolares. Diversas possibilidades de exploração destes últimos foram estudadas por Anabela Almeida Costa e Santos (2007) e fazem parte dos fundamentos de nossa prática.

ENCONTROS COM AS CRIANÇAS OU ADOLESCENTES

Realizamos por volta de oito encontros, devidamente contratados, dentro de uma proposta de abordagem breve, que podem ser individuais ou em grupo de no máximo seis integrantes.

Os princípios de trabalho comuns às intervenções com todos os participantes da rede, enumerados anteriormente, se fazem presentes. Há, no entanto, especificidades.

– ao *avaliarmos* uma criança, partimos do entendimento de que há diferentes maneiras dos seres humanos externarem suas capacidades e características, e não apenas aquelas exigidas pelos testes padronizados. Uma criança com excelente raciocínio matemático demonstrado quando faz troco pode fracassar ao procurar responder os problemas formulados de modo tipicamente escolar do teste WISC, para dar

um exemplo simples⁶. A discussão sobre testes padronizados é longa e não cabe no escopo deste escrito. Conhecemos as habilidades, características, emoções e funcionamentos daqueles que nos procuram em situações em que *somos nós que nos adaptamos a eles, em seu modo singular de se apresentar, e não o contrário*;

– *a vida e a produção no espaço escolar têm lugar nos atendimentos. Acontecimentos e relações com colegas e professores, passadas e presentes, são trazidas, problematizadas e ressignificadas. Conversam conosco, por exemplo, sobre situações humilhantes, agressões, rotatividade de professores, mudanças de escola. Aprendizagens e não aprendizagens de conteúdos pedagógicos, principalmente do ler, escrever e contar; fazem-se presentes. Contrariamente à prática de delegar a possibilidade de expressar a relação e a aquisição desses objetos culturais cruciais para o estar em sociedade, objetos de grande desejo, possibilitamos às crianças/jovens que nos mostrem seus cadernos escolares e experimentem escrever conosco, acompanhando-as e oferecendo-lhes experiências em que se apropriam dos saberes que construíram, seu modo de aprender e suas possibilidades de seguir adiante em seu desenvolvimento nesse campo. É comum que a reaproximação com o mundo das letras dê-se por meio de atividades lúdicas que não guardam semelhança com situações escolares, como em jogos de sílabas simples móveis, formando palavras que grande parte das crianças sente-se competente para ler ou reconhecer, cultivando sua confiança para seguir adiante e enfrentar desafios maiores, em nossa companhia continente e interventiva respeitando suas necessidades e ritmo; e*

– *os encontros podem ser um lugar privilegiado de experimentações de múltiplas funções. Geralmente, por meio de jogos, brincadeiras, atividades envolvendo escrita, leitura e outros conteúdos escolares e de conversas, a criança pode ressignificar-se como ser humano e aprendiz. Os processos de reconstrução dessas crianças reafirmam-nos o quanto a abordagem breve, se bem manejada, pode promover mudanças profundas.*

Essas crianças/jovens chegam até nós envergonhadas, vendo-se como burras, más e sem esperanças de poderem ser algo diferente disso. Ao longo do processo, se reapropriam e desenvolvem suas capacidades e habilidades, transformando radicalmente a visão que têm sobre quem são e podem vir a ser.

6 Nesta direção, pesquisadores demonstraram que crianças trabalhadoras de feiras livres nordestinas faziam operações aritméticas de cabeça para vender frutas que não conseguiam realizar no papel, na forma escolar. Vide Carraher, Carraher e Schielemann (1982).

É comum que o processo se inicie por situações lúdicas, sem qualquer semelhança com atividades escolares, por exemplo, jogos escolhidos pela própria criança em que, como situações de aprendizagem, ela se apercebe de sua inteligência, medos diante da possibilidade de errar e perder, habilidades diante de desafios, curiosidade e desejo de se desenvolver, possibilidade de estabelecer parcerias colaborativas e felizes e outras características e funcionamentos que podem fortalecê-las para repensar o que acontece com ela no espaço escolar. A versão que tinha anteriormente, de que suas dificuldades deviam-se a lacunas pessoais, não se sustenta mais. A desconstrução dessa versão e o fortalecimento psíquico conquistado por via dos encontros possibilitam rever o processo de produção da queixa inicial, identificando outros fatores que não sua incapacidade pessoal, fortalecendo-as ainda mais e abrindo-lhes possibilidades de criar, aproveitar e ampliar espaços de transformação que porventura surjam nos ambientes escolar e familiar, ao invés de permanecer em um embate estéril que tende a destruir todos os participantes da rede que produz a queixa.

Estas experimentações permitem-nos *construir conteúdos importantes a serem levados a professores e pais*. São percepções e descobertas de modos de funcionar e seus sentidos, maneiras de lidar com a criança que a atrapalham ou favorecem seu desenvolvimento, suas potências e dificuldades. Produções da criança nos encontros que a apresentam de uma maneira diversa da qual é percebida no espaço escolar podem, com a devida permissão de seu autor, ser disparadores potentes de movimentação nas relações com os educadores. Escritas de crianças que se têm na escola como incapazes de produzi-las são um exemplo. As capacidades reveladas, os manejos produtores de saúde descobertos e os sentidos das dificuldades são potentes desconstrutores de explicações medicalizantes para as queixas escolares.

O *olhar de aposta e a proposição de ocupar um lugar de protagonista* nas relações e situações que ocorrem nos encontros são parte importante da reconquista da condição de sujeito geralmente enfraquecida nos casos de queixas escolares. Nas crianças e jovens medicalizados esse assujeitamento tende a ser forte, pois os afetados por diagnósticos de supostos transtornos, déficits ou doenças encontram-se geralmente aprisionados e impotentes diante do que pensam ser limitações de seu corpo.

A reconquista do lugar de sujeito é processo. Norteados pelo objetivo de promover essa (re)conquista, desde o primeiro contato a criança é convidada a tomar decisões, suprida de informações necessárias. Escolhe atividades, discute os relatórios que existem a seu respeito e constrói conosco o que será levado a seus pais e professores na visita à escola. Tudo é realizado criteriosa e eticamente, respeitando seu momento e singularidade.

OUTROS ENCONTROS COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Ao longo dos anos, temos nos surpreendido com o grau de sofrimento dos pais das crianças que atendemos. É equivalente ao de seus filhos, enlaçados na mesma teia que eles. Isto é especialmente importante no caso das mães, pois a sociedade e elas mesmas tendem a seguir imputando-lhes a maior parte da responsabilidade pelo (in)sucesso escolar de seus filhos, apesar de todas as mudanças de papéis das mulheres, tornando-as seres humanos sobrecarregados e vergados sob o peso da culpa.

Sua experiência com o filho comumente fica tomada pelo drama da vida escolar, empobrecendo-se e deteriorando-se na frustrante e dolorosa tarefa diária da luta para superá-lo. Deparamo-nos com versões maternas sobre as crianças capturadas pelo discurso escolar sobre ela, de incompetência e inadequação pessoal. As demais áreas de vida, com suas possibilidades de compartilhamento de prazer e sucesso, como terrenos em que potências não reveladas no mundo da escola podem surgir, brotar e se desenvolver, como estar gostosamente juntos em casa sem falar de escola ou passear, tendem a reduzir-se e, às vezes, praticamente desaparecer. Deparamo-nos com relatos de até quatro horas diárias de estudo em casa e que inspiram a expressão "sessão de tortura compartilhada". Um ciclo vicioso se instaura, pois a relação atravessada pelo sofrimento e fracasso intensifica estas mesmas vivências.

A participação do pai ou responsável masculino tem se mostrado caminho fértil para um melhor atendimento. É frequente que passem por drama semelhante ao das mães, embora atenuado. Seu olhar e versão sobre o filho costuma estar menos capturado pelo discurso escolar. Longe de ser uma negação das dificuldades, costumam estar mais livres para ter outras oportunidades de estar com ele sem estar sob a égide do tema escola. Levam-nos a seu trabalho, brincam de luta, compartilham outras situações lúdicas e observam suas competências, contradizendo ou atenuando as versões despotencializadas sobre o mesmo, apresentadas pela escola e pela mãe. Vale muito a pena lutar para garantir o espaço de sua fala e participação, que tende a ser fortalecedor para todos.

Temos diversos momentos de interação com os pais/responsáveis: a *entrevista com o casal* (juntos ou em separado conforme o caso), individualmente após a Triagem de orientação, o *fechamento*, quando procuramos sistematizar uma retrospectiva do processo do atendimento e o que emergiu e tomar decisões quanto ao que fazer daí por diante e, por vezes, *reuniões ao longo do processo*, solicitadas por nós ou pelos pais. Recentemente, temos experimentado oferecer *espaços em grupo* aos pais que o desejem, simultâneos ao atendimento de seus filhos. O objetivo, além de acolhê-los e dar-lhes suporte, é favorecer que compartilhem e reflitam acerca de suas questões na condição de pais de crianças com queixas escolares. Os trabalhos dos psicólogos que atendem pais e filhos acontecem integradamente. Os resultados da OQE como um todo são melhores e mais permanentes quando este procedimento pode acontecer.

Além desses momentos, temos as *intervenções informais*: pequenas conversas ao irmos buscar a criança na recepção para o atendimento ou na saída, que se têm revelado preciosos, pois os pais sentem-se acolhidos, com possibilidade de fazer comunicações e perguntas que entendem não convir esperar para serem feitas. Essa mesma possibilidade abre-se para nós. Por exemplo, em um encontro com uma criança que os pais disseram não saber ler, ela nos revela que isso não é, ou não é mais, verdade. Acordamos com a criança que a comunicação dessa informação a seus pais pode ser importante para ela e para eles e combinamos de fazê-la imediatamente. Chamamos os pais e a revelação acontece, geralmente com efeitos de surpresa, alívio, alegria e mobilização de pensamento sobre porque ela não tinha sido possível até então. Intervenções ágeis, quando bem manejadas, operam mudanças importantes nos rumos de vários casos atendidos.

INTERLOCUÇÕES COM A ESCOLA

Consideramos a interlocução com a escola um princípio de trabalho que, apenas em situações muito particulares, abrimos mão.

Temos pouco contato com os educadores da escola. Não se trata de uma proposta, mas da experimentação de uma condição de trabalho que costuma estar presente para psicólogos e outros profissionais de Saúde Mental nos equipamentos de Saúde, terceiro setor, clínicas e, mais recentemente, Assistência Social. Os resultados estimulantes das experiências de extensão do atendimento aos responsáveis indicam que fazê-lo junto aos educadores também pode ter efeitos semelhantes.

O preconceito contra os professores, tidos como incompetentes, circula fortemente no imaginário social a partir das muitas e reais histórias de exercício inadequado desta profissão, por vezes até cruel. Esta representação negativa tende a produzir choques, competições e distanciamento entre o profissional de Saúde Mental e os educadores. Desencontro e fragmentação ocupam o espaço do que deveria ser um encontro de integração de trabalhos, respeitando a existência de diferenças e discordâncias.

Esse preconceito alimenta-se da desconsideração de suas condições de trabalho, como estudou Souza (2008). Verificamos a medicalização das dificuldades dos professores no exercício de sua profissão, diagnosticadas como Síndrome do *Burnout*, Transtorno Bipolar e outros distúrbios como algo endógeno, individual. Saber sobre os funcionamentos adoecidos e adoecedores de nossas escolas, que frequentemente têm levado ao afastamento das salas de aula e da Educação de educadores, como estudou Papparelli (2010), possibilita contatos continentais e mobilizadores com estes, ao invés de embates estéreis dos quais os profissionais de Saúde Mental saem desanimados e dizendo que os professores são muito resistentes.

Como em nossas intervenções junto às crianças e pais, buscamos o foco nas potências: identificação e fortalecimento das capacidades, acertos e forças vitais que sempre se fazem presentes em alguma medida no ambiente escolar. Seu reconhecimento e valorização são manejos que costumam sensibilizar e mobilizar positivamente os educadores, que frequentemente reproduzem, junto a seus alunos, o foco nas lacunas e dificuldades que os afetam em seu trabalho cotidiano.

Uma vez que não cindimos (e nem poderíamos, na prática) investigação e intervenção, que buscamos dispositivos e manejos que façam da OQE um processo o mais intenso possível e temos limitadas oportunidades de interlocução com os educadores, o momento de acontecerem precisa ser bem pensado.

Durante o processo de OQE, são basicamente duas: o envio de um *roteiro de relatório dos professores (questionário)* e uma *visita à escola*. Meses após encerrados os atendimentos regulares, temos ainda um contato telefônico de acompanhamento.

Para um bom aproveitamento da visita, é preciso que o atendimento esteja suficientemente amadurecido. Esperamos que as perguntas amadureçam, assim como conteúdos, reflexões e sugestões que procuramos levar e emergem nos encontros com responsáveis e a própria criança, mas são com eles construídos.

O questionário/roteiro de relatório do(s) professor(es) tem sido um instrumento potente nessa busca. Foi estruturado de modo a não apenas solicitar uma descrição

abstrata, sem contextos e história, de como a criança/jovem se apresenta na escola, como é comum nos questionários que conhecemos. Desenvolveu-se a partir do que foi criado por Machado, Souza e Sayão (1997), ao avaliar alunos da rede municipal de São Paulo.

Propomos uma relação em que o professor compareça não apenas como um descritor alienado, mas um ser pensante e atuante. Perguntamos sobre as explicações que encontraram para o que nos contam e as experimentações que fizeram com seu aluno. Ao final, deixamos espaço para que discorram sobre o que mais considerar relevante.

Muito mais do que um mero instrumento de informação, o questionário tem se revelado um dispositivo de intervenção: propõe um caminho investigativo aos educadores; media a relação entre estes e as crianças e seus pais (geralmente o lemos e discutimos com eles antes e depois da ida à escola) e dá-nos, inclusive a partir do que dispara em toda a rede, elementos para preparar nossa visita à escola e seguir com o atendimento aos demais de maneira mobilizada e enriquecida.

O uso sistemático desse questionário nos levou à clara percepção de como a história dos alunos perde-se nas escolas. A pergunta sobre ela costuma não ser respondida ou o é de maneira pobre e pouco esclarecedora. Perdem-se, assim, processos e sentidos. Levá-los aos professores é um dos aspectos mais importantes de nossa interlocução: oferece sentidos, transforma o olhar para o aluno e orienta a ação.

Como abordagem que tem a rede de pessoas e relações como objeto, este momento não se restringe a discutir a criança. Costuma incluir a relação pais-educadores, frequentemente atravessada por mal-entendidos e preconceitos mútuos.

Por fim, para além do que acontece na reunião entre psicólogo e educador(es), a visita à escola permite o contato com seu entorno, aparência, sons, cheiros, cores e acontecimentos que enriquecem de maneira indelével as percepções do psicólogo atento, tornando clara vivencialmente a importância do contato mais direto possível com esse ambiente.

OUTROS PARTICIPANTES SIGNIFICATIVOS DA REDE

Não raro nos deparamos com pessoas e instituições que fazem parte relevante da rede e também fazemos algum tipo de contato com elas, buscando tecer uma rede por vezes esburacada, com fios de ligação possíveis e necessários que nunca se estabeleceram e cujos nós podem fortalecer-se com esta tessitura. São ONGs e outras instituições de educação complementar frequentadas pelas crianças tantos dias e horas quanto a própria escola e outros profissionais de Saúde, como fonoaudiólogos e psiquiatras.

ACOMPANHAMENTO

Passados alguns meses do encerramento dos atendimentos, entramos em contato com os principais participantes da rede: criança/adolescente, pais/responsáveis e educadores (professores e coordenador pedagógico). Este dispositivo tem como objetivos: avaliar a efetividade da OQE, se seus objetivos foram alcançados, levando em conta o parecer de seus usuários; verificar se são precisos procedimentos e providências não previstos

quando do encerramento; e oferecer mais uma sustentação ao movimento de superação da queixa, quando necessária.

Tem servido, ainda, para matar um pouquinho as saudades daqueles que compartilharam um processo intenso e afetivo – coerentemente com o caráter humanizado e humanizador desta abordagem, em tempos de tecnicização, mercantilização e objetificação dos seres humanos.

Realizamos esses contatos prevendo ter sido superado o período de adaptação que costuma se seguir ao início do ano letivo e/ou final das férias, entre final de março ou meados de setembro. Se realizado no início do ano letivo, não procuramos a escola quando pais e criança/jovem informam que não veem qualquer necessidade de nossa intervenção nesse ambiente. Neste período, novas relações nele estão se estabelecendo. A professora geralmente não é a mesma com quem estivemos durante o período de atendimentos. Um contato de um psicólogo em uma situação destas corre o risco de ter efeitos contrários aos que objetivamos.

A partir do que os Acompanhamentos nos informam, avaliamos anualmente os resultados de nossos trabalhos, tendo nosso objetivo como parâmetro. Tal meta é a mobilização sustentada das potências da rede na direção da superação da queixa inicial, com desenvolvimento da maioria de seus participantes. Portanto, não é a adequação acrítica da criança/adolescente atendido à escola e nem de nos mantermos participando de uma rede que tem capacidade de seguir em um caminho de desenvolvimento saudável de modo autônomo.

Tomemos como exemplo Victor (nome fictício), de 9 anos, estudante do 3º. ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. O Acompanhamento trouxe a seguinte situação: a mãe sentiu-se acolhida pelo atendimento, pois a situação do filho lhe causava muita angústia, e o relacionamento entre ambos melhorou. A escola também pôde repensar suas estratégias para melhor atender Victor. Ele ainda apresenta defasagens e dificuldades, mas está motivado, autoconfiante e aprendendo mais. Victor se sente muito melhor depois do atendimento, deixou de pensar que era burro e está fazendo planos de estudar informática. Avaliamos que, apesar de o menino não estar bem na escola ainda, nosso objetivo foi plenamente alcançado: os participantes da rede apresentaram mudanças na direção do desenvolvimento e um movimento saudável está estabelecido e se sustentando.

Os levantamentos que temos feito anualmente a partir dos acompanhamentos nos animam a seguir oferecendo, desenvolvendo e divulgando a OQE. No período entre 2006 e 2011, em 72,6% dos casos atendidos avaliamos que nosso objetivo foi alcançado. Em 17,9% das vezes, isto ocorreu parcialmente, necessitando providências que procuramos orientar, facilitar ou tomar. Em apenas 9,5% dos casos houve um grande insucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A OQE iniciou-se pautada pela necessidade de construir uma prática de atendimento psicológico a queixas escolares coerente com as concepções acerca da produção das mesmas com que vinham embasando as intervenções do SePE nos espaços escolares e em outros. São ideias profundamente enraizadas nos conceitos de que os seres humanos

são sociais e históricos e seus processos de subjetivação ocorrem atravessados por instituições e grupos de pertença, os quais têm o poder mediando suas relações.

A Medicalização da Educação e da vida, processo alienante, utilitarista e opressor da diversidade, se apresenta em nossos atendimentos. Os efeitos antimedicalizantes de nossas intervenções mostram que há maneiras de compreender e atender dificuldades escolares que podem, ao invés de aprisionar e assujeitar, libertar e contribuir para a transformação das condições de produção do fracasso e sofrimento ligados ao âmbito da escolarização e outros mais, celebrando a diversidade e a vida.

A Orientação à Queixa Escolar não se pretende uma panaceia, mas oferece uma possibilidade privilegiada de contemplar singularidades que intervenções institucionais mais amplas não conseguem abranger. O contato com singularidades de sujeitos possibilita vislumbrar como aspectos coletivos são apropriados, reproduzidos ou transformados pelos indivíduos que dão existência a coletividades e nelas imprimem suas marcas.

Seus achados evidenciam as limitações de modos de pensar a constituição dos sujeitos que não compreendem em profundidade o movimento dialético entre as dimensões universal, particular e singular, hipertrofiando as duas primeiras em detrimento da última. Indivíduos passam a ser entendidos como totalmente determinados pelas condições macroestruturais de suas vidas. Trata-se de um sociologismo que não dá conta de compreender a imensa diversidade humana em seus modos de ser e fazer. São instrumentais que não ajudam a compreender porque indivíduos de pertenças sociais e históricas e trajetórias semelhantes podem reagir de modo muito distinto diante de circunstâncias similares.

Seus efeitos, se não são a necessária transformação do sistema educacional em um terreno fértil a corações e mentes, têm se mostrado vigorosos no desenvolvimento de experiências de superação e resiliência, ilhas de potência e vitalidade em um mar revolto em meio ao qual muitos adoecem. O índice de alcance de seu objetivo vem superando os 70%, mas aponta estar sendo basicamente bem-sucedida em propiciar a formação e ampliação deste arquipélago.

Fortalecem-se pessoas e relações, potencializando seus recursos, capacidade intelectual e amorosa, criatividade e pensamento crítico. Indivíduos são desculpabilizados de processos de caráter coletivo, social e histórico, libertando-se da descrença em si próprios e resgatando a esperança. Ocorrem rupturas, resgates, enriquecimentos e reinvenções em relações e práticas outrora adoecidas e adoecedoras, na direção do desenvolvimento de todos os participantes significativos da rede de relações em que a queixa escolar foi produzida.

A Orientação à Queixa Escolar não pode substituir as relevantes contribuições que os conhecimentos e práticas da Psicologia Escolar institucional, voltada aos funcionamentos e relações nos ambientes escolares, têm a oferecer na conquista de um ensino de qualidade que favoreça o desenvolvimento integral de seus atores e da sociedade.

Tampouco pode substituir a necessária transformação estrutural do modelo de ensino predominante, homogeneizante e anacrônico, indicada pelo que temos ouvido destes atores. Experiências educacionais como as da portuguesa Escola da Ponte, das brasileiras Escola Municipal de Ensino Fundamental Pres. Campos Salles em São Paulo e Vila-escola

de Cumuruxatiba na Bahia, da rede argentina Escuelas Experimentales e de muitas outras que vêm surgindo e se multiplicando em todo o mundo, nos animam a pensar que outra Educação é possível.

Ressaltamos que propor a Orientação à Queixa Escolar como modelo seria uma incoerência com nosso princípio, fundamental, de respeito a singularidades - até porque se trata de uma prática em processo permanente de criação. O intuito deste artigo é servir de fonte de informações, reflexões e inspirações para interessados nos temas tratados, dentre eles os profissionais que realizam ou pretendem realizar atendimentos a queixas escolares em contextos e condições, inclusive pessoais, diversas das nossas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angelucci, C.B., & Souza, B.P. (2010). Apresentação. In CRP-SP, GIQE. *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carraher, T.N., Carraher, D.W., & Schielemann, A.D. (1982). Na vida dez, na escola zero. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 42, 79-86.

Conselho Federal de Psicologia. (2014). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Recuperado em 31 julho, 2015, de <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Co%CC%81digo-de-%C3%89tica.pdf>.

Freller, C. C., Souza, B. P., Angelucci, C. B., Bonadio, A. N., Dias, A. C., Lins, F. R. S. & Macêdo, T. E. C. R. de. (2001). Orientação à Queixa Escolar. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 129-134.

Machado, A.M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de doutorado em Psicologia Social. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

_____, Souza, M.P.R., & SAYÃO, Y. (1997). As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, M.L.S., & Souza, B.P. (2001). *Saúde e Educação: muito prazer!*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Paparelli, R. (2010). Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. In Lourenço, E., Navarro, V., Bertani, I., Silva, J.F.S., e Sant'ana, R. (Orgs.). *O Averso do Trabalho II* (1ª. ed.). São Paulo: Expressão Popular.

Santos, A.A.C. (2007). Cadernos escolares. In Souza, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, B.P. (2016). School Psychology and Attention to School Complaints. In Souza, M.P.R., Toassa, G., & Bautheney, K.C.S.F. (Eds.). *Psychology, Society and Education. Critical Perspectives in Brazil* (1ª. ed.). Nova Iorque: Nova Science Publishers, Inc.

Souza, B.P. (2007a). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In Souza, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2007b). Funcionamentos escolares e a produção de fracasso e sofrimento. In Souza, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, D.T.R. (2008). A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In Oliveira, M.K., Souza, D.T.R., & Rego, T.C. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida cotidiana*. São Paulo: Moderna.

Souza, M.P.R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In SOUZA, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R., & Braga, S. G. (2014). Da Educação para a Saúde: trajetória dos encaminhamentos escolares de 1989 a 2005. In Dias, E.T.D.M., & Azevedo, L.P.L. (Orgs.). *Psicologia escolar e educacional: pesquisas, percursos e intervenções* (1ª. ed). Jundiaí: Paco Editorial.

Todos pela educação. (2013). Recuperado em 15 maio, 2013, de www.todospelaeducacao/indicadores-da-educacao/.

Winnicott, D. W. (1984). *Consultas Terapêuticas*. Rio de Janeiro: Imago.

