

Grupos na Escola – discutindo a queixa escolar a partir da Psicologia Escolar Crítica

Vanessa Aparecida Alves de Lima
Alessandra Machado
Naiara Valéria Reis Ramalho
Pedro Vasconcelos Corrêa

Resumo

Este artigo descreve uma experiência de formação profissional de estudantes de Psicologia durante dois semestres da disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, baseada nos postulados contemporâneos da Psicologia Escolar Crítica. Consiste do relato de um projeto de intervenção com 02 meses de observação na escola (sala de aula, pátio e demais atividades) e posterior formação de grupos de pais, professores e alunos para discutir a queixa escolar em uma escola pública municipal na cidade de Porto Velho (RO) durante o segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009. Os resultados foram mais eficientes na perspectiva da formação profissional do que na modificação das estruturas cristalizadas de preconceito e estigmatização contra o aluno com queixa escolar e sua família, dentro da escola. Contudo acreditamos ter contribuído para o início de um processo de reflexão sobre a produção institucional do fracasso escolar.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar. Grupos. Alunos.

Groups at School - discussing the school complaint using the Critical School Psychology

Abstract

This article describes an experience of professional training for psychology students during two semesters in the discipline of School Psychology and Learning Problems at the Federal University of Rondônia

(Universidade Federal de Rondônia – UNIR), based on contemporary postulates of Critical School Psychology. It is the report of an intervention project with 02 months of observation at school (classroom, courtyard and other activities) and subsequent group formation of parents, teachers and students to discuss the complaints in a public school in Porto Velho (RO) during the second semester of 2008 and first semester of 2009. The results were more efficient in the view of training than in the modification of the crystallized structures of prejudice and stigma against students with learning difficulties and their families, at school. However we believe that we have contributed to the start of a process of reflection on the institutional production of school failure.

Keywords: School Psychology. Groups. Students.

Apresentação

Este artigo descreve uma experiência de formação de grupos de pais, professores e alunos para discutir a queixa escolar de uma escola pública municipal na cidade de Porto Velho (RO) durante o segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009.

Segundo Souza (2007) a queixa escolar é geralmente caracterizada como problemas escolares ou distúrbios de comportamentos e distúrbios de aprendizagem e esta proposta de atuação profissional procurou promover um olhar crítico para a queixa escolar considerando estas questões a partir de um processo complexo de interação entre os atores escolares, o sistema educacional, os valores da comunidade e a forma político pedagógica como a escola é organizada. Tornaram-se elementos a serem considerados não somente a instituição enquanto organização física mas também as nuances não ditas mas demonstradas na prática exercida pelos diversos atores dessa escola.

A estratégia utilizada nesta intervenção foi inspirada na teoria e em outras experiências da Psicologia Escolar Crítica, que vem discutindo o papel da Psicologia dentro das escolas e a atuação clínica dos psicólogos escolares, cuja prática tem historicamente contribuído para a segregação, discriminação, patologização e medicalização dos alunos com queixa escolar.

Norteados por esses pressupostos e inseridos no cotidiano escolar, esta experiência de discussão da queixa escolar foi organizada utilizando princípios da pesquisa de campo e observação participante, assim como anotações no diário de campo.

Para melhor apresentação dos dados obtidos dividimos este relatório em quatro tópicos. No primeiro tópico faremos revisão teórica sobre a Psicologia Escolar Crítica; no segundo tópico apresentaremos o contato com a escola e o início da atividade, com as questões da vivência do cotidiano escolar no segundo semestre de 2008, resultado das observações participantes em sala, pátio da escola, reuniões de professores e outros eventos oportunos naquele momento; no terceiro tópico apresentamos a metodologia do trabalho a partir da formação dos grupos; no quarto tópico o relato das atividades no primeiro semestre de 2009 com as discussões nos grupos de alunos, professores e pais. Ao longo dos últimos tópicos tecemos considerações teóricas sobre a experiência.

1. A Psicologia Escolar Crítica

Na tentativa de explicar o sucesso ou o fracasso escolar, historicamente, a psicologia escolar adequou os conhecimentos da psicologia clínica, optando pela patologização e medicalização dos processos educacionais. As abordagens teóricas da psicologia escolar “buscavam nas diferenças individuais dos alunos justificativas para suas dificuldades escolares, considerando-os portadores de características incompatíveis com a aprendizagem e o ajustamento escolar” (SAWAYA, 2002, p. 198). Nesse contexto de atuação psicológica, o aluno e sua família foram responsabilizados pelo fracasso escolar, respondendo sozinhos por um processo que ocorria principalmente fora de casa, ou seja, dentro da escola.

Desde a década de 1980 o pensamento crítico dentro da Psicologia Escolar, que se propõe à desconstrução do processo histórico de uma prática profissional do psicólogo escolar caracterizada por estigmas e preconceitos, favoreceu o surgimento de questionamentos sobre as práticas vigentes e propostas de novas concepções teóricas comprometidas com a transformação escolar (ANTUNES, 2003; MEIRA, 2000).

Os textos de Moysés e Lima (1982), Carraher et al. (1995) e Patto (1997) são históricos ao denunciar as posturas medicalizantes nas teorias dos processos educacionais bem como as práticas clínicas e patologizantes dos psicólogos escolares. A emissão de diagnósticos que estigmatizavam e segregavam os alunos foram criticamente desveladas pelas pesquisas da prática escolar e pela análise dos prontuários de atendimentos psicológicos que ocorrem em diversos locais do país (SOUZA, 2007; NAKAMURA et al, 2007).

Nesta perspectiva crítica, a Psicologia Escolar considera a complexidade do cotidiano escolar e o fracasso escolar como resultado de múltiplas relações e fatores e não de apenas um sujeito, o que implica “[...] apreender o movimento e as contradições dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações” (MEIRA, 2000, p. 39). É fundamental também desvendar a ideologia que norteia certas práticas profissionais, para que algo novo possa surgir nas discussões de estruturas cristalizadas do cotidiano escolar (SAWAYA, 2002; SOUZA & MACHADO, 2004; PATTO, 1997 e 2005).

Patto (2005) e Ceccon et al. (2002) sugerem que se procure romper o ciclo de acusações mútuas sobre os responsáveis pelo fracasso escolar e para isto é necessário que todos os envolvidos no processo de escolarização percebam sua participação, seu papel, contribuindo com atitudes que transformem as relações no cotidiano escolar e conseqüentemente nos processos educacionais.

A experiência de Machado (2000) com a formação e discussão do cotidiano escolar em grupos de professores, pais e alunos na escola é uma referência para a atuação crítica da psicologia escolar, pois promove um espaço de reflexão dos diversos atores escolares sobre seu papel dentro da escola. Trabalhar com a instituição por meio de grupos promove um olhar para os diversos fatores que influenciam o fenômeno vivido pelo conjunto de pessoas (ANGELUCCI, 2007; LEANDRINI & SARETA, 2007). O trabalho com grupos na escola procura “Intervir nas produções cotidianas, criando práticas, acontecimentos que permitissem movimentar aquilo que estava cristalizado, produzindo diferenciações. Derivar, apostando em uma deriva que estivesse a serviço de processos de subjetivação, e não de assujeitamento” (MACHADO, 2003, p. 71).

A produção de subjetivação ocorre proporcionando possibilidades de posicionamentos que indicam mudanças em busca de uma transformação da sociedade. A função da escuta permite ao psicólogo desvendar as queixas, assim como o que está cristalizado em determinada escola. Permite também compreender as ideologias presentes na instituição e a quem servem (MACHADO, 2003; ANGELUCCI, 2007).

Segundo Martín-Baró (1997), o papel do psicólogo nesse contexto deve ser definido em função das necessidades da região, a partir da qual a ação do profissional em psicologia deve ser direcionada para atuar na conscientização da alienação pessoal e social e transformar as condições opressivas de seu contexto, sempre se indagando sobre “qual tipo de ser queremos formar? um ser apenas obediente?” (MACHADO, 2004, p. 103).

Considerar uma atuação crítica e contextualizada no interior da escola possibilita a construção de uma prática que se desenvolve proporcionando a criação de espaços de discussões sobre a realidade vivida pelos diversos atores escolares. Segundo Machado (2004), é imprescindível olhar para o contexto no qual a queixa escolar se apresenta para compreender sua construção cotidiana e atuar no campo de forças no qual se manifesta, esforçando-se para desconstruir a imagem cristalizada de crianças com problemas escolares vigente no sistema educacional atual.

Na realização das discussões de grupos na escola com a perspectiva da psicologia escolar crítica, precisamos olhar para as relações que produzem histórias escolares cronificadas. Nos grupos de crianças, segundo Machado (2004), procura-se resgatar a história escolar das crianças e pensar com elas a produção das queixas das professoras. No grupo de professores, a problematização orienta-se no sentido de intensificar a análise de acontecimentos do dia-a-dia escolar, considerando

o contexto no qual são produzidos e buscar ideias em relação às tendências que atravessam esse cotidiano escolar.

Os grupos de encontro são desenvolvidos definindo-se inicialmente o número de encontros, a duração deles e o local aonde irão se desenvolver. É fundamental a criação de um vínculo com a criança já que “os assuntos sobre a escola, o aprendizado, o encaminhamento são temas que só podem ser abordados em uma relação de confiança e cumplicidade com as crianças” (MACHADO, 2004, p. 98).

Segundo Leandrini e Sareta (2007), dentre os problemas a serem solucionados na escola atualmente encontram-se humilhação social, preconceitos, funcionamentos escolares que resultaram em dificuldades de aprendizagem e em estigmas e afirma que isto pode ser discutido com os grupos de atores escolares, orientando-nos que uma característica do funcionamento dos grupos é não chegar aos mesmos com um roteiro previamente definido, mas sim, atuar juntamente ao grupo, atendendo sua demanda. As atividades não direcionadas proporcionam uma situação facilitadora e auxiliam o processo.

Segundo Freller (2004), o principal objetivo dos grupos, tanto com crianças, pais ou professores é oferecer um espaço de comunicação, para que cada um exponha seu ponto de vista sobre a queixa e o fracasso escolar. Podem ser utilizados brinquedos, jogos, filmes, fantoches ou outras estratégias para estabelecer vínculo e possibilitar, facilitar, aprofundar a comunicação. Precisamos também articular a história familiar e pessoal da criança com a história escolar.

Os grupos de professores devem privilegiar a reflexão sobre as relações institucionais e as práticas escolares que produzem e mantêm o fracasso escolar, a interação com alunos e os atravessamentos ideológicos que suportam as práticas docentes (FRELLER, 2004).

Os grupos de pais devem proporcionar um espaço de discussão para que estes digam o que pensam sobre o fracasso escolar e como tem lidado com esta situação ao longo da história escolar de seus filhos.

Buscamos resgatar, sempre problematizando, a trajetória escolar da criança, suas expectativas em relação ao aprendizado dos filhos, sua história escolar, sua relação ao aprendizado dos filhos, sua relação com a família, à relação da escola com os pais, as preferências dos filhos, como funcionava o momento de fazer a lição da casa e dados relevantes do histórico familiar da criança (LEANDRINI & SARETA, 2007, p. 381).

E foi com esta postura teórica que nos dispusemos a uma experiência prática de psicologia escolar numa escola pública municipal de Porto Velho (RO), que encaminhou para a Universidade Federal de Rondônia uma lista com mais de 20 alunos para tratamento psicológico. Esta lista nos foi encaminhada como responsável e alunos da disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I. Adequamos a solicitação aos princípios teóricos discutidos na disciplina, nos encaminhando à escola para um processo de observação participante, inicialmente e após dois meses, apresentamos um projeto de intervenção que consistia na formação de grupos com os alunos da lista encaminhada e outros também indicados pela escola, todos os professores da escola que se dispusessem a participar dos grupos e os pais dos alunos inseridos nos grupos.

Trabalhar em uma instituição por meio de grupos e com base em uma postura crítica permite a criação de um olhar direcionado para os diversos fatores que influenciam o fenômeno vivido pelo conjunto de pessoas (ANGELUCCI, 2007; LEANDRINI & SARETA, 2007). De modo que, segundo Machado (2004), é preciso atuar “Criando práticas, acontecimentos que permitissem movimentar aquilo que estava cristalizado, produzindo diferenciações. Derivar, apostando em uma deriva que estivesse a serviço de processos de subjetivação, e não de assujeitamento” (p.71).

Desse modo, nossa presença na escola não foi para diagnosticar, e sim promover espaço de reflexão e comunicação, para que crianças, pais e professores tivessem voz e juntos pudéssemos refletir sobre a queixa escolar e encontrar formas de lidar com as dificuldades encontradas no processo de escolarização.

2. Contato com a escola e observação participante

Fomos muito bem recebidos pelos gestores da escola e demais funcionários, que nos mostraram as instalações físicas (salas de aula; secretaria; sanitários; pátio que também é uma quadra de esportes e onde são ministradas as aulas de educação física; a parte deste pátio que é utilizada de refeitório – e suas mesas; outras salas administrativas; biblioteca; sala multimeios e a sala onde são desenvolvidos os projetos do Jornalzinho e Rádio). Tivemos portanto uma boa impressão inicial da escola.

A Escola tem 35 anos e localiza-se num bairro central da cidade, atualmente conhecido e identificado como um bairro universitário em função de algumas faculdades localizadas no bairro e das residências de estudantes em torno destas (PORTO VELHO, 2007). Mas o bairro tem um histórico de violência e uso de drogas, o que parece ter sido introjetado como imagem de parte de seus moradores e que muitas vezes é apontado como causas das queixas escolares. Os funcionários da escola frequentemente trouxeram em seus discursos fatos sobre eventos que remetem à violência do bairro, e sobre os reflexos dessa no interior da escola.

2.1. Observação do cotidiano escolar

2.1.1. Observação em salas de aula

Durante a observação em sala de aula, pudemos notar o esforço de algumas professoras para que os alunos participassem das aulas, convidando-os a isto sistemática e insistentemente, mas o esforço das professoras não é suficiente para a superação de atividades monótonas que se reduzem a aulas expositivas sem auxílio de projetor de multimídia ou qualquer outro recurso audiovisual, tarefas no quadro, no livro didático e no caderno. Em nenhum dos dias que estivemos em observação na escola - o que se constituiu de mais de 03 turnos por semana durante 02 meses, presenciamos uma atividade diferenciada, seja com teatro, fantoches, fora da sala de aula: no pátio, na biblioteca, na sala de audiovisual, visita a museus ou afins. A dispersão das crianças é uma constante na maior parte da aula.

Vale ressaltar que a estrutura física da escola contribui muito para a dispersão das crianças, já que as salas de aula não possuem iluminação adequada (natural), e mesmo a sala de audiovisual possui (para torná-la mais escura – a pedido das próprias professoras) todas as janelas fechadas e *“encapadas o que não deixa a luz do sol iluminar a sala, já que as lâmpadas não funcionam”* como nos relatou uma funcionária da escola.

Algumas professoras reagem a esta dispersão carinhosamente, chamando incansavelmente, a atenção dos alunos sem nenhuma agressão verbal. Já outras professoras são agressivas verbalmente com as crianças, por vezes gritando para chamar a atenção de todos. Uma situação máxima foi a de uma professora que batia na mesa com um pau para chamar a atenção das crianças. Essa cena é apenas um fragmento da realidade, não há como entender todos os fatores envolvidos, pois não podemos nos limitar a analisar somente um momento, mas também não podemos deixar de pensar na violência dentro das escolas, seja de forma simbólica ou

concreta (PATTO, 2005). Uma violência que se faz no cotidiano escolar pelas relações que ali se estabelecem.

Segundo Lima (2010) escolas públicas de Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro adotaram em 2009 um método de avaliação oficial para medir o nível do ensino no Brasil através de um rigoroso método científico, através do qual já avaliaram 400 escolas - tal como ocorre em outros países do mundo onde os níveis de desempenho escolar são bons. Vale destacar que os avaliadores não são pessoas de fora do sistema educacional, em geral são profissionais das próprias redes de ensino. “Munidos de cronômetros, os especialistas se plantam no fundo da sala não apenas para observar, mas também para registrar sistematicamente, como o tempo de aula é despendido” (p. 122). E os resultados são espantosos: “[...] com aulas monótonas baseadas na velha lousa, um terço do tempo se esvai com a indisciplina e a desatenção dos alunos. Equivale a 56 dias inteiros perdidos num só ano letivo.” Se a pesquisa fosse feita na escola tema deste trabalho, os resultados não seriam diferentes.

Também refletimos, naquela oportunidade, sobre o sofrimento docente (CODO, 1999). As professoras são funcionárias de um sistema educacional que torna a carreira docente “[...] um trabalho de baixo reconhecimento social, que se afirma pelos salários indignos e pela impossibilidade de aprimoramento profissional” (FERNANDES, 2007, p.149).

E justamente por acreditar que a escola, em função destas complexas relações, dentro da escola e com o mundo que a cerca, está se tornando um “barril de pólvora” (JUSTO, 2006), que acreditamos que uma forma de buscar maior qualidade para a educação que estamos promovendo são os grupos de discussão na escola (MACHADO, 2004), onde as pessoas podem se posicionar, ter voz sobre seus pontos de vista, sua dor e traçar projetos, estratégias, para uma nova forma de realizar.

2.1.2. Observações no pátio e corredores

O que presenciamos no corredor e pátio da instituição foi uma grande movimentação, sempre há algum funcionário ou aluno no pátio ou corredores e na hora do intervalo a correria alegre das crianças toma conta.

Mas foi também neste momento que presenciamos algumas vezes agressões verbais entre as crianças e do inspetor de pátio com as crianças. Todas as vezes que o vimos se dirigindo a elas era em forma de gritos. Em algumas vezes as crianças paravam, outras, nem davam atenção – se

mostrando acostumadas com aquela forma de tratamento. A queixa sobre a forma agressiva deste funcionário com as crianças é feita também por outros funcionários da instituição e professoras.

Certo dia, quando estávamos observando as crianças durante o intervalo, uma professora passou por um aluno e gritou com ele “*cale a boca*” sem que o aluno estivesse falando com ela ou com mais alguém. A atitude por si só nos causaria estranhamento, mas ficamos ainda mais surpresos pelo fato de nossa impressão, em outros contatos com aquela professora, ser de que ela era uma pessoa calma e meiga. Mais uma vez não pudemos deixar de pensar no sofrimento docente e nos perguntar o que de fato significou aquela situação. Compreendemos que a reação da professora também indicava uma forma extrema de lidar com um aluno sobre o qual seu julgamento estereotipado já se encontra cristalizados (COLLARES & MOYSÉS, 1996; SOUZA, 2004; MOYSÉS, 2005).

É interessante salientar, que o fato de estarmos inseridos na escola para conhecê-la, proporciona a construção do contexto de necessidades para a qual passamos a direcionar nosso olhar, de forma que segundo Martín-Baró (1997), é conhecendo o ambiente histórico e criticamente que se pode atuar no processo de conscientização das pessoas sobre sua condição, e por conseqüência, considerar as diversas forças que atuam na construção das subjetividades inseridas nesse contexto.

Esta atividade foi encerrada no final do ano letivo, novembro de 2008.

3. Formação dos Grupos

No início do ano seguinte, 2009, a partir da experiência e orientações de Machado (2004), guiamos a formação dos grupos. Solicitamos às professoras e à escola que nos indicasse alunos com queixa escolar para fazer parte do grupo de alunos e informamos que os pais e professores destes alunos seriam convidados a compor o grupo de pais e o grupo de professores, mas que todo o professor que desejasse poderia participar do grupo, independente de ter ou não alunos no grupo de alunos.

Para o grupo de alunos procuramos contemplar a lista que a escola havia nos enviado no semestre anterior, mas descobrimos que poucos deles permaneciam na escola. Alguns haviam sido transferidos de escola, alguns haviam abandonado a escola, poucos haviam sido aprovados e não foram indicados para o grupo e menos ainda haviam sido reprovados e estavam agora em nosso grupo.

Inicialmente os professores indicaram muitos alunos por turma, pedimos então que repensassem as listas e chegamos a um grupo de 16 alunos. Com este grupo de crianças nosso objetivo era “oferecer um espaço de comunicação” (FRELLER, 2004, p. 128), propiciando um ambiente onde pudessem refletir sobre o próprio histórico escolar, articulando-o com a história pessoal e familiar.

Com os alunos realizamos oito encontros, com uma média de 12 crianças por encontro. O local que a escola disponibilizou para os encontros foi a sala de informática no horário de 10h00min às 11h30min. Doze crianças eram do horário da manhã e quatro da tarde. Entretanto, dois alunos do período vespertino, mesmo com a autorização dos pais, nunca compareceram aos encontros.

Apresentamos nosso projeto de intervenção com grupos para os professores da escola em reunião organizada pelos gestores. A maioria dos professores se dispôs a participar e foi discutido com os professores e com os gestores um horário viável para a participação dos interessados. Ao informarmos aos professores que convocaríamos os pais para uma reunião onde informaríamos sobre os grupos e sobre a necessidade de uma autorização para participação das crianças, a maioria dos professores nos desanimou informando que os pais não viriam. Apenas uma professora disse que tinha uma mãe participativa, que a filha dela estava indicada para o grupo e que ela viria. Novamente imagens cristalizadas e estigmatizadas sobre as crianças e suas famílias foram percebidas por nós na fala dos professores. Fontes e Lima (2009), ao ouvir alunos do Ensino Médio em escolas públicas estaduais do município do Porto Velho (RO), viram desmistificada esta falta de apoio dos pais aos estudantes. Na fala dos alunos pesquisados os pais são estímulo para continuarem estudando.

Perceber essa cena nos fez refletir sobre o papel que os atores escolares assumem em relação às crianças e suas famílias e por meio da apreensão desse fenômeno em suas contradições, em suas nuances, que pudemos refletir sobre fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e das diversas ideologias que perpassam o campo escolar (MEIRA, 2000, p. 39). De modo que foi fundamental considerar todos os atores escolares como produto de relações sociais estabelecida na escola, cristalizadas ou não, para as quais nos direcionamos posicionando sempre em busca de sua movimentação.

Apenas três mães compareceram à reunião marcada pela escola para explicarmos nosso projeto de intervenção, convidá-los para o grupo de pais e solicitar suas autorizações para que os filhos participassem do grupo de alunos. E seus relatos, embora dolorosos, revelam o citado acima

na pesquisa de Fontes e Lima (2009) sobre o apoio das famílias que, muitas vezes sem saber ler e escrever, sem maiores informações, os próprios pais tentam auxiliar, da sua forma, o processo de fracasso escolar de seus filhos. Uma das mães disse que sua filha é louca e que acha muito difícil lidar com isto, mas que sua filha é esforçada e que embora não saiba ler, acorda as sete horas da manhã e coloca o livro “*entre suas pernas*” para estudar, mas somente fazia rabiscos, mesmo assim a elogiam para que ela continue a se esforçar. Carraher et. al. (1995), Collares e Moysés (1996), e Moysés (2005) nos mostram que esta situação exemplifica um processo histórico de culpabilização das famílias pelo fracasso escolar e de como as famílias introjetam a responsabilidade por uma situação que não é responsabilidade apenas sua, cujas ações ocorrem na maior parte fora de casa, dentro da escola.

Não tendo a maioria das autorizações assinadas, enviamos os formulários pelas crianças para que seus pais assinassem com uma carta convidando-os para o grupo de pais. Depois de 03 semanas, poucas autorizações haviam retornado assinadas. Acreditamos que diversos fatores contribuíram para isto. Alguns alunos podem realmente ter se esquecido. Outros entregaram para os pais e quem teria se esquecido de devolver foram os pais, ou até os alunos podem ter perdido a solicitação de autorização ou destruído a mesma, para esconder dos pais a difícil situação em que se encontra na escola. Precisando iniciar o grupo adotamos o procedimento de visitas domiciliares.

Numa das casas visitadas a mãe relatou que não tinha nenhum bilhete no material do filho. Em outras casas fomos bem recebidos e pudemos conversar e conhecer a realidade local. Outros pais afirmaram que o “atendimento” – como passaram a descrever, apesar de falarmos em grupos de alunos, teria que ser na escola, pois eles não os levariam a outro lugar. Apenas uma mãe foi ríspida conosco.

Alguns pais concordaram em participar do grupo de pais. Assim mantivemos nossas idas nos dias e horários combinados para conversar com os pais. Na maior parte das vezes nenhum pai ou mãe compareceu. Em duas oportunidades apareceu 01 mãe, que escutávamos em suas queixas (também escolares), quando possível fazíamos devolutivas. Mas o grupo de pais na verdade, nunca aconteceu.

3.1. Grupo de Alunos

Em nosso primeiro encontro nos apresentamos e fizemos o contrato para funcionamento do grupo, onde ficou estabelecido pelos

alunos que “*não podia empurrar*”, “*não podia gritar*”, entre outras regras sobre o comportamento. Após fizemos juntos barquinhos para marcar os dias dos encontros e colamos em uma cartolina para colocar na parede. Na confecção dos barquinhos os alunos revelaram que “*a tia*” não os deixava fazer muitas atividades e se mostraram animados. Depois conversamos sobre como percebiam a razão de terem sido indicados para participar do grupo. As respostas foram variadas como “*aprender fazer barquinhos*”, “*aprender a ler e escrever*”, “*aprender brincar e pintar*”. Esclarecemos que era para propiciar espaço para pensarem sobre a escola, professores e sobre a aprendizagem. No primeiro encontro surgiu a necessidade do grupo de brincar nos colchonetes que estavam na sala e usar os brinquedos que se encontrava na mesma.

Nos encontros discutimos as relações formadas na escola, a história escolar e de vida e familiar dos alunos, os sentimentos e expectativas de cada um. Tivemos momentos muito especiais ao lado das crianças. As brincadeiras mais requisitadas foram os desenhos, fantoches, jogo da memória e o dominó das palavras. Percebemos que algumas delas realmente têm dificuldade de ler, porém todas sabem escrever. Acreditamos que o mais importante dos encontros com as crianças foi que elas puderam expressar suas dificuldades de aprender, e estas foram escutadas não como sintomas seus, mas de uma prática escolar (FLELLER, 2004).

As histórias de preconceito, discriminação e de relações cristalizadas (SOUZA, 2004) se repetiram na fala dos alunos participantes do grupo. Uma das frases dolorosas que ouvimos foi a de João (nome fictício, assim como os demais utilizados neste trabalho), que nos disse que “*na sala da tia M. só fica os alunos fortes que sabem ler e escrever, e eu não sei*”. Procurando entender o que João queria nos dizer, compreendemos um fato que ocorre na escola. No início do ano letivo a escola estava se preparando para receber certo número de alunos, por isto criou salas com 40 alunos ou mais, mas como a expectativa não se realizou, as salas foram redistribuídas e ocorreu de dividirem as turmas usando como parâmetros os alunos saberem ou não escrever. Pensamos que a utilização dessa estratégia de homogeneização dos alunos já tivesse sido superada, já que sabemos que ela serve mais para produzir cristalizações do que para imprimir movimento ao que está cristalizado (SOUZA, 2004). Um alento para João foi a troca de professoras ao longo do semestre, e a nova professora compreendeu, assim como nós, que João sabia ler mas que tinha apenas pequena dificuldade na escrita.

Não foi fácil para João nos dizer isto, havia sofrimento em seu silêncio e depois em sua fala. Mas nós estivemos ali, buscando escutá-lo,

mesmo antes, no silêncio e quando ele se sentiu pronto. Segundo Machado (2003), a função da escuta permite ao psicólogo desvelar as queixas, bem como o que está cristalizado em um determinado local de atuação. O ato de ouvir proporciona a compreensão do problema de forma bidirecional.

Assim como João tivemos o privilégio de acolher outros alunos em suas queixas: André partilhou conosco sua agressividade, que havia ocorrido na escola, no pátio e na sala de aula, por diversas vezes, assim como seus desejos de ser o mais forte, o mais poderoso. Num primeiro momento ele achava que a professora concordava com ele, mas nas problematizações do grupo pode perceber que a situação não era esta; Alberto gostava de ficar debaixo da mesa e apesar dos nossos convites para participar do grupo, gostava de permanecer ali. Certo dia resolvemos entrar embaixo da mesa onde Alberto estava e pudemos compreender seu medo: num acidente o carro de sua família foi parar dentro de um rio e sua mãe, que estava dentro do carro, faleceu. Fizemos uma devolutiva de sentimento para Alberto e a partir deste dia ele não entrou mais embaixo da mesa, participando de todas as atividades do grupo.

Utilizamos fantoches a pedido dos alunos e com o intuito de promover um ambiente no qual eles pudessem falar sobre o cotidiano escolar de maneira lúdica. Também nesta oportunidade pudemos ouvir histórias de dor e agressividade. André, Artur e Luciana, que através dos fantoches falou pela primeira vez no grupo, e que nos disse que não fazia a tarefa porque tinha vergonha se estivesse errada.

Foi interessante notar a forma como os fantoches proporcionaram um ambiente no qual puderam falar sobre si mesmos “o brincar é terapêutico em si, ajuda a fazer amizades, possibilita o movimento, a comunicação significativa. É característico da criatividade, da aprendizagem real, rica e pessoal” (FLELLER, 2004, p. 129).

Posteriormente, no processo de avaliação do processo, os professores relataram que estes alunos estavam “melhores” na opinião deles. Mais do que tornar-se agradável aos professores, acreditamos ter contribuído para que estes alunos procurassem formas mais produtivas de resolver os conflitos dentro do sistema educacional.

3.2. Grupo de Professores

Com encontros quinzenais, o grupo de professores⁹ teve apenas 04 encontros ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção. O grupo era formado por 15 professores (apesar de serem liberados das atividades escolares para participar do grupo, a frequência média de participantes no grupo era de 12 ou 13), que no início estavam, naturalmente, como era de se esperar, arredios, desconfiados.

Questionavam como faríamos para resolver o caso de certo aluno que segundo eles era o caso mais crítico da escola. Percebemos assim que a expectativa dos professores era que nós déssemos orientações de como agir em relação à queixa escolar. Relembramos então ao grupo nossa proposta de intervenção, que era de criar um espaço para escuta, comunicação, queixas escolares, análise do processo didático e pedagógico, partilha de experiências (in)eficientes e discussão de estratégias.

Com uma crescente confiança em nossa proposta, os professores foram relatando fatos de sua vida profissional e partilhando opiniões e experiências, tanto das escolas que estão hoje quanto de anteriores. Um dos professores disse-nos que trabalhou a 20 anos atrás no Rio Grande do Sul e que naquela época costumavam visitar a casa dos *“alunos problemáticos”* e que a estratégia funcionava bem, mas que hoje *“não dá mais para fazer, por causa da violência”*.

Foram enfáticos na perpetuação da patologização da queixa escolar e no preconceito direcionado aos alunos e suas famílias, chegando a afirmar que tem que existir um culpado, que o culpado precisa ser encontrado já que não se sentem culpados. Para os professores está claro que se os alunos não aprendem é por causa deles mesmos e de suas famílias, pois fazem o possível para auxiliá-los. Para este grupo, o *“grande problema é a família mal estruturada”*, e um dos componentes do grupo disse-nos que fez uma pesquisa em sua sala de aula para saber quantas crianças têm família estruturada com pai e mãe biológicos convivendo e descobriu que de 20 crianças apenas 03. Problematicamos a situação incentivando o grupo a discutir sobre o que é ser uma *“família estruturada”*, se a proporção de alunos com famílias alternativas é tão grande, não será esta a nova família que temos em Rondônia ou no Brasil?

⁹ Certamente o número de professoras era maior no grupo do que de professores, mas optamos pelo termo genérico para que não haja nenhum tipo de má interpretação de nosso posicionamento em relação aos docentes.

Mas a discussão não evoluiu para uma reflexão social ou cultural, pois outros interpuseram novas queixas sobre as famílias dos alunos, como a queixa de que “*os pais não ajudam e nem respeitam*”, uma professora foi agredida verbalmente por um pai e por uma mãe a qual se retirou da reunião com a justificativa de que a professora “*fala demais*”, os pais corriqueiramente ameaçam denunciar a escola à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e no Ministério Público, por diversos motivos, seja pela falta de algum professor ou pelo fato das crianças serem liberadas, eventualmente, mais cedo. Esses pais agem para com os professores de modo agressivo e são retribuídos, pois insatisfeitos e desgastados nas relações profissionais, os professores “*tendem a viver rancor na relação com o usuário desta instituição pública*” (PATO, 1997, p. 290).

Também expressaram o medo que tem dos alunos e de seus pais, pois muitos ameaçam denunciá-los ao Ministério Público quando se queixam dos alunos aos pais. Um dos relatos foi de uma professora ameaçada com um revólver por um aluno da terceira série. Para Charlot (2002) “Os incidentes violentos se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte; em tal situação, uma simples faísca que sobrevenha (um conflito, às vezes menor), provoca a explosão (o ato violento)” (p. 439).

Ao imputar à família a responsabilidade ou ao procurar na família uma parceria para controlar o comportamento dos alunos, afastam-se de reflexões sobre o papel do sistema educacional na queixa e no fracasso escolar, talvez pelo fato de não terem participação direta na tomada de decisões, pois o professor, apesar de ser a peça chave na implantação dessas políticas (SOUZA, 2006) são os menos consultados.

A manutenção de uma prática hierarquizada de implementação de propostas pedagógicas tem gerado inúmeras formas de resistências, de questionamento, de descontentamento e de descompromisso do professor com seu trabalho. É freqüente os professores dizerem que se sentem desvalorizados em seu saber, desqualificados em sua prática, sobrecarregados com tantas tarefas além daquelas previstas para a atuação docente. (SOUZA, 2006, p. 237)

Vale ressaltar que o corpo docente da instituição demonstra ser unido, aconselham-se compartilhando as situações enfrentadas por cada um no ambiente escolar. Na escrita do documento que encerraria os nossos encontros, a primeira necessidade apontada era uma reunião com a direção

da escola, pois neste ano ainda não tinha ocorrido, o que na opinião dos mesmos estava prejudicando o trabalho na escola, pois não se sentiam ouvidos e se sentiam mesmo isolados, embora se sintam atendidos pela supervisora, que vêem como alguém que faz o possível para ajudar.

A solicitação de uma reunião com a direção para conversar foi um interessante analisador da situação escolar. Procuramos pela direção com o relatório do grupo para solicitar a reunião. Inicialmente a solicitação foi acolhida, mas posteriormente desmarcada. Como queríamos participar da reunião pudemos acompanhar que a reunião foi marcada e desmarcada diversas vezes, até a situação em que compreendemos que a direção na verdade não queria a reunião e chegou a nos dizer que *“já fazemos de tudo por eles”* e não entendiam porque queriam a reunião.

Esses encontros foram proveitosos tanto para nossa formação, quanto para a criação desse espaço de escuta, momento esse que foi aproveitado para compartilhar as angústias e as estratégias utilizadas por cada um, de modo que em conjunto, conseguiram repensar a própria prática e a dinâmica institucional e de políticas públicas, chegando à conclusão que *“algo precisa ser feito imediatamente pela educação brasileira”*.

Mas, reiteramos, apesar de toda consciência criada no grupo, permaneceu a culpabilização do aluno e sua família pelo fracasso escolar.

Considerações Finais

Assim como para Leandrini e Sareta (2007), “a análise dos atendimentos desvelou uma experiência privilegiada para possibilitar novos olhares para questões do âmbito escolar e familiar, como dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, problemas familiares, da relação professor-aluno, compreensão de questões internas e dificuldades em reconhecer lacunas pedagógicas” (p. 398).

A análise do cotidiano escolar e a interação ocorrida nos encontros dos grupos formados proporcionaram a compreensão de como os problemas de aprendizagem se cristalizam no cotidiano escolar, onde os rótulos, preconceitos e estigmas existem e são designados aos alunos que se diferenciam do que é considerado correto.

Percebemos também que a escola indica como fonte de problema o que denomina como família desestruturada, comportamentos de agressividade e dificuldades de aprendizado. Assim como é notável, nas relações estabelecidas, a violência institucional em relação à família dos

alunos considerados problemas, expressa pela culpabilização destas e total isenção das relações escolares enquanto fator a somar nesse processo.

A atuação nessa escola, localizada na região da Amazônia Ocidental Brasileira, permite considerar os múltiplos espaços nos quais a queixa escolar se desenvolve considerando a criança e sua família enquanto aspectos de um processo que envolve a escola e a sociedade, situada em um contexto social e econômico, o que resulta em uma construção multideterminada que engloba diversos agentes escolares. Nesse contexto, o papel do psicólogo deve ser definido em função das necessidades da região, a partir da qual a sua ação direciona-se no sentido de atuar na articulação e conscientização dos papéis de cada um dos atores presentes no sistema escolar.

Olhando a experiência hoje, com certo distanciamento, elencamos alguns aspectos: É uma importante experiência de formação para os alunos; os ganhos com o grupo de alunos é imenso, tanto para os acadêmicos em formação quanto para as crianças, cujo comportamento em sala ficou, notadamente e por depoimento dos professores, mais calmo, como se construíssem novas e mais produtivas formas de reagir à violência do sistema; Com os professores pensamos que plantamos uma semente de questionamento para alguns professores, mas não pudemos ver resultados mais objetivos – talvez o tempo tenha sido muito pequeno para isto; o tempo também foi um empecilho para o grupo de pais, pois se tivéssemos mais tempo poderíamos usar outras estratégias para construir e fazer funcionar o grupo de pais.

Por fim, a experiência nos convence, cada vez mais, que esta estratégia, de formação e desenvolvimento de grupos dentro da escola, é o futuro da Psicologia Escolar e a alternativa para a prática profissional do psicólogo na educação.

Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico-Crítico. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARRAHER, Terezinha Nunes; SCHLIEMANN, Ana Lúcia Dias e CARRAHER, David William. *Na vida, dez; na escola, zero*. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Miguel Darcy e OLIVEIRA, Rosiska Darcy. *A vida na escola e a escola da vida*. 36ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: UnB Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

Collares, Cecília A. L. & Moysés, Maria Aparecida A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, A. M. D. et. al. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In: MARCONDES, A.; FERNANDES, A.; ROCHA, Marisa. (Orgs.) *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FONTES, Diana Campos e LIMA, Vanessa A. A. de. Aprendizagem Escolar para Alunos Adolescentes em Porto Velho. *Revista Pesquisa e Criação – III Seminário Integrado de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da UNIR*. Porto Velho (RO), Outubro de 2009. Disponível em <<http://www.pibic.unir.br>>. Acesso em: 02 de Junho de 2010.

FRELLER, Cintia Copit. Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: MACHADO, Adriana M. & SOUZA, Marilene Proença R. (Orgs.) *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

JUSTO, José Sterza. Escola no Epicentro da Crise Social. In: TAILLE, Yves de La; PEDRO-SILVA, Nelson e JUSTO, José Sterza. *Indisciplina/Disciplina: Ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005. (23-54).

LEANDRINI, Kizzy Domingues; SARETA, Paula. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. In: SOUZA, Beatriz De Paula (org.). *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LIMA, Roberta de Abreu. Aula Cronometrada: com um método já aplicado em países de bom ensino, o Brasil começa a investigar o dia a dia nas escolas. *Revista Veja*. 23 de Junho de 2010.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M.; *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MACHADO, Adriana Marcondes. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? SOUZA, Marilene Proença R.; MACHADO, Adriana Marcondes. *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

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

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*. 1997, 2 (1), 7-27.

MEIRA, Marisa E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MOYSÉS, Maria A. A.; LIMA, Gerson Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Revista da Andrés*, n. 05, 1982.

NAKAMURA, Mariana Sathie. et al. Desvendando a queixa escolar. *Revista Pesquisa e Criação – XVI Seminário de Iniciação Científica da UNIR*. Porto Velho, 07 a 10 de Agosto de 2007. Disponível em <<http://www.pibic.unir.br>>. Acesso em: 14 de Set de 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. 3ª ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. Violência nas escolas ou violência das escolas? In: PATTO, M. H. S. *Exercícios de Indignação: Escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PORTO VELHO. *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Padre Chiquinho*, 2007.

SAWAYA, Sandra Maria. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R e REGO, Teresa Cristina (Orgs). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, Marilene P. R.; MACHADO, Adriana Marcondes. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, Adriana Marcondes; Souza, Marilene Proença R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SOUZA, Marilene P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S. e ANGELUCCI, C. B. *Políticas Públicas em Educação: uma análise a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SOUZA, Marilene P. R.. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Orgz.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Vanessa Aparecida Alves de Lima

Doutora e Mestre em Psicologia pelo IP/USP. Formada em Psicologia e Licenciada em Geografia pela UNIR. Docente do Mestrado Acadêmico em Psicologia/UNIR (Universidade Federal de Rondônia) e do DEPSI/UNIR. Co-autora do livro: Psicologia, Saúde e Educação: desafios na realidade amazônica. Pedro & João Editores: EDUFRO, 2009.

E-mail: limavanessa@uol.com.br

Alessandra Machado

Graduanda de Psicologia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) na área de prevenção da violência doméstica.

E-mail: allessandramachado@hotmail.com

Naiara Valéria Reis Ramalho

Acadêmica de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) na área de direitos humanos e justiça, violência contra crianças e adolescentes e exploração sexual- 2009 e 2010.

E-mail: naiara_valeria@hotmail.com.

Pedro Vasconcelos Corrêa

Acadêmico de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UNIR/CNPq) na área saúde e social – 2010. Colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) na área de saúde – 2010.

E-mail: pedriinhonetto@hotmail.com.