

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
(UNOCHAPECÓ)
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Juvir Cerejo

**QUEIXAS ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE O ENCAMINHAMENTO DE
CRIANÇAS AO SERVIÇO DE ATENÇÃO À SAÚDE DO ESCOLAR (SASE)**

Chapecó – SC, 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pela autora

C414q

Cerejo, Juvir

Queixas escolares: um estudo sobre o encaminhamento de crianças ao Serviço de Atenção à Saúde do Escolar (SASE) / Juvir Cerejo; orientador Odilon Luiz Poli. -- Chapecó, 2017. 99 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2017.

1. Queixas escolares. 2. Serviço de Atendimento à Saúde do Escolar (SASE). 3. Educação na pós-modernidade. I. Poli, Odilon Luiz, orient. II. Título.

JUVIR CEREJO

QUEIXAS ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE O ENCAMINHAMENTO DE CRIANÇAS AO SERVIÇO DE ATENÇÃO À SAÚDE DO ESCOLAR (SASE)

Projeto de dissertação apresentado à Unochapecó como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas.

Orientador: Prof. Dr. Odilon Luiz Poli.

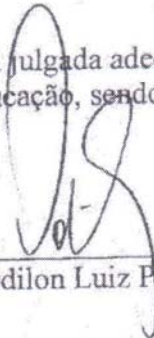
Chapecó, out. 2017

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
(UNOCHAPECÓ)
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**QUEIXAS ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE O ENCAMINHAMENTO DE
CRIANÇAS AO SERVIÇO DE ATENÇÃO À SAÚDE DO ESCOLAR (SASE)**

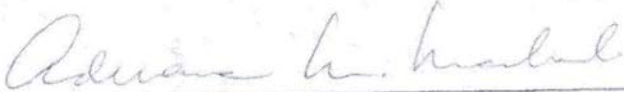
Juvir Cerejo

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção de grau em
Mestrado em Educação, sendo aprovada em sua forma final.

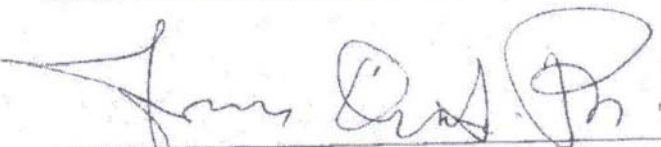


Prof. Odilon Luiz Poli. Dr em Educação

BANCA EXAMINADORA



Prof. Adriana Marcondes Machado. Dra em Psicologia



Prof. Ireno Antônio Berticelli. Dr em Educação

Chapeco, 27 de outubro de 2017

AGRADECIMENTOS

Este momento é especial e ímpar na minha vida. Sinto-me feliz e agradecido por fazer parte de um seletto grupo de mestres que conseguem se formar em nosso país.

Agradeço a Deus por me conceder a vida e por me proporcionar esta experiência maravilhosa, que é o mestrado.

Minha amada esposa Marcia, pelo apoio incondicional aos meus estudos.

Aos meus pais, que já partiram, mas estão sempre presentes em minha memória; obrigado pela vida e pelos valores, princípios morais que me ensinaram.

Ao meu primeiro orientador, professor Dr. Celso Francisco Tondin, que por motivo de transferência de universidade tivemos de romper com as orientações, em especial, ao atual orientador, Dr. Odilon Luiz Poli, que contribuiu com maestria, sabedoria e sensibilidade na conclusão desta pesquisa. Obrigado por acreditar no meu projeto e em minhas convicções, orientando-me de forma criteriosa e competente.

Aos colegas e professores do mestrado, pelos bons momentos compartilhados, que, de uma forma ou outra, contribuíram com novos conhecimentos.

A todos que fazem parte da minha vida, o meu muito obrigado!

Dedico este trabalho à minha esposa, Márcia,
pelo apoio e incentivo neste momento da
minha vida.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
CBES	Conferências Brasileiras de Educação
CID	Código Internacional de Doenças
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Disorder</i>
GERED	Gerência Regional de Educação
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Sase	Serviço de Atenção à Saúde do Escolar
SC	Santa Catarina
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Município de Chapecó
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unochapecó	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de atendimento às queixas escolares na rede pública de ensino do município de Chapecó (SC), pelos profissionais do serviço de atendimento a saúde do escolar (SASE), a partir dos encaminhamentos efetuados pelas escolas públicas do município. Para isso, dialogou-se com alguns dos principais autores que fizeram avançar a compreensão epistêmica dos fenômenos da contemporaneidade. Adotando os pressupostos de autores da pós-modernidade para conduzir o trabalho de investigação e reflexão sobre o objeto de estudo, bem como a psicologia escolar como fundamento. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores pedagógicos das unidades escolares da rede municipal de ensino e também profissionais do SASE. Além disso, procedeu-se análise dos documentos oficiais das instituições pesquisadas. Para análise dos dados, amparamos nossa pesquisa na análise de conteúdo amplamente utilizado nas áreas das ciências humanas e sociais. Quanto aos resultados encontrados, destaco, em primeiro lugar, a grande rotatividade de professores nas escolas, onde mais de 70% são professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), que dificulta o acompanhamento dos estudantes em seu desenvolvimento, ao longo do tempo. Fica evidente a notória dificuldade da escola em trabalhar a diversidade de situações e especificidades trazidas pelos seus estudantes, o que faz crescer a demanda por atendimento individualizado, externo à escola. Percebe-se, também, a utilização de critérios e avaliações poucos precisos para identificar e caracterizar as queixas escolares, por parte das escolas, ao decidir pelo encaminhamento dos estudantes para atendimento. A análise, via de regra, tende a desconsiderar o conjunto das relações envolvidas na produção das queixas escolares, relativas à interação da criança com o meio. Predomina assim, em consequência, um padrão de atendimento com enfoque clínico que considera o estudante como portador de um problema que precisa ser tratado. Observou-se ainda a ausência de interação efetiva entre Sase e escolas tanto para a análise das situações dos estudantes encaminhados (diagnóstico) quanto nos procedimentos adotados para o atendimento dos estudantes, o que resulta em dissonâncias significativas nas percepções sobre o processo por essas instituições. Frente aos achados da pesquisa, conclui-se ser indispensável rever o modelo de atendimento escolar, bem como o padrão de atendimento do Sase, para o que é fundamental a aproximação entre essas instituições na realização de processos de estudo e reflexão conjuntos, em que os diferentes saberes possam interagir na busca por um novo modelo de escolarização, em sintonia com as condições sociais da contemporaneidade.

Palavras chave: Queixas escolares; Serviço de Atendimento à Saúde do Escolar (SASE); Educação na pós-modernidade.

Abstract

This study had as objective to analyze the process of attendance to school complaints in the public school system in the municipality of Chapecó (SC), by scholar health care professionals (SASE), based on contracts sent by public schools in the municipality. To do this, was talked with some of the main authors who made an advance on the epistemic understanding of contemporary phenomena. Adopting the assumptions of authors of postmodernity to conduct the research work and reflection on the object of study, as well as a school psychology as a foundation. The data were collected through semi-structured interviews with teachers and pedagogical coordinators of the school units of the municipal school system and also SASE professionals. In addition, was made an analyze on the official documents of the researched institutions. To analyze the data, we support our research in the analysis of content widely used in the areas of human and social sciences. Regarding the results found, I highlight, firstly, the great turnover of teachers in schools, where more than 70% are Temporary Admissions Teachers (ACTs), which makes it difficult for students to follow up on their development over time. It is evident the school's notorious difficulty about working the diversity of situations and specificities brought by its students, which increases the demand for individualized care outside the school. It is also noticed the use of criteria and evaluations that are not very precise to identify and characterize the school complaints, by the school, when deciding on the referral of students to attendance. The analysis, as a rule, tends to disregard all the relationships involved in the production of school complaints related to the child's interaction with the environment. Therefore, a standard of care with a clinical approach prevails, which considers the student as having a problem that needs to be treated. It was also observed the absence of effective interaction between Sase and schools both for the analysis of the situations of the referred students (diagnosis) and in the procedures adopted for the attendance of the students, which results in significant dissonances in the perceptions about the process by these institutions. In view of the research findings, it is essential to review the school attendance model, as well as the Sase's standard of care, for which it is fundamental to approach these institutions in carrying out joint study and reflection processes, in which the different knowledge can interact in the search for a new model of schooling, in harmony with the social conditions of the contemporary world.

Keywords: School complaints; School Health Care Service (SASE); Education in postmodernity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 ELEMENTOS CONTEXTUAIS E TEÓRICOS	12
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO SASE.....	12
1.2 QUEIXAS ESCOLARES	14
1.3 AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA	19
1.4 EDUCAÇÃO E PÓS-MODERNIDADE.....	22
1.5 PSICOLOGIA ESCOLAR.....	33
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
2.1 SOBRE O AMBIENTE E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
2.2 SOBRE OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	42
3 O PROCESSO DE ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ PELO OLHAR DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	47
3.1 SOBRE AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA: A ROTATIVIDADE DOS PROFISSIONAIS	48
3.2 IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DAS QUEIXAS ESCOLARES	50
3.3 O ACOMPANHAMENTO PELA ESCOLA DOS ESTUDANTES ENCAMINHADOS AO SASE.....	54
3.4 O ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES: A INTERAÇÃO ENTRE SASE E ESCOLA	57
3.5 PERCEPÇÃO SOBRE OS RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES ENCAMINHADOS	69
3.6 ALGUNS ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONTEXTO DE ENCAMINHAMENTO E ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83

REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	94
APÊNDICE A – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida	95
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	98

INTRODUÇÃO

Um dos principais direitos dos seres humanos é o acesso ao conhecimento e à educação, reivindicação constante de muitos grupos na contemporaneidade. Por isso, as políticas educacionais precisam efetivar ações que estejam de acordo com uma educação pública que garanta o acesso à educação e o direito à aprendizagem a todos os alunos, respeitando as diferenças e a singularidade de cada um. Essa reflexão retoma os debates sobre a inclusão escolar, fator fundamental para promover as mudanças necessárias que assegurem esse direito constitucionalmente estabelecido. Dessa forma, os saberes que permeiam as práticas pedagógicas do professor, além de problematizações, necessitam de valorização e investigação constantes, a fim de que possíveis questionamentos possam ser levantados, discutidos e refletidos por toda a sociedade.

A educação vive um tempo de intensos e calorosos debates, no que diz respeito ao seu papel em uma sociedade marcada não somente pelo advento e pela crise do capitalismo, mas também pelas lacunas históricas, em termos de garantia do acesso e aprendizagem ao conjunto dos alunos. No bojo desses debates, são questionadas as políticas educacionais no país. Os progressos alcançados no campo educacional, nas últimas duas décadas, devem ser reconhecidos, tanto em relação às verbas destinadas ao setor, com o aumento do repasse para 10% do Produto Interno Bruto (PIB), como está previsto no atual Plano Nacional de Educação, quanto à valorização do trabalho docente com a luta nacional pelo piso salarial, a formação continuada e o paradigma da “inclusão social” pela via da educação. Mas esses progressos precisam também ser avaliados.

A motivação para este estudo baseou-se na própria experiência pessoal e vivência dentro das unidades escolares com professores da rede pública, por mais de quatro anos. Muitos colegas, principalmente pedagogas, responsáveis pela alfabetização dos alunos na pré-escola e séries iniciais, revelaram que as atuais dificuldades são muito maiores que aquelas apresentadas no passado. Alguns profissionais consideram que não há o que fazer com os alunos que “não aprendem” ou que têm dificuldade de aprendizagem. Segundo eles, a única solução seria encaminhá-los para instituições especializadas, supostamente habilitadas a solucionar esse “problema”.

Nesse contexto, educadores alegam que não é mais possível desenvolver uma prática pedagógica que contemple a todos (como se em algum momento isso já tenha sido possível). Uma justificativa seria o tempo exigido do professor pelo aluno que tem dificuldade para

aprender, ou por aquele que incomoda e “não para o tempo todo”. Para muitos professores, a falta de uma formação continuada mais qualificada e específica seria um dos entraves para a melhoria das suas práticas pedagógicas, principalmente em relação ao atendimento às necessidades e às peculiaridades desses estudantes tidos como “problema”.

Nesse panorama, outros questionamentos surgem. Mesmo com o processo de democratização da escola, fica evidente o paradoxo da inclusão por meio da ampliação das matrículas e, ao mesmo tempo, a existência de um grande número de estudantes que não conseguem aprender, efetivamente, evidenciado por meio de um elevado número de encaminhamentos relativos a queixas escolares e a inquietude que essa situação desperta. Ou seja, os sistemas de ensino continuam excluindo e não conseguindo contemplar a diversidade e as diferenças presentes no público que atendem. Continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões estabelecidos como ideais. Nesse contexto, é importante pesquisar novos elementos que possibilitem compreender esse contexto, como os motivos dos encaminhamentos de alunos aos serviços de atendimento especializado, perspectivando novos modos de intervir sobre esta demanda.

Diante do exposto, o presente trabalho buscou compreender como a educação tem se posicionado no campo das queixas escolares no cenário atual. Desse modo, o problema de pesquisa assim se delineou: como decorrem os processos de encaminhamento das queixas escolares, realizados pelos profissionais da rede pública municipal de ensino de Chapecó, e o decorrente processo de avaliação e atendimento implementado pelo Serviço de Atenção à Saúde do Escolar (Sase)?

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, analisar o processo de atendimento às queixas escolares na rede pública de ensino do município de Chapecó, pelos profissionais do Sase, a partir dos encaminhamentos efetuados pelas escolas públicas do município. Já os objetivos específicos foram assim definidos: identificar critérios e estratégias presentes nos encaminhamentos realizados pelos profissionais da escola ao Sase em situações de queixa escolar; conhecer o processo de acolhimento das queixas escolares realizado pelo Sase, especificamente as concepções e os procedimentos adotados pela equipe no processo de avaliação; compreender e problematizar, a partir dos diagnósticos estabelecidos acerca das queixas escolares, as consonâncias e as dissonâncias entre o que as escolas demandam à instituição e o processo de avaliação desenvolvido por esse serviço; contextualizar a relação Sase/escola nos procedimentos após diagnósticos.

Em tempos que muitos autores denominam de pós-modernos, a rapidez na inovação dos processos tecnológicos exige dos educadores e dos educandos determinadas competências, habilidades e atitudes, como interagir com um contexto marcado por uma acelerada produção e circulação de informações, elaborando respostas a uma diversidade significativa de problemas, típicas do mundo globalizado. No entanto, a postura da escola já não mais produz efeito no processo de ensino e aprendizagem ou, pelo menos, da maneira exigida pela velocidade dos acontecimentos no mundo atual, em que as diversidades e as desigualdades existentes em nossa sociedade pedem uma posição mais atuante e uma avaliação com olhares ampliados neste processo.

Além da presente introdução, o texto está organizado em quatro partes. No capítulo 1, desenvolvo uma análise sobre os elementos teóricos que me deram sustentação e argumentação para minha linha de pesquisa, autores da pós-modernidade que se constituem nas pluralidades do atual contexto e mostram alguns dos principais ingredientes do projeto de constituição da educação com seus olhares para o ambiente escolar. A finalidade foi de apresentar o cenário geral em que se apresentam as novas dimensões dos problemas atuais na educação e poder nos situar melhor neste percurso investigativo. Também nesta parte da pesquisa apresento as principais autoras do país, que falam com muita propriedade da psicologia escolar e suas nuances na atualidade. Os serviços de atendimento psicológico como eram evidenciados no passado e como acontece nas últimas décadas, a necessidade de um assessoramento especializado, aos atendimentos às queixas escolares no âmbito dos atendimentos clínicos com foco no indivíduo. Fechando esta parte, evidencio como as instituições especializadas estão interagindo com as escolas.

No capítulo 2, apresento os procedimentos metodológicos, que é por meio das concepções metodológicas que se apresenta que o pesquisador pode problematizar e interferir de forma crítica em seu estudo, mas de modo consciente. Isso significa que procurei manifestar algumas sugestões para mudança no contexto investigado, mas estive sempre aberto a todas as possibilidades em todos os caminhos que foram percorridos. Nesse contexto, o percurso metodológico, que sustenta e embasa a investigação, foi definido na relação do tema e dos objetivos propostos com a metodologia escolhida. Além disso, mantive-me como pesquisador em posição da ética durante todo o processo investigativo, pois se trata de uma pesquisa com seres humanos.

No capítulo 3, apresento os resultados do trabalho de campo, que buscou descrever o processo de atendimento das queixas escolares na rede municipal de ensino do município de

Chapecó, pelo olhar dos profissionais envolvidos na educação. Faço nesta parte uma análise das possibilidades dos encontros e desencontros dos serviços de encaminhamentos dos estudantes pelas unidades de ensino, e o acolhimento e os procedimentos adotados pelo Sase. Procuo mostrar quais são as engrenagens que operam no interior dos processos dos encaminhamentos de um número elevado de estudantes para instituições especializadas. Enfim, procuro delinear os entraves que se encontram entre as duas instituições citadas e no meio deste empasse o educando e suas complexas diferenças e diversidade.

Por fim, nas considerações finais apresento algumas reflexões procurando sinalizar novos olhares sobre a escola da contemporaneidade, a partir das mudanças ocorridas no mundo principalmente no início deste novo século. Sugestões de novas possibilidades de diálogos entre as instituições pesquisadas e uma nova forma de poder entender os educandos através de formações de profissionais continuadas mais efetivas e específicas sobre o tema. Faço apontamentos para nova reestruturação dos serviços prestados pelo Sase, perante suas funções, intervenções com os educandos e, principalmente, novas ações de mediação e interação com as unidades escolares da rede de ensino público do município de Chapecó.

1 ELEMENTOS CONTEXTUAIS E TEÓRICOS

Neste capítulo serão apresentados o Sase, contexto a partir do qual foi realizado o estudo de campo, bem como elementos conceituais que serviram de base teórica para as discussões e análises que empreendemos na pesquisa. Desse modo, são apresentados e discutidos os conceitos de queixa escolar, avaliação psicológica, Educação e Pós-Modernidade e Psicologia Escolar.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO SASE

O Sase iniciou suas atividades no dia 8 de fevereiro de 2010, sendo regulamentado pela Lei municipal n. 5.761/10, de 26 de fevereiro de 2010. É um serviço de referência no atendimento às crianças e aos adolescentes da rede pública de ensino, com necessidade de atenção clínica especializada, nas áreas de fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia e serviço social.

Há pouco material disponível acerca desse serviço, sendo os únicos encontrados a referida lei que o criou e o seu projeto de trabalho, cujos trechos serão transcritos integralmente abaixo.

DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO PROGRAMA SERVIÇO DE ATENÇÃO À SAÚDE DO ESCOLAR DENOMINADO 'SASE - AURORA PARA UMA NOVA VIDA' E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Prefeito Municipal de Chapecó, Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições legais, faz saber que a Câmara de Vereadores aprovou e fica sancionada a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado o Programa Serviço de Atenção à Saúde do Escolar 'SASE - Aurora para uma Nova Vida', com a finalidade de oferecer assistência ambulatorial, integral em saúde mental não grave, dificuldades específicas de comportamento e de aprendizagem, respeitando os princípios básicos do Sistema Único de Saúde (SUS), promovendo autonomia aos atendidos pelo serviço.

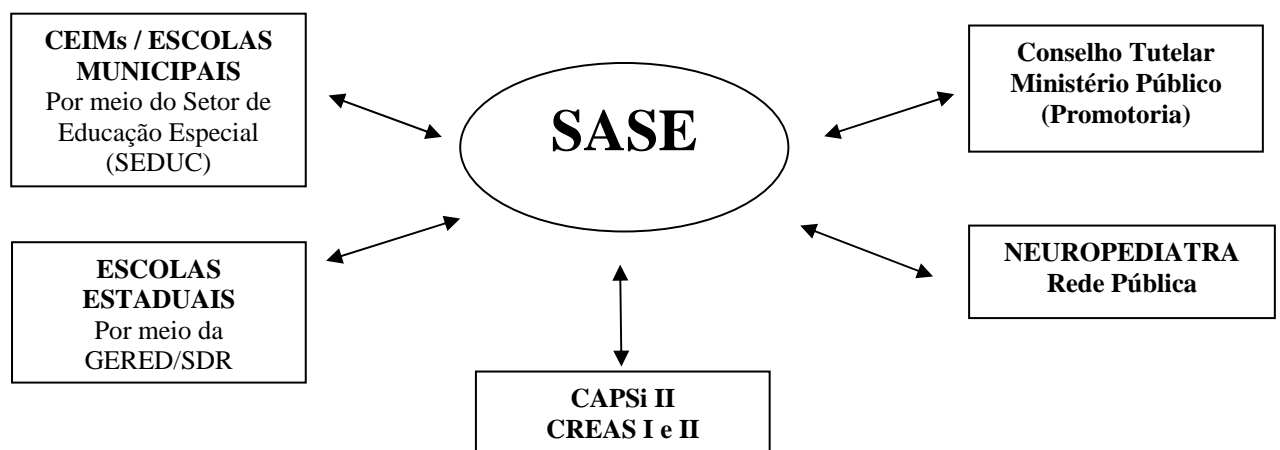
Art. 2º Serão atendidos no programa estudantes das escolas municipais, com idade de zero a dezoito anos incompletos.

Parágrafo Único - Poderão ser atendidos estudantes da rede estadual e particular de ensino mediante convênios pactuados entre as partes. (CHAPECÓ, 2010, p. 19).

Este serviço, por definição, tem como atribuições, além do atendimento oferecido à criança/adolescente, o trabalho interinstitucional realizado com escolas e demais órgãos que trabalham com infância e juventude. Além disso, a equipe do Sase considera fundamental o trabalho com as famílias e com a comunidade escolar, no sentido de construir uma nova percepção da sociedade em relação à infância e à juventude (CHAPECÓ, 2010).

É objetivo do Sase: “Oferecer assistência nas áreas de: psicopedagogia, psicologia, fonoaudiologia e serviço social, para crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos, com transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares.” (CHAPECÓ, 2010, p. 3). A Lei n. 5.761, de 26 de fevereiro de 2010, prevê que o Sase disponha, como equipe de trabalho, um coordenador, um auxiliar administrativo, um estagiário-recepcionista, um auxiliar de serviços gerais, um assistente social, dois psicopedagogos, um psicólogo e um fonoaudiólogo.

As crianças e os adolescentes atendidos no Sase são oriundos das instituições educativas da rede pública do município de Chapecó. Como critérios básicos para inclusão nos atendimentos devem estar obrigatoriamente matriculados e frequentando regularmente a rede pública de ensino, sendo atendidos no contraturno da escola. Somente recebem atendimento aqueles que apresentam dificuldades relacionadas à aprendizagem e ao contexto escolar que estejam influenciando na aquisição das habilidades: algumas doenças classificadas pela Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID 10) e Problemas Relacionados à Saúde. Os estudantes são encaminhados ao Sase, conforme fluxograma¹ abaixo indicado, definido pela Prefeitura Municipal de Chapecó (CHAPECÓ, 2010, p. 6):



¹ CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial Infantil.
 CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social.
 GERED – Gerência Regional de Educação.
 SDR – Secretaria de Desenvolvimento Regional (atual Agência de Desenvolvimento Regional – ADR).

1.2 QUEIXAS ESCOLARES

O tema da queixa escolar é um dos objetos de grande preocupação no trabalho dentro do campo da educação, tanto para professores, quanto para outros profissionais, principalmente psicólogos. Isso porque as crianças estão no centro de críticas e reflexões da prática psicológica, uma vez que, ao se estudar casos de queixas escolares, foi possível desmistificar crenças e valores arraigados em nossa formação universitária, de perfil burguesa, segundo a qual os alunos economicamente desfavorecidos eram considerados como oriundos de famílias e comunidades promíscuas e delinquentes, que apresentavam desinteresse e despreparo para a vida escolar e, conseqüentemente, portadores de problemas de aprendizagem.

O desenvolvimento teórico-prático da Psicologia Escolar, notadamente a partir da década de 1980, aponta claramente a importância de se investir em outra perspectiva para lidar com as queixas escolares, no sentido de contribuir para a melhoria sistêmica da rede escolar. A partir disso, o psicólogo tem sido instigado a ampliar suas intervenções junto às escolas, com o intuito de problematizar e reverter funcionamentos institucionais produtores de fracasso escolar e de encaminhamentos de alunos para atendimentos psicológicos no sistema de saúde mental, clínicas-escola e outros espaços e instituições externos ao ambiente escolar (SOUZA, 2007).

Tais atuações de cunho institucional, no entanto, frequentemente, não dão conta de sofrimentos e fracassos individuais que, embora atravessados pela instituição, permanecem cristalizados. Ainda há nós que, para serem desatados, necessitam de uma abordagem que aprofunde a compreensão de que indivíduos e instituições se constituem mutuamente, cuidando de não negar a um nem ao outro. Os serviços de atendimento psicológico evidenciaram a necessidade de um assessoramento especializado: o atendimento às queixas escolares no âmbito da clínica, com foco no indivíduo em sua relação com a instituição escolar. Era preciso desenvolver uma abordagem que superasse a lógica das práticas tradicionais, fundamentadas em uma concepção de indivíduo abstrata, desconsiderando seu pertencimento social para além do grupo familiar. De acordo com Beatriz Souza, era preciso incluir a escola na investigação e na intervenção. Perguntas como: “em que tipo de classe está?”, “quantas professoras teve este ano?”, “Onde se senta na classe?”, “Qual a frequência com que ocorrem faltas de professores?” “Em que momento da carreira escolar emergiu a queixa em questão?” Tais questões precisavam integrar o rol de perguntas possíveis/necessárias ao atendimento (SOUZA, 2007).

A interlocução com a escola, assim como com os pais, necessitava ser introduzida. Era preciso, ainda, ter um olhar para os pertencimentos sociais dos envolvidos, camadas

econômicas, grupos étnicos e religioso, por exemplo, bem como os desdobramentos disso na vida e na carreira escolar da criança ou adolescente atendido. A passagem de uma criança pobre e negra pela escola tende a guardar diferenças significativas em relação à de uma rica e branca. O estágio de conhecimento que a Psicologia e outras ciências atingiram acerca da importância dos fatores sociais na constituição das subjetividades não nos permite mais ignorá-los em um atendimento psicológico (SOUZA, 2007).

Beatriz de Paula Souza (2007) e a psicóloga Cintia Copit Freller, da Universidade de São Paulo (USP), iniciaram atendimentos baseados na abordagem por elas denominada Orientação à Queixa Escolar, que parte de uma determinada concepção da natureza e da gênese da queixa escolar, segundo a qual, em seu centro, está o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações, que tem como personagens principais, via de regra, a criança/o adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar.

Assim se constituiu o objeto de investigação/intervenção: é esta rede e como as relações entre seus integrantes desenvolvem-se. Considerando que um momento é construído ao longo de uma história que lhe dá sentido, conhecer e problematizar tal história inclui-se necessariamente no atendimento. (SOUZA, 2007, p. 100).

Para que o objetivo das psicólogas fosse alcançado, era preciso conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que proporcionasse o desenvolvimento de todos os seus participantes. Assim, surgiu uma contraposição às práticas adaptacionistas, que entendem a superação da queixa escolar como uma mudança apenas da criança/adolescente portadora da queixa, abrangendo também a sua família, mas deixando intocada a escola. Nessa concepção, uma criança que se rebela contra aulas sem sentido, autoritarismo e atos de humilhação, mostrando-se agressiva e apreendendo pouco os conteúdos pedagógicos que lhe são impostos em tais condições, é frequentemente considerada responsável por suas atitudes de recusa, e a meta de seu atendimento é sua adaptação/submissão.

O funcionamento escolar, com a produção do fracasso da escola e o sofrimento das crianças e dos adolescentes que chegam até os psicólogos pelas queixas escolares, é um elemento fundamental para os atendimentos desenvolvidos em orientação à queixa escolar. Pensar o ambiente escolar é coerente com a concepção de que o sujeito se estrutura na relação com o outro, de que somos partidários e, em se tratando de nossos usuários, entendemos que a ideia de outro inclui os ambientes escolares em que estiverem e estão imersos (SOUZA, 2007).

As informações e as reflexões sobre tal relação oferecem-nos elementos para investigarmos, compreendermos e atuarmos junto aos envolvidos na produção e manutenção das queixas escolares de crianças e adolescentes, suas famílias e escolas, individualmente e em suas interrelações. Tais funcionamentos, no entanto, trazem o perigo de acirrar algo que tem atravessado a relação entre muitos psicólogos e escolas: trata-se do preconceito contra os professores das escolas públicas. Esses profissionais vêm sendo depositários das mazelas do ensino, vistos como incompetentes, malformados, egoístas e sem compromisso com os alunos (SOUZA, 2007).

Para Souza (2007), em diversas ocasiões, os professores são atingidos por uma visão sustentada pela análise superficial das dificuldades do sistema escolar e pela crença na superioridade do saber psicológico. Nesses casos, os psicólogos propõem aos professores uma relação vertical, que é recusada por eles. Essa reação dos docentes é entendida como uma resistência. Conseqüentemente, muitas experiências de interlocução com a escola, no atendimento às queixas escolares que poderiam se desenvolver, caso partissem de outros pressupostos, não acontecem.

A escola, como outras instituições, é um campo de contradições e paradoxos. Nela, atuam forças que tendem a produzir fracasso e sofrimento na comunidade envolvida. Por outro lado, há forças que impulsionam o crescimento, o bem-estar e o sucesso. A escola é também habitada por muitos seres humanos que constroem vida, inteligência, cidadania, dignidade, alegria e amor. O convívio com qualquer instituição escolar trará experiências de admiração, gratidão e carinho por seus personagens, incluindo muitos educadores. Quem pode ler essas palavras sabe disso, pois certamente passou por, no mínimo, uma escola, ou provavelmente várias, na condição de aluno. Para compreender essa afirmação, basta recorrer a essa vivência (SOUZA, 2007).

Contrário a essa valorização do que se processa na escola, a partir da análise de documentos do período de 1982 a 1993 e de literaturas na área de fracasso escolar análise documental, Souza (2001) constatou que cursos de formação continuada, reciclagens e outros esforços para melhorar a competência técnica dos professores estabeleceram-se como estratégia privilegiada de enfrentamento da baixa qualidade do ensino, em função da crença da desqualificação dos saberes dos educadores (SOUZA, 2007). Essa atitude decorre da crença na incompetência dos docentes, enquanto profissionais, como a principal causa do fracasso escolar.

Embora as críticas a essa crença tenham proliferado e ganhado corpo, essa concepção permanece forte no meio científico e social. Um exemplo é o que vem ocorrendo no atual

debate sobre o método fônico, em contraposição à abordagem construtivista na alfabetização. Encontramos, por parte de alguns importantes envolvidos, argumentações centradas na ideia de que a capacidade das escolas de ensinar a ler e a escrever é uma questão principalmente de linha/método pedagógico adotado (SOUZA, 2007).

Souza (2007) salienta que estudar, informar-se e manter-se atualizado são atitudes que influenciam a qualidade da prática pedagógica de um professor. No entanto, no atendimento às escolas, é difícil saber quais fatores determinam mais fortemente a ocorrência de aulas de conteúdos pobres, e mesmo errados, ensinados com técnicas desinteressantes e atravessados por relações entre professores e alunos deterioradas. Seriam as deficiências da formação docente ou as condições precárias e/ou hostis de trabalho enfrentadas dia após dia, ao longo de anos, que vão sabotando a paixão de ensinar? A autora acredita que são as condições de trabalho os principais fatores na produção de aulas com baixa qualidade (SOUZA, 2007).

A formação das classes homogêneas, anterior à progressão automática, baseia-se na ideia de agrupar alunos que estariam no mesmo nível de aprendizado e com ritmos semelhantes. A crença que embasava esse procedimento era a de que, assim, o ensino seria otimizado (SOUZA, 2007). Com isso, formavam-se classes fortes, médias e fracas. Porém, essa situação nunca se mantinha, pois alunos considerados médios durante o ano iam se diferenciando, tornando-se fortes e alguns, inicialmente considerados fortes, decaíam. As relações se transformavam e as classes também; classes médias tornavam-se fracas; fracas tornavam-se médias; e a homogeneidade, que de fato, nunca existira a rigor. Esfacelava-se. Dessa forma, as turmas eram remanejadas continuamente. Contudo, os personagens atingidos diretamente, alunos e pais, eram excluídos do debate.

Outra estratégia que enfraquece as chances de sucesso é a formação dos grupos homogêneos intraclasse, um modo de lidar com a heterogeneidade da classe. Isso pode ser percebido, por exemplo, nas falas das crianças, como “eu sento do lado dos mais fracos na classe”. Os efeitos são semelhantes aos das classes homogêneas, com nuances diferentes dado o fato que “fortes” e “fracos” são marcados em sua condição pela localização física na sala (SOUZA, 2007).

Há ausência de estratégias que visem o progresso escolar dos alunos que apresentam defasagem de conteúdo. A homogeneização não é uma forma de suprir as demandas dos alunos com mais dificuldade. Torna-se, infelizmente, uma maneira de abandono no ambiente escolar, como demonstram os fatos mencionados nos dois parágrafos anteriores. Na prática, é como se a escola tivesse desistido desses sujeitos.

Quando chegam aos psicólogos, costumam estar em uma situação de profundo sofrimento e deterioração da crença em sua capacidade de aprendizagem. A gravidade do estado em que se apresentam é tal, que denuncia o quão terrível é viver esta situação, por vez ao longo dos anos. É comum terem muita vergonha de si mesmos e demorem a conseguir tocar no assunto escola ou a exporem-se a situações que envolvam conteúdos escolares, como a escrita. (SOUZA, 2007, p. 262).

Neste amplo e complexo problema da educação nacional, Beatriz de Paula Souza ainda apresenta mais uma questão: falta e troca de professores, condições difíceis de trabalho dos educadores que produzem, entre outros efeitos, um número excessivo de licenças, de mudanças de escola e de desligamentos. Apesar da tendência à naturalização desses acontecimentos, vemos claramente o impacto negativo nas crianças, do ponto de vista do rendimento escolar e do sofrimento. Elas reagem, ficam tristes, culpam-se, rebelam-se, maltratam as professoras substitutas. Ressentem-se das mudanças de abordagem pedagógica, desorganizando-se e mesmo regredindo na aprendizagem (SOUZA, 2007).

E o que fazer com esses alunos? Machado (2000) traça o perfil dos profissionais envolvidos no processo complexo de avaliação de casos de queixa escolar. Antes de encaminhar o aluno para atendimento em instituições especializadas, é preciso esgotar todas as possibilidades causadoras desse problema no ambiente escolar e social do estudante. Segundo a autora, existem alunos com distúrbio, com lesões que podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Há os fatores econômicos de miséria e pobreza, existem problemas emocionais, familiares, pais alcoólatras etc. Por todas essas questões, os profissionais devem conhecer muito bem o seu aluno para encaminhá-lo ao atendimento.

Machado (2010) ressalta que existem crianças que já estão em atendimento psicoterápico, pois estão sofrendo de algum transtorno ou paralisadas na aprendizagem, mas que não é possível estabelecer uma relação direta de causa e efeito entre questões e a capacidade de aprender. Os fenômenos são viabilizados nas relações, isto é, agimos diferentemente conforme as relações. Há alunos que produzem mais com uma professora do que com a outra, outros agem diferente conforme a aula. Com isso, ao encaminhar a criança para avaliação psicológica ou para os atendimentos, a escola deve esgotar todas as possibilidades investigativas para dar conta desse aluno.

Desse modo, Machado (2010) salienta que é preciso estar atento aos encaminhamentos e ao processo de avaliação dos psicólogos. Se o profissional não se dispuser a investigar e compreender as complexas causas das dificuldades, pode intensificar a ideia de que o problema está na própria criança ou em questões biológicas, pois não estará agindo pautado nas relações estabelecidas na escola, levantando hipóteses sobre a produção dessas

dificuldades de escolarização. Segundo a autora, as crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita se esforçam. Se não fazem o solicitado, não é por falta de vontade, não é por falta de alguma coisa, é por um excesso de situações que produzem constrangimento e que fazem com que insistam, muitas vezes, em não ocupar novamente o lugar de quem não sabe. Para a maioria delas, não é preguiça, não é porque gostam de futebol e de brincar. É porque estudar se tornou demasiado sofrido (MACHADO, 2010).

Para Machado (2010, p. 28), o diagnóstico que prioriza o funcionamento individual e atribui a “falha” ao cérebro ou à personalidade da pessoa busca a defesa de que a responsabilidade do problema é do indivíduo e passa a considerar que as oportunidades são as mesmas, “como se as instituições fossem as ideais”.

Machado e Souza (1997) analisam que, conforme as práticas desenvolvidas, a cristalização dos personagens na escola se concretiza: o aluno especial, o aluno problema, o aluno que não aprende, o aluno repete, enfim, os rótulos que são impostos aos estudantes e que os acompanham vida afora. Nesse sentido, citam que as práticas cujo objeto são os “alunos-problema” se evidenciam entre “[...] psicólogos fazendo avaliações diagnósticas para encaminhamento, professores entendendo os problemas das crianças como algo individual ou familiar, a exigência de um laudo psicológico para a criança estar na classe especial.” (MACHADO; SOUZA, 1997, p. 37).

1.3 AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

A avaliação psicológica é uma atividade ampla que pode ser utilizada em vários contextos de atuação do psicólogo. A preocupação com essa área tem sido um tema bastante discutido por muitos pesquisadores. Esse movimento de reflexão é decorrente dos inúmeros problemas identificados na área da avaliação, uma vez que a ciência psicológica, assim como outras, é dinâmica e deve ser atualizada constantemente, como nos indica Cunha (2008).

A mesma autora considera que esse tipo de avaliação ocupa um lugar de destaque entre as opções oferecidas no campo da Psicologia e propõe um atendimento sistematizado, independentemente do motivo que leva o paciente a procurar ajuda. Atualmente, o psicólogo utiliza estratégias de avaliação psicológica com objetivos bem-definidos, para responder as questões propostas e solucionar os problemas. A avaliação deve seguir passos essenciais para que o psicodiagnóstico seja desenvolvido e o prognóstico elaborado (CUNHA, 2008). É através da avaliação, com sua base de análise funcional, que, posteriormente, serão aplicadas as técnicas psicológicas, quando necessário.

Ainda de acordo com Cunha (2008), a avaliação psicológica começa desde a primeira entrevista e é um contínuo dentro das terapias em diversas teorias da Psicologia. O método investigativo é feito por meio de entrevistas, compostas por perguntas abertas, fechadas ou semiabertas, com o próprio paciente ou com terceiros: como pais, irmãos ou responsáveis. Além disso, pode se utilizar testes psicológicos e escalas padronizadas de medição e enquadramento de sintomas, seguindo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Disorder* (DSM) ou o Código Internacional de Doenças (CID).

A avaliação psicológica no Brasil é função privativa do psicólogo, definida na Lei n. 4.119, de 1962, que regulamenta a profissão e corresponde ao processo de coleta de dados e interpretações de informações, por meio de teorias, métodos e instrumentos psicológicos. A avaliação tem por finalidade obter maior conhecimento e informações sobre o indivíduo, o grupo ou as situações, a fim de atingir os objetivos definidos e auxiliar no processo de tomada de decisões e esclarecimento futuro do sujeito (CUNHA, 2008).

Tal compreensão apresentada por Cunha (2008) nos leva a pensar sobre a concepção do processo saúde-doença. Conforme Spink (2007), a concepção e a abordagem desse processo têm sido o foco de diversas disciplinas, além das Ciências Médicas. No campo das Ciências Humanas, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia, entre outras, têm sido fundamentais para ampliação da compreensão desses processos complexos, ditos normais e patológicos. As instituições de saúde, do ponto de vista político, estão usando esses postulados para formular e construir um modelo de atenção às necessidades de saúde, cujo objetivo é produzir programas de políticas públicas específicas no campo da saúde (SPINK, 2007).

O que todas as abordagens têm em comum é a crítica ao paradigma biomédico moderno. Para Spink (2007), é unanimidade que o processo de saúde-doença não pode ser reduzido exclusivamente a uma descrição anátomo-fisiológica, pois existem outros elementos que hoje o determinam. A Psicologia, por exemplo, entende que o binômio saúde-doença não é somente descrito por causas anátomo-fisiológicas, mas também por outros fatores (sociais, culturais, econômicos, históricos etc.) que envolvem a saúde das pessoas.

A autora ressalta que, além da disputa epistemológica, há uma disputa por um mercado no mundo das ideias, que foi por um bom tempo dominado pelo modelo médico. Bourdieu (1983 *apud* SPINK, 2007) afirma que essa disputa é característica do campo científico e gira em torno da busca por poder e prestígio. Spink pontua aspectos da Psicologia, que também enfrenta essa disputa científica, mas que estabeleceu diálogo com outras disciplinas, discutindo concepções diversas no processo saúde-doença e não se pautou somente na visão da biomedicina (SPINK, 2007).

A partir dos textos escritos por Foucault (1980) e Camargo Junior (1993, 2003), a estudiosa compreende a biomedicina como um conjunto de saberes cujo objeto é a doença e sua relação de causalidade com o corpo material. Esse conjunto, visto sob uma visão universal, é fundado em um discurso biológico e em um método científico. Então, nesse modelo biomédico, as doenças seguem seu percurso por meio das Ciências Biológicas, produzindo as doenças restritas aos domínios anátomo-patológico e da microbiologia. Dessa maneira, outra forma de interpretação seria refutada por esse paradigma, uma vez que não compartilha dos mesmos pressupostos básicos da biomedicina. Spink (2007) resgata que, no livro *O nascimento da Clínica*, Foucault (1979) descreve, de forma exemplar, esse processo de construção da biomedicina, designada também por outros autores como Medicina Moderna ou Medicina das doenças (SPINK, 2007).

Ainda de acordo com Spink (2007), um inovador paradigma microbiológico desenvolvido por Pasteur, por volta da segunda metade do século XIX, impõe uma nova ordem para essa racionalidade. O corpo e os órgãos são afetados também por agentes e fatores externos, etiopatogênicos que, para além da alteração morfológica, remetem a uma causa primeira que se encontra no meio ambiente. Segundo a autora, a doença possui uma natureza estranha ao próprio corpo, invisível aos olhos dos leigos e da população em geral. O controle dos espaços urbanos, do contato entre indivíduos e da distribuição dos corpos no espaço passa a ser alvo da Medicina Social e da Saúde Pública, por meio do modelo sanitário, que começou a desenhar uma dominação no campo da saúde, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil (SPINK, 2007).

No período em que essas duas vertentes predominavam, a anátomo-clínica e a microbiologia sanitária fundaram-se como base do conhecimento médico moderno que, sob a égide da neutralidade e da elitização do saber científico, impôs suas descrições e o seu método de produção de verdades, construindo, assim, uma versão hegemônica de categorias como vida-morte, saúde/doença, normal/patológico (SPINK, 2007). Seguindo o pensamento da autora, essas antinomias, próprias da modernidade, segundo Latour (1994 *apud* SPINK, 2007), separaram também corpo/alma, indivíduo/sociedade, sujeito/cultura, estabelecendo disciplinas que passaram a produzir e cultivar ontologias, em uma aventura epistemológica em busca da “verdadeira” natureza das coisas, do homem e da natureza (SPINK, 2007).

O resgate histórico trazido por Spink nos faz refletir sobre o totalitarismo médico imposto para a questão saúde-doença. Felizmente, novas ideias de saúde surgiram, por outras disciplinas que foram ampliando seus campos investigativos e produzindo novas descrições sobre saúde e doença nas pessoas. Outro ponto importante é que as práticas e os processos

políticos das instituições foram mudando a maneira de ver a questão da doença e da saúde. É fundamental ressaltar que, sem o manifesto e a crítica, na perspectiva dos eventos históricos, no campo político da saúde promovido pela Sociologia, pela Antropologia da saúde, pela Medicina Integral, pela Psicologia Institucional e pela Economia das Políticas da Saúde, as quebras no paradigma da verdade, imposto, por excelência, do modelo anátomo-patológico e da microbiologia, que a medicina e os sanitaristas tanto defendiam não teriam sido possíveis (SPINK, 2007).

1.4 EDUCAÇÃO E PÓS-MODERNIDADE

Nesta sessão serão apresentados os conceitos e autores que defendem que a pós-modernidade é algo que está aí no atual contexto, a partir do estudo de referências teóricas, no qual vão trazer elementos conceituais que serviram de base teórica para as discussões e análises que empreendemos na pesquisa. Entendo que a educação crítica, em todo o âmbito de suas formulações já mostra sinais de esgotamento. As narrativas fundadas sob o eixo da filosofia da consciência, da metafísica, parecem já não dar mais conta do espírito de nosso tempo.

O conceito de pós-modernidade tem origem no âmbito linguístico hispano-americano, enquanto reação aos excessos da modernidade. De acordo com Marques (1993), desde os campos da Literatura e da Arte, a pós-modernidade perpassa todos os âmbitos da pluriforme experiência humana, posta em processo de descontinuidade radical, pelo qual se exaurem as possibilidades e evanescem todas as formas de vida. O tempo otimista da utopia, tempo governado pelo futuro, é substituído pelo tempo da “presentidade”, da “agoridade”, em que toda a dinâmica da temporalidade histórica e as possibilidades de qualquer leitura das tradições são suprimidas.

A sociedade e a cultura se sujeitam a jogos de forças em perpétua mutação. Segundo Marques (1993), a pós-modernidade reage às patologias da modernidade por meio da fuga ao confronto dos problemas. Aceitam-se os ganhos indiscutíveis do desenvolvimento industrial, dos avanços tecnológicos, das vantagens da Cibernética, refugiando-se nos paraísos pós-modernos, que não existem se não como festivais do consumo e do espetáculo (MARQUES, 1993). Para entender esse processo na educação pós-moderna, vamos ancorar nossa reflexão na pesquisa de um dos autores que mais pensam essa perspectiva no Brasil: Veiga-Neto.

Este autor afirma que precisamos buscar na modernidade os rumos percorridos pela educação, para entender melhor a pós-modernidade e seu contexto; “[...] boa parte do pensamento pedagógico moderno alimentou-se no mesmo tempo como entendimento de Cultura.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 5). Ele recorre a Kant para estabelecer as relações da modernidade e da pós-modernidade com a educação. Vale a pena examinarmos mais de perto alguns trechos, escritos entre 1776 e 1777, desse que é tido como um dos pilares da Modernidade. Após esclarecer que a educação compreende o cuidado, a disciplina e a instrução, e que é pela ação dessas duas últimas que se dá a formação (*Bildung*), Kant afirma:

Não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na sua idade madura em que aspecto foi descuidado, se na disciplina, ou na cultura (pois que assim pode ser chamada a instrução). Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. (KANT, 1996, p. 16 *apud* VEIGA-NETO, 2003, p. 5).

Kant (1996 *apud* VEIGA-NETO, 2003) detalha como deveria ser a educação escolarizada, de modo que se tornasse eficiente para a construção de uma nova germanidade, como era a proposta da sua reflexão. E, sob o manto de um pretenso humanismo universal, o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era, ao mesmo tempo, branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, preferencialmente germânico. De certa maneira, as muitas campanhas que se desenrolaram, desde então, em defesa de uma escola única para todos, foram herdeiras dessa ideologia monoculturalista.

Aqui, já é possível fazer uma reflexão. Esse sistema não estaria fortemente embutido em nossa educação nos tempos atuais? Os efeitos desse modelo não teriam sido tão devastadores se a escola tivesse se posicionado com autonomia e convicção, e o Estado não a teria tomado como instituição que, a seu serviço, realizasse da maneira mais ampla e duradoura a tarefa de regular a sociedade (VEIGA-NETO, 2005).

Na obra *Foucault e a educação* (2005), Veiga-Neto traça um panorama sobre a visão foucaultiana de educação. Apesar de sua complexidade, a vasta obra de Foucault traz esclarecimentos importantes, especialmente se considerarmos sua aplicação a um campo amplo, “mutável e multifacetado”, que é a educação. Veiga-Neto se dedicou à tarefa de pensar o campo da educação, baseado nas obras de Foucault, a partir da perspectiva do sujeito e das relações de poder. Por isso, tornou-se autoridade no assunto.

Foucault organizou seus estudos em três fases, a arqueologia, a genealogia e a ética. Tal sistematização combina critérios metodológicos e cronológicos, procurando evidenciar que cada fase corresponde a um problema principal e a uma metodologia. Em razão de problemas nessa organização e em decorrência do caráter não sistemático da obra de Foucault, Veiga-Neto (2005) opta por utilizar, em vez de fases ou etapas, a expressão denominada por domínios foucaultianos, assim designa novas termologias: “ser-saber”, “ser-poder” e “ser-consigo”.

O primeiro deles é o “ser-saber”. Veiga-Neto afirma que, nesse domínio, Foucault faz uma arqueologia dos sistemas e dos procedimentos, que tem por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular os enunciados, ao mesmo tempo, se preocupa em isolar o nível das práticas discursivas e formular novas regras de produção e de mudança dessas práticas. Apresentam-se, assim, algumas possibilidades de aplicação da arqueologia no campo da educação.

O segundo domínio, de acordo o autor, é o “ser-poder”. Aqui, o poder é considerado elemento capaz de explicar como os saberes são produzidos e como nos constituímos na articulação entre poder e saber. Ou seja, a genealogia como um tipo especial de história.

O terceiro domínio é o “ser-consigo”. Trata-se da relação de cada indivíduo consigo mesmo, em nível do sexo ou por meio do sexo e como é constituído e emerge o ser com sua subjetividade. Aqui se trata do campo da ética, entendida e descrita pelo autor como a relação de si para consigo mesmo. Mais uma vez, mostra-se que há múltiplas possibilidades de aplicação das contribuições desse domínio nas práticas pedagógicas e nas investigações sobre o imenso campo heterogêneo de ensino-educação (VEIGA-NETO, 2005).

Foucault também pensa a relação “poder-saber”. Para ele, os saberes engendram-se e organizam-se de modo que atendam a uma vontade de poder. O que Foucault demonstrou é que o poder, onde quer que se manifeste, deve ser compreendido como micropoder e distribuído nas relações. De fato, o que importa é realçar a positividade do poder, entendida como propriedade de produção de algum fator novo ou coisa nova (VEIGA-NETO, 2005).

Veiga-Neto (2005) tenta elucidar ou entender a perspectiva foucaultiana que sustenta que o poder se dispõe em uma rede, na qual há pontos de resistência, minúsculos, transitórios e que se movem constantemente. Essa resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro do poder, mas é o outro em uma relação de poder. Saber e poder são, portanto, dois lados do mesmo processo, em que se entrecruzam os sujeitos e o produto real. Não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder. Foucault, em vez de considerar que só há saber na ausência de relações de poder, considera que o poder produz saber.

Nessa perspectiva, Veiga-Neto (2005) afirma que será expulso do campo da educação o sujeito epistêmico. O autor cita Foucault (1995) que, por meio de uma análise histórica e inovadora, percebeu, no exército, nas fábricas, nas prisões, nos asilos e nas escolas da Idade Moderna, atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente do sujeito. A partir dessa observação, é formulada a concepção do homem como um objeto, capaz de ser moldado, modificado pelas instituições. Para esse pensador, o corpo, visto como um objeto, é passível de ser domesticado, “adestrado” por normas e punições, para que, assim, todos exerçam suas tarefas como bons cidadãos, sem infringir as normas estabelecidas pelo poder. É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas (FOUCAULT, 1995).

Esse modelo de disciplina tem uma função econômica e política, que é controlar os indivíduos e gerar lucros com o trabalho humano mecânico. O controle da grande massa é estabelecido pelo discurso de uma suposta verdade, a fim de formar um sujeito submisso e disciplinado, que não fuja às normas impostas pelo Estado: “[...] nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.” (FOUCAULT, 1995, p. 119).

A disciplina mencionada por Foucault começou nos colégios medievais, mas, a partir do século XVIII, foi refinada, expandindo-se para as escolas, os exércitos, os hospitais e, no século XIX, para as fábricas. Presente nas organizações escolares dos séculos XVIII e XIX, vistas como modelo, o controle dos corpos e dos movimentos, como em uma máquina rápida, ágil e eficaz, garante a passividade dos indivíduos. Crítico da instituição escolar, Foucault ressalta que, nas escolas, a disciplina é moldada a partir de uma distribuição dos indivíduos no espaço, utilizando técnicas para que o sujeito se torne cada vez mais submisso.

Na obra *A arqueologia do saber* (2008), Michel Foucault afirma que é muito importante considerar a pedagogia no seu envolvimento em um sistema de práticas, de discursos. Para o pensamento que o autor desenvolve nessa obra, o conceito de enunciado é fundamental e embasa toda a análise discursiva. Enunciado não é nem uma proposição, nem um ato de falar, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade situada abaixo ou no interior daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita às regras gramaticais. Assim, uma imagem, um fato, um objeto podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos (VEIGA-NETO, 2005).

Ou seja, na construção do sujeito para Foucault, dentre as metanarrativas iluministas, a mais importante para a educação é aquela que sintetiza a expressão: *o sujeito desde sempre aí*. Em vez de aceitar o sujeito como algo sempre dado, como uma entidade que preexiste ao mundo social, este filósofo buscou, ao longo de sua obra, averiguar como essa noção de sujeito, própria da modernidade, é constituída e de que maneira nós mesmos nos tornamos sujeitos modernos, isto é, como cada um de nós se torna essa entidade a que chamamos de sujeito moderno. No famoso texto escrito pouco antes da sua morte prematura ele assim se expressou:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos 20 anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (FOUCAULT, 1995, p. 404).

A própria noção moderna de que o sujeito é a matéria-prima a ser trabalhada pela Educação, seja para levá-lo de um estado selvagem para um estado civilizado (como pensa Rousseau), seja para levá-lo da minoridade para a maioria (como pensaram Kant, Hegel e Marx), partiu do entendimento de que o sujeito é uma entidade natural e, assim, preexistente ao mundo social, político, cultural e econômico (VEIGA-NETO, 2005).

Este autor afirma que, ao tomarmos a obra de Comenius, este que condensou praticamente todos os saberes sobre a educação escolarizada dos séculos XVI e XVII e que hoje representa a síntese fundacional, o grau zero da pedagogia, veremos que ele parte de um homem naturalmente educável que, ao nascer, já possui toda a potencialidade própria e exclusiva de sua condição humana, mas cujo entendimento ainda se encontra num estágio rudimentar:

Fique estabelecido, pois, que a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis. Segue-se que alguém só estará acima dos outros se for mais preparado que os outros. (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Desde então, mesmo sem o acento religioso calvinista próprio de Comenius, praticamente todas as correntes pedagógicas modernas partilham desse mesmo entendimento sobre um homem-sujeito *desde sempre aí*, a ser desabrochado pela Educação. Veiga-Neto (2005) detalha esta formulação ao afirmar que Kant e Piaget, por exemplo, partilham do mesmo ponto básico sobre o sujeito do conhecimento: humanos, já seríamos sujeitos dotados de uma natureza comum; uma capacidade intrínseca de apreender. O que distingue o pensamento de Kant do de Piaget é a maneira como cada um entende o processo de aprender.

Mesmo que alguns piagetianos queiram marcar um forte distanciamento em relação a Kant, é preciso reconhecer que, apesar das profundas diferenças entre a epistemologia apriorista kantiana e a epistemologia genética piagetiana, ambos partilham de uma mesma filosofia da consciência, numa invasão do Iluminismo que entende “[...] o mundo constituído de estruturas vinculadas que funcionam em relação umas às outras numa sucessão [...] e que concede a soberania aos atores e a agência humana nas explicações da mudança.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 133).

O processo é concebido ou como o resultado do uso racional da razão social (epistemologia kantiana ou lockeana) ou como a identificação de contradições das quais uma nova síntese pode ser organizada (epistemologia hegeliana ou marxista). E, na esteira dessas duas últimas, está, sem dúvida, a epistemologia genética piagetiana (VEIGA-NETO, 2005, p. 133-134).

O que se percebe nessas duas perspectivas, tanto kantiana, quanto piagetiana, é que cabe justamente à Educação o papel de colocar em movimento as contradições, sejam sociais, sejam epistemológicas, além de ressaltar que o sujeito é tomado como *sempre aí*, sendo um ator e agente a ocupar o centro da cena social e capaz de uma nacionalidade soberana e transcendente a essa cena. Tal capacidade estaria em estado latente, cabendo à Educação o papel de promover a sua efetivação (VEIGA-NETO, 2005).

Veiga-Neto (2005) conclui essa reflexão afirmando que as ideias de Foucault sugerem que estamos vivendo “uma crise social”, cuja principal característica é a substituição da lógica disciplinar pela lógica de controle. Ou, se não há uma substituição, há pelo menos uma mudança de ênfase. Desse modo, é possível dizer que se a Modernidade inventou a sociedade disciplinar, a pós-modernidade está inventando a sociedade de controle. Uma das consequências mais marcantes de tal mudança se manifesta nas formas pelas quais nos subjetivamos: de uma subjetivação em que a disciplinaridade é central, na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental a uma subjetivação aberta e contínua, na qual o que mais conta é o fluxo permanente que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativa, nos faz participar e nos mantém sob controle (VEIGA-NETO, 2005).

A escola é organizada e planejada para garantir a disciplina: a distribuição das classes, a organização as fileiras, tudo para controlar e manter a ordem. Ela se torna um aparelho para aprender, no qual o aluno, o nível e a série devem ser combinados adequadamente. Assim, Foucault (1977 *apud* VEIGA-NETO, 1995) analisa todo o processo escolar: os exercícios

como uma forma de empregar tempo, as classes para articular os gestos e a postura para ler, escrever, recitar, os horários, atribuições de tarefas com certa duração e ordem.

Foucault (1977 *apud* VEIGA-NETO, 1995) também questiona a técnica alfabetizadora das escolas, começando por letras, sílabas, palavras, atividades repetidas ao longo do dia, do mês, do ano, que podem ser cobradas tanto para aprovar os alunos, quanto para reprovar, castigar ou premiar. Gráficos, boletins, relatórios e relatos clínicos são formas de observação do indivíduo, que objetivam extrair uma verdade.

O corpo da criança se torna objeto de manipulação e condicionamento. Tudo o que foge à norma deve ser corrigido e punido. Elementos da organização escolar, como filas, classes horários, testes, treinamento de habilidades e avaliação das capacidades, funcionam simultaneamente como mecanismos para ajustar os alunos e operadores pedagógicos. Forma-se um tipo de saber que permite rotular o estudante: o aluno chamado de “problemático”; ou, então, um saber que o qualifica, o valoriza. O exame combina as técnicas da hierarquia, que vigiam, e as da sanção, que normalizam (FOUCAULT, 1977 *apud* VEIGA-NETO, 1995).

Isso significa um método de controle moralizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os educandos uma visibilidade, pela qual eles são diferenciados e sancionados como problemas. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele, são reunidos a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No cerne dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das formas de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1977 *apud* VEIGA-NETO, 1995).

Outro pensador importante para a reflexão sobre a educação pós-moderna é o filósofo Ireno Antônio Berticelli, que elege alguns caminhos possíveis para compreender a trajetória da educação. Esse pensador compartilha das preocupações de Heidegger, de Apel e de todos os pensadores e educadores do presente e do passado que buscam/buscaram caminhos mais adequados para fundamentar o ato de educar em seu sentido plural a partir de um contexto há muito estabelecido e na busca das novas e possíveis “alianças”, de que tratam Prigogine e Stengers.

No texto *A origem normativa da prática educacional na linguagem*, Berticelli (2004) defende que são vários os aspectos de uma mesma crise que atingiu a educação em nosso tempo: crise de identidade, crise de autoridade, crise institucional e de paradigmas. Os educadores estão no epicentro dessa crise, sobretudo, porque as metanarrativas marxistas se

apresentam como um discurso que se esgotou, assim como uma série de discursos libertadores e libertários tão acalentados no âmbito da educação e que foram seu fundamento.

O mesmo autor argumenta que o ideal da passagem do estado de necessidade para o estado de liberdade via educação acabou. Afinal, a educação tem sido, historicamente, um dos lugares por excelência não só da promoção, mas da salvaguarda da normativa em múltiplos sentidos: a norma ética, a norma científica, a norma jurídica e, até mesmo, a norma estética, a primeira a evadir-se desse domínio, bem como o fundamento sólido sobre o qual se tem esperado acontecer a emancipação humana, no cerne da Modernidade (BERTICELLI, 2004).

Este pensador afirma que a crise de nosso tempo é plural, pois não há uma só crise em todos os lugares, manifestando-se da mesma forma. A geografia da crise de fundamentos, de sentido normativo do agir é múltipla, marcada por deslocamentos e fragmentariedades. “A pluralidade se impõe”, diz Hermann, “e a educação não consegue mais articular a pretendida unidade integradora de sentido” (HERMANN, [s.d.] *apud* BERTICELLI, 2004, p. 36). “O que ainda resta como unidade é a marca por fronteiras apagadas, por áreas, superposições e entrelaçamentos, por lugares vagos, descontinuidades maiores e menores, descontinuidades de rizoma.” (BERTICELLI, 2004, p. 36-37).

No Brasil, nos anos 1990, as pesquisas em educação, desenvolvidas nos programas de pós-graduações *stricto sensu*, eram, em sua maioria, fundamentadas no materialismo histórico. Prevaleram, hegemonicamente, as teorias críticas. Dessas mesmas bases, emergiram as atuais preocupações e teorizações educacionais, em que a ruptura fundamental se deu em relação às metanarrativas. Com isso, a normatividade em educação foi relativizada e o grande projeto de libertação das várias pedagogias está em questão.

A norma segura, sustentação de projetos libertadores, foi rapidamente posta em dúvida, instalando-se as desconfianças, também na educação. Há, pois, aqui, um problema. Sua formulação e, sobretudo, sua solução também não encontrarão, certamente, caminho fácil. “Afinal, não estão sob suspeita a normatividade do processo educativo, de igual forma, e com a mesma intensidade que o está o da ética? Não é isso um grave e quase desolador problema posto na mão dos educadores?”, pergunta Berticelli (2004, p. 41). E ainda mais, questiona se alguém se arrisca, atualmente, a responder firmemente à pergunta sobre os fundamentos em que se firma o processo educativo? “Não haverá quem, de pronto, ponha sob suspeita, a própria existência de tais fundamentos, sem o recurso à metafísica, posta em xeque desde Nietzsche, fulminada por Heidegger, seguida de tantos e tão eminentes pensadores-educadores?” (BERTICELLI, 2004, p. 42).

Já em *Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos*, Berticelli (2006) vai propor que se arque com as consequências epistêmicas do resultado de todo o avanço tecnológico e científico de nosso tempo, no que tange à emergência dos conceitos de auto-organização, complexidade, caos, totalidade, autopoiese e outros trazidos no campo dos pensamentos e das ações educacionais contemporâneas. Assume, por outro lado, o redirecionamento das formulações científicas ou do próprio conceito geral de ciência no contexto atual, o que possibilita aproximações entre as ciências humanas e as ciências naturais como campos de discussões que, embora distintos, fazem parte de uma mesma totalidade (BERTICELLI, 2006).

De acordo com o autor, outro ponto determinante nessa questão vincula-se ao fato de que os sistemas educacionais se subordinam aos poderes públicos. Nesse caso, os interesses políticos conduzem os sistemas conforme as conveniências políticas, que mudam segundo os interesses e princípios políticos dos governantes que estão momentaneamente no poder. Os sistemas educacionais públicos nem têm, pois, a continuidade desejável, tampouco são sistemas pensadores por si mesmos; adequam-se ao pensamento político reinante, de acordo com os que governam, que nem sempre são detentores de ideias úteis e eficientes ou significativas para a educação, nem para os interesses coletivos (BERTICELLI, 2006).

Os sistemas que geram a educação formal apresentam extrema complexidade, uma vez que a educação envolve, além de formação e informação científicas, aspectos essenciais e acidentais também complexos porque estão relacionados ao ser humano, por natureza múltipla. Com isso, o conceito de educação é o mais amplo possível. Educação é, pois, todo o processo por que passam os indivíduos e a sociedade, no sentido da compreensão que formam de si e a compreensão de mundo que adquirem, com vistas à busca do próprio desenvolvimento pleno, em um contexto de finitude e descontinuidade, mas sempre comunicativo, auto-organizacional e hermenêutico. “O desenvolvimento pleno não é uma conquista garantida, mas uma meta a ser buscada continuamente, no sentido do permanente devir, utopia.” (BERTICELLI, 2006, p. 80).

De acordo com Berticelli (2006), em tempo algum a filosofia da educação foi unitária, mas o que nos interessa saber é em que medida a ciência moderna influenciou a educação. Apesar dessa indagação, está claro que, com a consolidação da ciência moderna, a educação recebeu novas influências e novas preocupações surgiram: a Filosofia, como sistema de interpretação universal, alicerçou-se em novas bases epistemológicas, uma vez que a experiência se tornou importante para o ser humano. Deve-se, porém, estar atento a uma espécie de direcionamento aparentemente contraditório. Se, por um lado, a matemática é uma

nova ótica, através da qual se “lê o mundo”, por outro, a razão, como fundamento epistêmico, também ganha espaço mais amplo. “À rejeição da autoridade da Igreja, com o conseqüente movimento da laicização, corresponde a exacerbação do racionalismo que, por sua vez, se sustenta na força das ideias, na *ratio* que ilumina o saber.” (BERTICELLI, 2006, p. 84-85).

Outro ponto observado por Berticelli (2006) se refere à ideia de quando o fazer é educar e vice-versa. O ativismo envolveu/ocupou o mundo moderno, e a esquizofrenia caracteriza a pós-modernidade. “Fazer” é o que mais importa. O advento da psicologia fundada em base científica tardou. Entre os maiores esforços despendidos para as descobertas na área estão os realizados como consequência de guerras, controle social e propaganda. A psicologia também adotou muitos conceitos da ciência clássica. Conceitos cartesianos como o da *res cogitans* e da *res extensas*. Os psicólogos dividiram-se entre os caminhos do Estruturalismo e do Behaviorismo. Ambos adotam o modelo newtoniano da ciência clássica, ou seja, a física clássica. A mecânica serviu como grande paradigma de análise (BERTICELLI, 2006, p. 110).

Neste contexto do século XIX, além dos avanços no campo da fisiologia e da anatomia, que traçaram os rumos da psicologia moderna, por meio dos estudos sobre o cérebro e todo o sistema nervoso central e suas funções, surgia uma descoberta neste campo: a reflexologia. A reflexologia influenciou não somente a Psicologia, mas também impactou a educação. Por ela, estabeleceu-se a relação causal entre estímulo e resposta. Essa relação foi aplicada ao comportamento humano de maneira claramente mecanicista. A aprendizagem foi interpretada como um processo estímulo-resposta mecânico (BERTICELLI, 2006).

Berticelli (2006), contudo, sugere que não podemos reduzir o ser humano a simples seres condicionados por estímulos e respostas, mas entender os seus fundamentos epistemológicos é compreendê-lo a partir de sua natureza complexa. Na visão deste autor, se a essência na educação é a partir de “gente”, gente é a manifestação concreta da existência do educando/educador em uma relação complexa e auto-organizacional. Por isso, há qualidade educacional quando o processo parte do educando/educador, entendidos como a totalidade das pessoas envolvidas na ação.

Berticelli (2006) concorda com Asmann (1996), mas acredita que o espaço e o tempo ocupados pelo complexo processo de educar não são, de forma alguma, preenchidos por aquilo que se conhece, tradicionalmente, por ato pedagógico: ato consciente, organizado de forma consciente e desencadeado de forma também consciente e localizada, como elemento do processo de educar. O processo se reveste, na verdade, de toda a complexidade “auto” e “hétero”. “Ou seja, os arranjos configurados são limitados, se considerados em si mesmos, no

conjunto do processo pedagógico, que se compõe de um sem-número de acontecimentos auto e heteroeducacionais, conscientes e inconscientes, situados no complexo mundo da vida.” (BERTICELLI, 2006, p. 154).

No texto *Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas*, Berticelli (2010) foca a escola propriamente dita na pós-modernidade: escola utópica, escola heterofônica e educação pós-moderna. A pedagogia, desde sua constituição etimológica e histórica, relaciona-se ao “lugar” em que o aluno deve ir. A escola foi constituída como lugar do saber pedagógico, por excelência, lugar certo, para qual o pedagogo conduz o aluno, o discípulo. A escola se constituiu como um lugar utópico, este que acaba sendo o “não lugar”. “E o sentido do não lugar é o de ser um lugar tão privilegiado, tão especial, que não está em lugar algum. A pedagogia é a arte e a ciência de conduzir o aluno como tal.” (BERTICELLI, 2010, p. 18).

Na visão de Berticelli (2010), a escola, como lugar privilegiado da educação e do conhecimento, se cristalizou em formas “oficiais”, rígidas e monolíticas. Outros setores da atividade dos homens não foram submetidos à mesma rigidez. A escola, ao contrário, mantém-se extremamente fechada, presa a fortes amarras da tradição, impondo-se uma normatividade rígida como lugar de saber. “Diante dos campos da atividade humana que vão se tornando sempre mais plurais, a escola teima, insiste em se manter em uma verdadeira camisa de força ‘institucional’, representada por estruturas e dispositivos utilizados em um processo do tipo salvacionista e dogmático.” (BERTICELLI, 2010, p. 18-19).

O processo educativo se configura como auto-organizador. Não se trata de espontaneísmo: o processo auto-organizativo não ocorre ao modelo de *cogito* cartesiano, ou ato solitário, senão ato absolutamente interativo. Além dos níveis conscientes dos educandos, em que a liberdade de escolha é maior, há todo o nível inconsciente, parte imensamente maior de nossos seres que opera de forma extremamente complexa e possui, evidentemente, um lastro imenso de significados que se refletem nas vidas, tanto dos educandos, quanto dos educadores Berticelli (2006). Assim, compreender a reflexão de Berticelli é entender o complexo fenômeno que é a educação. O autor pensa a educação de acordo com o contexto atual, além de distinguir os elementos que compõem o campo educativo.

A auto-organização é a produção da diferença. O conceito de auto-organização é inseparável daquele da complexidade. A mais significativa mudança ou, como se expressaram Prigogine e Stengers (1984, p. 1 *apud* BERTICELLI, 2010, p. 40), a mais significativa “metamorfose da ciência” se deu no que tange à mudança sofrida por nossas ideias que orientam nossas descrições, pois se trata de “[...] uma descrição que situa o homem no mundo que ele mesmo descreve e implica a abertura deste mundo.”

Para Berticelli (2010), a descrição do mundo deve ser feita a partir do lugar que se ocupa, isto, é, “estando no mundo” e não fora dele. Essa atitude determina uma conduta ética e política absolutamente diferente daquela da ciência clássica. O autor, então, ressalta que o homem é parte da natureza por ele descrita enquanto faz ciência, ou seja, há unidade homem/mundo/natureza, na singularidade de todas as coisas, o que significa que há “[...] uma configuração da complexidade em que se dão todas as relações e todos os processos no mundo, entendido como contexto complexo.” (BERTICELLI, 2010, p. 41).

Conforme o estudioso, auto-organização é a capacidade de um sistema se organizar a si mesmo em interação com o meio global. Entender a complexidade é entender uma desordem aparente, em que temos razões para presumir uma ordem oculta ou, ainda, uma ordem cujo código não conhecemos. O que Berticelli demonstra é a capacidade complexa e criativa da natureza, incluindo o ser humano.

Enfim, trazendo elementos da pós-modernidade, Berticelli (2010) busca compreender o universo escolar. Por um lado, ficam evidenciadas as singularidades, as diferenças, as características únicas de cada ser, por outro, a complexa trama que une, de alguma forma, entes diferentes é escamoteada. Afinal, o que possibilita o trânsito dos códigos de comunicação entre entes diferentes, mas não absolutamente diferentes? O processo de auto-organização e da complexidade se dá sem apelo a garantias cartesianas de verdades, sem ser, a negação da metafísica, pois, na visão de um mundo aberto, trata-se mais de deixar caminhos (todos os caminhos possíveis) abertos do que fechá-los, ainda que desconhecidos ou não suficientemente conhecidos e explicados.

1.5 PSICOLOGIA ESCOLAR

A Psicologia também atuou, ao longo da história, no campo da Educação, o que torna possível compreender as influências mútuas que permeiam ambas as práticas. O foco de estudo da Psicologia Escolar é o contexto educacional (escolar ou extraescolar) e os conhecimentos da Psicologia, da Pedagogia e da Filosofia da Educação formam o seu campo do saber. Sendo assim, o trabalho do psicólogo escolar é definido pelo seu compromisso teórico e prático com as questões escolares e educacionais, independentemente do seu local de trabalho (MEIRA, 2003 *apud* TONDIN; DEDONATTI; BONAMIGO, 2010).

Para Tondin, Dedonatti e Bonamigo (2010), retomando brevemente alguns aspectos históricos, pode-se afirmar que o surgimento da Psicologia Escolar esteve diretamente relacionado à psicométrica. Os primeiros trabalhos desenvolvidos por psicólogos nos sistemas

de ensino brasileiro, a partir do final do século XIX, foram medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender, resumindo suas atividades à aplicação de testes de inteligência e de prontidão para a aprendizagem ou à realização de diagnósticos psicológicos. Patto (1997) enfatiza que os atendimentos mais sofisticados envolviam terapia na escola, feita por alguns profissionais, ou avaliação psicológica por meio de testes; outros profissionais dedicavam-se a programas preventivos, atuando com pais, professores e administradores, respaldados por uma concepção adaptacionista de saúde mental.

Nesse sentido, pode-se dizer que a Psicologia Escolar surge marcada por modos de pensar descontextualizados, tendo em vista que não considerava os determinantes sociais do fenômeno humano, preocupando-se exclusivamente com padrões gerais de comportamento, estabelecidos estatisticamente (YAZLLE, 1997). Em outras palavras, aponta-se a “[...] ausência de compromisso da Psicologia com a condição multideterminada das circunstâncias nas quais os indivíduos se humanizam.” (TANAMACHI; MEIRA 2003, p. 104). Trata-se, pois, de uma Psicologia comprometida com a ordem e o controle, ou seja, com as regras sociais decorrentes do sistema dominante: o capitalismo (YAZLLE, 1997).

A história da Psicologia Escolar começa no início do século XX, através do modelo clínico, com o objetivo principal de diagnosticar e tratar crianças que apresentassem problemas de aprendizagem. Assim, enquanto alguns profissionais utilizavam procedimentos psicotécnicos, advindos de laboratórios experimentais, baseados em testes de inteligência e técnicas projetivas de personalidade, outro grupo realizava atendimento psicoterapêutico, individualizado, detendo-se, sobretudo, na investigação de problemas situados nos alunos (psicológicos, neurológicos, fonoaudiólogos, psiquiátricos), percebendo suas características pessoais, como incompatíveis com a aprendizagem e o ajustamento escolar (PATTO, 1997). Nessa lógica, era desconsiderada toda a dimensão social do ensino: a dinâmica institucional, a relação professor-aluno, os métodos e conteúdos de ensino e outros aspectos, os quais não eram objeto de questionamentos, nem mesmo como variáveis que poderiam gerar problemas de ajustamento e/ou de aprendizagem.

Anos mais tarde, esse serviço foi reestruturado em outras bases, abandonando a linha de atendimento essencialmente clínica, tendo em vista a crescente demanda de diagnóstico e tratamento de crianças com problemas de aprendizagem (PATTO, 1997). Paralelo ao Movimento de Higiene Mental, surge um modelo de atendimento preventivo, focando ações de orientação, assistência, pesquisa e ensino em desajustamento infantil. Esse movimento acreditava que o psicólogo deveria se adiantar aos problemas e cuidar do bem-estar individual e social (PATTO, 1997).

Antunes (2003) ressalta que, a partir de 1962, as relações entre Psicologia e Educação tornaram-se alvo de polêmicas. Nessa época, a Psicologia estava incorporada à prática pedagógica e à atuação profissional dos educadores, muitas vezes, desempenhando práticas marcadas por insuficiente fundamentação teórica (TONDIN; DEDONATTI; BONAMIGO, 2010). Ao mesmo tempo, a prática específica do psicólogo na escola estava muito embasada em uma perspectiva clínica, atuando no atendimento individual de “crianças com problemas de aprendizagem”, fora da sala de aula.

Em meados de 1970, a utilização de testes passa a ser duramente criticada. Essas críticas partem da maneira como os testes eram utilizados e suas consequências para o educando, levando em conta que os resultados eram usualmente interpretados como atribuições próprias do sujeito, culpabilizando o aluno pelos ditos “problemas de aprendizagem”. Essa concepção negligenciava as condições socioculturais e pedagógicas, além de causar danos nocivos para um grande número de crianças, que eram encaminhadas às classes especiais (ANTUNES, 2003).

A partir da década de 1980, essa visão tradicional da Psicologia na Educação passou a ser denunciada, iniciando-se uma discussão crítica em relação à identidade e à função do psicólogo escolar. Respalhado, principalmente, pelo texto de Patto (1997), o movimento da crítica buscou a inclusão dos processos desenvolvidos na instituição escolar na análise das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, os problemas de aprendizagem passam a ser percebidos como um fenômeno complexo, socialmente constituído e que deve ser analisado em seus aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais (TONDIN; DEDONATTI; BONAMIGO, 2010).

Além disso, as críticas estendiam-se às interpretações e ações reducionistas, que buscavam as determinações dos problemas escolares em fatores externos ao ambiente da escola, como: desenvolvimento mental, atenção, comprometimentos motores ou emocionais (entendidos como produto das relações familiares). Isso resultava em uma questão ainda mais grave, o encobrimento dos determinantes intraescolares, os quais eram responsáveis por grande parte dos problemas (ANTUNES, 2003). Essas críticas e a regulamentação da atuação do psicólogo escolar legitimaram o trabalho desse profissional. Permitiu o desenvolvimento de um novo olhar sobre os problemas escolares, partindo de uma perspectiva crítica que considera o ambiente escolar e as práticas pedagógicas corresponsáveis pelos processos de aprendizagem.

Meira (2003) destaca que alguns pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, elaborado por Karl Marx, têm uma concepção crítica específica que compreende o homem como um ser que se constitui nas relações sociais, na medida em que formas de

satisfação de suas necessidades são construídas dialeticamente. Dessa maneira, os aspectos psicológicos devem ser compreendidos em seu caráter fundamentalmente histórico e social.

Portanto, de acordo com essa autora, pode-se dizer que o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é “o encontro entre o sujeito humano e a educação”, não focando nem o sujeito psicológico, nem o contexto educacional isoladamente, mas procurando compreender as relações que se estabelecem entre esses processos. A função do psicólogo é a de auxiliar a escola a eliminar os obstáculos que se colocam entre os sujeitos e o conhecimento.

O desenvolvimento teórico-prático da Psicologia Escolar, notadamente a partir da década de 1980, aponta claramente a importância da investigação, no sentido de contribuir para a melhoria da rede escolar. E isso fica claro na melhoria do atendimento psicológico nas redes públicas. O psicólogo vem ampliando e aperfeiçoando intervenções junto às escolas, com o intuito de problematizar e reverter funcionamentos institucionais produtores de fracasso escolar e de encaminhamentos de alunos para atendimentos no sistema de saúde mental, clínicas-escola e outros espaços e instituições externos à escola (SOUZA, 2007). Ou seja, numa visão de que indivíduos e instituições constituem-se mutuamente.

Evidenciam-se, durante atendimentos psicológicos, as questões relacionadas à escola, a necessidade de desenvolver uma abordagem que supere as dificuldades das práticas tradicionais, que se fundam em uma concepção abstrata de indivíduo e desconsideram seus pertencimentos sociais para além do grupo familiar. É preciso incluir a escola na investigação e na intervenção (SOUZA, 2007).

Esta autora chama a atenção para dois importantes aspectos no processo de escolarização. O primeiro é que a relação professor-aluno se constrói diariamente na sala de aula e que pode mobilizar sentimentos e criar novas possibilidades de representação da criança sobre si mesma e sobre a escola. O trabalho de Machado (2004) com crianças da classe especial problematizou o conceito de deficiência, fez com que a maior parte entendesse o que é uma classe especial e reconstituísse o rótulo de deficientes a elas conferido. A participação da professora nesse processo possibilitou mudanças na relação com as crianças, como indivíduos que pensam, sentem e refletem sobre sua realidade. “Essa nova relação resgatou em cada uma o desejo e a capacidade de aprender, em contrapartida ao rótulo de ‘especial’.” (SOUZA, 2007, p. 36).

O segundo fator é que tal interpretação desconsidera a escola historicamente construída, cuja complexidade transcende a relação professor-aluno. Embora um dos principais objetivos da escola seja ser um espaço de socialização do saber, a sua inserção se dá em uma determinada sociedade, com organização política, social e econômica específicas,

no caso brasileiro, fortemente marcada por preconceitos sociais, principalmente em relação às famílias mais pobres (SOUZA, 2007). Podemos aqui ilustrar bem esta situação: Machado (2000) realizou uma pesquisa no ano de 1995, de avaliação psicológica com 139 alunos de 22 escolas estaduais de uma Delegacia de ensino de São Paulo. A autora destaca nesta pesquisa, sobre as comuns queixas escolares, a história de Aluno que ela denominou com o nome fictício de Obama. Continua a autora a nos relatar que Obama era um menino de 9 anos de idade que estava há três anos no ciclo básico de ensino. A queixa escolar em relação ao mesmo foi feita pela sua professora deste aluno, em que ela relatou que: “[...] o aluno é distraído, recusa-se a fazer as lições de casa, agressivo com os colegas, briga no recreio.” Segundo a mesma professora, o aluno iria permanecer mais uma no Ciclo básico (MACHADO, 2000). Nesta pesquisa, Machado diz que este aluno já possuía um prontuário e um relatório referente a um psicodiagnóstico datado do ano de 1993, portanto, dois anos antes, e que neste ano o aluno cursava o primeiro ano de escolarização, no qual a psicóloga que o atendeu tinha concluído que Obama tinha dificuldade para se concentrar e de produzir coisas por si próprias. Sempre dependia da opinião de outra pessoa, revela ter baixa autoestima, sentia-se ameaçado pelo mundo externo, defendendo-se deste com muita agressividade; era também intolerante a frustrações, revelando insegurança e medo ante o desconhecido e, por fim, sentia a figura paterna ausente e autoritária, e a figura materna como uma pessoa fraca (MACHADO, 2000).

Diante deste quadro, Machado (2000) diz o que a escola poderia fazer com uma criança que, segundo seu psicodiagnóstico, reage agredindo quando algo lhe frustra, se recusa a cooperar, com baixa autoestima e muito medo. A autora continua, o aluno então foi encaminhado no seu segundo ano de escolarização para uma classe cujo conteúdo era dado de forma mais lenta e na qual, conforme relato das professoras, as crianças podiam ter uma atenção mais individualizada. Relatando este caso, o que a autora quer chamar atenção é que muitos pais, professores e psicólogos formulam a seguinte pergunta: Toda a dificuldade e o problema estariam na criança? Quais as causas reais das atitudes agressivas e problemas na aprendizagem deste menino? Para a autora, seria o mais coerente pensar em várias possibilidades para compreensão deste assunto, por exemplo, essa agressividade da criança, dever ia-se fazer uma investigação minuciosa de como é funcionamento familiar do dia a dia e outras tantas possibilidades em torno da vida social deste aluno (MACHADO, 2000).

Para Machado (2000), fica muito claro que as pessoas e profissionais envolvidos neste processo complexo de avaliação de alunos os encaminham para atendimentos em instituições especializadas. Nesta perspectiva, os debates sobre as queixas escolares e os problemas no

processo de escolarização são assuntos que remetem a uma reflexão diária, sem perder de vista a evolução e as mudanças ocorridas na sociedade. Portanto, que Adriana Marcondes Machado quer nos mostrar é que são muitas as nuances das práticas pedagógicas e os saberes que a envolvem uma dificuldade de aprendizagem de um aluno, pois fatores como situação econômica familiar de baixa renda, moradia sem saneamento básico, distância das escolas, baixa escolaridade dos pais, pobreza, crianças violentadas domesticamente, sexualmente, e outras tantas maneiras de violência, são fatores que merecem muito destaque, pois são problemas extraescolares que estão interferindo diretamente no contexto de aprendizagem destes educandos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa maior motivação para esta pesquisa foi buscar responder, o mais fidedignamente possível, o nosso problema e os objetivos, trazendo elementos que contribuam para o contexto social da comunidade escolar. O pesquisador procura obter, tanto quanto possível, entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa. Constitui, portanto, uma etapa cujo objetivo é o de descobrir o que as variáveis significativas parecem ser na situação e que tipos de instrumentos podem ser usados para obter as medidas necessárias ao estudo final. Embora, nessa etapa, o pesquisador disponha de ampla liberdade para exercitar seu próprio talento e adotar a conduta que lhe parecer mais adequada, isso não significa que possa exercer a liberdade em sentido absoluto. O conhecimento proporcionado pelas ciências sociais não autoriza nos dias de hoje empreender um estudo sem que se possa previamente antecipar o comportamento humano nas mais diversas situações. É possível, no entanto, qualquer que seja o objetivo da pesquisa, definir um conjunto de amplas categorias relativas ao comportamento social básico (GIL, 2009, p. 145).

Assim, uma etapa fundamental da pesquisa científica é definir o método a ser utilizado. As pesquisas em educação, principalmente no contexto atual, emergem das necessidades apresentadas pelas escolas e outros espaços educativos. Contudo, nem sempre essas necessidades são atendidas, mesmo na educação superior. Optar por pesquisar esse tema é uma maneira de contribuir para a construção de novos olhares e de sugerir mudanças. Segundo Meyer e Paraíso (2014), uma metodologia de pesquisa sempre envolve uma dimensão pedagógica, porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, tendo sempre por base conteúdos, uma perspectiva ou uma teoria, podendo se referir a formas mais ou menos rígidas de como proceder ao realizar uma pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Por meio das concepções metodológicas que se apresentam, o pesquisador pode problematizar e interferir de forma crítica em seu estudo, mas de modo consciente. Isso significa que, para que aconteça alguma mudança no contexto investigado, o pesquisador deve estar aberto a todas as possibilidades e todos os caminhos a serem percorridos. Nesse contexto, o percurso metodológico, que sustenta e embasa a investigação, deve ser definido na relação do tema e dos objetivos propostos com a metodologia escolhida. Além disso, o pesquisador deve manter uma posição ética ao longo do processo, pois pesquisas que envolvem seres humanos compreendem histórias, culturas, etnias, gênero, escolhas e posições

políticas e níveis sociais de cada indivíduo. Estamos cientes deste dever e de que pertencemos à mesma sociedade que desejamos melhorar.

Investigar os encaminhamentos realizados pelas escolas ao Sase envolve compreender as concepções sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos professores, para estabelecer a relação entre a prática, os critérios e as estratégias utilizadas no encaminhamento das queixas escolares. O objetivo e, ao mesmo tempo, o desafio foi relacionar e identificar as possíveis motivações das queixas escolares e os encaminhamentos dos alunos, contribuindo para melhorar o sistema escolar de Chapecó.

A metodologia e os elementos teóricos desta pesquisa estão amparados em pensadores da pós-modernidade, ou, como é definido por Meyer e Paraíso (2014), pós-críticos, pós-estruturalistas ou pós-modernos. Para as autoras, “[...] essas teorias têm influenciado significativamente as pesquisas nas áreas da educação e da saúde, de modo geral, e nos campos dos estudos de currículo e estudos de gênero, de modo particular, no Brasil, nos últimos anos.” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19-20).

Na pós-modernidade, o questionamento científico possibilita o diálogo com novas visões de mundo. As mudanças não podem ser somente reconhecidas pelas práticas baseadas na religião, na mitologia e nas metanarrativas. Vivemos um período de transformação e evolução das tecnologias: os celulares modernos, os computadores e *softwares*, a *internet* e as redes sociais influenciam diretamente a vida das pessoas, interligando o mundo todo. Precisamos, prioritariamente, compreender como essas mudanças afetam a educação, as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades (MEYER; PARAÍSO, 2014). Os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades também se transformaram. A escola mudou sua pedagogia e os modos de ensinar e aprender. São outras as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de “descolonizar”, os mapas culturais (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Por tudo isso, as metodologias de pesquisas pós-críticas ganharam um sentido diferente, em um tempo diferente.

Tempo esse que gostamos de chamar de ‘pós-moderno’, porque produz uma descontinuidade, com muitas crias, criações e criaturas da modernidade. Lutamos em nossos dizeres, em nossos fazeres e em nossas pesquisas educacionais contra algumas dessas criações modernas. O sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 28-29).

Neste estudo, buscamos investigar as concepções, os critérios e as estratégias promovidas pelos profissionais nas unidades escolares de Chapecó nos encaminhamentos dos alunos com queixas escolares para o Sase. O tema foi analisado dentro do contexto social e educacional, a partir do olhar das teorias pós-modernas e seus pressupostos epistemológicos. Acreditamos que a metodologia escolhida possibilitou subsídios e elementos para uma análise muito próxima da realidade social.

Nesse aspecto, a pós-modernidade permite interpretar e produzir conhecimentos sobre vários pontos de vista, não reconhecendo sujeitos autônomos, mas sujeitos envolvidos em um contexto cultural, com significados diversos, construindo suas identidades sociais através de suas histórias. Esses sujeitos se constituem com a comunidade e o objeto, sendo a linguagem a ferramenta mais eficiente para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, diante do contexto do estudo, entendemos que o enfoque qualitativo é o que mais se adequa à presente pesquisa. Trata-se de uma situação particular, que envolve as concepções dos profissionais da rede municipal de ensino de Chapecó e dos profissionais psicólogos e psicopedagogas, que atuam no Sase. Assim, o presente estudo, compreendido como um estudo de campo, utiliza-se de uma abordagem que envolve principalmente aspectos qualitativos. Pela sua natureza (qualitativa) não se procedeu a uma definição prévia de todas as etapas de pesquisa a serem seguidas. Isso porque, na pesquisa qualitativa, a especificidade de cada estudo de campo acaba por ditar seus próprios procedimentos. Foi possível, no entanto, antever e definir algumas etapas previamente, as quais podem ser observadas na maioria dos estudos caracterizados como estudos de campo, como apoiar-se-á em fontes documentais e em entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos. A análise dos dados foi pautada no referencial teórico percorrido no capítulo anterior.

2.1 SOBRE O AMBIENTE E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste estudo, os sujeitos envolvidos foram profissionais que atuam na função de coordenadores pedagógicos e professores que atuam do 1º ao 5º anos do ensino fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Chapecó, nas funções de docente. Também foi entrevistado uma profissional que exerce a função de coordenadora na instituição do Sase.

Os educadores destes anos iniciais do ensino fundamental foram escolhidos porque entendemos que é durante este processo de alfabetização que as queixas escolares estão mais acentuadas.

Para a definição das unidades escolares em que seria realizada a pesquisa de campo, foi feito o primeiro contato com a coordenação do Sase solicitando-lhe o relatório das unidades escolares que mais haviam encaminhados alunos para atendimento no período de 2014 a 2016. A escolha das unidades escolares que serviram de ambiente para a realização da pesquisa recaiu sobre aquelas escolas que, no período definido, mais encaminharam estudantes para atendimento. O comparativo levou em consideração tanto escolas da rede municipal de ensino, quanto escolas vinculadas à rede estadual de ensino em Chapecó.

Num primeiro momento, foram selecionadas três escolas da rede municipal com o maior número de encaminhamentos realizados ao Sase entre os anos de 2014 a 2016. Porém, devido ao fato de que as duas escolas que ficaram em segundo lugar no número de encaminhamento efetuados, cada qual com vinte estudantes encaminhados, terem efetuado a troca de todos os seus gestores e coordenadores pedagógicos no início de 2017, decidimos excluir uma delas. A decisão levou em consideração também o fato de que essas duas escolas, até o final do ano de 2016, não tinham como prática registrar detalhadamente as queixas escolares dos educandos encaminhados, bem como os motivos alegados para os encaminhamentos efetuados, o que dificultaria a busca das informações sobre o tema. Optamos, então, por manter no estudo apenas uma delas. Desse modo, a pesquisa ficou restrita a apenas duas unidades escolares, ambas localizadas no bairro Grande Efapi.

Em cada uma das escolas, participaram diretamente das atividades da pesquisa, além da coordenação pedagógica, dois professores atuantes do 1º ao 5º ano, das turmas que, neste ano, contavam com mais educandos encaminhados para o Sase, considerando o período em análise (excluído, portanto, o ano de 2017).

Além dos profissionais das escolas, também participou como sujeito da pesquisa uma profissional que atua no acolhimento e atendimento do Sase, sendo ela a própria coordenadora da instituição. Assim, além das duas escolas selecionadas, parte da pesquisa ocorreu também no interior da própria sede do Sase.

2.2 SOBRE OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para conhecer e analisar encaminhamentos de queixas escolares, realizados pelos profissionais da rede pública municipal de ensino de Chapecó, e o posterior processo de avaliação implementado pelo Sase, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Conforme informado na seção anterior, no total, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas, constituindo-se num dos materiais de análise da pesquisa.

A entrevista, como instrumento de coleta de dados, pode ser definida como uma técnica em que o investigador se apresenta ao investigado e faz perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. É uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos a exploram não apenas para coleta, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação (GIL, 2009).

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2009). Muitos autores a consideram a técnica por excelência na investigação social. Por sua flexibilidade, é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos, tornando-se parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas.

A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Por isso, podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação.

Conforme Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada se caracteriza como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Sendo assim, este instrumento de coleta de dados será aplicado para obter informações referentes à pesquisa, que serão posteriormente organizadas e analisadas.

Para conhecermos e compreendermos as relações entre dos encaminhamentos efetuados pelas escolas e suas relações com a instituição do Sase, realizamos também uma incursão pelos nos documentos oficiais das instituições pesquisadas.

Primeiramente, para compreender as relações que permeiam os encaminhamentos das queixas escolares para o Sase, buscamos conhecer os arquivos e documentos oficiais da instituição. O objetivo foi obter a quantidade de alunos encaminhados com queixas escolares, pelas escolas, a este serviço. O intuito principal foi verificar o número de encaminhamentos nos últimos anos e quais as escolas que mais solicitaram o serviço. Procuramos levantar os motivos que levaram os professores a encaminhar os alunos para atendimento, os critérios e as estratégias efetuadas por eles em relação às queixas escolares e suas perspectivas sobre o serviço.

Também buscamos, no Sase, os documentos relativos ao seu projeto de criação (CHAPECÓ, 2010), bem como a lei que regulamenta o serviço que é: a Lei n. 5.761, de 26 de fevereiro de 2010. Nas escolas tivemos acesso às fichas e questionários dos encaminhamentos de educandos para o Sase e às devolutivas do Sase para as unidades de ensino, além de outras anotações relativas aos procedimentos adotados pelo Sase para atendimento dos educandos, bem como ao acompanhamento realizado pela escola aos educandos encaminhados.

Sobre a análise documental, segundo Gil (2009), é a pesquisa de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existe também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc. (GIL, 2009).

Para análise dos dados, amparamos nossa pesquisa nos escritos da psicóloga e professora da Universidade de Paris, Lawrence Bardin, que abordou, com ênfase, a análise de conteúdo que também é amplamente utilizado nas áreas das ciências humanas e sociais. O que a autora nos relata é que a análise de conteúdo, atualmente, é um conjunto de metodologias que buscam seu aperfeiçoamento constantemente que são direcionados ao discurso extremamente diversificados (BARDIN, 2011).

Ainda segundo Bardin, a análise de conteúdo é um método de tratamento dos dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (BARDIN, 2011). Salienta, ainda, que foi nos Estados Unidos, há quatro ou cinco décadas, que a análise de conteúdo se desenvolveu significativamente, em função do rigor científico atribuído ao material escrito no jornalismo. Foi na escola de Columbia que tiveram lugar os primeiros estudos de cunho quantitativos dos jornais, onde existia um fascínio pela contagem e pela

medida dos artigos apresentados. A autora destaca que o primeiro nome que efetivamente ilustra a história da análise de conteúdo é o de Harold Dwight Lasswell, que analisou a imprensa e a propaganda desde 1915 e, em 1927, edita o livro *Propaganda Technique in the Word War* (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo, como método, não possui qualidades mágicas e raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes até menos. Bardin (2011) destaca que existe constante evolução a análise de conteúdo. Nesse sentido, por exemplo, entramos e estamos numa nova era, a da computação e das altas tecnologias, por meios das quais novas possibilidades são criadas para análise de conteúdo, em que se destaca os recursos e a velocidade das novas tecnologias para o tratamento dos dados. As altas tecnologias atuais permitem novas possibilidades, na realização de programa para análise dos dados, com mais precisão e rapidez.

A autora ainda destaca a questão da organização da análise de conteúdo, dizendo que estão pautadas em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. É na pré-análise que, podemos dizer, corresponde a fase da organização das ideias em relação ao conteúdo a ser abordado. Também pode ser definido como o período de instituição com o objetivo de sintetizar e tornar as ideias operacionais, ou seja, possíveis de serem trabalhadas, possibilitando que essas sirvam para conduzir os trabalhos para as fases seguintes, obedecendo a um plano de análise. Independentemente da utilização da tecnologia, trata-se de estabelecer um programa, que pode ser flexível, possibilitando a introdução de novos procedimentos, porém, que deve ser preciso (BARDIN, 2011).

Ainda segundo Bardin, nesta primeira fase, existem três missões. A primeira missão é a escolha dos documentos que devem ser submetidos à análise; a segunda missão é a formulação das hipóteses e dos objetivos; já a terceira missão seria a de elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. Para Bardin (2011), essas três missões ou esses três fatores necessariamente não se sucedem, ou seja, não seguem uma ordem cronológica. Porém, identifica-se que os mesmos convergem, simultaneamente, ou caminham muito próximos.

Bardin (2011) também vai descrever como ocorre o tratamento dos resultados obtidos e interpretação da pesquisa. As informações tratadas geram resultados brutos que necessitam ser lapidados para que esses permitam resultados mais significativos e válidos. Segundo a mesma autora, o analista, no momento que possuir a disposição resultados significativos e fiéis, permite propor inferências e adiantar interpretações em relação a atender o propósito do

objetivo previsto, possibilitando também descobertas inesperadas. Buscando uma conclusão em relação às fases da análise apresentadas pela autora Bardin, faz-se menção que todas as fases são importantes, porém, destaca-se a fase da pré-análise, pois, caso essa seja efetuada de maneira minuciosa e respeitando as suas particularidades, a sequência para as próximas fases será facilitada (BARDIN, 2011).

3 O PROCESSO DE ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ PELO OLHAR DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Tendo em mente as inquietações que motivaram o presente estudo, bem como os elementos teóricos reunidos a partir dos estudiosos que se debruçam sobre esse processo há mais longo tempo, buscamos reconstituir o processo atendimento às queixas escolares na rede municipal de ensino de Chapecó, desde a identificação das queixas escolares pelas escolas e seu encaminhamento ao Sase, até o processo de atendimento e acompanhamento desses estudantes no âmbito dessas instituições. O primeiro momento do trabalho de campo consistiu na caracterização do Sase, tal como foi concebido e estruturado no momento do processo de sua criação.

No segundo passo do trabalho de campo, procedeu-se o levantamento, junto ao SASE, do número de estudantes encaminhados para atendimento pelas escolas, na perspectiva das queixas escolares. O número de educandos foi obtido por meio dos relatórios fornecidos pelo Sase, confrontados, também, com os registros de encaminhamentos efetuados pelas escolas no período de 2015 e 2016. De posse dos dados, foram escolhidas as duas escolas com maior número de encaminhamentos no período de 2014 a 2016, conforme já informado no capítulo 2. As escolas escolhidas, por terem efetuado o maior número de encaminhamentos de estudantes para atendimento pelo SASE, passarão a ser identificadas aqui como escola A e escola B. As duas escolas, localiza-se no mesmo bairro, Grande Efapi; a escola A atende cerca de 1100 alunos de 1º a 9º ano do ensino fundamental, sendo a maior do município em número de alunos e também do quadro de profissionais e funcionários. Nesta mesma escola o quadro docente é composto por 46 profissionais, dos quais 13 deles são efetivados por concursos público e por 33 Admitidos de Caráter Temporário (ACTs). Já na escola B possui em torno de 610 estudantes também de 1º a 9º ano, e contém um quadro de docentes de 35 profissionais, sendo que 11 deles são efetivos e 25 são ACTs.

A partir do levantamento dos encaminhamentos de estudantes ao Sase, e a conseqüente escolha das escolas que serviriam de ambiente para a realização da pesquisa, os dados que foram organizados descritivamente e quantitativamente, de modo a caracterizar os estudantes encaminhados por essas escolas, a partir de aspectos como sexo, ano, número de encaminhamentos que não resultaram em atendimentos, abandono de triagens, avaliações e

tratamentos, número de altas. Esse procedimento foi necessário para o conhecimento acerca da clientela do centro e dos resultados por ele obtidos.

Aqui faço uma breve introdução estatística do número total de encaminhamentos feitos por essas duas escolas, no período de corte estabelecido na pesquisa, bem como as porcentagens de meninos e meninas. O total de educandos encaminhados de 2014 a 2016 foi de 51 estudantes, em que a escola A encaminhou 31 educandos e a escola B encaminhou vinte educandos. Acerca da questão de gênero, o número de meninos encaminhados foi significativamente maior do que o de meninas, sendo que apareceu uma amostra de 66% dos sujeitos do sexo masculino (34 encaminhamentos), e 34% do sexo feminino (17 encaminhamentos).

Em relação aos motivos para os encaminhamentos, observou-se que na categoria denominada “problemas de aprendizagem” foram encontrados 16 casos de educandos encaminhados. Na categoria denominada “problemas de comportamento”, foram encontrados 23 casos dos encaminhados. Relativo a “outros problemas” foram encontrados 12 educandos encaminhados.

Após essa análise preliminar quantitativa, partiu-se para a análise do processo de encaminhamento e de atendimento dessas queixas escolares. Buscou-se reconstituir a trajetória dos atendimentos e seus desdobramentos, como o momento de sua identificação pelos professores, a análise preliminar pelas escolas, o encaminhamento ao Sase, os registros correspondentes feitos pela escola e seu posterior acompanhamento. No mesmo sentido, buscou-se reconstituir o processo de acolhimento desses casos pelo Sase, o processo de atendimento e a devolutiva para as escolas, tendo em vista compreender o sentido atribuído a essas atividades pelos agentes envolvidos. Para essa análise, recorreu-se a abordagem qualitativa, por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para a análise dos achados de pesquisa, recorreu-se a abordagem teórico-metodológica conhecida como análise de conteúdo, conforme já descrito no capítulo anterior.

3.1 SOBRE AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA: A ROTATIVIDADE DOS PROFISSIONAIS

Antes mesmo da realização das entrevistas, buscou-se efetuar um levantamento de algumas condições gerais de funcionamento das escolas, as quais, entendemos, podem ter influência no desenrolar do processo de encaminhamento e acompanhamento das queixas escolares e, assim, nos auxiliar a entender melhor este processo.

Em primeiro lugar, observamos que há um grande número de professores ACTs. Esta sigla representará, no decorrer do texto, estes professores atuam na rede municipal de ensino, contratados por meio de processo seletivo, realizado anualmente e sem gozar de qualquer estabilidade no emprego. Raramente permanecem, de um ano a outro, nas mesmas escolas, sendo muito comum que trabalhem nas mais diferentes escolas ao longo dos anos. Há, portanto, por esse motivo, uma rotatividade constante de professores nas unidades escolares.

Este é um elemento que realmente chama a atenção, pois encontramos somente um professor que está desde o ano de 2009 na escola (A ou B) e continua atuando na mesma escola, por ser efetivo. Ou seja, a grande maioria dos professores que fizeram as avaliações para os encaminhamentos dos educandos com queixa escolar não estão mais trabalhando na mesma instituição escolar. A mesma rotatividade parece ocorrer com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, os/as quais também, via de regra, mudam de escola ano após ano. Nas duas escolas selecionadas para o estudo, as coordenadoras pedagógicas iniciaram suas atividades na escola no ano de 2017 tendo atuado em outras escolas nos anos anteriores.

Dadas essas condições das escolas, é necessário registrar, inicialmente, que, devido a recente troca de gestores e de coordenadores das escolas da rede municipal, houve uma dificuldade maior na coleta das informações. Tais dificuldades foram agravadas pela ausência de um sistema de registros padrão para os encaminhamentos efetuados.

Pelos números de profissionais que atuam nas escolas, mais de 50% destas vagas são ocupadas pelos ACTs, conforme relatamos anteriormente; ficou evidenciado, então, que, há de fato uma grande rotatividade de professores e coordenadores anualmente nas escolas. Tentamos entrar em contatos com aqueles profissionais que atuavam nestas unidades nos dois últimos anos, conforme citamos na pesquisa, para entender como eram efetuados as avaliações e os critérios a partir dos quais os alunos eram encaminhados para atendimento no Sase. Estes profissionais não se dispuseram a responder as entrevistas, nem mesmo a repassar maiores informações.

A ausência de um padrão de registro dos encaminhamentos é de tal nível que, numa das escolas pesquisadas (Escola B), não foram encontrados quaisquer registros ou anotações dos encaminhamentos efetuados, sendo necessário recorrer apenas aos dados informados pelo Sase, para ter acesso às queixas encaminhadas e sobre os motivos destes encaminhamentos. Essa situação, por si só, já revela, em partes, as condições do acompanhamento dado a esses estudantes, ao longo do tempo, pelos diferentes professores que com eles interagem.

3.2 IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DAS QUEIXAS ESCOLARES

Para atender um dos meus objetivos específicos, questionei os coordenados e professores sobre o processo de avaliação dos educandos identificados como situações de queixa escolar e os critérios utilizados nessas avaliações, bem como sobre os critérios para os encaminhamentos dos educandos ao Sase. A esse respeito, a coordenadora da escola A assim se manifestou:

Primeiramente, o professor regente traz a queixa que o educando apresenta, com isso eu como coordenadora pedagógica entrego para a professora um questionário para ser preenchido com as queixas apresentada pelo educando no decorrer das aulas, depois de mais ou menos três ou quatro semanas sentamos e avaliamos juntas a necessidade ou não de encaminhar o educando. (Entrevista da coordenadora pedagógica da escola A).

A entrevistada complementa a informação indicando que: “O questionário foi formulado pela secretaria de Educação do Município de Chapecó.” (Entrevista da coordenadora pedagógica da escola A).

Questionada sobre o prosseguimento do processo, a entrevistada informa: “Depois é ligado para os pais ou responsáveis para virem até a escola, a gente tem uma conversa e pede para os mesmos levarem o(a) filho(a) para o atendimento no Sase, assim que forem chamando.”

Neste ponto se pode perceber uma diferença no processo de encaminhamento feito pelas duas escolas, pois, na entrevista com a coordenadora da escola B, em nenhum momento ela cita que há um questionário fornecido pela Secretaria de Educação do Município, bem como, na análise dos documentos arquivados pela escola, não há qualquer registro da existência desse questionário.

A coordenadora do Sase, por sua vez, questionada sobre o processo de identificação das queixas escolares, também informa sobre existência de um questionário-padrão fornecido pela Secretaria de Educação para a descrição das características e condições dos estudantes a serem encaminhados para atendimento.

Surgem aqui questões para reflexão: por que, sendo instituições de ensino da mesma rede municipal, há procedimentos de avaliação tão distintos para com educandos a serem encaminhado para o Sase? Por que existe o questionário de avaliação de educandos na escola A, e a escola B não tem este questionário? Isso parece caracterizar a ausência de um esforço de padronização mínimo dos procedimentos das escolas frente ao processo, o que, por sua vez, pode denotar a predominância de uma gestão pouco efetiva da Secretaria de Educação sobre o processo.

Um aspecto importante e que merece registro, em vista da compreensão do processo de encaminhamento dos estudantes pelas escolas, é que, pelo levantamento feito, em ambas as escolas pesquisadas observa-se o predomínio de encaminhamentos a partir do terceiro ano do ensino fundamental, por conta das escolas entenderem que, no primeiro e segundo anos, os educandos ainda estão em fase de adaptação e no processo de alfabetização, obedecendo com isso uma lógica cronológica de ensino e aprendizagem. O resultado da pesquisa indica que a percepção de professores e coordenadores pedagógicos é similar em relação a esse ponto específico da idade mínima para encaminhamento dos estudantes para atendimento no Sase.

Um outro questionamento feito às coordenadoras pedagógicas foi sobre quem parte as queixas. As duas foram unânimes em dizer que parte da visão do professor regente ou de algum outro professor das disciplinas. Segundo a fala da coordenadora da escola B, primeiramente, o professor traz questões que envolvem o educando no decorrer das aulas, e as dificuldades e comportamento por ele trazido. Nas suas palavras:

A procura parte do professor de sala, em questão da dificuldade que o educando vai apresentando no decorrer das aulas. A partir da queixa do professor reúne-se coordenador e professores que atuam com este aluno para ouvir a opinião de todos, após isso começa a ter-se um olhar diferente para com o mesmo. Em continuidade das dificuldades, o aluno é retirado da sala em horários específicos para trabalhar atividades como oficinas e reforço de conteúdo, enfim, a escola esgota as nossas possibilidades antes de fazer os encaminhamentos para o Sase, inclusive, chama a família para entender o funcionamento do educando no momento que está em casa. (Entrevista coordenadora escola B).

Como se pode observar, a partir da queixa, a coordenação pedagógica, juntamente com os professores, começa a dialogar sobre as estratégias de complemento às atividades com aquele educando, com tarefas e oficinas para ver se o educando apresenta evolução. Em não obtendo resultado, o educando é encaminhado para o serviço de atendimento do Sase.

Questionadas sobre quais os critérios utilizados para tomar a decisão de encaminhar o educando para o Sase, as duas escolas se assemelham nas estratégias. Como já foi citado acima, a escola A utiliza o questionário, em que o professor relata o que o aluno está apresentando de dificuldade; após é encaminhado para o reforço na própria escola, se não há melhora, aí sim é encaminhado o educando para o Sase. Na escola B, primeiro o professor de sala faz uma avaliação pedagógica, conversam com a coordenação, a partir deste dialogo é que vão partir para oficinas de jogos e atividades de reforços, em momentos fora da sala de aula; também são observados alguns aspectos que envolvem o ciclo em torno do educando, neste caso mais propriamente, chamam-se os familiares responsáveis pelo menor para entender um pouco o funcionamento desse no ambiente de sua casa e entorno.

Analisando o processo, a partir dos relatos colhidos, percebe-se a utilização de critérios e avaliações pouco precisos para identificar e caracterizar as queixas escolares, o que demonstra que este local, no caso a escola, ao encaminhar o aluno, não comporta tais enunciados, eles não aparecem de forma clara pela devida ausência de conhecimento sobre os educandos que necessitam de acompanhamento mais especializado. Os casos dos encaminhamentos que se detém ao vocabulário pedagógico de não aprendizagem, percebe-se que há conceitos mais elaborados pelas professoras, pois são parte do conhecimento que tiveram em suas vidas acadêmicas. Porém, quando aparecem casos com especificidades próprias, isto é, casos densos e complexos, que envolvem aspectos relativos à interação da criança com o meio, estes não são, de imediato, compreendidos por estes profissionais. Nesses casos, então, o melhor que tem a fazer é endereçá-los para os atendimentos. Essas são algumas das fronteiras dos saberes que aparecem carecer de pontos de ligação interdisciplinares e interinstituições já que as diversas áreas resistem em traduzir e compartilhar os seus saberes para uma linguagem e diálogo comum.

Chama a atenção o fato observado que o “esgotar todas as possibilidades antes do encaminhamento ao Sase”, referido pelas coordenadoras pedagógicas, restringe-se, em ambas as escolas, à ideia de reforço escolar, não ficando evidente a busca de compreensão da situação pessoal/social, que poderia dar origem às dificuldades enfrentadas. A “busca de compreensão do funcionamento do aluno”, pelo que se pode observar, restringe-se ao diálogo com a família, buscando identificar, nesse âmbito, possíveis razões para a situação apresentada. Contudo, em nenhum momento se observou a possibilidade de incluir a escola e as relações presentes nesse espaço como possíveis razões para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Nesta pesquisa observaram-se encaminhamentos dos educandos que se encontram no início do processo de alfabetização. As professoras das escolas pesquisadas relataram que só não encaminham alunos que estejam no primeiro ano. A partir do segundo ano, quando o aluno não consegue acompanhar os conteúdos, aí sim começa o processo de encaminhamentos para o Sase. Há um conjunto de expectativas escolares em relação aos alunos ingressantes nos anos iniciais de alfabetização. Assim, qualquer aluno que desvie desse padrão pré-estabelecido pela escola passa a ser visto como um “problema” e já passa a preocupar os professores, necessitando de atendimento especializado. E nesse caso a escola acaba por apresentar um pré-diagnóstico das dificuldades escolares, limitando sua investigação nas dificuldades apresentadas pelo aluno, não levando em consideração outros contextos que envolva o cotidiano do educando.

É marcante a presença nos encaminhamentos de dois aspectos que aparecem entre os alunos, “dificuldades de aprendizagem” e “comportamento”, termos que aparecem agregar

toda uma gama de experiências trazidas por longa data no ensino brasileiro denominado por alguns autores de fracasso no contexto escolar, denominadas e cristalizadas de problemas individuais a serem resolvidos, necessariamente, fora da escola. Inseridos e visto neste campo da anormalidade, ao dar indícios deste estado que foge ao padrão de regularidade esperado pela escola, o sujeito “aluno” se torna objeto de intervenções pontuais, individualizadas por instituições especializadas, as escolas e professores recorrem para as instituições por entenderem que está no educando todo e qualquer “problema” que surge.

Analisando a questão à luz das concepções da psicologia escolar, observa-se que a escola ainda utiliza um método “curativo”, isto é, é a criança que precisa de ajuda e reforço para aprender. Fica evidente que a escola entende que o aluno está apresentando o “problema” e vai ser através das práticas pedagógica oferecida pelos professores que a situação irá se resolver. Contudo, caso, a partir do reforço escolar, os resultados não se alterem significativamente, a escola entende que, neste processo, os professores não deram conta e deve-se encaminhar o/a estudante para as instituições especializadas. Entendem, assim, que, nesse caso, o educando dever ser tratado por profissionais especializados que irão, por meio do atendimento clínico, auxiliá-lo na solução dos “seus problemas”.

Em contraposição a esse entendimento, vou recorrer aos escritos de Souza (2007), que nos indica que, nos atendimentos dos alunos às escolas, é difícil saber quais fatores determinam mais fortemente para que o aluno não aprenda ou apresenta dificuldade. Pode ser que as aulas e os conteúdos são pobres e mesmo errados, ensinados com técnicas desinteressantes ou atravessados por relações entre professores e alunos deterioradas. Talvez sejam as deficiências da formação docente ou as condições precárias e/ou hostis de trabalho enfrentadas dia após dia, ao longo de anos. A autora acredita que são as condições de trabalho os principais fatores na produção de aulas com baixa qualidade, mas que o aluno dever ser visto por causas mais ampliadas de seus “problemas” (SOUZA, 2007).

Somente a partir do entendimento e formação de profissionais da Psicologia Escolar como área de estudo e atuação, no contexto educacional, foi possível entender outros elementos presentes no processo de ensino. Foi através do trabalho e ciência da psicologia escolar, ao assumir o compromisso teórico e prático com as questões escolares e educacionais, independentemente do seu local de trabalho, que a compreensão dessas situações de queixas escolares obteve uma compreensão mais ampliada e consistente, que leva em consideração a complexidade da situação envolvida.

Pode-se dizer, então, que a partir deste momento, o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação, não focando nem

somente no sujeito “aluno” psicológico e nem o contexto educacional isoladamente, mas procurando compreender as relações que se estabelecem entre estes processos. Portanto, a função desta ciência, através dos psicólogos escolares, não é a tentativa de resolução de problemas, nem a simples divulgação de teorias e conhecimentos psicológicos, mas, de acordo com suas limitações, auxiliar a escola a eliminar os obstáculos que se colocam entre os sujeitos (alunos, professores, familiares...), o conhecimento e a aprendizagem.

3.3 O ACOMPANHAMENTO PELA ESCOLA DOS ESTUDANTES ENCAMINHADOS AO SASE

Outro aspecto abordado foi de como é feito o registro e o acompanhamento dos casos encaminhados para o Sase. Neste quesito também se apresentou uma situação de diferentes critérios adotados de uma escola para a outra. Na escola A é feito o questionário de avaliação de toda a percepção do professor regente em relação ao estudante, antes do processo de encaminhamento. Além deste questionário, a coordenadora desta escola deixa tudo registrado em caderno próprio todas às providências que foram tomadas, como atividades e reforço propostos, além do dia em que foi encaminhado para o Sase. Além das anotações em caderno próprio, os demais documentos, como o questionário de avaliação acerca dos motivos porque o educando foi encaminhado, ficam registrados na pasta do aluno, na secretaria da escola.

Já na escola B, em relação aos anos anteriores, como já mencionamos acima, nenhum registro dos encaminhamentos realizados para o Sase foi encontrado, tanto que, para a recuperação dos dados sobre os estudantes encaminhados ao Sase, nos anos de 2014 a 2016, foi necessário recorrer aos registros do próprio Sase. A partir de 2017, a nova gestão da escola, vem implementando uma sistemática de registros, feitos pela coordenadora da escola, conforme pode ser observado no relato desta coordenadora:

Neste ano é feito anotações e registrado todos os encaminhamentos em que fica em minha posse, neste caderno é descrito tudo o que está sendo feito de tarefas com este educando encaminhado, juntamente com as devolutivas feitas pelo Sase. Quando cheguei aqui nesta escola este ano, não encontrei nada referente aos encaminhamentos dos educandos dos anos anteriores, quando outros coordenadores aqui estavam, somente era descrito na ficha de matrícula do aluno que estava ou está em atendimento no Sase, somente era relatado na pasta do aluno que o mesmo se encontrava em atendimento no Sase, não contendo maiores informações, de cunho, dos motivos ou das queixas que o educando apresentava para ser encaminhando. Agora quero deixar tudo organizado, se o ano que vem eu não estiver aqui nesta escola, outro coordenador que assumir vai saber como anda cada situação de cada educando em atendimento no Sase, ficará tudo arquivado. (Entrevista com a coordenadora pedagógica da escola B).

Segundo esta coordenadora, os registros ocorrem num caderno de uso pessoal que fica em sua posse, mas que no caso dessa sair desta escola no próximo ano, este caderno permanecerá na unidade escolar para que, caso outra pessoa venha assumir a coordenação, todos os registros dos encaminhamentos e as propostas de atividades de cada aluno estejam à disposição da nova coordenação. A dúvida que fica é se, sendo um caderno de uso pessoal e não um registro de uso da escola em si, em que medida esses registros permanecerão, efetivamente, na escola, após a saída da atual coordenadora? Essa, aliás, foi a situação encontrada em relação à gestão anterior. Não se pode descartar a possibilidade de a coordenadora anterior também ter realizado registros sobre tais situações num caderno de uso particular e, quando de sua saída, tenha levado consigo este material, ou esse ter sido descartado, visto não se tratar de um documento da escola, em si. Entendemos ser essa uma prática administrativamente frágil, pois se trata de um documento que deveria ficar arquivado na escola, para garantir sua permanência, como um documento da escola. Desta forma, novos coordenadores que, porventura, venham a atuar na escola, futuramente, tenham acesso a estas informações, pois se trata de um documento oficial pertencente à escola.

Até aqui já apareceram dois fatores que considero importante estar elencando para reflexão. Na mesma rede de ensino fundamental público do município Chapecó existem procedimentos diferentes para uma mesma situação, neste caso dos encaminhamentos. Enquanto a escola A dispõe de um questionário-padrão de avaliação para o professor realizar sempre que for identificada a existência de um educando que apresente alguma situação que indique a necessidade de encaminhamento para o atendimento ao Sase, a escola B desconhece tal instrumento. Além disso, na escola A são registradas todas as informações levantadas e atividades desenvolvidas com os educandos encaminhados e/ou que estão em atendimento junto a ficha de registros dos estudantes, disponível na secretaria da escola. Já na escola B é diferente. O referido questionário de avaliação a ser preenchido pelo professor é desconhecido, bem como não constam registros de anos anteriores, sobre os motivos e queixas dos educandos encaminhados ou em atendimentos no Sase. Somente neste ano, em que assumiu uma nova gestão e uma nova coordenadora pedagógica, é que estão sendo realizados os registros dos encaminhamentos e demais atividades que estão sendo realizadas pela escola com estes educandos. Ainda assim, as principais anotações, como vimos, são realizadas num caderno de uso pessoal da coordenadora pedagógica.

Seguindo nesta linha, a partir da constatação de que há anualmente, uma grande rotatividade de professores ACTs, foi questionada a coordenação pedagógica das escolas

sobre os procedimentos adotados ante a troca de professores, de um ano para o outro, ou mesmo ao longo do ano. Questionou-se, especialmente sobre como é feita a informação para esses profissionais que chegam, sobre os educandos encaminhados ou que estão em atendimento. Na escola A, os relatos são os seguintes:

No início do ano quando troca os professores, é passado tudo para o novo professor, pois está tudo registrado, inclusive se este educando se encontra em atendimento ainda ou já foi liberado, mas o professor fica sabendo caso a caso dos educandos já quando chega na escola. (Entrevista da coordenadora pedagógica da escola A).

Já na escola B, segundo o relato da coordenadora, o processo assim transcorre:

Neste ano, como está sendo organizados e registrados todos os encaminhamentos, sempre que houver a chegada de um novo professor ou troca de professor é repassado para os mesmos que o educando foi encaminhado ou esta em atendimento com o Sase, a partir disso vai acompanhando todo o processo e sua evolução através das devolutivas feita pelo Sase. (Entrevista da coordenadora da escola B).

Reforçamos que nesta escola B apenas a partir deste ano é que estão sendo registrados os encaminhamentos feitos ao Sase. Portanto, a atual gestão tem condições de repassar aos novos professores que chegam à escola qual a situação de cada educando encaminhado para atendimento. Já em anos anteriores ou mesmo em relação aos estudantes em atendimento pelo Sase, encaminhados em anos anteriores, cujo registro não tenha sido efetuado, não acontecia isto. O professor que chegasse na escola não teria estas informações disponível e registrada.

Contudo, mesmo que, em tese, haja essa intencionalidade de repasse das informações aos professores, na prática, pelo próprio relato das coordenadoras pedagógicas, em outro momento da entrevista, dão conta de que, ante a grande rotatividade de profissionais, em ambas as escolas pesquisadas, e a grande demanda é de atividades no início de cada ano letivo, que essas não conseguem sentar e conversar com cada professor sobre estes educandos. Até porque o próprio coordenador e professor precisam de um tempo maior para entender mais sobre o novo ambiente em que chegaram. O desenrolar desta situação é que esse novo professor e coordenador, aos poucos vão tendo contato com estes educandos em atendimento e assimilando as dificuldades dos mesmos no decorrer das aulas. Desse modo, só a partir do segundo ou terceiro bimestre é que vão tomar as primeiras providências efetivas entre professor e coordenador pedagógico, fazendo um levantamento relativo a cada caso dos alunos encaminhados para atendimentos no Sase.

Seja por essas razões, relativas ao dia a dia da escola, seja em razão da baixa interação entre o Sase e as escolas no atendimento aos estudantes encaminhados, o que observa é um

significativo nível de desinformação dos professores em relação aos estudantes em atendimento como se poderá observar na próxima seção, dedicada à interação entre Sase e escolas.

Alguns questionamentos e perguntas devem aparecer neste processo, neste caminho podemos voltar para a autora Souza (2007), que fala por quantas professoras passou estes alunos inclusive no mesmo ano? Onde este educando senta na classe? Qual a frequência com que ocorrem faltas de professores? Em que momento da carreira escolar emergiu a queixa escolar em questão? Precisavam integrar o rol de perguntas possíveis/necessárias ao atendimento. Para tanto, tais atuações de cunho institucional, no entanto, ficam claramente evidenciadas, que as instituições agindo de forma isolada não dão conta de sofrimentos e fracassos individuais que, embora atravessados pelas instituições, permanecem cristalizados. Ainda há nós que, para serem desatados, necessitam de uma abordagem que aprofunde a compreensão de que indivíduos e instituições se constituem mutuamente, cuidando de não negar a um nem ao outro. Os serviços de atendimentos evidenciaram a necessidade de um assessoramento especializado, o atendimento às queixas escolares no âmbito da clínica, com foco no indivíduo em sua relação com a instituição escolar não tem uma única causa para ser investigado, é preciso desenvolver uma abordagem e método de avaliação e participação que supere as dificuldades das práticas tradicionais, fundamentadas em uma concepção de indivíduo abstrato, não se pode desconsiderar nenhuma hipótese das relações desses alunos, como meio familiar, escolar, econômico e social, e juntas escola e Sase encontrem uma saída para auxiliar de maneira efetiva estes educandos.

3.4 O ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES: A INTERAÇÃO ENTRE SASE E ESCOLA

Tendo como ponto de partida a compreensão da importância de uma abordagem das queixas escolares numa perspectiva contextualizada, focada na análise das interações entre os sujeitos no processo de educação e voltada a contribuir com a melhoria sistêmica do atendimento, entendemos ser fundamental analisar, em detalhes, o modo como ocorrem as relações Sase-escolas no atendimento às queixas escolares. Entendemos ser fundamental compreender as relações que se estabelecem no processo de educação e os modos de funcionamento institucional produtores do fracasso escolar, evitando reduzir a análise do sujeito em si, como se fosse o único responsável pelo seu insucesso. Assim, buscamos analisar como ocorre a abordagem da queixa escolar pelo Sase, principalmente no que se

refere à interação Sase-escola na busca de compreensão e intervenção sobre a situação, geradora da queixa escolar.

A partir do relato das coordenadoras pedagógicas, dos professores, bem como da própria a coordenadora do Sase, durante o processo das entrevistas, fica evidenciado que a análise das situações de queixa escolar, bem como o atendimento aos estudantes envolvidos, ocorre sem que haja um efetivo processo de interação, de troca de informações entre as instituições envolvidas, especialmente entre o Sase e as escolas.

Indagamos a coordenadora do Sase sobre a forma como acontece o acolhimento do aluno quando da chegada pela primeira vez para os atendimentos do SASE, e qual profissional seria o responsável para fazer este primeiro acolhimento. Segundo a coordenadora do SASE:

O acolhimento da criança/adolescente é realizado através da anamnese, sendo o primeiro procedimento realizado com a família. Na anamnese se obtêm os dados de identificação da criança/adolescente, o motivo pelo qual a família procurou o encaminhamento, é realizado o Genograma e toda a configuração familiar, bem como o histórico do aluno e seu desenvolvimento neuropsicomotor, e também seu desenvolvimento de aprendizagem na escola. Quanto ao profissional que faz ira fazer o primeiro atendimento é, baseado na queixa e o motivo que a escola encaminhou, a queixa que o educando demanda é a base que vai orientar o profissional que vai atendê-lo. (Entrevista da coordenadora do Sase).

Após esse primeiro momento, conforme relatado pela coordenadora do serviço, as intervenções, atividade e os procedimentos seguintes com este educando são definidos e os atendimentos acontecem em grupos e individuais, dependendo muito do diagnóstico de cada caso.

No serviço atendemos da seguinte maneira: Avaliação individual, avaliação em grupo, atendimento em grupo, atendimento em grupo de pais, que são realizados semanalmente com duração aproximada de 55 min. (cada). A criança/adolescente tem alta do nosso serviço quando superada a queixa inicial. Quando observa-se que não faz parte do nosso protocolo, realizamos encaminhamento para o serviço que necessita. (Entrevista da coordenadora do Sase).

Uma das questões elencadas nas entrevistas é sobre a participação do Sase junto às escolas. Em que momento os profissionais que atuam no Sase procuram dialogar com os profissionais das escolas após os diagnósticos por eles percebidos? O Sase repassa as atividades e os procedimentos adotados por eles nas intervenções são compartilhados com as unidades escolares. Segundo a coordenadora:

Sim. Através das devolutivas descritivas, realizadas mensalmente e das presenciais, realizadas semestralmente. Mais contato via e-mail e discussão de casos com os profissionais das escolas, de acordo com a necessidade de cada caso. (Entrevista da coordenadora do Sase).

Neste ponto observamos uma dissonância entre a percepção dos profissionais das escolas sobre os serviços de atendimentos e o olhar do profissional do Sase. Os profissionais das escolas dizem que as devolutivas e os diagnósticos não chegam até as escolas de maneira clara, que as devolutivas são extremamente sucintas e pouco ou nada esclarecedoras.

Esse, aliás, é um dos aspectos enfatizados, tanto pelas coordenadoras pedagógicas, quanto pelas professoras. Segundo elas, as devolutivas feitas pelo Sase deixam muitas lacunas, pois não trazem um mínimo de informações e diagnósticos do que detectaram os profissionais dessa instituição, em relação à situação do estudante e as possíveis causas de suas dificuldades, bem como as ações e atitudes recomendadas por parte da escola, para sua superação. A entrevistada P1 da escola A afirma:

No meu ponto de vista, a gente ganha uma devolutiva que ele está sendo atendido. Qual o tipo de atendimento que ele está tendo a gente não sabe. Nós gostaríamos de saber o que está sendo feito. Eu mesma nunca recebi por escrito o que está sendo feito, que o aluno está assim está assado. A gente sempre tem que ir atrás pra buscar. O ano passado eu tinha o conhecimento um pouco maior por que fiz parte da coordenação daí eu vi coisas e conheci coisas que eu não sabia, que eu não entendia até então. Mas, a maioria das professoras está por fora. Então eu coloquei, na época, o serviço, mas como disse a grande maioria dos professores não sabem o que eles fazem lá dentro. Eu sei que o meu aluno está sendo atendido pela psicóloga, mas o que a psicóloga está trabalhando com ele... não que eles têm que passar tudo minuciosamente, mas mais ou menos tem que passar o que está sendo feito. Acho que como eles cobram o relatório do professor para encaminhar, eles também teriam que passar o que está sendo feito. De como o aluno está de comportamento e de aprendizagem, em fim um geral do que está acontecendo. (Professora entrevistada P1 da escola A).

Sobre esse tema, a coordenadora da escola A, assim se expressou:

O documento de devolutiva do Sase é muito simplificado, só traz que o aluno que esta ainda em atendimento com a profissional tal lá da instituição, mas não há maiores detalhes do que está sendo feito, portanto não há um diálogo permanente entre a escola e o Sase, somente através da devolutiva simplificada, o Sase vai fazendo sua parte e nós aqui na escola tomamos nossas medidas que achamos necessário. (Entrevista da coordenadora pedagógica da Escola A).

Na mesma perspectiva, a coordenadora pedagógica da Escola B assim se manifestou:

Quanto da devolutiva do Sase, nós da coordenação, juntamente com os professores, vamos elaborando atividades que contemple este educando com reforço e atividades diferenciadas. Tudo é feito de maneira que o educando progrida, mas não temos acesso às atividades que o Sase prática. Nós procuramos ajudar o aluno a nossa maneira e o Sase não sei o que realiza de tarefas. (Entrevista da Coordenadora Escola B).

Já em seu discurso, a coordenadora do serviço afirma que todos os procedimentos são esclarecidos e enviados para as escolas. Em suas palavras:

Quando os profissionais do Sase chegam ao diagnóstico estabelecido, a partir daí os procedimentos efetuados pelos profissionais do Sase de acordo com o diagnóstico de cada caso, são oferecidas atividades no serviço para desenvolver as potencialidades da criança/adolescente, nem todas as crianças atendidas possuem um diagnóstico. As que não fazem parte do nosso protocolo são encaminhados outros serviços e as devolutivas são encaminhadas para as escolas de forma clara e atualizadas. (Entrevista coordenadora do Sase).

Ainda segundo a fala da coordenadora do Sase, os profissionais, após o diagnóstico de cada educando, encaminham as devolutivas para as escolas de origem. “As devolutivas escritas acontecem mensalmente e são encaminhadas para as Unidades Escolares via e-mail, além do mais o Sase organiza semestralmente cronograma de devolutivas presenciais com os representantes das escolas.” Foi enfática em afirmar que a instituição envia todos os diagnósticos e as devolutivas de maneira detalhada e consistente para as unidades escolares, só lamenta o fato de que gostaria de ter a presença das professoras que trabalham com os alunos em sala para debater os procedimentos nos atendimentos nas escolas. Faz uma crítica sobre a presença das escolas na instituição do Sase. Segundo ela, semestralmente, as escolas são convidadas a reunir-se no Sase, para uma avaliação e uma devolutiva geral. Porém, neste encontro, normalmente, quem participa é a coordenadora pedagógica da escola. Afirma que seria necessária, nestes encontros, além da coordenadora pedagógica, a participação dos professores que atendem os alunos encaminhados. Informa, inclusive, que já foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação a participação dos professores, mas que não foram atendidos devido à logística e às grandes necessidades do quadro de professor nas unidades escolares. Compreende que, devido à distância de localização do serviço em relação à da maioria das unidades escolares, faz com que as professoras não possam vir neste momento do Sase fazer as devolutivas, acontecendo então somente via *e-mail*.

Em vista de esclarecer essa situação, buscamos os registros das devolutivas encaminhadas pelo Sase às escolas. Constatamos, então, que, de fato, elas informam, sumariamente, a realização do atendimento, como pode ser observado nas citações a seguir,

extraídas de uma das devolutivas enviadas às escolas por e-mail: “O aluno ‘Y’ está em atendimento com a psicopedagoga K e com atendimentos grupais.” “O aluno ‘Z’ mantém atendimento como a psicóloga M.” (SASE, 2016, [s.p.]).

Dois aspectos nos parecem evidentes, a partir desses fatos relatados. Em primeiro lugar, em nenhum momento, nem da parte dos profissionais das escolas, nem do Sase, observa-se a possibilidade de se colocar em questão as relações que ocorrem na escola, durante o processo de escolarização, envolvendo o estudante encaminhado, os outros estudantes que com ele convivem, os professores e os demais profissionais envolvidos. Por quantas professoras passou este aluno inclusive no mesmo ano? Onde este educando senta na classe? Qual a frequência com que ocorrem faltas de professores? São perguntas, sugeridas por Souza (2007), que seriam fundamentais para uma compreensão contextualizada do problema, de modo a superar a percepção do aluno como sendo “o problema”. Em nenhum momento, contudo, essa possibilidade foi levantada ou, sequer admitida no processo de elaboração do diagnóstico.

Segundo Souza (2007), teria de existir uma interlocução com a escola, bem como as relações com os familiares, necessita ser introduzida no cenário da educação. É preciso, ainda, ter um olhar para as diferenças sociais, as camadas socioeconômicas, grupos de risco mais vulneráveis, grupos étnicos e religiosos, tudo isso dever ser considerado pelos atores envolvidos neste desdobramento na vida e carreira escolares da criança ou adolescente atendido. A passagem de uma criança pobre e negra pela escola tende a guardar diferenças significativas em relação à de uma rica e branca. O estágio de conhecimento que a psicologia e outras ciências atingiram, acerca da importância dos fatores sociais na constituição das subjetividades, não nos permite mais ignorá-los num atendimento psicológico (SOUZA, 2007).

Lembro aqui, novamente, o que já citei, anteriormente², os estudos das autoras Beatriz Souza e sua colega de profissão a psicóloga, Cintia Copit Freller, da Universidade de São Paulo (USP), partiram de estudos e intervenções no campo dos atendimentos através da abordagem que chamaram de Orientação à Queixa Escolar. Essa abordagem parte de uma determinada concepção da natureza e da gênese da queixa escolar. Entende-a como aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal, no qual surge e é sustentada, é o universo escolar.

² Ver página 17 desta dissertação.

O objetivo das duas psicólogas acima citadas era conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica, que se direcionasse ao desenvolvimento de todos os seus participantes. Assim surgiu a contraposição às práticas adaptacionistas, que entendem a superação da queixa escolar como uma mudança apenas da criança/adolescente portadora da queixa, abrangendo também sua família, mas deixando intocada a escola. Nesta concepção, uma criança que se rebela contra aulas sem sentido, autoritarismo e atos de humilhação, mostrando-se agressiva, e apreendendo pouco os conteúdos pedagógicos que lhe são impostos nestas condições, são frequentemente consideradas responsáveis por suas atitudes de recusa e a meta de seu atendimento é sua adaptação/submissão (SOUZA, 2007, p. 100).

Ainda segundo Souza, alguns fatores são de extrema importância neste processo todo de construção entre escola e aluno. O primeiro seria a relação professor-aluno que deve ser de construir no dia a dia em sala de aula e que pode mobilizar sentimentos e criar novas possibilidades de representação do educando sobre si mesma e sobre a escola. Neste sentido, pode-se exemplificar quando os estudantes ingressantes vêm para a escola com muitas expectativas que vão sendo demonstradas e modificadas na relação com a professora. A relação com a professora nesse processo é muito importante, pois é ela a grande mola propulsora e motivadora para que estes estudantes possam pensar e sentir que podem aprender de forma prazerosa.

Faço aqui uma concordância sobre os pensamentos de Souza (2007), que considera outro fator muito importante. Diz que a escola historicamente foi e ainda é construída, cuja complexidade transcende a relação professor-aluno. Embora a escola tenha como um de seus principais objetivos ser um espaço de socialização do conhecimento, hoje a escola é muito mais que um espaço do saber, penso que além do ensinar a escola tem o papel de educar e formar cidadão como já citei no texto anteriormente. O estudante não este mais inserido na escola como simples fato do aprender a ler e escrever, em função da sua condição de vida, muitas vezes estes educando necessitam de outras atenções básicas que não encontrar em seus lares e com familiares e colegas de rua e bairro onde moram. Mas para a maioria dos professores estão centrados e sustentam uma visão que a escola é o local de aprendizagem, e que as dificuldades de aprendizagem quando surgem pelos educandos, que deve dar conta são as instituições especializadas, portanto, devem ser encaminhados para fora do sistema escolar.

Por outro lado, um segundo aspecto evidenciado, sendo, inclusive, uma das questões mais enfatizadas nas entrevistas, é a fragilidade das devolutivas do Sase às escolas, na perspectiva de auxiliar os profissionais da escola na compreensão da situação do estudante encaminhado. As devolutivas sobre os alunos em atendimento são feitas sem informações

efetivas sobre o diagnóstico, sem informar o que está sendo trabalhado com estes alunos nos atendimentos do SASE e, ainda, sem indicar recomendações sobre possíveis encaminhamentos pedagógicos a serem realizados pelas escolas para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes.

Fica evidente que tais devolutivas não informam a escola sobre elementos que possibilitem compreender o estudante, sua situação e seu contexto, de modo a possibilitar o delineamento de uma ação planejada e conscientemente direcionada a interagir com as dificuldades e potencialidades desses estudantes. Por outro lado, também, não possibilitam uma análise do ambiente em que o estudante se encontra inserido e o modo como se dá a interação dos diferentes agentes que atuam no processo ensino-aprendizagem.

A pergunta que o professor quer que seja respondida é: o que fazer e como fazer para auxiliar estes educandos? Segundo Adriana Machado, (2010), um dos aspectos é traçar o perfil dos profissionais envolvidos no processo complexo de avaliação de casos de queixa escolar é de fundamental importância. Isso porque, se os profissionais envolvidos no ambiente escolar tivessem uma melhor preparação específica, contribuiriam para amenizar tanto suas angústias, quando ajudariam no processo de evolução destes educandos. Segundo a autora, conhecendo bem os alunos com suas especificidades poderiam se evitar grande número de encaminhamentos para os serviços especializados.

A coordenadora pedagógica da escola B, por sua vez, afirma que, além do Sase não dar um diagnóstico detalhado, sugere que esse devesse vir até a escola:

Porque seria melhor que os profissionais do Sase mantivessem este contato com os professores diretamente, pois entende que é o professor de sala que fica mais tempo com o aluno. Mas até agora quem faz este acompanhamento é a coordenação pedagógica através das oficinas e reforços que já foi citado. Sempre que preciso são chamados os familiares, conversas com a professora regente e a coordenação para por em prática os deveres de cada uma o que a família pode e deve fazer em casa e qual é o papel da escola para o bem maior que é o educando. (Entrevista da coordenadora da escola B).

Para esta discussão, busquei nos documentos fornecidos pelo Sase (projeto de fundação e objetivos da criação da instituição) um de seus objetivos: “Este serviço tem como atribuições, além do atendimento oferecido à criança/adolescente, o trabalho interinstitucional realizado com escolas e demais órgãos que trabalham com infância e juventude. Além disso, a equipe considera fundamental o trabalho com as famílias e com a comunidade escolar, no sentido de construir uma nova percepção da sociedade em relação à infância e à juventude.” Diante desse contexto, analisando-se as expectativas dos professores, bem como as definições institucionais do próprio SASE, conclui-se que foram elencadas pelas profissionais que trabalham nas

unidades escolares algumas falas trazidas pelas professoras e coordenadoras, entende-se que, além das formações continuadas, devem ser mais específicas; o Sase deveria exercer um papel de levar informações mais concretas até a escola, uma destas questões seria de realizar encontros com as unidades escolares frequentes, discutido e explicando as nuances que envolve os educando neste processo complexo, que cada caso exige em suas especificidades.

Uma das questões inseridas no roteiro de entrevistas era justamente de que forma, após a devolutiva do Sase, com diagnóstico e prognóstico, a escola age sobre cada caso. E quem é envolvido, no âmbito da escola, na análise do retorno do Sase. Além disso, em que momento e de que forma as famílias são envolvidas no acompanhamento das situações.

A resposta da coordenadora pedagógica da escola A é de que “[...] não temos como saber direito o que trabalhar, se não sabemos direito o diagnóstico que as profissionais do SASE chegaram. Com isso vamos fazendo do nosso jeito.”

Portanto, aqui fica evidente esse aspecto da ausência de uma efetiva interação do Sase com os profissionais que atuam na escola. As instituições, neste caso, agem de forma independente, ou até isolada. O Sase atua como uma instituição que vai atender o indivíduo focando o “problema” no educando, cristalizando, assim, o modelo tradicional que a Psicologia Clínica das décadas de 1960 e 1970, onde o problema era o aluno. Por outro lado, a escola, sem saber o que fazer, pois recebe uma devolutiva muito deficitária de informações, percorre uma caminhada de tentar fazer sua parte também isoladamente e desprovida de um diagnóstico profissional especializado, pois como não há um diálogo e troca de informações detalhadas entre as instituições, ficando restrito a cada uma tentar resolver a seu modo.

Conclui-se, assim, que, na atual situação, o modelo de atendimento que se efetiva no Sase reproduz o padrão tradicional de atendimento clínico da criança, entendida como um ser em desajuste e que precisa ser adaptado fica bastante evidente ao se analisar a condição e o modo como os professores que atualmente atuam junto aos estudantes encaminhados são inseridos na situação.

Eu compartilho com as ideias trazidas no texto de Patto (1997), o movimento que se criou a partir dos anos 1980 buscou a inclusão dos processos desenvolvidos na instituição escolar na análise das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, os problemas de aprendizagem passam a ser percebidos como um fenômeno complexo, socialmente constituído e que deve ser analisado em seus aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessário que haja interação constante entre o Sase e as escolas para que outros elementos do processo de escolarização possam ser analisados, em vista de compreender o desenvolvimento dos estudantes encaminhados. Além disso, a partir

da percepção mais abrangente da situação problema, também poder desenvolver atividades em conjunto, que contemplem os educandos em atendimentos, seus familiares e os agentes escolares envolvidos, contribuindo para uma evolução mais sustentável da situação e superando ações reducionistas neste atual contexto.

Percebeu-se, por meio das entrevistas, a preocupação e “angústia” referida pelos professores sobre o que fazer e como fazer com esses alunos. Então buscamos na autora Adriana Machado (2000) que traçou um perfil dos profissionais envolvidos no processo complexo de avaliações das queixas escolares, em que diz: “Antes de encaminhar o aluno para atendimento em instituições especializadas, é preciso esgotar todas as possibilidades causadoras desse problema no ambiente da escola.” Ainda segundo a autora, existem alunos com algum tipo de distúrbio, com lesões que podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, há os fatores econômicos de miséria e pobreza, existem problemas emocionais, familiares, pais alcoólatras etc. Por todas essas questões, os profissionais devem conhecer muito bem o seu aluno para somente após toda essa investigação minuciosa esgotada, aí sim, encaminhá-lo para os atendimentos.

Aqui neste contexto é importante entender que o professor não é orientado minimamente de como proceder com estes educandos e, aqui, já podemos fazer um questionamento sobre os processos de formação continuada dos professores, será que alguma vez foi tratado de elaborar conteúdos referentes aos temas envolvidos? Talvez algo pudesse ser feito mais específico nesta questão para que o professor tenha mais informações sobre cada aluno e saiba lidar melhor nestes casos de alunos em atendimentos em instituições especializadas.

Concordo plenamente com Adriana Machado (2010), que ressalta que existem crianças que já estão em atendimento psicoterápico, pois estão sofrendo de algum transtorno ou paralisadas na aprendizagem, mas que não é possível estabelecer uma relação direta de causa e efeito entre questões e a capacidade de aprender. Os fenômenos são viabilizados nas relações, isto é, agimos diferentemente conforme as relações. Há alunos que produzem mais com uma professora do que com a outra, outros agem diferente conforme a aula. Com isso, ao encaminhar a criança para avaliação psicológica ou para os atendimentos, a escola deve esgotar todas as possibilidades investigativas para dar conta desse aluno.

Ainda em relação à perspectiva teórico-metodológica do trabalho desenvolvido pelo Sase, observa-se, de um lado, um significativo grau de desinformação dos professores em relação ao trabalho desenvolvido pelo Sase e, de outro, a expectativa de que o mesmo efetive um atendimento clínico de perspectiva tradicional, como pode ser observado nos achados de pesquisa a seguir expostos.

Além dos depoimentos acima apresentados, que indicam o desconhecimento do trabalho do Sase pelos professores, outros depoimentos coletados também apontam na mesma direção. A professora P3, da escola B, tem 22 anos, formação em Pedagogia, está fazendo uma pós-graduação em Libras, começou a docência neste ano em sala de aula. São as primeiras experiências como docente. Segundo ela, as informações da existência e funções do Sase foram mínimas. Segundo seu relato, ela tem dois alunos em atendimento, mas, desde que chegou nesta escola, não teve nenhuma informação e diagnóstico, nem tarefas vindo do Sase. Portanto: “Eu tenho somente informações que veio de minha coordenadora da escola.”

Nesse caso, uma professora que está iniciando sua vida como docente e chegando a sua primeira escola, mas que já encontra em sua turma dois educandos em atendimento no Sase e afirma desconhecer a natureza do serviço. Entendemos que seria de extrema importância trazer mais informações para ela sobre as funções do Sase. Por dois aspectos específicos neste caso. Percebe-se, devido a sua iniciação como docente, não ter experiência de sala de aula, por este motivo já precisaria de um tempo para sua própria adaptação no ambiente escolar e com seus alunos. Porém, ainda mais agravante é o fato de que em sua turma há dois educandos em atendimentos com o Sase. Este seria o mais grave dos motivos que entendo ser necessária maior atenção e suporte para que esta professora tivesse informações detalhadas sobre a existência e funções do Sase.

Questionada sobre sua percepção do trabalho do Sase, a professora P2, da escola A, com 27 anos, pedagoga, em fase de concluir uma pós-graduação em Educação, com cinco anos de experiência na docência, apresentou a seguinte resposta:

Sei que existe, mais não sei com clareza a função que ele exerce. Na verdade, eu acho que eles conseguem fazer com que o aluno aprenda, na verdade eu não sei como é os atendimentos se são individuais ou em grupo, mas espero que seja atendido individual para trabalhar as especificidades. Eu sinto por não ter conhecimento do trabalho do Sase, pois acho que deveria haver um trabalho em conjunto com a escola. Por que não tem um diagnóstico vindo do Sase e nem um meu. Assim fica mais difícil de auxiliar o aluno, pois não havendo diálogo cada um trabalha de um jeito, e não tem um resultado satisfatório. (Professora entrevistada P2 da Escola A).

Neste caso, percebe-se uma condição que parece ser muito mais grave, pois uma professora que está atuando na rede há cinco anos e ainda não tem o conhecimento claro do que é o Sase e suas funções. Essa desinformação, certamente, repercute na efetividade do trabalho e na definição do seu próprio sentido, uma vez que um dos agentes centrais do processo educativo, o professor, não conhece, não acompanha e não tem ideia clara do que pode dispor a partir da existência do SASE. A permanência dessa condição pode comprometer

profundamente a efetividade do trabalho. Diante dessa constatação, duas possibilidades podem ser levantadas. Trata-se de uma falha no processo de execução da proposta, em que os seus agentes não estão sendo devidamente informados do processo? Ou então, numa outra perspectiva, seria o SASE concebido numa perspectiva de atendimento clínico tradicional, que entende que o aluno é que deve ser tratado, numa perspectiva de adaptação?

Aqui se percebe uma clara dissonância entre o teor das falas das professoras entrevistadas e o depoimento da coordenadora do Sase. Enquanto as professoras afirmam desconhecer as reais funções do Sase, a coordenadora da instituição citada afirma, conforme já foi visto nos parágrafos acima, “[...] que é de conhecimento de todas as unidades de ensino do município, as funções exercidas nos atendimentos dos educandos.”

A professora P4, da escola B, por sua vez, com 15 anos de atuação, dentre eles quatro anos na APAE, diz o seguinte:

Eu tenho sim conhecimento do Sase, porque trabalhei vários anos como segunda professora, sei que eles têm atendimentos com psicopedagogas, psicólogos e fazem trabalhos em grupos. Mas a minha preocupação com o Sase é que eles demoram em dar o retorno para a gente e não falam das atividades que eles realizam. Esperar muito tempo para eles dar uma devolutiva e, quando vem, é muito superficial. Também vejo que falta eles se aproximarem das escolas, pois eles deveriam dar um suporte mais efetivo para a gente, de como nós agir e como fazer as atividades, pois eu entendo que eles é que são os especialistas, para isso acho que eles deveriam vir até a escola. (Entrevistada P4 da escola B).

Percebe-se que a professora P4 sabe da existência do Sase, mas também faz uma crítica ao método de atendimento que é exercida pela instituição, desejando que seus profissionais deveriam orientar os professores em seu modo de agir nas escolas. Também destaca que só conhece o SASE porque teve oportunidade de trabalhar em outros espaços em outras funções como a APAE. E, mesmo assim, destacam a falta de interação do mesmo com a escola e seus agentes.

Como já afirmamos acima, em alguns depoimentos de professores, com maior grau de informação sobre o trabalho do Sase, predomina um olhar de perspectiva mais tradicional sobre a forma do seu atendimento. É o caso do depoimento apresentado a seguir, da professora P1, da escola A, que já atua há mais de vinte anos na rede de ensino municipal, com uma pós-graduação em Séries Iniciais, e outra pós-graduação em Educação Especial, já tendo atuado como segunda professora também por alguns:

O Sase é um problema bom, que veio pra ajudar a gente. Tinha muitas crianças com dificuldades nas escolas, e a escola fazia muita coisa e não surgia efeito. O Sase vai mais à raiz, no psicológico, é um trabalho bem interessante, só que também eles têm uma demanda muito grande, às vezes teria que ser um acompanhamento mais seguido, acho que são longos os atendimentos, atendem hoje e depois só de 10 ou 15 dias, acho que teria que ser mais próximo. Interessante que os pais teriam que estar acompanhando, chamar os pais para uma entrevista, pois tudo tem uma relação. (Entrevista com a P1 da escola A).

Percebe-se que os discursos são parecidos quando mencionados sobre os serviços do Sase, os profissionais que atuam nas escolas esperam algo a mais dos profissionais que atuam no Sase. Mas, ainda assim, numa perspectiva clínica tradicional. Isso me faz reportar o modelo tradicional das décadas de 1960 e 1970, em que a psicologia atuava nas escolas com os testes, em que eram utilizados em consequências dos educandos com baixo rendimento, levando em conta que os resultados eram usualmente interpretados como atribuições próprias do sujeito, “culpabilizando” o aluno não aprende, portanto, ele é o “problema”.

Essa concepção negligenciava as condições socioculturais e pedagógicas, além de causar danos para um grande número de crianças, que eram encaminhadas às classes especiais (ANTUNES, 2003). O modelo descrito, pelas evidências levantadas, se assemelha em muito aos atendimentos do Sase no atual contexto, pois quando não há um diálogo com as escolas sobre o funcionamento destes educandos, quando não são buscadas as características do processo de escolarização e do modo como o estudante se constitui nesse ambiente de escolarização, fica explícito que o caminho buscado nos atendimentos é o tratamento do aluno, como se ele fosse o único sujeito em desajuste na situação. Ao tratá-lo, resolver-se-á o problema. Assim, de novo, evidencia-se que o aluno é o centro, portanto, deve ser tratado.

Para fazer uma reflexão sobre os parágrafos acima, não podemos limitar o discurso nos atendimentos individualizados. Por qualquer que seja a dificuldade do aluno, ele não pode ser individualmente responsabilizado por questões muito mais amplas, que interferem no seu desenvolvimento. O discurso da coordenadora do Sase vem ao encontro de que tanto a escola, quanto o Sase devem aproximar as relações e dialogo, talvez se há grande dificuldade de os professores virem até o Sase, quem sabe o Sase não poderia ir até as escolas para fazer esta orientação? Ou, quem sabe, o Sase pudesse fazer parte dos programas de formação continuada de professores, que acontecem anualmente, sob a coordenação da Secretaria de Educação do município. Neste sentido, pode-se compreender que seria mais eficiente levar a instituição do Sase para as escolas, trabalhando com a formação dos profissionais da escola, de modo a melhor habilitá-los ao reconhecimento, atendimento e encaminhamento dos estudantes em suas especificidades.

Minha formação acadêmica e vivências escolares me permitem dizer que sim, pois entendo que são questões que poderiam ser incluídas nos processos de formação continuada dos professores. Desse modo, mesmo que o professor venha a trocar de escola, devido ao processo seletivo acontecer anualmente, ele estará preparado para atender esse educando, pois a formação continuada lhe permitiu ter acesso aos conteúdos e temas envolvendo as necessidades que cada educando traz no atual contexto.

Reforço aqui novamente os escritos de Adriana Machado (2010), em que vai salientar que é preciso estar atento aos encaminhamentos e ao processo de avaliação, em todas as situações. Se o profissional não se dispuser a investigar e compreender as complexas causas das dificuldades expressas pelos estudantes, pode intensificar a ideia de que o “problema” está somente na criança ou em questões biológicas. Assim, estará agindo pautado nas relações estabelecidas na escola, levantando hipóteses sobre a produção dessas dificuldades de escolarização. Continua Adriana Machado, as crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita se esforçam. Se não fazem o solicitado, não é por falta de vontade, não é por falta de alguma coisa, é por um excesso de situações que produzem constrangimento e que fazem com que insistam, muitas vezes, em não ocupar novamente o lugar de quem não sabe. Para a maioria delas, não é preguiça, não é porque gostam de futebol e de brincar. É porque estudar se tornou demasiado sofrido (MACHADO, 2010).

3.5 PERCEPÇÃO SOBRE OS RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES ENCAMINHADOS

Outra questão pertinente a ser questionada é o fato que envolve a evolução do educando em atendimento no Sase, sob o olhar dos diferentes profissionais envolvidos. A questão levantada foi: houve uma evolução positiva do estudante, a partir dos atendimentos efetuados, após o seu encaminhamento ao Sase?

Para responder essa pergunta, o primeiro passo foi levantar o modo como o acompanhamento do estudante é realizado em nível de escola e do próprio Sase. Aos professores foi indagado sobre as avaliações destes educandos, ou seja, questionou-se se as avaliações estão sendo realizadas periodicamente, e também se, no desenvolvimento deste processo, a situação desses estudantes passa por um replanejamento das atividades praticadas nas escolas.

A professora P1, da escola A, diz o seguinte: “Eu não faço avaliações periódicas, mas, uma vez por bimestre, temos que relatar como a gente percebe estes alunos e como eles estão.” Outra professora (P2), na mesma direção, afirma: “Então nós temos que fazer um

relatório de como eles estão na produção das atividades para entregar em cada bimestre para a coordenação, até agora eu fiz só um e já deixei na coordenação.”

Já a Professora P3 diz que:

Então nós temos que fazer um relatório de como ele está na produção para entregar no bimestre para a coordenação até agora eu fiz só um e já deixei na coordenação, mas daqui pra frente não sei como vai ser procedido. Se for necessário farei.

Por fim, a professora P4 diz:

A coordenadora me orientou no início do ano que temos que fazer um relatório de como este aluno está se comportando e produzindo para entregar no fim de cada bimestre para a coordenação. Eu elaborei um até o momento, inclusive já entreguei para ela, mas depois disso não sei para onde vai, se é arquivado ou não, e onde que ficará estes documentos não sei lhe dizer. Uma coisa é notória, nós aqui nesta escola conversamos muito entre professores e com a coordenação sobre estes casos dos alunos que não evoluem no aprendizado.

Neste contexto, percebe-se que os procedimentos das escolas, nesse aspecto, se assemelham bastante, havendo certa padronização nos procedimentos. De certo modo, as professoras, dentro de suas possibilidades, vão acompanhando a evolução do educando. Contudo, permanece a mesma ausência de uma integração efetiva na atuação dos profissionais da escola e do Sase, pois, como se pode observar, o mesmo professor que responde questões num relatório não tem ideia do destino dessa sua avaliação, bem como não tem ideia da percepção dos demais profissionais envolvidos (Sase), no processo.

Sobre um possível replanejamento ou adequação das atividades desenvolvidas, isso ocorre apenas para aquele que já tem segunda professora, mas isso ocorre independentemente da devolutiva do Sase. A segunda professora faz as adaptações de conteúdos nas disciplinas específicas, conforme podemos acompanhar na entrevista acima e nas próximas que seguem abaixo. Para a professora P2 diz:

Sim, são feitas avaliações e inclusive é feito um relatório através do modelo de questionário sobre as adaptações que são feitas com estes alunos. Eu pego um projeto do professor, vamos dizer que a professora de artes trabalha sobre retas, ou melhor, linhas, aí eu tenho que ampliar as mesmas para adaptação e isso serve para cada disciplina, isto fica arquivado na secretaria com a coordenação pedagógica.

Acerca da percepção dos resultados desse processo de atendimento às queixas escolares, observa-se uma visão bem diferente entre o olhar da coordenadora do Sase e o olhar das professoras que atuam com esses estudantes nas escolas. Indagada a respeito, de

como avalia a eficácia do trabalho do Sase, tendo em vista os seus objetivos e as razões porque foi criado, a coordenadora do Sase se manifestou:

É um serviço de referência no atendimento às crianças e adolescentes da rede pública de ensino, com necessidade de atenção especializada clínica nas áreas de fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia e serviço social. O trabalho realizado é de fundamental importância na vida escolar das crianças/adolescente, nas famílias e escola, pois a partir deste trabalho percebe-se grandes avanços no sentido de construir uma nova percepção da sociedade em relação à infância e a juventude. (Entrevista da coordenadora do Sase).

Já a professora P1, indagada se percebe avanços nos alunos encaminhados para atendimento, responde:

Do início deste ano pra cá, tem dias que ele tem desempenho alto, percebemos melhora, mas em outros momentos tem variado muito com altos e baixos, se negando a fazer as atividades propostas, na verdade não percebi muita evolução neste período. Está estacionado no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. (Entrevistada P1).

A esse respeito, a professora P2 relata que:

Quando é trabalhada sua especificidade em sala ou com aulas de reforço juntamente com a segunda professora, acontece uma evolução, mas é bem lenta, deveria ser mais efetiva, acho que seria necessário essa receber mais informações dos profissionais do Sase, sobre o que não poderíamos trabalhar na escola.

Avaliando esse tema, numa perspectiva contextualizada, os nossos achados de pesquisa demonstram, até aqui, que os profissionais das duas escolas pesquisadas esperam encontrar na instituição do Sase a “resolução do problema” apresentado pelos estudantes encaminhados. Frente aos dados obtidos, contudo, torna-se evidente que a maioria dos alunos não se integrou satisfatoriamente aos serviços da instituição Sase, e que este não responde, na maioria dos casos, à necessidade das escolas enquanto possibilidade de resolução de problemas.

Por esse modo de perceber a questão, os atores envolvidos, neste caso os educandos, estão inseridos no campo da anormalidade, ao dar indícios deste estado que foge ao padrão de regularidade esperado pela escola. Como acima apontado, o sujeito “aluno” se torna objeto de intervenções mais pontuais, individualizadas, especializadas, sendo que o Sase, por meio dos profissionais que ali atuam (psicóloga, psicopedagogas, fonoaudiólogas e assistentes sociais), teria o dever de ser capaz de certificar tal estado de diagnósticos, psicodiagnóstico, de comportar “solucionar”, para depois devolver o aluno, com seus “problemas” totalmente resolvidos, para a sala de aula das escolas.

Percebe-se que os relatos de todas as professoras, de certa maneira, retratam uma mesma situação, pois entendem que fazer o que elas acham que é certo estar realizando, mas que seria necessário ter mais clareza do funcionamento de cada educando para poder efetivamente auxiliar mais neste contexto de evolução do aluno. Porém, não colocam em questão a escola e as relações nela estabelecidas, no campo das possibilidades para a compreensão do problema. Faz-se necessário aqui retomar os escritos da autora Souza (2007), que vai dizer que este é um processo amplo e complexo de problema da educação nacional. A autora vai trazer algumas das questões relevantes sobre o tema: “[...] falta e troca de professores, condições difíceis de trabalho dos educadores que produzem, entre outros efeitos, um número excessivo de licenças, de mudanças de escola e de desligamentos. Apesar da tendência à naturalização desses acontecimentos, vemos claramente o impacto negativo nas crianças, do ponto de vista do rendimento escolar e do sofrimento.” Em pesquisas anteriores, Souza afirma ainda que certas professoras de alguma maneira vão reagir de forma diferente, em muitos casos, culpam-se e sentem-se impotentes diante desta situação, pois gostariam de poder colaborar mais efetivamente no processo pedagógico (SOUZA, 2007).

Percebe-se que a Escola não consegue se pronunciar de modo qualificado na situação dos educandos que não aprendem ou que apresentam outras formas de desajuste, percebendo como estranho e inconveniente tudo o que foge a normalidade e entendendo que os problemas dessa natureza devem ser de domínio de outras instituições e saberes, não cabendo aos professores, coordenadores e gestores determinar a verdade sobre esses casos. Daí a necessidade do encaminhamento a profissionais “especializados”, que dominam as regras de discursos não pedagógicos e que têm o aval para lhes fornecer um diagnóstico mais preciso da situação e apresentar os modos de agir mais indicados. Trata-se de um direito à verdade que perpassa a intervenção e a possibilidade de incidir sobre essas subjetividades dos indivíduos.

Diante dos fatos trazidos pelos entrevistados, a diversidade dos educandos no desenvolvimento da aprendizagem e subjetividade humana parece ser o grande desafio da escola na contemporaneidade, trazendo incômodas preocupações aos profissionais envolvidos com o ensino. Os educadores enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. Espera-se muito da educação em todas as classes, grupos e segmentos sociais, mas há cada vez mais dissonâncias e divergências entre os envolvidos, que apresentam uma variedade grande de diagnósticos, posicionamentos e soluções. Porém, na sala de aula, onde atuam os professores, decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser

efetivadas em resposta a cada problema que surge. Esse parece ser um dos fatores que gera grande tensão e desconforto entre os professores, que clamam por orientações e respostas.

Por isso, professoras e coordenadoras das unidades escolares formulam suas queixas também em relação ao Sase, alegando que a instituição do Sase, não apresenta sua forma de atuação e não divulga os diagnósticos dos educandos de maneira clara, nem mesmo a forma de intervenções e atividades. Quase na mesma medida, a escola parece estar à espera de receber o educando que foi encaminhado para os atendimentos do Sase, com seus “problemas” solucionados. Ou seja, pela fala dos profissionais que atuam nas escolas, eles esperam do Sase, além de fazer o processo de “cura” do educando, orientações ao processo de evolução das atividades em relação a esses educandos nas unidades escolares, pois entendem que os profissionais do Sase é que detém conhecimentos, que permitem melhor compreender os estudantes que fogem do padrão de “normalidade” esperado pela escola.

Observa-se, então, como já afirmamos acima, haver dissonâncias entre as expectativas da escola com os atendimentos do Sase, e as expectativas que o Sase em relação às escolas, observando-se lacunas importantes entre tais expectativas, de parte a parte, o que influencia na percepção dos resultados do trabalho desenvolvido.

3.6 ALGUNS ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONTEXTO DE ENCAMINHAMENTO E ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ

Analisando o problema desta pesquisa à luz do referencial teórico e dos achados da pesquisa, percebe-se que uma das principais dificuldades das escolas na contemporaneidade é poder conceituar e legitimar o seu papel num contexto que sofreu profundas alterações nas últimas décadas, as quais modificaram, substancialmente, as condições culturais, econômicas e sociais em que a escola atua.

A estrutura e o funcionamento da escola praticamente não se alteraram em relação à escola existente no século XIX. A disposição dos estudantes continua a ser, basicamente, em filas simétricas, um atrás do outro, os horários continuam fragmentados em aulas de 45 ou 50 minutos, a metodologia básica continua a ser a aula expositiva, em que o professor é a fonte de informações e o centro das atividades, nessas condições, o que a escola espera do estudante, na maior parte do tempo, é que permaneça sentado, em sua carteira, em silêncio, se interagir com os colegas.

Nessas condições, a escola só consegue trabalhar bem com um padrão único de estudante (disciplinado, silencioso, obediente, disposto a absorver, passivamente, os conteúdos escolares transmitidos pelo professor). Tudo o que fugir a esse padrão se transforma num “problema” e é classificado como uma patologia ou um desajuste do próprio estudante. Ou seja, o professor continua a almejar que o aluno fique em sua carteira sentado e quieto, como diz Foucault, igual um objeto domesticado e adestrado.

Como bem descreveu Foucault, trazido para este estudo por meio das contribuições de Veiga Neto (2005), essa escola produz, por meio de normas, da vigilância e da punição, o adestramento do corpo e da mente do estudante, tomando-o como um objeto a ser moldado. Por outro lado, a escola assim constituída, cujo modelo, em sua essência, permanece inalterado (em termos de organização e funcionamento), necessita desse adestramento do corpo e da mente para poder executar bem seu projeto de formação de bons cidadãos, dispostos a absorver as normas estabelecidas. E para isso são essenciais as normas, a disciplina, a vigilância e as punições.

Ou seja, a escola de hoje está ainda muito enraizada no método tradicional de ensino, e isso também é um fator relevante para o não aprendizado e para as dificuldades em lidar com qualquer situação que fuja ao padrão de estudante idealizado. Com base em Foucault, Veiga-Neto (1995) vai questionar a técnica e o modelo da própria alfabetização das escolas, começando pela forma de ensinar as primeiras letras, por exemplo, as sílabas e palavras, as atividades repetidas ao longo do dia, do mês, do ano, que podem ser cobradas tanto para aprovar os alunos, quanto para reprovar, castigar ou premiar. O corpo da criança se torna objeto de manipulação e condicionamento. Tudo o que foge à norma deve ser corrigido e punido. Elementos da organização escolar, como filas, classes horários, testes, treinamento de habilidades e avaliação das capacidades funcionam simultaneamente como mecanismos para ajustar os alunos e operadores pedagógicos. Forma-se um tipo de saber que permite rotular o estudante. Então neste caso o aluno é visto como “problemático”. O exame combina as técnicas da hierarquia, que vigiam, e as da sanção, que normalizam (FOUCAULT, 1977; VEIGA-NETO, 1995).

Ocorre, hoje, é que as condições sociais necessárias ao funcionamento desse modelo escolar não estão mais dadas. A sociedade se transformou profundamente em diversos aspectos, retirando algumas das condições que estavam dadas no momento em que esse modelo escolar foi elaborado.

Em primeiro lugar, em função dos novos paradigmas de organização do processo produtivo, seus agentes, por diversos meios, passaram a exigir a formação de pessoas com

características bastante diferentes daquelas historicamente exigidas do sistema escolar. Habilidades para lidar com uma quantidade incomensurável de informações, que podem ser acessadas em tempo real, por meio de uma quase permanente conectividade; habilidades de produzir soluções para problemas complexos; necessidade de interagir com pessoas de diferentes perfis são apenas alguns exemplos de um novo discurso que emerge dos representantes do setor produtivo e passam a pressionar a escola, exigindo sua transformação (ZAMBARDA, 2017).

Para Ball (2001, p. 110), “[...] a gestão, o mercado e a performatividade, em seu conjunto, produzem aumento das pressões e do estresse emocional relacionados com o trabalho; aumento do ritmo e intensificação das atividades e alteração das relações sociais.”

Por outro lado, crianças e adolescentes que frequentam essa escola, nativos digitais em grande medida, crescem imersos num mundo de interações proporcionadas pela quase permanente conectividade e no qual o acesso à informação se dá em tempo real, conforme a necessidade de cada momento. E mesmo quando não dispõem de acesso à internet, as crianças crescem num ambiente (a família e/ou as instituições de educação infantil) que está bem distante de ser o ambiente disciplinador (a família tradicional), que tinha na figura do pai o centro de uma autoridade inquestionável e ao qual todos (crianças, jovens e mulheres) deviam respeitosa obediência, que predominou até meados do século XX (ENGUIITA, 2004; ZAGO; POLI; BORTOLETO, 2017).

Para as crianças dos dias atuais, que crescem num ambiente em que, de um modo geral, a criança é o centro das atenções e dispõe de uma precoce liberdade de escolha, é muito mais difícil aceitar a ideia de permanecer sentadas, em silêncio, em fila, sem poder conversar com os colegas, durante quatro horas. Por isso reagem, conversam, brincam, se agitam, reclamam, desobedecem e, com alguma frequência, não aprendem.

Nessas condições, o conflito professor alunos torna-se iminente e o ambiente em sala de aula torna-se tenso, com frequentes relatos de violência, de parte a parte, e problemas de relacionamento entre professor e alunos e também entre os próprios alunos. Os relatos de desencanto e sofrimento por parte dos professores se tornam, por outro lado, muito frequentes e veementes (ZAGO; POLI; BORTOLETO, 2017).

As famílias dos dias atuais não seguem os mesmos padrões culturais de comportamento e, conseqüentemente, de educação dos filhos, característicos da família tradicional, cujo modelo predominou ao longo do século XIX, até meados do século XX. A família tradicional era, essencialmente, disciplinadora e reproduzia um modelo de

comportamento socialmente aceito e no qual a disciplina, a obediência e o respeito à hierarquia eram essenciais (ZAGO; POLI; BORTOLETO, 2017).

A sintonia existente entre a família tradicional e a escola era fundamental para a concretização do modelo escolar baseado no adestramento e que tinha na disciplina rígida um pilar importante do funcionamento escolar (ZAGO; POLI; BORTOLETO, 2017).

A família, nas últimas décadas, transformou-se profundamente e já não oferece o mesmo respaldo ao adestramento das crianças que a família tradicional proporcionava. E os professores sentem essa falta, dolorosamente. Em recente estudo realizado junto a professores das redes municipais de ensino fundamental de 21 municípios que integram a região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSOC), Zago, Poli e Bortoleto (2017) observaram relatos carregados de expressões de sofrimento, por parte dos professores, ao referir-se à indisciplina, à falta de limites e de respeito por parte dos estudantes, ao lado de um “abandono” dos filhos pelos pais em termos de educação. A expressão “a família educa e a escola ensina” foi recorrente do estudo em tela e revela as expectativas dos professores de que seu papel continue a ser de transmissão de conteúdos escolares, sem o compromisso de intervir no processo de educação de um modo mais abrangente.

Dessa forma, os mesmos autores afirmam:

Assim, a ideia de desestruturação familiar é, frequentemente, acompanhada de outra tese: a dos pais ausentes na educação dos filhos. Essa ausência é traduzida em outras características: desinteresse, falta de compromisso e de responsabilidade com os filhos, ausência de limites na educação doméstica ou, ainda, falta de atenção/diálogo no interior da família e desvalorização do trabalho da escola. Aos pais é atribuído um conjunto de faltas, em alguns casos, associadas à priorização do tempo investido no trabalho em detrimento da família, em outros, numa categoria genérica de ausência ou omissão parental, reducionismos estes já bastante questionados pelos estudiosos que incluem os pais em suas pesquisas. (ZAGO; POLI; BORTOLETO, 2017, [s.p.]).

O mesmo estudo observou que, de um modo geral, o padrão familiar que povoa o imaginário dos professores ainda é o da família tradicional e que os professores dela esperam a educação dos valores, dos limites e do comportamento dos estudantes (ZAGO; POLI; BORTOLETO, 2017, [s.p.]).

Contudo, Enguita (2004) chama a atenção de que as formas de vida tradicional se modificaram, as famílias não são mais famílias extensas, as estruturas familiares são, atualmente, muito diversificadas e a principal mudança se deve à inserção da mulher no mercado de trabalho. Nas palavras de Enguita (2004, p. 63):

Em lugar disso, temos famílias nucleares, sem mais adultos que o casal de progenitores, ou talvez com apenas um deles [...] nas quais todos têm um emprego remunerado fora de casa, ainda que em tempo parcial e com uma média de menos de dois filhos. [...] A mudança mais importante, sem dúvida, é a ida da mulher para o mercado de trabalho, mesmo quando isso ocorre em condições precárias ou em tempo parcial.

Nesse contexto, a escola passou a ser vista também como um espaço de custódia das crianças, que passa a ser socializada, a exemplo do que ocorre em outras instâncias da vida moderna. Segundo o autor, mesmo que sejam frequentes as críticas dos professores à suposta “transferência” de responsabilidade, pelas famílias que, supostamente, querem se isentar da responsabilidade sobre a educação dos filhos e que veem na escola um albergue para as crianças,

[...] não há nada de surpreendente nesse processo. Trata-se, em que pese a redundância, de uma socialização de custódia análogo à de qualquer outra atividade para a cobertura de nossas necessidades [...]. Hoje, a escola complementa a família como fazia antes a pequena comunidade à sua volta. (ENGUITA, 2004, p. 64).

Assim, desde muito pequenas, um contingente cada vez maior de crianças frequenta creches o dia todo, retornando apenas à noite para o convívio das famílias, o que determina que, em grande medida, a formação dos seus hábitos e valores ocorre nesses espaços institucionais de socialização. Assim,

[...] instituições que antes compartilhavam a socialização (a domesticação, o disciplinamento e a moralização, para ser mais preciso) das crianças, agora desaparecem, retraem-se, inibem-se ou, simplesmente, perdem a eficácia a esse respeito, fazendo com que aumentem, por mera exclusão, a necessidade e a carga relativas à escola. (ENGUITA 2004, p. 65).

Devido a essas condições, o autor conclui que a escola precisa reelaborar a percepção do seu papel e os modos de agir frente à sociedade e aos seus alunos. Este mundo globalizado de tecnologias e informações muito mais rápidas exige de todos um aperfeiçoamento constante. O que a escola de hoje precisa entender é que devido a necessidades econômicas da maioria das famílias do nosso país, e isso se estende para outros países do mundo, principalmente os chamados de terceiro mundo terem que complementar renda familiar, pai e mãe são obrigados a trabalhar em tempo integral. Fato esse visível pela quantidade de creches e berçários que tem se multiplicado ultimamente, em que os pais deixam seus filhos em tempo integral. Compreender essas mudanças em curso na atualidade é condição para poder diminuir a grande angústia e dilema que vive a escola hoje.

Essa parece estar sendo, justamente, a dificuldade das escolas e dos professores. No atual contexto escolar, de formação e de exercício profissional em que se encontram inseridos, os professores têm tido dificuldades para reelaborar a sua concepção de escola e de docência e, conseqüentemente, do seu papel no processo de educação escolar, em consideração às novas condições sociais. Ao contrário, vem reproduzindo, em grande medida, em suas representações, o modelo tradicional de escola e de docência.

Os profissionais que atuam na escola, em sua maioria, entendem a escola como um espaço e local destinado à transmissão dos conteúdos escolares, formando cidadãos com conhecimento para a sociedade. Porém, com as condições em que essa experiência ocorre, a escola também é lugar de exclusão de educandos, e não apenas dos alunos portadores de deficiência. Falamos de exclusão de todos os educandos que, por alguma razão, não conseguem aprender ou que não conseguem ajustar-se às normas e aos rituais de funcionamento da instituição escolar, o que a torna a escola uma reprodutora do que alguns autores denominam como fracasso escolar. É na escola que se constitui um discurso que, mesmo tenha uma intencionalidade de produção igualitária de conhecimento, de forma geral, acaba sendo reprodutor das desigualdades sociais e legitimador do fracasso escolar, tido como de responsabilidade do próprio indivíduo.

Retomamos aqui a percepção de Berticelli (2004), apresentada anteriormente, de que a escola, hoje, está imersa numa crise plural e multifacetária que envolve uma crise de identidade, uma crise de autoridade, uma crise institucional e uma crise de paradigmas. E os educadores estão no epicentro dessa crise.

Essa crise, segundo o autor, é potencializada pelo excesso de rigidez do modelo escolar. Como já vimos acima, segundo o autor, a escola, como lugar privilegiado da educação e do conhecimento, se cristalizou em formas “oficiais”, rígidas e monolíticas. A escola mantém-se extremamente fechada, presa a fortes amarras da tradição, impondo-se uma normatividade rígida como lugar de saber, teimando em se manter em uma verdadeira camisa de força “institucional” (BERTICELLI, 2010).

Contudo, sem dispor, na atualidade, de algumas das condições essenciais para a concretização de seu projeto civilizatório, a escola vê crescer as tensões e os desconfortos no seu cotidiano, frente à diversidade de situações presentes no universo dos seus estudantes. Os dados desta pesquisa confirmam a notória dificuldade, por parte da escola, em trabalhar com a diversidade de situações e especificidades trazida pelos seus estudantes. Também tem se debatido, sem encontrar alternativas, frente a outros problemas em que seus estudantes se encontram imersos, como a pobreza, a violência doméstica e o abuso sexual, dentre outros.

Para agravar a situação, é preciso considerar que, conforme nos alerta Machado (2010), profunda conhecedora da realidade das escolas brasileira, as escolas estão sucateadas e só é possível entender o que nelas se passa referindo-as à realidade social que cada instituição está inserida. E a mesma autora alerta para o tamanho do desafio que é tentar fazer das escolas um lugar de igualdade e liberdade, quando essas se encontram imersas numa sociedade congenitamente desigual, opressora e excludente. Nessas condições, o caminho torna-se, ainda mais, um campo cheio de percalços e de grandes desafios a serem superados.

Frente a esses desafios, tem crescido a demanda por atendimento especializado e individualizado, externo à escola, que passa a ser visto como a grande saída para adequar esses estudantes ao padrão esperado pela escola. Por isso, em suas falas, os professores deixam entrever o desejo de que o estudante encaminhado ao Sase volte “curado”, como se pode perceber no depoimento acima citado, em que a professora afirma: “O Sase é um problema bom, que veio pra ajudar a gente. Tinha muitas crianças com dificuldades nas escolas, e a escola fazia muita coisa e não surtia efeito. O Sase vai mais à raiz, no psicológico...”

Pode-se sintetizar a demanda da escola por esses atendimentos como um pedido de socorro na solução dos problemas que a instituição escolar se considera inapta a solucionar, seja por falta de aparato técnico, seja por sentir que tais problemas, não lhe pertencem. O melhor então a fazer é “tocar em frente” já que dizem respeito ao sujeito em sua individualidade, a sua história pessoal e as suas características pré-existentes a vida escolar, mesmo que só se manifestem como “problema” dentro da escola. Constata-se também que, através dos encaminhamentos, em alguns casos, as escolas querem repassar pedidos e problemas que não são efetivamente pedagógicos, ou que o são somente de forma secundária, tais como miséria, violência, separações, abandonos, pais que maltratam seus filhos, enfim, problemas nos quais os educandos estão inseridos no cotidiano.

Por não conseguir agir, eficazmente, frente a essa diversidade, por não vislumbrar possibilidades efetivas de intervenção nos contextos em que seus estudantes se encontram inseridos, a escola (e os educadores), em sua rigidez, sem conseguir reelaborar seu papel e suas formas de intervenção, enquanto projeto político e pedagógico, clamam por alguém que solucione os problemas que afligem seu cotidiano, ou ao menos (e isso foi dito de modo enfático pelos entrevistados) indiquem qual o problema desses alunos que não aprendem ou não se ajustam ao cotidiano escolar, qual o caminho a seguir e quais as intervenções pedagógicas mais adequadas, frente a cada situação.

Assim, educandos podem ser encaminhados em situações cuja queixa escolar é pelo próprio nível de maturidade da criança, falta de disciplina, desobediência ou outros problemas

de comportamento. Na verdade, o que ocorre é que esses alunos não correspondem às expectativas da escola, não apresentam os comportamentos esperados pelo professor, como a criança deve ficar sentada, quieta, fazendo as lições e obedecendo a ordens. Apresentam uma gama diversa de comportamentos esperados para a sua idade e outras vezes relativos à própria didática do professor ou do modelo de ensino que não é interessante ou monótono para o aluno.

Hoje muitas crianças de sete, oito anos chegam às clínicas especializadas porque são tidas como “agitadas” não conseguem passar a manhã sentadas, sem falar com os colegas, fazendo seus deveres e atividades propostas pelos professores, só querem saber de brincar, fala a professora, ir até a mesa do coleguinha etc. Temos de tentar entender que as crianças de hoje estão mais agitadas, inquietas devido a vários fatores e tentar mantê-las sentadas por longos períodos, causa nelas grande angustias e ansiedade, pois, para elas, obedecer as normas e regras impostas pela escola é motivo de insatisfação. Portanto, quando essa criança apresenta um comportamento que não é o desejado pelo professor, cria-se um impasse fazendo com que o professor tenha razão para encaminhar o aluno porque não está nos padrões da classe que obedece em ficarem todos sentados escrevendo ou fazendo as atividades.

Essa busca por um diagnóstico e o desejo de orientações sobre como agir se, por um lado, indicam, ainda, a ausência de uma reelaboração efetiva, por parte dos educadores sobre sua identidade profissional (seu papel, seus modos de intervenção, sua relação com os estudantes...), frente a um cenário profundamente transformado e que apresenta desafios totalmente novos em relação ao modo tradicional de organização e ação por parte das escolas, também representa uma porta de entrada para a construção de novos caminhos. Podem significar uma abertura a novas experiências, para a construção de novos modos de fazer educação na escola, necessitando, para tanto, de apoio e suporte teórico-metodológico e envolvimento em experiências de reflexão que lhes possibilitem compreender o atual contexto, complexo e multifacetário que envolve a educação escolar, bem como redefinir modos de agir e de construir respostas frente a tal contexto e desafios.

Promover experiências reflexivas sobre tais situações, envolvendo, por exemplo, os casos das queixas escolares encaminhadas ao Sase por esses educadores, bem como estudar as possibilidades de reconstrução da identidade profissional docente que essas situações possibilitam, a partir de um enfoque teórico que leve em conta a complexidade do contexto em que essas experiências se encontram inseridas e que considere o conjunto de atores e situações envolvidas na produção da queixa escolar (inclusive a escola e suas relações), pode ser um caminho promissor para que a escola (e os seus professores), além de oferecer soluções mais sustentáveis para os problemas imediatos, iniciem, enfim, um processo de

superação do modelo tradicional de escola, ainda tão arraigado tanto nas estruturas escolares, quanto no imaginário dos próprios professores.

A própria perspectiva levantada de que os profissionais do Sase compareçam às escolas e participem dos processos de formação continuada de professores pode ser um ponto de partida para a realização de experiências reflexivas, tanto no âmbito das escolas, quanto da rede de ensino, em busca de uma compreensão dessa complexidade, de novos modos de organizar o espaço escolar, assim como de novos modos de agir e de ser professores na atualidade.

Esse movimento parece ser importante tanto para os estudantes, que tem vivenciado, em sua trajetória escolar, situações de frustração e sofrimento, quanto para os professores que tem, sob muitos aspectos, vivenciado, dolorosamente, o exercício de sua profissão, como bem demonstram os estudos sobre o mal-estar docente³.

É preciso, pois, superar esta via estreita e tradicional que continua instalada nas escolas. Esperamos que esse estudo, além de apontar algumas fragilidades no encaminhamento e atendimento às queixas escolares na rede municipal de ensino de Chapecó, seja um ponto partida e de apoio para o desencadeamento de uma caminhada de estudos e de reflexões sobre as práticas escolares e sobre o fazer docente, a partir das situações envolvidas no encaminhamento dessas queixas escolares.

Debater sobre estas questões nos tempos atuais é contribuir para o entendimento dos papéis que cada uma das partes deve exercer. A escola não pode ficar limitada a buscar o problema do educando, tendo como foco apenas a sua dimensão pessoal. As lentes devem ser ampliadas para que a análise seja voltada para um conjunto de elementos que a rede escolar está envolvida. As relações, internas e externas, devem ser problematizadas, o funcionamento escolar no seu interior do qual as queixas escolares são supostamente geradas deve ser debatido com novas propostas e ações, conforme sugerem as autoras Souza (2007) e Machado (2010), algumas ações devem ser elaboradas para melhoria do sistema das redes de ensino. Nesse processo, os próprios profissionais que atuam na escola merecem toda a atenção e cuidado, no sentido que consigam compreender o conjunto das relações que vivenciam no processo de escolarização e consigam problematizar o modelo escolar vigente do qual são, ao mesmo tempo, agentes e resultados de sua produção. Tal compreensão problematizadora é essencial para que se possa redefinir tanto o modelo de funcionamento escolar, bem como a própria identidade docente.

³ No artigo de Beatriz de Paula Souza, "Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social" (*Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 312-319, 2006), verifica-se a queixa é ou não de natureza principalmente escolar, estabelecendo prioridades em caso de necessidade de atendimento, verificando se o atendimento que oferecemos é ou não o mais adequado para o caso.

Trazendo isso para o debate dos resultados da nossa pesquisa, a dimensão do diálogo entre o Sase e a escola, sem ignorar o conjunto mais amplo de instituições disponíveis, atualmente, em torno da rede de ensino (CRAS, CAPSi, Conselho Tutelar, dentre outras), pode e necessita ser redimensionado. Nessa perspectiva, o Sase, a partir das situações concretas que lhe são encaminhadas pelas escolas, precisa voltar seu olhar para o conjunto das relações vivenciadas por esses estudantes, na perspectiva de que indivíduos e instituições se constituem mutuamente (SOUZA, 2007). O espaço escolar é permeado de varia ações, normas e regras que precisam ser ultrapassadas para podermos evoluir no contexto dos atendimentos dos alunos. A escola não pode mais ficar presa ao modelo tradicional de exercer o papel somente de ensino e aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de atendimento às queixas escolares na rede pública de ensino do município de Chapecó, pelos profissionais do Sase, a partir dos encaminhamentos efetuados pelas escolas públicas do município.

Para atingir nosso intento, com a colaboração de profissionais de duas escolas selecionadas como ambiente de pesquisa, além de profissionais do próprio Sase, buscou-se descrever e analisar os principais momentos do processo, desde o processo de identificação dos estudantes que, na percepção dos profissionais da escola, necessitam de atendimento especializado, seu encaminhamento e acompanhamento pelas escolas, bem como o acolhimento desses estudantes pelo Sase, a elaboração do diagnóstico, o atendimento oferecido, com destaque para a relação entre as instituições envolvidas no curso do processo de atendimento e esses estudantes.

Como pano de fundo de todo o processo, buscou-se resgatar algumas condições gerais de funcionamento das escolas, dentre as quais se destacou a ocorrência de uma acentuada rotatividade dos profissionais, em virtude de que, nas escolas estudadas, o número de professores ACTs atinge a proporção média de 70% de todo o quadro docente. Essa realidade dificulta o processo de acompanhamento desses estudantes, visto que os professores raramente se mantêm na mesma escola ao longo dos anos, dada a descontinuidade dos processos. A própria equipe gestora, particularmente a gestão pedagógica, também tende a não permanecer na mesma escola ao longo dos anos.

Entre as escolas analisadas, observou-se a inexistência de um padrão único de procedimentos para a identificação e encaminhamento às queixas escolares, embora alguns procedimentos sejam comuns. A identificação dos estudantes que demandam encaminhamento sempre parte dos professores regentes e, de um modo geral, suscita algum diálogo entre os profissionais da escola, sem, contudo, partir de um conjunto padronizado de informações sobre esses estudantes. Dentro dos seus limites, as escolas buscam “esgotar todas as possibilidades de atendimento ao estudante”, antes do seu encaminhamento ao Sase. Essas possibilidades, contudo, como se pode constatar, resumem-se a oferta de algumas oficinas e aulas de reforço escolar. A falta de resultados efetivos a partir de tais atividades de reforço, leva à decisão de encaminhamento dos estudantes para atendimento. O processo de registro e acompanhamento desses estudantes, após o seu encaminhamento também não é

padronizado, sendo que, numa das escolas, sequer havia a prática de registro sistemático dos estudantes encaminhados.

Os motivos mais frequentes que levam ao encaminhamento dos estudantes ao Sase, pelos dados levantados na pesquisa, com base nas duas unidades escolares que mais encaminharam estudantes para atendimento entre 2014 a 2016, são os problemas relativos ao comportamento, que representam 45% dos estudantes encaminhados, seguido dos problemas relativos à aprendizagem que representam 35% dos estudantes encaminhados.

Ao chegarem ao Sase, o acolhimento dos estudantes é realizado através da anamnese, buscando obter dados de identificação e motivo pelo qual o encaminhamento foi justificado. Esse momento é realizado com a participação da família, no momento inicial, com a elaboração do genograma e a configuração familiar, bem como o histórico do aluno e seu desenvolvimento neuropsicomotor, e também seu desenvolvimento de aprendizagem na escola e o seu atendimento ocorre por meio de atividades quinzenais, individuais e em grupos, com duração aproximada de uma hora.

Analisando o processo de atendimento observou-se a inexistência de um diálogo entre os profissionais da escola e do Sase ao longo de todo o percurso, tanto na elaboração do diagnóstico, quanto no processo de atendimento, sendo esse um dos pontos em que se observou maior dissonância entre a percepção dos profissionais da escola e do Sase sobre o processo. Dois aspectos resultaram nas evidências de diferentes documentos analisados sobre esse processo de atendimento. Em primeiro lugar, em nenhum momento, nem da parte dos profissionais das escolas, nem do Sase, observou-se a possibilidade de se colocar em questão as relações que ocorrem na escola, durante o processo de escolarização, envolvendo o estudante encaminhado, os outros estudantes que com ele convivem, os professores e os demais profissionais envolvidos. Ou seja, ambas as instituições parecem partilhar a compreensão de que o problema ocorre no estudante, individualmente, sendo que ele é portador de um desajuste que precisa ser tratado.

Por outro lado, um segundo aspecto evidenciado, é a fragilidade das devolutivas do Sase às escolas. Na perspectiva de auxiliar dos profissionais da escola na compreensão da situação do estudante encaminhado. Observou-se que as devolutivas sobre os estudantes em atendimento são feitas sem informações efetivas sobre o diagnóstico, sem informar o modo como o estudante está sendo atendido e sem indicar recomendações sobre possíveis encaminhamentos pedagógicos a serem realizados pelas escolas para auxiliar no desenvolvimento desses estudantes.

Ficou evidenciado que tais devolutivas não informam a escola sobre elementos que possibilitem compreender o estudante, sua situação e seu contexto, de modo a possibilitar o delineamento de uma ação planejada e conscientemente direcionada a interagir com as dificuldades e potencialidades desses estudantes. Por outro lado, também, não possibilitam uma análise do ambiente em que o estudante se encontra inserido e o modo como se dá a interação dos diferentes agentes que atuam no processo ensino-aprendizagem.

Diante dessas evidências, é possível concluir que, na atual situação, o modelo de atendimento que se efetiva no Sase reproduz o padrão tradicional de atendimento clínico da criança, entendida como um ser em desajuste e que precisa ser adaptado. Da parte das escolas, o que se observou é que o Sase é visto como uma “válvula de escape” para onde podem ser encaminhados os estudantes que fogem ao padrão de expectativas da escola, com os quais a escola tem dificuldade de lidar. Do que se pode concluir, a partir dos achados da pesquisa, essa situação decorre, em grande medida, da dificuldade que tem a escola e seus profissionais, na contemporaneidade, em reconceituar e legitimar o seu papel num contexto que sofreu profundas alterações nas últimas décadas, as quais modificaram, substancialmente, as condições culturais, econômicas e sociais em que a escola atua.

A estrutura e o funcionamento da escola praticamente não se alteraram em relação à escola existente no século XIX, tanto no que se refere à disposição física, quanto na sua dinâmica de funcionamento, razão pela qual a escola apresenta grande dificuldade em trabalhar com estudantes que fujam a um padrão pré-definido (disciplinado, silencioso, obediente, disposto a absorver, passivamente, os conteúdos escolares transmitidos pelo professor). Porém, o que ocorre é que as condições sociais necessárias ao funcionamento desse modelo escolar já não estão mais dadas. A sociedade se transformou profundamente em diversos aspectos, retirando algumas das condições que estavam dadas no momento em que esse modelo escolar foi elaborado.

Com isso, o ambiente escolar vem experimentando um processo de crescente de atritos, os conflitos entre professores e alunos tornam-se quase inevitáveis e o ambiente em sala de aula torna-se tenso, com frequentes relatos de violência recíproca e problemas de relacionamento. Os relatos de desencanto e sofrimento por parte dos professores se tornam muito frequentes e enfáticos, ao mesmo tempo que as situações de sofrimento também se multiplicam entre os estudantes. Diante dessas situações, tem crescido a demanda por atendimento especializado e individualizado, externo à escola, que passa a ser visto, pelos profissionais da escola, como a grande saída para adequar esses estudantes ao padrão

esperado. Pode-se sintetizar a demanda da escola por esses atendimentos como um pedido de socorro na solução dos problemas que a instituição escolar se considera inapta a solucionar.

Por não conseguir agir, eficazmente, frente a essa diversidade, por não vislumbrar possibilidades efetivas de intervenção nos contextos em que seus estudantes se encontram inseridos, a escola (e os educadores), em sua rigidez, sem conseguir reelaborar seu papel e suas formas de intervenção, enquanto projeto político e pedagógico, clamam por alguém que solucione os problemas que afligem seu cotidiano ou, ao menos, indiquem qual o problema desses alunos que não aprendem ou não se ajustam ao cotidiano escolar, qual o caminho a seguir e quais as intervenções pedagógicas mais adequadas, frente a cada situação.

Como já afirmamos acima, existem sinais de esperança, que apontam caminhos a serem trilhados, na qual o Sase pode se constituir num ponto de apoio importante à escola e seus profissionais na reconstrução do seu modelo de atendimento. A busca ansiosa dos professores por um diagnóstico e o desejo que manifestam de receberem orientações sobre como agir, ao mesmo tempo que indicam a ausência de uma reelaboração efetiva do seu papel e de sua identidade profissional, frente a um cenário profundamente transformado e que lhes apresenta desafios totalmente novos, também representam uma porta de entrada para a construção de novos caminhos e novas experiências, na perspectiva de definir novos modos de fazer educação na escola.

Para isso, porém, são fundamentais os processos de reflexão sobre o fazer escolar, frente a frente com a nova realidade social que caracteriza a contemporaneidade. E é nesse ponto que o apoio e o suporte teórico-metodológico de outros profissionais e outros saberes como do Sase e outras instituições (inclusive das universidades), se revelam fundamentais. Na perspectiva apontada por Souza (2007) e Machado (2010) de desenvolver esforços na problematização e redefinição do atendimento escolar, considerando a complexidade de fatores que incidem sobre o desempenho dos estudantes na escola, o atendimento às queixas escolares pode ser um importantíssimo ponto de partida para a reconstrução do modelo de atendimento escolar, que leve em conta as condições sociais, culturais e institucionais da contemporaneidade. Ou seja, partir dos casos das queixas escolares encaminhadas ao Sase pelos educadores, para, a partir deles, promover experiências reflexivas que considerem o conjunto das relações estabelecidas no contexto escolar, a partir de um enfoque teórico que leve em conta a complexidade desse contexto e o conjunto de atores e situações envolvidas na produção dessas queixas escolares, pode ser um caminho promissor para que a escola. Além de oferecer soluções mais sustentáveis para os problemas imediatos enfrentados no cotidiano escolar, podem ser um importante ponto de partida para a superação do modelo

tradicional de escola, ainda tão arraigado tanto nas estruturas escolares, quanto no imaginário dos próprios professores.

A realização do presente estudo ocorreu pela nossa inquietação, ante essas situações tão vivas e presentes no cotidiano dos educadores, bem como pelo desejo e compromisso na construção de alternativas. Ou seja, a minha finalidade principal foi esclarecer a maneira que acontecem as avaliações e o processo de encaminhamentos dos educandos da rede municipal com queixas escolares para instituições especializadas. Diante disso, nos animamos a indicar alguns caminhos e algumas sugestões concretas para a rede municipal de ensino de Chapecó, que passamos a destacar.

Em primeiro lugar, reforçamos a ideia de que o serviço ofertado pelo Sase para os atendimentos é qualificado para auxiliar na compreensão das situações dos alunos com dificuldades e não pode ser abandonada. Mas enfatizamos que são os profissionais que atuam no Sase, que detém conhecimentos e olhares mais específicos sobre as queixas escolares encaminhadas ao serviço, precisam aproximar-se mais da escola. Deixamos como sugestão, para que tal trabalho realmente surta melhor efeito, é de que o Sase realize um esforço maior em interagir mais diretamente com as escolas, tanto para a elaboração do diagnóstico de cada situação, que coloque em questão o próprio funcionamento escolar, quanto para a definição dos caminhos a serem trilhados no atendimento pedagógico a esses estudantes. Os diagnósticos e procedimentos de atividades exercidas por esta instituição devam ser compartilhados mais claramente com os profissionais das unidades escolares. Além disso, é fundamental organizar e planejar formações mais sequenciais juntos aos professores, e ainda as visitas e orientações serem diretamente nas escolas, aproximando-o a evolução do problema do aluno da instituição encaminhadora com os atendimentos dos profissionais do Sase.

Durante os anos que estive atuando como docente nas unidades escolares, este foi, e ainda é, um tema que sempre me trouxe certo desconforto e preocupação. Entendo que a ideia da fundação do Sase tenha partido da grande demanda que as unidades escolares tinham de educandos com algum tipo de dificuldade, partido desta demanda é que se iniciaram as intervenções do Sase nos atendimentos. Mas pude perceber nos documentos oficiais de criação da instituição do Sase e nas entrevistas com a própria coordenadora que a intenção no momento de iniciar os trabalhos era de acontecer de maneira que houvesse uma interação maior entre os profissionais do Sase junto as unidades escolares, mas que com o passar do tempo e a grande demanda que foi chegando para os atendimentos, mais a perda de alguns profissionais que ali trabalhavam, esta dinâmica e proposta de trabalho foi se perdendo e as

interação entre a escola e o Sase ficaram mais distantes, fazendo, assim, suas intervenções para com os educando de forma isoladas.

Proponho aqui para com a Secretaria de Educação do município um conjunto de ações e programas que entendo que seria importante para todos os envolvidos neste processo, em especial ao ator principal que são os educandos. Estas ações e programas têm como foco principal os estudantes com necessidades educacionais por vários fatores, conforme apareceu na pesquisa, ou seja, educandos que estão constantemente sob o risco e vulnerabilidade constantes e sempre correm o risco de serem “excluídos”, de alguma maneira, do processo de ensino e aprendizagem. Parto para as propostas para Secretaria de Educação, em que a primeira das ações que entendo ser a mais urgente é a formação continuada dos professores envolvidos neste processo. Ofertar subsídios teóricos e práticos sobre a educação aos educandos com queixas escolares, considerando a complexidade envolvida nesse processo, discutindo, inclusive, o atual modelo de funcionamento escolar, frente a realidade social, cultural e institucional em que se encontra inserida, é fundamental para que os professores possam elaborar soluções mais consistentes e efetivas. Esta formação deve ser organizada de maneira que os profissionais do Sase estejam à frente dos temas propostos, pois seus saberes, em sua especificidade e em sua diferença, podem interagir com os saberes docentes, no esclarecimento dessas situações e auxiliando os professores que estão em sala de aula no dia a dia.

No segundo momento, além da formação continuada, sugiro que a instituição do Sase, através de alguns profissionais, faça visitas agendadas nas escolas para o ano letivo todo, pois com a formação dos professores e tendo estes profissionais visitando as unidades escolares constantemente, tenho convicção de que muito das queixas seriam resolvidas, antes de serem encaminhadas para o Sase, diminuindo a demandas existente e o tempo para os atendimentos.

Alinhado com o princípio destas ações, a gestão e a coordenação pedagógica da escola devem estar presentes na organização desses processos e preparadas para consolidar e dar continuidade ao projeto pedagógico de atendimento àqueles educandos que necessitam de auxílio. Desta forma, estas ações preparam os profissionais de ensino para entender, desenvolver e usar metodologias de intervenções específicas para cada caso, quais os conteúdos e oficinas que são abordados de forma diferenciados aos diversos ritmos de aprendizagem de cada educando.

Outro processo de ação seria, em caso de haver a necessidade de levar o aluno até o Sase para atendimento, que, o professor regente, que permanece mais tempo com este educando em sala de aula, possa participar em alguns momentos nos procedimentos efetuados pelos profissionais do Sase. Entendo que seria um avanço na evolução de todo o processo

envolvendo o educando, pois o professor teria mais elementos sobre como proceder na sala de aula, através das orientações dos profissionais do Sase. Com o professor regente ou mesmo a participação da coordenação pedagógica da escola nos atendimentos do Sase, acredito não ser mais necessária a devolutiva para as escola da maneira que está sendo feita hoje, pois, além de serem muito sucintas, deixando muitas informações para trás, o professor e mesmo o coordenador da escola estariam preparados mais trabalhar as necessidades de cada educando de forma específica e eficaz, evitando este transtorno e informações desencontradas que estão sendo produzidas hoje entre as duas instituições.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E.; ANTUNES, M. A. (Org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

BERTICELLI, I. A. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 512 p. (Coleção fronteiras da educação).

_____. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.

_____. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – versão preliminar. Brasília: MEC, 2007.

_____. _____. **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.
Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **SASE: Serviço de Atenção à Saúde do Escolar**. Chapecó, 2010.

CUNHA, J. A. et al. **Psicodiagnóstico V**. 5. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HARTZ, Z. M. A. (Org.). **Avaliação em saúde**: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANCASTER, L.; STILLMAN, D. **O y da questão**: como a geração y está transformando o mercado de trabalho. São Paulo: Saraiva, 2011.

LIMA, A. O. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005.

MACHADO, A. M. A queixa escolar no alvo dos diagnósticos. **Ideias**, São Paulo, n. 28, p. 141-158, 1997.

_____. Relato de uma intervenção na escola pública. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 93-106.

_____ et al. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. (Psicologia e Direitos Humanos).

_____; FERNANDES, Â. M. D.; ROCHA, M. L. da. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____; _____. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993. 126 p. (Coleção Educação).

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: _____. **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, S. **Geração y**: o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integrare, 2010.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ROCHA, J. C. Estudo de caso como método de pesquisa aplicado a diferentes áreas do conhecimento: Educação, Direito, Administração, Economia, Medicina, Serviço Social, Psicologia, Sociologia e Antropologia. **Revista Gestão Universitária**, 2016. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: _____ (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 241-278.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: ASBAHR, F. et al. **Políticas públicas em educação e psicologia escolar**: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243.

SPINK, M. J. P. (Org.). **A psicologia em diálogo com o SUS**: práticas profissionais e produção acadêmica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 11-62.

TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TONDIN, C. F.; DEDONATTI, D.; BONAMIGO, I. S. Psicologia escolar na rede pública de educação dos Municípios de Santa Catarina. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 65-72, jan./jun. 2010.

TONDIN, C. F.; SCHOTT, D. F. (Orgs.). **Psicologia e educação**: diálogo com as redes. Chapecó: Sinproeste, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA-NETO, A. J. da (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. et al. **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias**. São Paulo: Arte & Ciências, 1997.

ZAGO, N.; POLI, O. L.; BORTOLETO, E. J. A família em questão: um estudo com professores da rede pública do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017.

ZAMBARDA, A. B. **Desenvolvimento de competências profissionais em administração: uma análise comparativa entre instituições de ensino públicas, privadas e comunitárias de Chapecó (SC)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Administração) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

ZURBA, Magda do Canto (Org.). **Psicologia e saúde coletiva**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011. 240 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
(UNOCHAPECÓ)
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO
ENVOLVIDA

Pesquisador: Juvir Cerejo

Orientador: Dr. Odilon Luiz Poli

Local/data: Chapecó/SC

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, o representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, SC, Secretário Sra. Sandra Maria Galera, envolvido no projeto de pesquisa intitulado: Atendimento às queixas escolares: um estudo sobre os encaminhamentos de crianças ao Serviço de Atenção à Saúde do Escolar (Sase), declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos prepostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ)
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA de Ciências Humanas
CURSO Mestrado em Educação (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Após a leitura e esclarecimento sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: **Atendimento às Queixas Escolares:** um estudo sobre os encaminhamentos de crianças ao Serviço de Atenção à Saúde do Escolar (Sase).

Pesquisador responsável: Juvir Cerejo

Endereço: Rua Benjamim Galotti, 179/D, bairro Passos dos Fortes, Chapecó - SC

Telefone para contato: 49-98863-1522

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/Unochapecó está localizado dentro da própria Instituição Bloco R3, 3º andar. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 13:30 h às 17:30 h e das 18:30 h às 22:30 h, para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone e e-mail para contato, (49) 3321-8142, cep@unochapeco.edu.br.

O Objetivo desta pesquisa é conhecer e analisar encaminhamentos de queixas escolares, realizados pelos profissionais da rede pública municipal de ensino de Chapecó (SC), e o posterior processo de avaliação implementado pelo Sase. Já os objetivos específicos são: Identificar concepções, critérios e estratégias presentes nos encaminhamentos realizados pelos profissionais da escola ao Sase em situações de queixa escolar; Conhecer o processo de acolhimento das queixas escolares realizado pelo Sase, especificamente as concepções e os procedimentos adotados pela equipe no processo de avaliação; Compreender e problematizar, a partir dos diagnósticos estabelecidos acerca das queixas escolares, as consonâncias e as dissonâncias entre o que as escolas demandam à instituição e o processo de avaliação desenvolvido por esse serviço.

A sua participação na pesquisa consiste em responder a uma entrevista semiestruturada, que será realizada em seu próprio local de trabalho. As entrevistas não serão gravadas. A entrevista como instrumento de coleta de dados, pode ser definida como uma técnica em que o investigador se apresenta ao investigado e faz perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação.

A sua participação poderá envolver um risco mínimo como o cansaço mental para responder ao instrumento. Entretanto, lhe será garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. As informações

obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa será a reflexão e debate de novas possibilidades para a diminuição do número de educandos encaminhados para o Sase.

As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados a sua pessoa, através do agendamento de um novo encontro para informar sobre os resultados encontrados neste estudo. Você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável.

É garantido indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas pelo pesquisador, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e pesquisado), nas duas vias em todas as folhas e assinado em seu término.

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____,
 RG _____, CPF _____,
 abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____ Data ____/____/_____.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: Atendimento às queixas escolares: um estudo sobre os encaminhamentos de crianças ao Serviço de Atenção à Saúde do Escolar (Sase)

Pesquisador: Juvir Cerejo

Orientador: Odilon Luiz Poli

Roteiro da entrevista semiestruturada com profissionais das escolas da rede pública municipal de Chapecó e profissionais que trabalham no Serviço de Atenção à Saúde do Escolar (Sase).

1. Qual a sua formação?
2. Há quantos anos está atuando na docência de 1º a 5º ano ou no Sase?
3. O que é queixa escolar para você?
4. Na sua concepção, quais as queixas apresentadas em relação aos alunos encaminhados ao Sase?
5. Como são realizadas as avaliações das queixas escolares?
6. Quais as estratégias utilizadas pela escola para resolver as queixas escolares antes dos atendimentos realizados pelo Sase?
7. Quais são os procedimentos para fazer os encaminhamentos para o Sase? E quem os realizam?
8. Como acontece o acolhimento do aluno no Sase?
9. Quais os procedimentos adotados pela equipe para avaliação dos alunos acolhidos no Sase?
10. Quais suas concepções sobre as queixas escolares?
11. A partir do diagnóstico estabelecido, quais os procedimentos efetuados pelos Sase? Os atendimentos às crianças são semanais? As famílias e escolas são envolvidas no trabalho? Qual é o período médio de atendimento de cada aluno?
12. Quais as consonâncias e as dissonâncias entre as queixas encaminhadas pelas escolas e as que são diagnosticadas pelos profissionais do Sase?